



# **ATAS**

## *Proceedings*

***REDES DE ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS E NOVOS  
DESAFIOS PARA A ECONOMIA E PARA A SOCIEDADE***

***Higher Education Network: economic and social contributes and  
new challenges***

**16.º WORKSHOP DA APDR**

3 de Abril de 2013  
Universidade de Évora

**ISBN 978-989-96353-6-4**

## REDES DE ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS E NOVOS DESAFIOS PARA A ECONOMIA E PARA A SOCIEDADE

O desenvolvimento do ensino superior em Portugal, a partir da década de 70 do século passado, foi uma das mais importantes 'revoluções' ocorridas no país. De um sistema elitista, concentrado em poucos pontos do território, o ensino superior público democratizou-se e dispersou-se, passando a ser possível encontrar instituições na generalidade das cidades de média dimensão. Na sequência desta evolução, o sistema de ensino superior português, além das tradicionais funções de formação, investigação e divulgação, passou a ter efeitos significativos no desenvolvimento das regiões que acolhem as suas instituições.

As redes de ensino superior têm hoje um papel fundamental e consensual nas estratégias de desenvolvimento económico e social dos respetivos países e são reconhecidas como motores indispensáveis para a promoção da sua competitividade internacional. No passado relativamente recente, ao reconhecimento da relevância destas funções correspondia o apoio dos estados e a transferência dos recursos necessários à expansão e ao cabal desempenho das mesmas. Atualmente, contudo, e ainda que não tenha havido uma descontinuidade no discurso oficial, as práticas governativas têm sofrido alterações significativas. As generalizadas restrições financeiras impostas às instituições de ensino superior, em Portugal e em muitos outros países, conjugadas com os efeitos da transição demográfica, do percurso escolar dos jovens e da crise económica mundial, têm-se traduzido em desafios muito sérios para a sobrevivência de muitas instituições.

Neste contexto, é útil discutir as questões mais relevantes para os sistemas de ensino superior nacionais: Como devem (re)organizar-se as redes de ensino superior? Que funções devem ser desempenhadas pelas instituições? Como devem ser financiadas? Qual o papel do estado e do mercado no mundo académico? Quais as consequências económicas e sociais das escolhas que estão a ser feitas atualmente? Estas e outras questões foram debatidas neste Workshop, cuja realização integra o plano de trabalhos do projeto [PTDC/CPE-PEC/103727/2008: \(Re\)definição de uma rede de Ensino Superior em Portugal: desafios decorrentes da demografia, do crescimento económico e da coesão regional](#).

**COMISSÃO ORGANIZADORA:** Adriana Abreu (Bolsista FCT – Universidade de Évora); Angela Pacheco (CEFAGE – Universidade de Évora); António Caleiro (Universidade de Évora); Carlos Vieira (Universidade de Évora); Conceição Rego (Universidade de Évora) **COMISSÃO CIENTÍFICA:** Alberto Amaral (Presidente do Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior); Alcina Noutel (Universidade Lusíada); António Caleiro (Universidade de Évora); António Firmino da Costa (ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa); Carlos Vieira (Universidade de Évora); Conceição Rego (Universidade de Évora); Eduardo Anselmo de Castro (Universidade de Aveiro); Elena Brutton (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); Eugénio Silva (Universidade do Minho); Isabel Huet (Universidade de Aveiro); Isabel Vieira (Universidade de Évora); João Ferrão (ICS - Universidade de Lisboa); José Bravo Nico (Universidade de Évora); Luísa Cerdeira (Universidade de Lisboa); Maria da Saudade Baltazar (Universidade de Évora); Maria Filomena Mendes (Universidade de Évora); Miguel Almeida Chaves (Universidade Nova de Lisboa); Sérgio Machado dos Santos (Membro do Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior); Susana da Cruz Martins (CIES – Instituto Universitário de Lisboa); Tomaz Dentinho (Universidade dos Açores)

# ÍNDICE

REDES DE ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS E NOVOS DESAFIOS PARA A ECONOMIA E PARA A SOCIEDADE1	
ÍNDICE .....	2
<b>SESSÃO A - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E REDES DE ENSINO SUPERIOR I .....</b>	<b>3</b>
[1001] FROM A BINARY TOWARDS A FRAGMENTED SYSTEM: THE PAST, PRESENT AND FUTURE OF THE POLYTECHNIC HIGHER EDUCATION SECTOR .....	3
[1004] AN EDUCATION EXPERIENCE IN PORTUGAL ON PERMANENT EDUCATION .....	29
[1007] INFLUÊNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL NA GESTÃO SUSTENTÁVEL UNIVERSITÁRIA .....	33
[1015] SOCIAL RESPONSIBILITY AT UNIVERSITY LEVEL: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF EXTREMADURA 42	
<b>SESSÃO B - ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL I .....</b>	<b>50</b>
[1011] O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS LOCAIS E SUA INTEGRAÇÃO NA ECONOMIA GLOBAL: O CASO DO AZULEJO TRADICIONAL EM OVAR .....	50
[1006] DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A INDUÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA REUNI NO BRASIL .....	58
[1009] UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: INOVAÇÃO, PRODUTIVIDADE E SUSTENTABILIDADE? .....	66
[1026] A UNIVERSIDADE DE AVEIRO E AS TELECOMUNICAÇÕES: EFEITOS DE UMA PARCERIA NO TECIDO EMPRESARIAL .....	77
<b>SESSÃO C - ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL II .....</b>	<b>87</b>
[1003] DESENVOLVIMENTO REGIONAL: GÊNESE E COMPROMISSO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FUNDACIONAIS DO ESTADO DE SANTA CATARINA – BRASIL.....	87
[1019] EDUCAST - UTILIZAÇÃO DE VÍDEO NO ENSINO SUPERIOR, ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA.....	106
<b>SESSÃO D - REDES DE ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO .....</b>	<b>120</b>
[1024] NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE JOVENS À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO NO BRASIL .....	120
[1025] A IMPORTÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE TOLEDO (PARANÁ - BRASIL) NO DESENVOLVIMENTO DO MUNICÍPIO .....	136
[1023] PROJEÇÃO DA POPULAÇÃO EM PORTUGAL (2011-2035) E O SEU IMPACTO NA REDE DE ENSINO SUPERIOR.....	147
<b>SESSÃO E - ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL II .....</b>	<b>153</b>
[1027] EDUCAÇÃO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO NO ESTADO DO PARANÁ (BRASIL): ÊNFASE NO TRABALHO DA JUVENTUDE.....	153
<b>SESSÃO F – EFICÁCIA VS EQUIDADE DAS INSTITUIÇÕES E DAS REDES DE ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>165</b>
[1030] Q METHOD - APLICADO AOS DOCENTES DO CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO DA UNIVERSIDADE DOS AÇORES .....	165

## [1001] FROM A BINARY TOWARDS A FRAGMENTED SYSTEM: THE PAST, PRESENT AND FUTURE OF THE POLYTECHNIC HIGHER EDUCATION SECTOR

António Manuel Figueiredo<sup>1</sup>, Hugo Figueiredo<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Economics, University of Porto (Retired) and Director General of Quaternaire Portugal. E-mail: [afigueiredo@quaternaire.pt](mailto:afigueiredo@quaternaire.pt)

<sup>2</sup>Department of Social, Political and Territorial Sciences and CIPES – Centre for Research in Higher Education Policies, University of Aveiro. E-mail: [hugo.figueiredo@ua.pt](mailto:hugo.figueiredo@ua.pt)

**Abstract.** The paper develops the idea that the Portuguese Higher Education System is in the midst of an identity crisis as it progressively moves from a clearly defined binary system to an increasingly fragmented one. It further argues that polytechnic institutions potentially suffer the greatest impact from this instability and that the current policy and institutional framework carries significant risks of resource wasting or misallocation. We start (section 2) by summarising the main drivers of change in the system that are forcing higher education institutions and polytechnics to adapt. Section 3 follows by reviewing available empirical evidence on the uniqueness and resilience of the polytechnic sector in adapting to two fundamental trends within the Portuguese Higher Education system, namely: i) the dramatic and recent shifts of supply and demand for tertiary degrees following the increasing massification of access to tertiary education in Portugal and the progressive implementation of the Bologna Process; ii) the changes in the level graduate unemployment following this massification and the ongoing economic crisis. Section 4 differentiates between two possible paths of adaptation for the sector, “downgrading” and “upgrading” strategies. Section 5 works on the qualitative dimension of the Porto Polytechnic Institute’s case study. It puts into evidence a special case of an “upgrading” strategy and tries to demonstrate how illusionary the idea of a binary higher education system may turn out to be. Section 6 concludes by discussing some policy implications and questions, in particular, if it may be time not only to the review the mission of some higher education institutions, namely the polytechnics, but to reorganize the network and the territorial mission of these institutions in order that the higher education system may support the transition of the Portuguese economy towards a new development stage. Considering the risk of a mismatch between the more homogeneous higher education landscape implicitly envisaged by the current legislation and institutional framework and the actual evolution of the system towards increasing heterogeneity and fragmentation, we try to demonstrate ways in which this may result in the destruction of resources contributing more for the deterioration rather than the improvement of the system.

### 1. Introdução

O presente artigo constitui um exercício de análise reflexiva elaborado fundamentalmente a partir de um trabalho de planeamento estratégico realizado para o Instituto Politécnico do Porto (IPP), cujo objetivo consistiu em estudar o reposicionamento competitivo da maior instituição politécnica do país, com uma ampla audição dos *stakeholders*: docentes, investigadores, estudantes, funcionários e elementos da Direção e do Conselho Geral da instituição. Como é óbvio, o artigo não pretende discutir o referido reposicionamento estratégico do IPP e a reflexão aqui produzida é da exclusiva responsabilidade dos seus autores, que muito agradecem a utilização inspiradora do caso de estudo, não comprometendo de modo nenhum a instituição. A seu tempo, o trabalho será público, até porque o processo de ampla audição interna da instituição não está ainda concluído. O artigo problematiza, pelo contrário, a experiência valiosa que o trabalho tem proporcionado, sobretudo

pela massa crítica de testemunhos que foi possível reunir e pelo momento crítico crucial em que ele ocorre, especialmente atendendo ao momento que o sub-sistema “ensino superior politécnico” atravessa.

A problematização da experiência concretiza-se sobretudo a partir do referencial teórico-metodológico do *planeamento estratégico* (mais diretamente envolvido no exercício de reposicionamento competitivo da instituição) mas insere-o também num esforço mais alargado de análise empírica da atual configuração do ensino superior português, feito a partir de um quadro mais macro e mais próximo das análises do sistema de ensino superior disponíveis nomeadamente por iniciativa da Agência de Regulação e Acreditação do Ensino Superior (ver referências). Pensamos ser esta uma relação virtuosa a explorar de forma mais ampla e decidida no âmbito de uma *comunidade de práticas* que a APDR tem vasto potencial para poder assumir num futuro próximo<sup>1</sup>. Nem sempre os *practitioners* do planeamento têm tempo e disponibilidade para problematizar reflexivamente os próprios trabalhos que dirigem ou animam. Por sua vez, nem sempre os investigadores têm acesso a material “*evidence-based*” suficientemente rico. Nestas condições, só os modelos organizacionais com cooperação de recursos garantem saídas para tais limitações e as comunidades de práticas estão indiscutivelmente nesse caminho. Se neste caso a cooperação é familiar, isso não significa que só por essa via possa ser alcançada. A APDR é um bom espaço para disseminar estas comunidades de práticas e os seus *workshops* temáticos uma modalidade apropriada para o testar.

A problematização atrás mencionada inicia-se na **secção 2** com um contributo metodológico sobre os elementos de mudança no sistema (denominados de “*drivers of change*”) que, em nosso entender, devem ser considerados para situar os principais desafios e oportunidades com que o ensino superior politécnico se confronta<sup>2</sup>. Os “*drivers of change*” constituem no nosso modelo de análise um instrumento de desconstrução da análise SWOT que, regra geral, acompanha os exercícios de reposicionamento estratégico das instituições de ensino superior (Joan Cortadellas, Alberto Jorge, 2012). Trata-se de uma proposta de sistematização de evidências no âmbito da parte de análise externa da matriz SWOT. Essa desconstrução culmina no nosso modelo de abordagem com a aplicação da chamada “*resource-based theory*” das empresas e das organizações complementar à análise interna, a qual desemboca na identificação de ativos específicos, isto é, os recursos diferenciadores da organização sobre os quais é possível conceber o seu reposicionamento.

A análise dos fatores impulsionadores da mudança mostra por si só que dificilmente a resposta, mais reativa ou proactiva, aos desafios e oportunidades que tais tendências colocam ao ensino superior poderá ser assegurada no quadro de uma lógica binária de sistema, com as instituições a posicionarem-se de um modo e as politécnicas a encontrarem um outro posicionamento.

A **secção 3** do artigo trabalha um conjunto de dados empíricos disponíveis publicamente para mostrar ao nível global do sistema de ensino superior os sinais de fragmentação e heterogeneidade que o sistema evidencia, com especial atenção à fragmentação intra-Universidades e intra-Institutos Politécnicos. A secção analisa nomeadamente o que poderíamos designar de resiliência diferenciada do ensino superior politécnico (com relevo para o IPP) na sua resposta adaptativa a duas tendências fundamentais que impactam o sistema de ensino superior português: i) as profundas mudanças na oferta e procura de diplomas de ensino superior resultantes da crescente massificação no acesso à educação superior em Portugal e da implementação do processo de Bolonha; ii) e a descida e crescente polarização dos retornos médios dos investimentos em educação superior e aumento dos níveis de desemprego diplomado observados na sequência dessa mesma massificação do sistema.

<sup>1</sup> Um dos autores, que é presentemente um dos associados mais antigos da APDR, sempre defendeu que a instituição tem um sólido potencial para se transformar numa potente *comunidade de práticas*, nos termos que as ciências organizacionais as definem, combinando *practitioners* (sobretudo os *reflexive practitioners*), investigadores, decisores e, porque não, políticos, pelo menos os que não rejeitem participar no que John Friedmann designa de relação entre o conhecimento e a tomada de decisão.

<sup>2</sup> Temos ensaiado, com algumas adaptações, esta metodologia a instituições universitárias, designadamente privadas, e tem-se revelado bastante robusta.

Esta base empírica mais global será combinada na secção 5 com uma análise mais qualitativa desenvolvida essencialmente com base no estudo de caso IPP.

Na **secção 4**, o artigo explora os dois possíveis modelos de resposta adaptativa (no sentido evolucionista do termo) do subsistema ensino superior politécnico, que poderíamos designar por “*downgrading*” e “*upgrading*” de expectativas instaladas entre docentes e investigadores no âmbito do qual: o “*downgrading*” significa o regresso (inglório no entender do artigo) ao mundo do profissionalizante de curta duração) e o “*upgrading*” representa a evolução (só acessível a muito poucas instituições politécnicas) para uma vocação superior politécnica de nova geração, compatível com os estatutos de universidade politécnica ou de universidade de ciências aplicadas, com alguma preferência demonstrada no texto para a primeira opção.

Na **secção 5**, com base na dimensão qualitativa do estudo de caso sobre o IPP, o artigo desenvolve o seu argumento central: a regulação e o financiamento do ensino superior politécnico geraram no subsistema uma intensa reatividade que acabou por fragmentá-lo irreversivelmente, contribuindo decisivamente para a própria fragmentação e heterogeneidade do pretensamente binário sistema de ensino superior. Tal reatividade colocou as instituições politécnicas mais próximas e apetentes para enveredar por saídas do tipo “*downgrading*” ou “*upgrading*” atrás assinaladas. Para além disso, as respostas reativas sobrepujaram-se claramente às de tipo proactivo, ou seja, prosequidoras de estratégias assumidas de reposicionamento estratégico e competitivo. O que é o mesmo que concluir que o estágio de resposta aos “*drivers of change*” identificados na secção 2 é ainda muito incipiente, não sendo ainda possível descortinar em que medida a resposta proativa a esses drivers tenderá a gerar ainda uma maior heterogeneidade.

Finalmente, **na secção 6**, o artigo conclui com uma reflexão “*policy-oriented*” sobre o atual momento de evolução do sistema de ensino superior, já não mais reconduzível em nosso entender à lógica binária, sobretudo em torno da curta duração. A tese é simples: para um sistema fragmentado, reativo, com tensões de “*downgrading*” e de “*upgrading*” uma política de intervenção (de regulação e financiamento) focada numa instituição-tipo (inexistente) corre o sério risco de provocar uma significativa destruição de recursos, debilitando o sistema como um todo, paradoxalmente numa situação em que o país precisa de um sistema de ensino superior mais robusto.

## 2. Elementos impulsionadores de mudança

Em primeiro lugar, impõe-se que definamos o que entendemos no quadro deste artigo por “*drivers of change*” ou, numa tentativa de tradução para português, que tentemos fazer a sistematização possível dos principais elementos impulsionadores de mudança no ensino superior politécnico. Os drivers da mudança constituem “entradas” na investigação relevante sobre as condições de evolução da envolvente externa considerada pertinente para o posicionamento competitivo das organizações de ensino superior que pretendemos analisar. Podem, assim, ser entendidos como descritores genéricos que nos orientam na sistematização da pesquisa relevante e pertinente para o efeito. Cada uma destas entradas permite identificar “regularidades” de pesquisa, que podemos identificar como tendências marcantes de evolução dessa envolvente.

O modo como tais tendências, organizadas a partir do já mencionado quadro de entradas, constituem ferramentas do exercício realizado é duplo:

Por um lado, trata-se de avaliar em que medida tais tendências são já percebidas pela reatividade da instituição, no conjunto diversificado das suas funções e unidades;

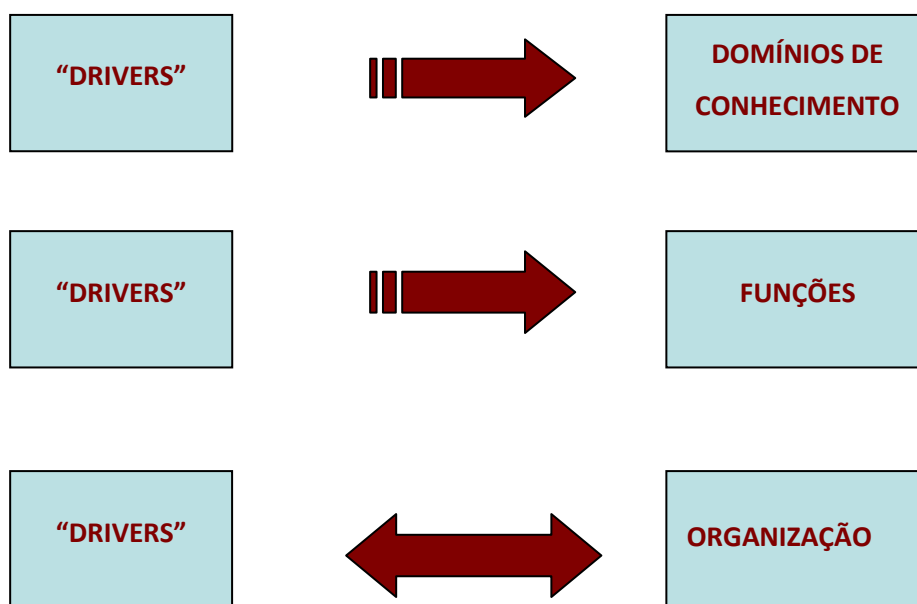
Por outro lado, avaliam-se impactos que essas tendências irão gerar do ponto de vista do posicionamento competitivo da instituição, tendo em conta o modo como instituições concorrentes estão a reagir a tais desafios/oportunidades.

A figura nº 1 descreve de forma esquemática o modo como o modelo de análise trabalha os *drivers* de evolução e como é que os aplica à organização em estudo.

Tal como resulta da referida figura, os impactos na instituição podem observar-se por várias vias possíveis: pelos domínios de conhecimento em que a instituição do ensino superior é mais forte (oportunidades) ou mais frágil (desafios); pelos efeitos produzidos sobre as funções cruciais da instituição (oferta formativa de diferentes ciclos, formação contínua e de pós-graduação, investigação científica e prestação de serviços (articulação/cooperação) com a comunidade.

Como o trabalho em questão evidencia e bem (aspeto que transcende o âmbito do presente artigo), é sobretudo no aspeto organizacional, que envolve dimensões externas como o da missão do ensino politécnico e internas relacionadas com aspetos de gestão da transversalidade e da cooperação entre recursos no interior das instituições, que se abrem os efeitos mais complexos de aplicação deste modelo.

**Figura 1 – Quadro metodológico**



Pode agora questionar-se que suporte é possível encontrar na literatura para a identificação dos desejados *drivers* de evolução.

O modelo mais conhecido é o da OCDE que é concebido para os sistemas educativos em geral e não apenas para a educação superior<sup>3</sup>. A OCDE trabalha essencialmente com cinco *drivers*:

- Dinâmicas da globalização;
- Novos desafios sociais;
- Transformações do mundo do trabalho;
- Transformações da infância e juventude;
- A próxima geração de TIC.
- A tabela seguinte ventila todo o modelo:

TABELA 1 – O MODELO OCDE	
FATORES	DESENVOLVIMENTOS
Dinâmicas da globalização	Urbanização
	Crescente mobilidade de populações
	Desafios ambientais globais
	Desigualdades
	Economia global
	Novos poderes e transformação radical da geografia económica
Novos desafios sociais	Peso decrescente de jovens, peso crescente de velhos e

<sup>3</sup> Ver designadamente *Trends Shaping Education 2010*, 2010, Paris: OECD

TABELA 1 – O MODELO OCDE	
FATORES	DESENVOLVIMENTOS
	queda da relação “população em idade ativa /população em idade de reforma”
	Padrões de despesa social em mutação
	Desigualdade crescente
	Novas formas de participação comunitária
	Índices crescentes de satisfação com a vida
Transformações no mundo do trabalho	Ciclos de vida em mutação com alteração de períodos de entrada na vida ativa, duração do desemprego e de reforma
	Diferentes padrões de flexibilidade
	Economias mais intensivas em conhecimento
	Massificação e internacionalização da educação superior
	Peso crescente de mulheres qualificadas
Transformação de infância e juventude	Vida em ambiente multifamiliar
	Famílias mais pequenas, pais mais velhos
	Obesidade crescente de jovens
	Condições de pobreza a condicionar padrões de qualificação de jovens
	Expectativas diversificadas relativamente à educação de jovens: trabalhar mais com mais imaginação
Nova geração de TIC	Em rota para o acesso universal
	Utilização crescente de computadores na escola e em casa
	Web em evolução para uma <i>Web</i> mundial
	Crescente participação <i>on line</i>
	O mundo no bolso de cada um

O modelo utilizado no exercício que este artigo problematiza do ponto de vista teórico-metodológico trabalha com os seguintes *drivers*:

- Transformações nos processos e nos mercados de trabalho;
- Novos empregos, novas necessidades sociais, novas procuras;
- Tendências demográficas e territoriais;
- Aprendizagem ao longo da vida;
- Evolução das TIC;
- Criatividade, inovação e formação;
- Economia nacional e regional e programação 2020;
- Sustentabilidade;
- Investigação científica e sistemas (nacional e regional) de inovação;
- Inovação e desenvolvimento social;
- Organização do ensino superior.

A aplicação do modelo obedece à seguinte sequência:

- Declinação da tendência;
- Avaliação dos impactos na instituição de natureza transversal;
- Impactos na oferta formativa e investigação por Escola.

Na impossibilidade de neste artigo explicitar toda a análise que resulta da aplicação do modelo, opta-se por exemplificar a declinação de um dos *drivers* considerados (a organização do ensino superior) e apresentar uma síntese global da aplicação de todos os *drivers* considerados, nela destacando apenas os impactos mais diferenciadores.

O driver da organização do ensino superior declina-se nas seguintes tendências:

TABELA 2 – PRINCIPAIS DIMENSÕES DO DRIVER “ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
A significativa alteração dos modelos de financiamento público do ensino superior, anterior aos processos de consolidação abrupta das contas públicas e posteriormente reforçada com as restrições associadas a estes processos, têm vindo a gerar na organização das instituições de ensino superior profundas mudanças

**TABELA 2 – PRINCIPAIS DIMENSÕES DO DRIVER “ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Mesmo que o ensino superior português esteja em contraciclo com algumas das tendências de reorganização, designadamente com a queda de importância relativa do ensino superior privado (Teixeira 2012), as condições impostas pelo resgate financeiro da economia portuguesa tendem a acelerar esses processos
O tema da empregabilidade dos diplomados pelas diferentes instituições, ainda imperfeitamente conceptualizado e mais imperfeitamente medido, tem emergido como um dos principais desafios de reorientação de políticas das instituições do ensino superior
A emergência da economia global como espaço de captação de talentos e de procura para ofertas formativas passa a fazer parte dos referenciais estratégicos e de ação de muitas das instituições do ensino superior, particularmente das que pela sua dimensão e notoriedade podem aspirar a estratégias agressivas nesse domínio
A pressão reguladora da A3ES tem vindo a intensificar-se com as consequências de apetrechamento de recursos e de mobilização de tempos internos que a resposta fundamentada a essa regulamentação exige
A dimensão das políticas de garantia de qualidade começa a fazer o seu caminho nas instituições de ensino superior (papel pioneiro da Universidade do Minho nesta matéria);
A procura do reconhecimento internacional e das condições de financiamento associadas fortemente baseada no ranking da investigação científica produzida tende a introduzir nas instituições do ensino superior uma forte tensão entre as atividades letivas, de formação e de relação com o meio, por um lado e com a investigação de notoriedade, por outro, atravessando transversalmente todas as instituições de ensino superior
A aplicação sui generis de Bolonha no ensino superior em Portugal levou muitas Universidades a invadir o terreno da formação profissionalizante até aí dominado pelos Politécnicos, estes últimos a atravessar uma significativa crise de identidade, uma ideia explorada neste texto.
A organização de carreiras e áreas temáticas separadas de uma lógica organizacional de Faculdade ou Departamento: a organização para a transversalidade (Joan Cortadellas e Alberto Jorge 2012)
Exemplos pioneiros de gestão universitária em torno de modelos de negócio centrados na formação de competências e no “ <i>problem solving</i> ”
Significativa alteração em Portugal dos indicadores de qualificação do corpo docente das instituições de ensino superior
Tendência para que as universidades participem ou sejam inclusivamente motoras de projetos de competitividade territorial de cidades e regiões, seja pela produção de conhecimento ( <i>knowledge competitiveness</i> ), seja pela atração de recursos humanos qualificados

Apresentemos agora uma perspetiva de síntese dos principais impactos associados aos “*drivers of change*” considerados<sup>4</sup>:

**TABELA 3 – SÍNTESE DOS IMPACTOS DOS “DRIVERS OF CHANGE”**

DRIVERS	IMPACTOS
Transformações nos processos e nos mercados de trabalho	Essencialmente ao nível das ofertas formativas, dos seus conteúdos, da sua génese e capacidade de antecipação de procura
	Formar para um mercado de trabalho cada vez mais flexível, atípico e globalizado: competências técnicas e navegação profissional; contratualização empresarial de formações de 1º e 2º ciclo
	Processos tutoriais e reforço da autoformação; disciplinas transversais e de projeto; projetos de formação e de vida; relevância diferenciadora dos ambientes pedagógicos
Novos empregos, novas necessidades sociais, novas procuras	Artes, ciências sociais e humanas como domínios reequilibradores (Martha Nussbaum 2010); a emergência do empreendedorismo social e cultural
	Nanotecnologias e suas relações com a medicina inovadora por via do desenvolvimento da biotecnologia, energia, ambiente/eco-inovação; economia e empregos verdes; economia de baixo carbono; empreendedorismo de base tecnológica; gestão internacional e domínio das diferentes frentes de internacionalização das empresas; gestores da “navegação profissional”; modelos de agricultura ambientalmente “amigáveis”; geriatria
	Novos empregos e serviços de proximidade: saúde e cuidados primários; saúde comunitária; mobilidade de proximidade; regimes ambulatoriais de assistência a idosos isolados; Empregos para a multiculturalidade; Relevância crescente dos empregos no setor cultural e criativo
Tendências demográficas e territoriais	Dualização territorial profunda das instituições politécnicas, contribuindo entre outros fatores para os processos de “ <i>upgrading</i> ” (projeção internacional) e de “ <i>downgrading</i> ” (encolhimento de áreas de influência)
	Feminização do ensino superior; ofertas formativas em torno do envelhecimento (ativo, geriatria, patologias)

<sup>4</sup> Transcende o âmbito e dimensão deste artigo reproduzir aqui todas as implicações, ora apresentadas como desafios, ora como oportunidades de reposicionamento, já que o exercício metodológico é vasto e complexo: trata-se de identificar impactos nas funções (oferta formativa, formação contínua, investigação e articulação com o meio) e no caso do IPP esse exercício é também realizado por Escola (sete Escolas), o que gera múltiplas e complexas matrizes.

TABELA 3 – SÍNTESE DOS IMPACTOS DOS “DRIVERS OF CHANGE”	
DRIVERS	IMPACTOS
	Papel crescente de modelos de “ <i>embeddedness</i> ” e de interação com o capital social e territorial dos territórios
Aprendizagem ao longo da vida	Flexibilização modular da oferta formativa e combate à rigidez da mesma; Francas oportunidades no âmbito da formação contínua: longevidade e navegação profissional; formação sénior e de fruição cultural; formação para processos de mudança de vida; investigação para uma didática da aprendizagem ao longo da vida
Evolução das TIC	Dualidade de impactos: transversais ao nível de instrumentos de revolução da aprendizagem e das práticas pedagógicas, com relevo crescente da autoformação, da simulação de problemas e situações de trabalho e de suporte a um ensino mais tutorial; a esta tipologia de impactos poderia acrescentar-se a componente também transversal do <i>e</i> e do <i>b-learning</i> Elevado potencial de ofertas formativas na área das ciências da engenharia e da informática; potencial instrumental (as TIC e o ambiente de formação e aprendizagem) e substancial em matéria de investigação (pós paradigma das TIC)
Criatividade, inovação e formação	Forte impacto intrainstituições e do ponto de vista da oferta formativa para organizações com ADN criativo Uma contradição: criatividade como algo de transversal versus formações artísticas; as segundas potenciam regra geral ambientes potencialmente favoráveis à criatividade, mas são caras e apresentam condições difíceis de financiamento; investigação em artes performativas: o que é? Criatividade como cultura organizacional nas instituições de ensino superior; criatividade e atmosferas de aprendizagem
Economia nacional e regional e programação 2020	A longa e penosa desalavancagem da produção de não transacionáveis (não apenas serviços, mas também atividades tendencialmente abrigadas do exterior) tenderá a impactar fortemente a oferta formativa, sobretudo do ponto de vista das condições de empregabilidade de muitos dos cursos Captação de investimento direto estrangeiro estruturante de novos perfis de especialização: o que podem as instituições politécnicas oferecer a essa captação? Flexibilidade de oferta formativa à medida? Formação contínua? Programas de especialização inteligente; territorialização desses programas e papel dos politécnicos: ciências da engenharia, da agronomia
Sustentabilidade	Existe uma ciência para a sustentabilidade? Transição para uma economia de baixo carbono Renováveis, eficiência energética e regulação Ciências empresariais e organizações sustentáveis
Investigação científica e sistemas (nacional e regional) de inovação	Sistema nacional de inovação ainda predominantemente “ <i>science-based</i> ”, dificultando o posicionamento das instituições politécnicas, com maior propensão para intervir em sistemas de inovação “ <i>firm-based</i> ”, numa lógica de I+D+I. Um grande potencial de fortalecimento de sistemas regionais de inovação nas regiões Norte e Centro, sobretudo a partir das realizações do QREN, com potencial “ <i>firm-based</i> ”, designadamente no quadro de modelos de especialização inteligente, nos quais as instituições politécnicas apresentam um mais elevado potencial de intervenção Forte concorrência Universidades – Politécnicos no envolvimento com a procura empresarial Haverá espaço para estratégias de constituição de massas críticas de investigação nas instituições politécnicas?
Inovação e desenvolvimento social	Ciências empresariais para o empreendedorismo social Educação social Economia social Capacitação de instituições, “ <i>social embeddedness</i> ” e capital social
Organização do ensino superior	Captação de talentos na economia global Procura de reconhecimento internacional por via da notoriedade nos rankings da investigação científica Transversalidade e cooperação de recursos: desafio organizacional Modelos <i>research-based</i> versus dimensão politécnica de todo o sistema de ensino superior
Organização do ensino superior	Massificação do acesso ao ensino superior Pressão para a qualificação Regulação, Política de qualidade e organização interna Universidades /politécnicos e competitividade urbana e regional

A síntese anterior evidencia que o ensino superior enfrenta um conjunto de tendências configurados como desafios e oportunidades que o atravessam como um todo, em nosso entender,

independentemente de se tratar de instituições universitárias ou politécnicas. Pode assim perguntar-se em que medida, face a tais desafios, mas também ao campo de oportunidades que estas tendências abrem ao ensino superior, se justifica continuarmos a raciocinar segundo a lógica e os condicionantes de um sistema pretensamente binário. Como dizia recentemente o Presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educação do IPP, Professor Luís Rothes, o que temos é um ensino superior marcadamente politécnico, progressivamente marcado pelas condições de empregabilidade dos seus diplomados, podendo considerar-se residual as unidades do sistema que podem aspirar a uma trajetória predominantemente “*research-based*”<sup>5</sup>.

A reatividade e/ou a formulação de estratégias proativas de reposicionamento face a tais tendências colocam-se quer às instituições universitárias ou politécnicas, não havendo condições de regulação ou governação do sistema que especializem universidades e politécnicos em respostas separadas a grupos também separados dessas tendências. Todas vão ser impactadas.

Quer isto significar, em resumo, que a própria envolvente prospetiva do ensino superior dita ela própria a tendência para que a diferenciação imposta na origem pelo sistema binário tenda a ser substituída por trajetórias de fragmentação e heterogeneidade, nas quais o intra-politécnico e o intra-universidades possam assumir variantes bem mais interessantes do que a sugerida pela natureza binária do sistema.

### 3. Sintomas de fragmentação

Os elementos de mudança sistematizados na secção anterior, se por um lado exigem uma resposta por parte das instituições politécnicas, produzem por outro lado já impactos no contexto de funcionamento das instituições que parecem assim carregar algum potencial de fragmentação do sistema politécnico e mesmo do sistema de ensino superior como um todo. Nesta secção procuramos fazer um primeiro esboço desse cenário mais alargado, fundamentalmente a três níveis.

Em primeiro lugar, algumas das tendências identificadas estarão já a influenciar a procura de oferta formativa e a refletir-se nas condições de preenchimento das vagas que as instituições oferecem. Esse parece ser o caso das tendências demográficas e de procura territorial do ensino superior. Esta constitui-se querermos uma dimensão fundamental da própria sobrevivência das instituições politécnicas. O esquema ilustrativo da noção de fragmentação que aqui adotamos parte precisamente dessa ideia e dá-lhe o maior relevo.

Em segundo lugar, a dinâmica de colocação dos diplomados no mercado de trabalho (e a sua posição relativa face a outros diplomados ou outros segmentos menos qualificados) constitui um segundo vetor essencial à sobrevivência das instituições ainda que provavelmente mediado por questões de falhas de informação importantes para os alunos na altura da escolha dos seus cursos. Num contexto em que a dinâmica de procura é claramente inferior no sistema politécnico relativamente ao universitário, uma possível clivagem na capacidade das escolas politécnicas de integrar os seus alunos no mercado de trabalho poderá ter, a prazo, consequências penosas na própria dinâmica de procura destas instituições. A diluição da aparência profissionalizante de alguns dos cursos politécnicos no contexto de implementação do processo de Bolonha e da mencionada invasão desse espaço profissionalizante do politécnico pelas universidades, reforça-se querermos a urgência deste segundo nível de análise.

Finalmente, o impacto destas pressões e da própria dinâmica de regulação do sistema de ensino superior associado à reatividade das próprias instituições poderá ser diferenciado do ponto de vista territorial. Fundamentalmente, essa assimetria poderá inclusive diferir em alguns casos adaptações necessárias (sobretudo no caso das aglomerações metropolitanas de Lisboa e do Porto) e a precipitar noutros casos tais adaptações, como acontece nos territórios interiores e de mais baixa densidade.

<sup>5</sup> Como é óbvio o que queremos dizer com este argumento não é que a investigação esteja ausente das primeiras e apenas presente nas segundas. A investigação terá que estar naturalmente presente e em força em ambas, mas só nas segundas constituirá o fator determinante do seu funcionamento e procura.

Aqui, e como uma primeira abordagem, exploramos a questão da evolução da qualificação do corpo docente das instituições politécnicas e do grau de especialização relativo do seu corpo docente, um fator esse sim que aponta ainda para um clara separação do universo politécnico e universitário.

### a) Fragmentação da procura

O primeiro exercício a que nos propusemos foi o de olhar para os dados disponibilizados publicamente pela Direcção Geral do Ensino Superior (DGES) relativamente à primeira fase dos concursos de acesso dos anos 2006/2007 e 2011/12 procurando explorar a evolução da posição relativa de diferentes atores do ensino politécnico nesse contexto. Este período temporal é aliás caracterizado por grande dinamismo sendo que a *pool* de cursos oferecidos no último ano considerado é significativamente diferente daquela de 2006/2007. Aliás este é um período de adaptação ao processo de Bolonha, sendo caracterizado por altas taxas de encerramento e criação de novos cursos. De qualquer forma, o nosso interesse é apenas o de comparar duas imagens estáticas e avaliar as consequências deste processo para um conjunto de instituições politécnicas, essas sim relativamente estáveis. Aliás, fazemo-lo durante um período em que o número de estudantes inscritos no sistema estabilizou (Fonseca 2012).

Esta análise parte de variáveis relativamente *standard* neste tipo de análises (Portela e outros 2008, Fonseca e Encarnação 2012). Consideramos, nomeadamente: i) um indicador da procura total (nº de candidatos ou *hits*<sup>6</sup> / nº de vagas); ii) um índice de *força* dessa procura (nº de candidatos de 1ª opção / nº de vagas); assim como iii) um indicador do grau de ajustamento entre oferta e procura (nº de colocados / nº de vagas) e iv) do grau de força desse ajustamento (nº de colocados de 1ª opção / nº de vagas).

É sabido que dados recentes confirmam a tendência do sistema universitário ser capaz de puxar para si uma grande fatia da procura apresentando em média índices de força de procura superiores à média do sistema, sendo o contrário verdade para o sector politécnico (Fonseca e Encarnação 2012). Mais do que esta tendência geral, contudo, interessa-nos aqui o grau de fragmentação intrapolitécnico<sup>7</sup>, procurando explorar simultaneamente as suas implicações territoriais. Desta forma, comparamos fundamentalmente 5 grupos de instituições obtidos a partir da hierarquização por clusters da força relativa da procura e capacidade de ajustamento face à mesma demonstrada no ano lectivo de 2011/2012. O mapa em anexo apresenta o dendograma relativo ao processo hierárquico de formação de clusters considerando três variáveis em valores normalizados: o índice de procura total, o índice de força dessa procura e o grau de ajustamento entre oferta e procura<sup>8</sup> (figura 2). Por outro lado e tendo em conta o foco particular que é dado ao caso do Instituto Politécnico do Porto neste trabalho e dada a sua própria dimensão, fazemos uma análise separada para os dois politécnicos dos grandes centros urbanos nacionais.

A tabela 4, por seu lado, faz uma caracterização sumária destes *clusters* a partir de valores normalizados médios<sup>9</sup> dos cursos das várias instituições tornando assim mais visível a noção de distância face à média do sector universitário como um todo (média zero). Torna-se desta forma visível que a capacidade de atracção de alunos e de preenchimento de vagas é claramente superior no caso dos politécnicos do Porto e Lisboa (sendo inclusivamente superior à média do sistema de ensino

<sup>6</sup> Como é sabido, cada candidato pode escolher até um máximo de seis opções sendo que assim o número total de candidatos será naturalmente muito superior ao número de candidatos efetivos.

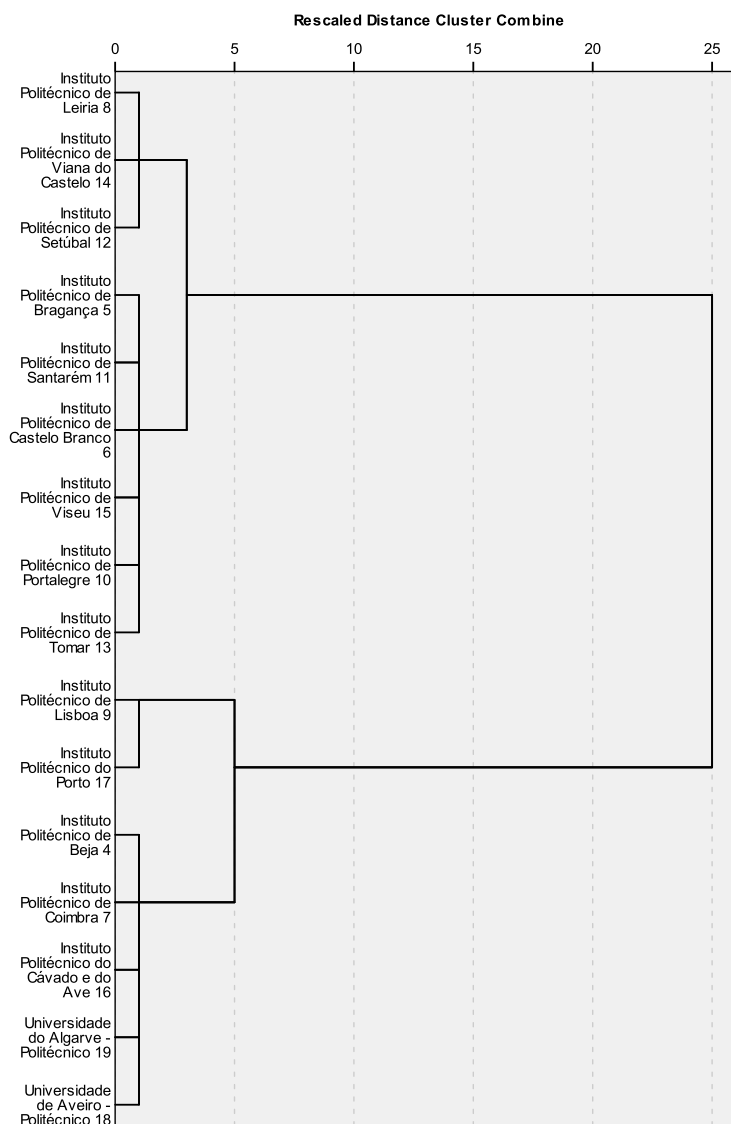
<sup>7</sup> Excluimos da nossa análise a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, a Escola Superior Náutica Infante D. Henrique e as Escolas de Enfermagem de Lisboa, Porto e Coimbra por nos parecerem ter características próprias que estão para além do nosso foco de trabalho neste texto. Por outro lado, dada a sua importância relativa incluímos na análise os dados relativos à parte politécnica da Universidade de Aveiro e da Universidade do Algarve.

<sup>8</sup> Utilizamos neste processo de agragação, o método de Ward e a como medida de distância o quadrado da distância euclidiana.

<sup>9</sup> Os valores considerados aqui dizem respeito à média de todos os cursos de cada instituição produzindo um valor não necessariamente compatível com os indicadores quando calculados para a instituição como um todo. Neste sentido, é considerado que todos os cursos de uma instituição tem a mesma importância relativa não permitindo assim que valores muito elevados de poucos cursos possam mascarar ainda mais valores mais negativos de algumas das ofertas formativas.

como um todo). O *cluster* que inclui as instituições na órbita dos outros grandes centros universitários nacionais, por seu lado, apresenta níveis também eles acima da média do sector politécnico.

**Figura 2 – Clusters de Instituições**  
**Dendrograma (Método de Ward)**



**TABELA 4 – Caracterização dos Clusters de Instituições Politécnicas 2011/12**

	Índice de Procura Total	Índice de Procura da Procura	Índice de Força Ajustamento Oferta/Procura	Índice de Força do Ajustamento
IPP - IPL	0,3	0,2	0,2	0,0
B-C-AVE-UALG-UA	-0,2	-0,1	-0,2	0,0
L-VC-SET	-0,6	-0,4	-0,5	-0,6
B-S-CB-V-P-TOM	-0,7	-0,6	-0,9	-0,3
TOTAL ENSINO POLITÉCNICO	-0,4	-0,3	-0,5	-0,3

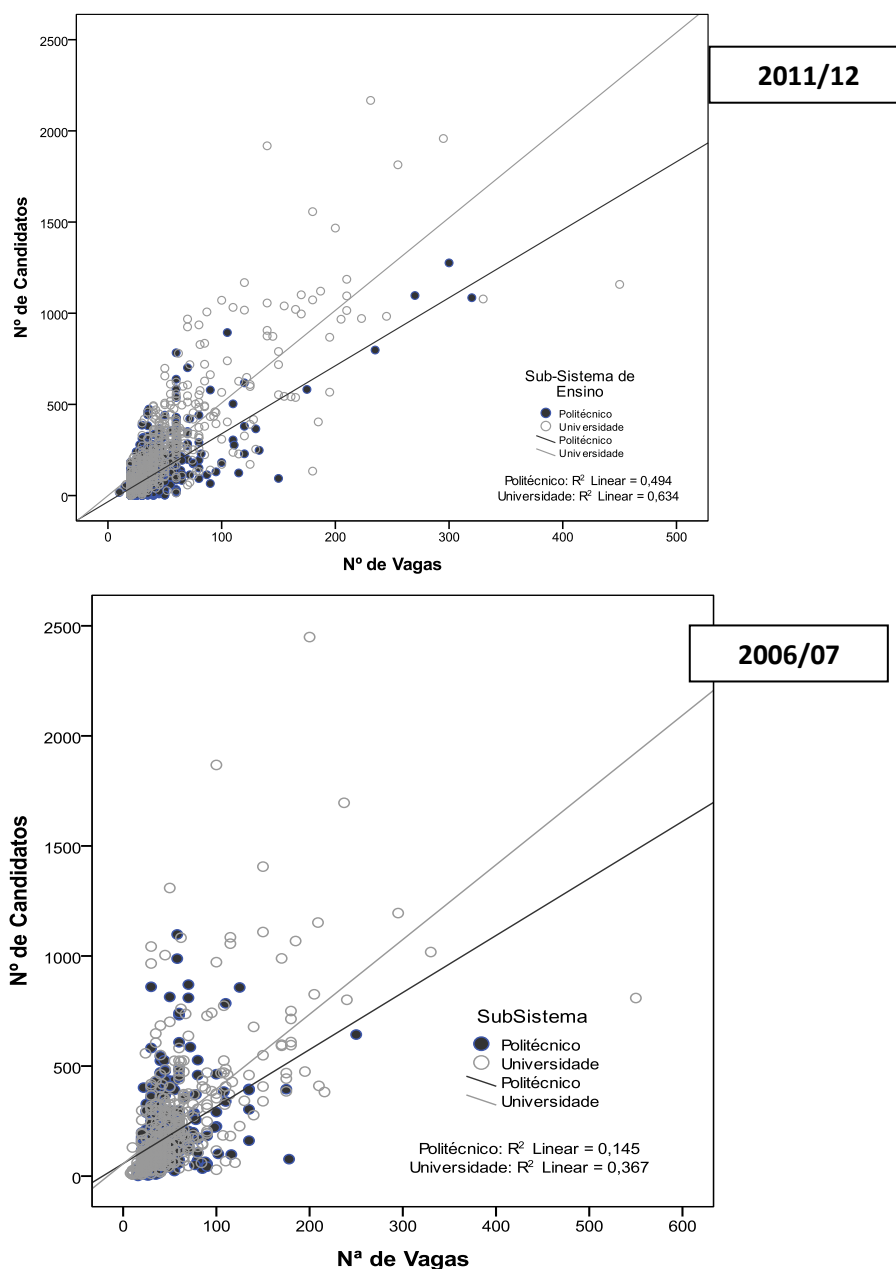
Fonte: DGES (1ª fase do concurso de acesso de 2011/12) (cálculos próprios)

Mais interessante do nosso ponto de vista contudo é a evolução deste cenário de polarização desde 2006/07. A figura 3 começa por fazer um mapa da relação existente entre o número de vagas e o número de candidatos total de todos os cursos em ambos os anos considerados, repetindo posteriormente este exercício apenas para os candidatos em primeira opção. Mais do que o declive

das linhas de tendência inseridas nos respetivos mapas de dispersão, o que nos interessa em particular é a evolução do grau de afastamento dos vários cursos em relação à média (representada por essa mesma linha de tendência). Neste sentido, é visível que o grau de fragmentação do sistema disparou entre os dois anos considerados quando consideramos o índice de força da procura dos cursos (as candidaturas em primeira opção). O que é também interessante é constatar que esta tendência acontece quer ao nível do politécnico quer ao nível do sistema universitário. O contrário acontece relativamente à procura total, o que parece apontar para uma crescente pressão exercida pelo sistema de *numerus clausus* que poderá estar assim a assumir uma função homogeneizadora da procura (potencialmente com fortes implicações territoriais)<sup>10</sup>. Por outro lado, estes dados não deixam de indicar que a própria pressão de fragmentação de procura sobre o sistema politécnico tem vindo a aumentar.

**Figura 3 – Mapas de Dispersão da Relação entre Candidatos e Vagas**

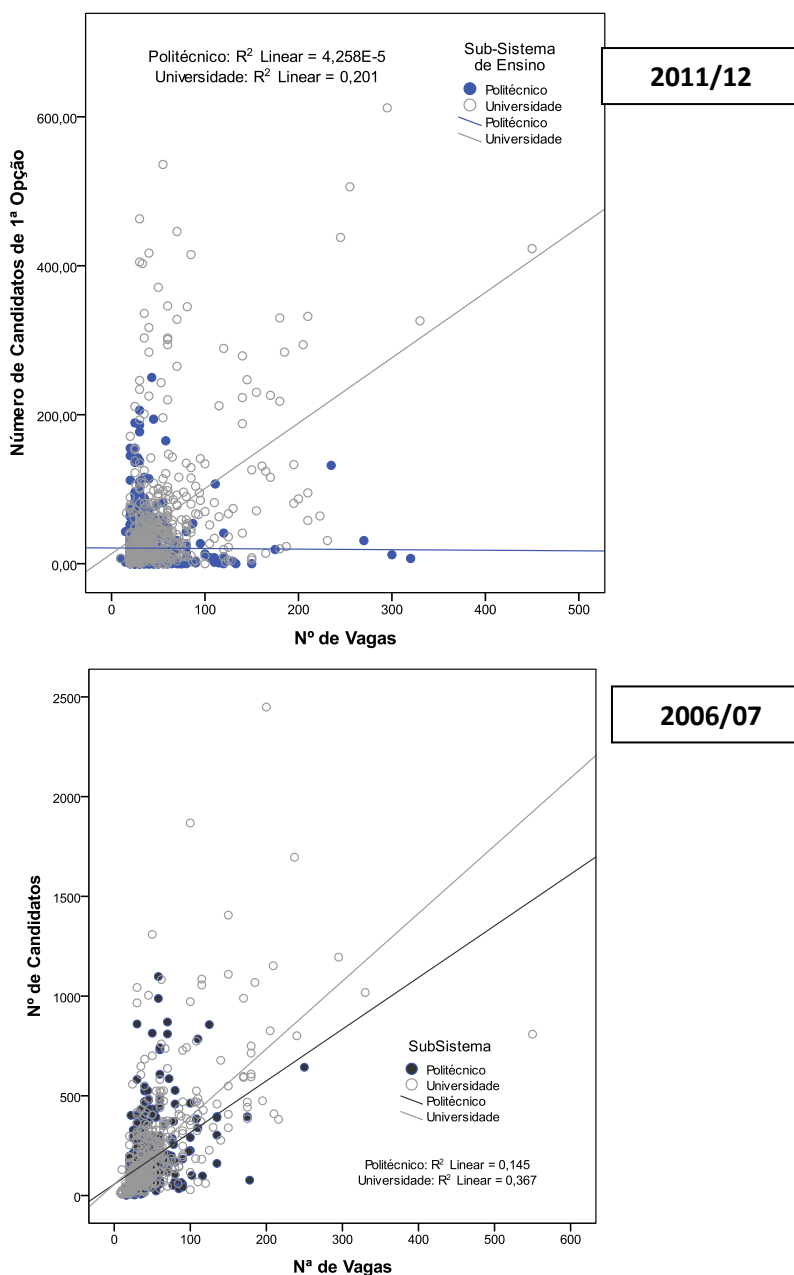
**A. Total de Candidaturas**



Fonte: DGES (1ª fase do concurso de acesso de 2011/12) (cálculos próprios)

<sup>10</sup> Uma outra forma de apresentar estes resultados poderia passar por demonstrar que o nível de correlação entre as duas medidas de procura diminui ao longo deste período, o que foi também o caso em ambos os sistemas.

**B. Candidaturas de 1ª Opção**



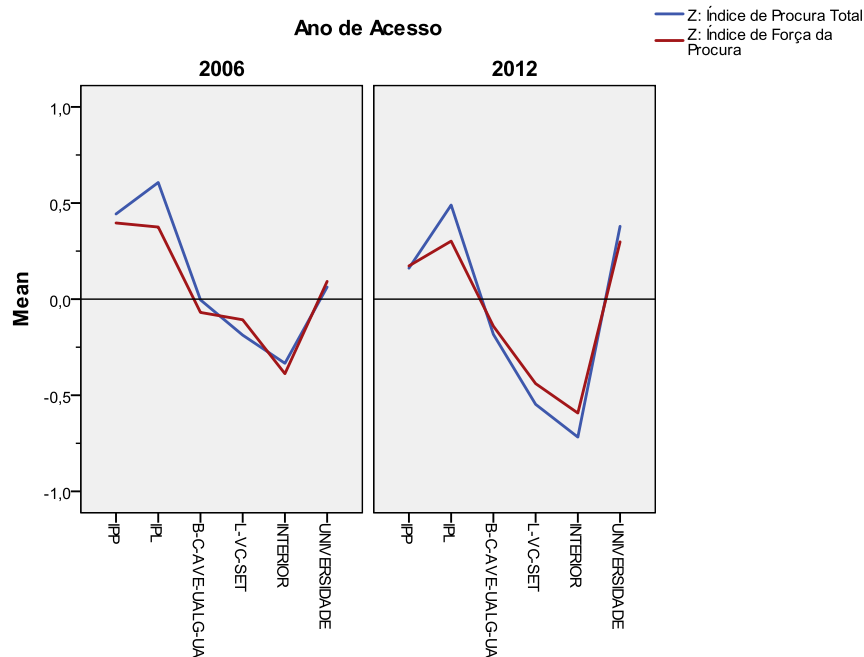
Fonte: DGES (1ª fase do concurso de acesso de 2011/12) (cálculos próprios)

Este cenário de fragmentação é por sua vez reforçado quando analisamos os dados relativos aos vários clusters de instituições definidos anteriormente. Os gráficos seguintes (figura 4) mostram o grau de desvio (em unidades de desvio padrão) relativamente à média (0) do sistema, sendo esta calculada como a média não ponderada dos valores de todos os cursos de cada instituição<sup>11</sup>. A vantagem será o de permitir uma avaliação da evolução de polarização intra-sistema de uma forma independente da evolução dos indicadores em si mesmos. Por outro lado, a colocação nos dois extremos dos dois politécnicos do Porto e Lisboa, à esquerda, e do Sistema Universitário à direita, permite avaliar o grau de distanciamento face a estes dois pontos de referência.

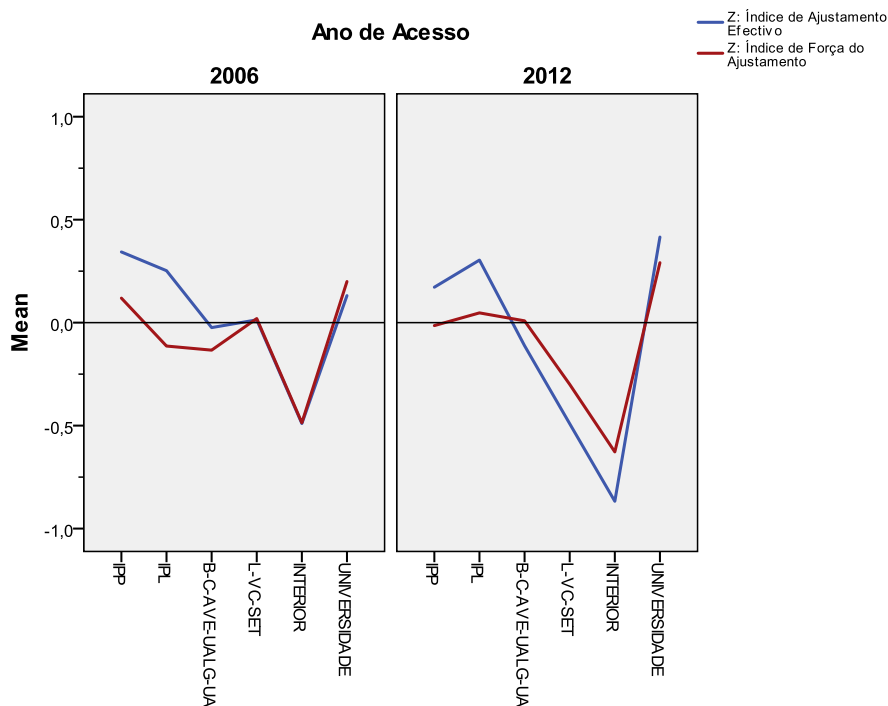
<sup>11</sup> Como já referido, estes valores poderão assim não corresponder aos valores quando calculados para a instituição como um todo. No sentido de atribuir um grau de importância proporcional a cada um dos cursos, ponderamos igualmente esta mesma média de acordo com o número de vagas de cada curso, não resultando no essencial em conclusões diferentes das aqui enunciadas.

**Figura 4 – Polarização da Procura e da Capacidade de Ajustamento**

**A. Procura e Índice de Força da Procura**



**B. Ajustamento Entre Oferta e Procura**



Fonte: DGES (1ª fase do concurso de acesso) (cálculos próprios)

A progressiva aproximação de uma distribuição em “V”, claramente visível na comparação dos dois períodos, parece apontar assim para uma crescente polarização da capacidade de atração de procura no sistema, em prejuízo fundamentalmente dos politécnicos fora da influência dos dois grandes centros urbanos nacionais ou das esferas das grandes universidades. Por outro lado, confirma a resiliência neste aspeto particular desses politécnicos (fundamentalmente os do Porto e Lisboa) embora seja visível que este é também um período de algum reforço relativo do papel da universidade. Por outro lado, deve ser considerado que esta mesma universidade, tal como é considerada no gráfico, poderá também esconder um cenário de crescente fragmentação.

A parte b) da figura torna claro por outro lado que este cenário se estende da procura potencial à efetivação dessa mesma procura, medida pela capacidade de preencher as vagas existentes. Aqui o cenário contudo reforça a especificidade negativa dos clusters em torno de centros urbanos de dimensão secundária (Setúbal, Leiria e Viana do Castelo) e no interior do país. A tabela 5 apresenta finalmente os dados específicos considerados para cada um destes clusters de instituições politécnicas.

**TABELA 5 – Ajustamento Entre a Procura e a Oferta de Cursos no Sector Politécnico**

	2006/2007				2011/2012				
	Índice de Procura	Índice de Força da Procura	Índice de Ajustamento	Índice de Força do Ajustamento	Índice de Procura	Índice de Força da Procura	Índice de Ajustamento	Índice de Força do Ajustamento	
IPP	5,10	1,08	0,80	0,48	IPP	4,04	0,93	0,87	0,44
IPL	5,20	1,01	0,66	0,39	IPL	4,57	0,85	0,74	0,34
AV-BJ-CO-CAV-AL	4,05	0,71	0,71	0,39	AV-BJ-CO-CAV-AL	3,23	0,53	0,63	0,33
SET-LEI-VIA	3,53	0,73	0,73	0,44	SET-LEI-VIA	2,18	0,42	0,56	0,33
INTERIOR	2,92	0,45	0,57	0,29	INTERIOR	1,88	0,21	0,35	0,19
UNIVERSIDADE	4,42	1,00	0,82	0,53	UNIVERSIDADE	5,10	1,12	0,91	0,50

Fonte: DGES (1ª fase do concurso de acesso ) (cálculos próprios)

### b. (Des)Empregabilidade

Os dados disponibilizados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) relativamente ao número de licenciados desempregados constituíram, por sua vez, uma segunda oportunidade para olhar para a evolução do nível de heterogeneidade no sistema politécnico. Estes dados deverão à partida ser lidos com algum cuidado na medida em que subestimam marcadamente a extensão do fenómeno<sup>12</sup>. O padrão de enviesamento não deverá aliás ser homogéneo para todo o sistema universitário nacional e para o politécnico em particular, conhecidas as tradicionais diferenças no contexto sócio-económico do universo de recrutamento de alunos dos dois sistemas mesmo que estas se possam esbater à medida que o acesso ao sistema se vai massificando. O detalhe da informação disponibilizada relativamente ao número de desempregados de cada instituição faz destes dados, contudo, um precioso instrumento para a nossa análise não deixando de refletir situações em que as consequências do desemprego são sentidas de forma mais direta pelos diplomados em questão.

Além da possível influência desta dimensão no cenário de evolução da procura descrito no ponto anterior, a evolução do nível de empregabilidade de um curso politécnico deverá ser ainda enquadrado no contexto particular de massificação rápida do ensino superior português e da evolução das expectativas associadas à participação no sistema. Figueiredo, Teixeira e Rubery (2013), por exemplo, mostram que a massificação do sistema é acompanhada no período mais recente não apenas pela descida progressiva do retorno salarial atribuído a um curso superior mas sobretudo pela sua crescente polarização. Retornos salariais muito elevados e aliás estáveis para alguns segmentos de diplomados coexistem com descidas muito acentuadas do valor de uma licenciatura noutros casos. Aliás o forte e desregulado crescimento da oferta de ensino superior durante o período de mais forte massificação dos sistema, impulsionado em grande medida pela iniciativa privada, contribuiu para que já antes da implementação de Bolonha, os retornos médios das licenciaturas universitárias estivessem a convergir rapidamente para os níveis associados aos tradicionais bacharelatos (Figueiredo et al. 2011).

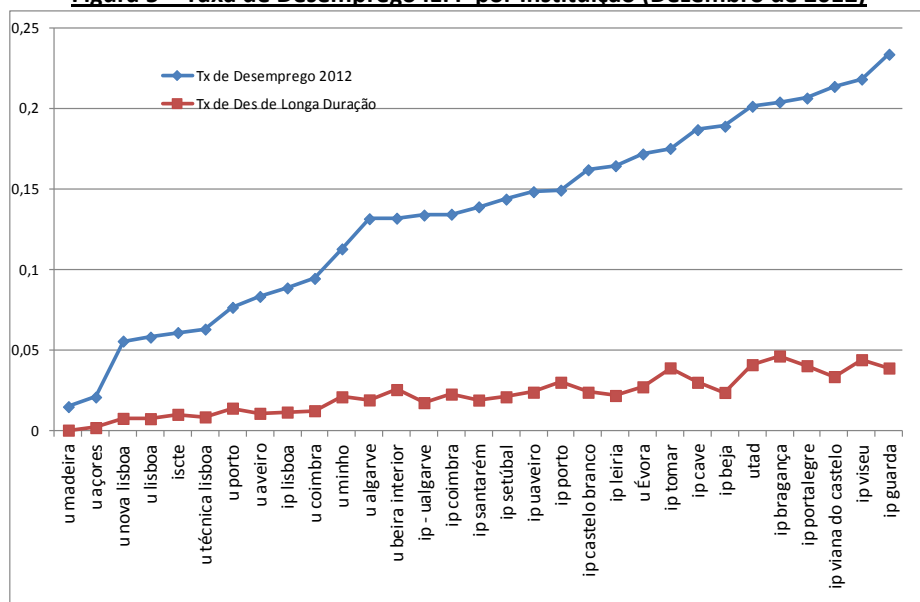
<sup>12</sup> Este enviesamento é tanto maior quanto mais jovem o segmento populacional em questão mas também o deverá ser por classe socioeconómica sobretudo no período de transição para o primeiro emprego. Este tipo de enviesamentos é aliás visível a partir dos dados de comparação com os dados do Instituto Nacional de Estatística disponibilizados pela própria DGEEC.

Este cenário poderá aliás alimentar o paradoxo de um aumento do nível de desconfiança acontecer no contexto de um sistema de ensino superior que em média continua a oferecer taxas de retorno relativamente elevadas, que ainda não atingiu os níveis de massificação de outros países e que acontece num país com carências de formação da sua força de trabalho ainda muito acentuadas. Por outro lado, o atual contexto de aumento generalizado do nível de desemprego e a tradicional penalização dos segmentos mais jovens do mercado de trabalho característica dos países do sul da Europa (Karamessini 2008) reforça esse potencial de insatisfação ainda que o grau de proteção de um curso superior face à probabilidade de desemprego continue a ser elevado quando comparado com níveis de formação mais baixos. Neste sentido, de que lado deste jogo de perceções uma determinada instituição ou curso se situa torna-se fundamental à sua própria sustentabilidade.

Os dados descritos aqui dizem respeito à evolução da taxa de (des)empregabilidade calculada pelo rácio entre o número de desempregados e o número total de diplomados que concluíram um qualquer curso de primeiro e segundo ciclo nos três anos anteriores ao período em análise, uma medida também utilizada noutros trabalhos (Cardoso e outros 2012). Comparamos, nomeadamente, os níveis de desemprego em Dezembro de 2008 e Dezembro de 2012 e os *cohorts* de diplomados de 2004 a 2007 e de 2008 a 2011. Dado os anos em análise, estes dados poderão em parte ser vistos como uma avaliação da capacidade de resiliência das diferentes instituições ao cenário de crise instalado.

A figura 5 começa por apresentar os dados relativos à taxa de desemprego em Junho de 2012 dos diplomados das várias instituições de ensino superior nacionais ordenados de forma crescente sendo imediatamente claro que: i) o sector politécnico apresenta taxas de empregabilidade mais baixas ainda que o politécnico de Lisboa constitua uma exceção clara; ii) estes dados devem ser de alguma forma relativizados pela ideia que em muitos dos casos, a grande maioria de registos de diplomados inscritos nos centros de emprego não são casos de desemprego de longa duração. Ainda assim, os dados permitem-nos uma seriação clara das instituições.

**Figura 5 – Taxa de Desemprego IEFP por Instituição (Dezembro de 2012)**



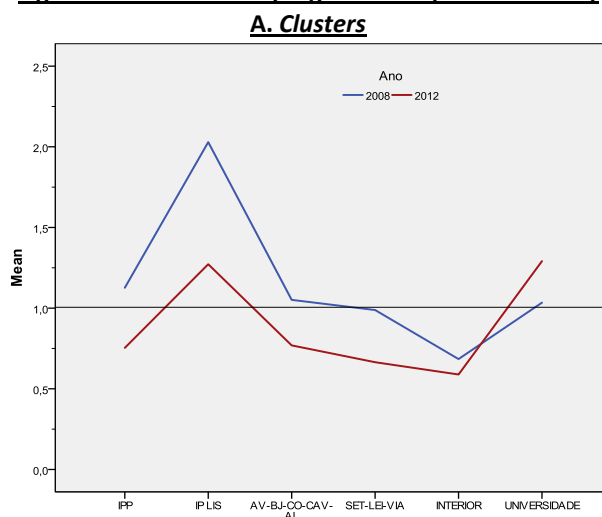
Fonte: IEFP – DGEEC/MEC (cálculos próprios)

Refocando a nossa análise na ideia de fragmentação, a figura 6a apresenta por sua vez os cálculos para os clusters de instituições politécnicas relativos ao que denominamos de índice de empregabilidade, calculado da seguinte forma:

$$IE_i = \frac{\frac{D_i}{DES_i}}{\frac{D}{DES}}$$

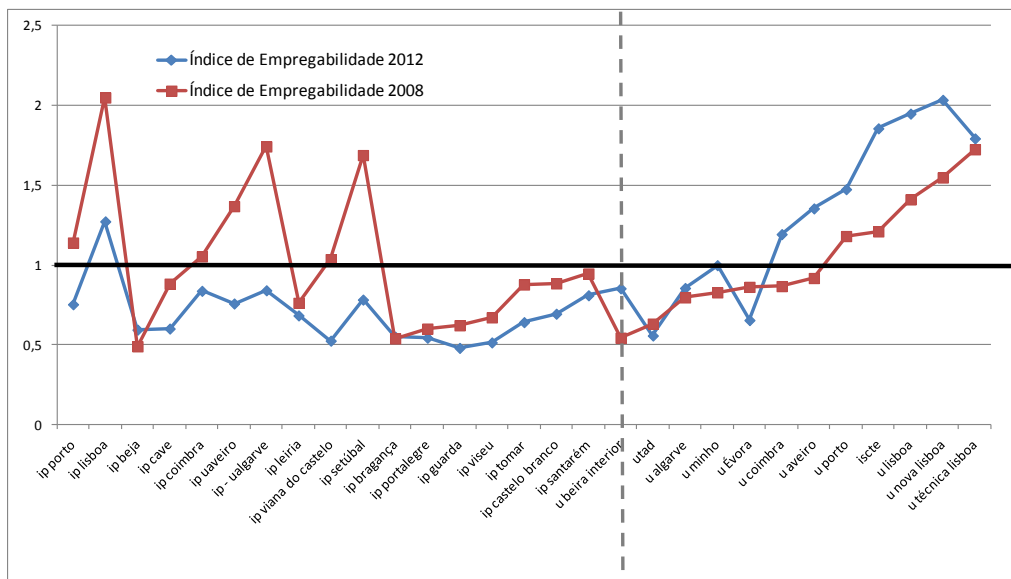
Este indicador compara o inverso da percentagem de desempregados no total de diplomados de uma dada instituição  $i$ , comparando-o com o valor referente ao total do sistema universitário público. Um valor de 1, tido como ponto de referência, indica assim uma taxa de empregabilidade semelhante à média do sistema. É também importante reforçar a ideia que o período em análise é um período de claro aumento do desemprego de jovens diplomados, registando-se valores em 2012 cerca de 3 pontos percentuais acima dos referentes a 2008 (11.3% dos diplomados comparados com 8.5%). O indicador em análise permite-nos no entanto abstrair deste mesmo aumento e perceber de que forma a posição relativa da empregabilidade associada às várias instituições se alterou. O que parece visível é o facto de, ainda que aqui de forma claramente menos polarizada no seio do politécnico, grandes secções do politécnico (incluindo aqui o caso do politécnico do Porto) terem visto a sua posição relativa deteriorar-se à custa da posição do sistema universitário numa lógica aliás claramente centralizada em torno dos grandes centros urbanos. Aliás a única exceção no sistema politécnico em 2012 era o caso do politécnico de Lisboa ainda com níveis de empregabilidade relativos superiores à média do sistema e próximos da média universitária.

**Figura 6 – Índice de Empregabilidade (2008 vs. 2012)**



A figura 6b apresenta por outro lado os dados relativos às várias instituições consideradas na análise ordenadas segundo a ordem de *clusters* considerados nas análises anteriores. Torna-se assim mais claro quais as instituições que parecem aqui ganhar terreno no sistema. Face à alteração de níveis de empregabilidade relativos de muitas das instituições do politécnico (de forma pesada em alguns casos como no do IP do Porto e de Setúbal), são as grandes universidades nacionais que parecem ver a sua posição relativa no sistema melhorar. Ainda que seja de considerar a natureza potencialmente conjuntural (?) destes dados aliada aos problemas de enviesamento já enunciados, estes não deixam de lançar um sinal de alarme ao sector politécnico. O perigo será sobretudo o de, na sequência do impacto da implementação do processo de Bolonha e simultaneamente no atual clima de recessão, ver algum do capital de confiança associado à empregabilidade da via profissionalizante desaparecer.

## B. Instituição



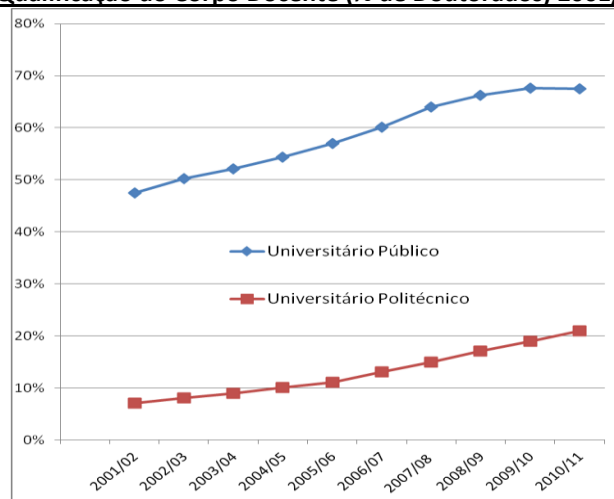
Fonte: IEFP – DGEEC/MEC (cálculos próprios)

### c) Nível de Formação e Especialização do Corpo Docente

O último aspeto descritivo do nível de heterogeneidade no sistema como um todo que aqui consideramos é o relativo à especialização formativa do corpo docente das instituições universitárias e politécnicas, este sim um elemento ainda de clara diferenciação dos dois universos. No contexto deste texto, esta dimensão deverá ser reconhecida como importante na medida em que condiciona por um lado o perfil de missão e de especialização possível das instituições politécnicas; e por outro porque surge também já como dependente da resposta das instituições a um quadro regulatório que coloca pressões semelhantes aos sistemas politécnicos e universitário de qualificação dos seu quadros docentes mas que ainda não lhes dá as mesmas armas, nomeadamente ao impossibilitar no politécnico a criação de programas doutorais. Esta impossibilidade surge aliás num momento em que a própria rede de oferta de ensino aos vários níveis sofre já pressões para a sua própria racionalização.

A figura 7 começa por apresentar os dados disponibilizados pela DGEEC relativamente à evolução da percentagem do corpo docente com grau de doutoramento no sistema politécnico e universitário. É visível o fosso ainda existente entre estes dois universos que se requalificaram consideravelmente desde 2001 mas é igualmente visível um perfil de rápido crescimento no politécnico em particular na sequência da implementação de Bolonha.

**Figura 7 – Qualificação do Corpo Docente (% de Doutorados) 2001/2 – 2010/11**



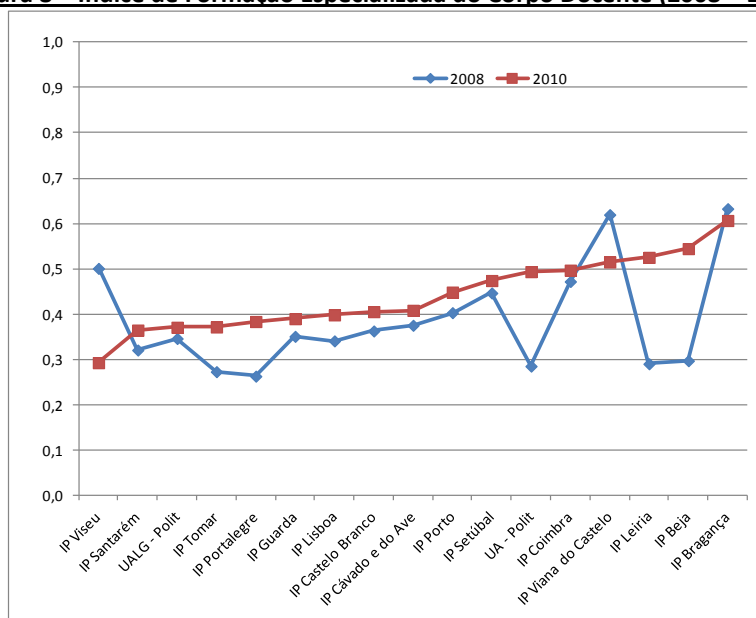
Fonte: DGEEC/MEC (Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, MEC)

Finalmente apresentamos alguns dados relativos à especialização relativa do corpo docente medida pelo seguinte índice:

$$I\text{ESP}_i = \frac{\frac{\text{Dot}_i}{\text{Docentes}_i}}{\frac{\text{Dot}}{\text{Docentes}}}$$

De forma similar ao índice de empregabilidade, calculamos assim o grau de formação avançada do corpo docente das várias instituições politécnicas tendo por referência o grau de especialização do sistema como um todo (que assume o valor 1). A figura 8 apresenta os dados relativos aos cálculos efetuados para dois anos (2008 e 2010) com base nos dados disponibilizados pela DGES e obtidos no âmbito do INDEZ - um inquérito ao pessoal existente em Instituições do Ensino Superior por Unidade Orgânica. Finalmente a tabela 6 apresenta esses mesmos resultados organizados para os clusters considerados inicialmente nesta secção. Além da mensagem de clara separação do mundo universitário do politécnico e da alguma convergência neste período já clara no gráfico anterior, o mais interessante será referir a ideia que não é notório o nível de polarização intra-politécnico de outras dimensões. Aliás é curioso verificar que as instituições dos grandes centros urbanos não apresentam valores na média ou inclusivamente inferiores (IPL) à média do sistema politécnico. Ainda que de um ponto de vista meramente especulativo nesta fase, poderá talvez concluir-se que, no atual quadro e de forma geral, as instituições politécnicas terão muito mais facilidade de se adaptarem às pressões de requalificação do seu corpo docente do que de responderem aos desafios da procura e evolução da empregabilidade dos seus diplomados atrás enunciados. Mais, só aqui esta lógica não parece ser claramente territorializada. Aliás a força de procura nos grandes centros urbanos até pela própria pressão que poderá criar sobre o corpo docente pode em grande medida funcionar como motor de bloqueio à própria requalificação do corpo docente.

**Figura 8 – Índice de Formação Especializada do Corpo Docente (2008 – 2010)**



Fonte: DGES (INDEZ 2008, 2010)

**TABELA 6 – Índice de Formação Especializada do Corpo Docente (2008 -2010)**

	Índice de Especialização (2008)	Índice de Especialização (2012)	Índice de Especialização (Politécnico = 1) (2008)	Índice de Especialização (Politécnico = 1) (2012)
IPP	0,40	0,45	1,02	1,03
IPL	0,34	0,40	0,86	0,92

B - C - AVE - UA - ALG	0,39	0,46	0,98	1,07
L - S- VC	0,40	0,51	1,01	1,17
G- BR - CB - P - S - T - V	0,41	0,41	1,04	0,95
Universidade	1,34	1,34	3,40	3,09

Fonte: DGES (INDEZ 2008, 2010)

#### 4. Heterogeneidade, reatividade e fragmentação de um sistema pretensamente binário: processos de “upgrading” e “downgrading”

Os *drivers of change* sistematizados na secção anterior impactam as instituições do sistema de ensino superior segundo mecanismos e lógicas diversos:

- Outras tendências estarão a projetar-se transversalmente em todas as instituições, por via da influência da regulação, das modalidades de financiamento e das condições de mudança estrutural e crise recessiva da economia portuguesa, com o processo de desalavancagem dos não transacionáveis à cabeça;
- Resta uma outra família de *drivers*, que tenderá a impactar as instituições na exata proporção em que as instituições atuem mais proactivamente, seja respondendo a desafios, seja organizando-se para um aproveitamento diferenciador das oportunidades que representam.

A abordagem a este tema é realizada no artigo segundo duas vias reflexivas.

Na secção anterior, explorámos uma dimensão mais quantitativa, mobilizando evidência empírica sistematizada a partir de uma base de informação que envolve instituições politécnicas e universitárias, envolvendo dados de procura, de grau de preenchimento de vagas em primeira opção e de (des) empregabilidade.

A outra dimensão mobiliza uma abordagem qualitativa construída em torno do estudo de caso IPP (ver secção 5). E não se trata, como é óbvio, de uma instituição qualquer, dada a sua dimensão, localização, constituição (duas grandes Escolas centenárias, ISEP e ISCAP, versus cinco restantes, com uma mais tradicional Escola Superior de Educação e outras mais jovens) e modelo organizacional. A ideia subjacente a este estudo de caso é a da relevância que pode ser atribuída à reatividade e comportamento adaptativo da maior instituição politécnica portuguesa, com um perfil de localização e oferta formativa que se confronta com a concorrência principalmente de três universidades (Porto, Minho e Aveiro). O contraponto que o estudo de caso possibilita com as outras famílias de instituições politécnicas com outros referentes concorrenciais e perfis de localização constitui em si próprio um elemento de análise muito relevante.

A ideia central que começou a tomar forma com o cruzamento das duas dimensões de análise é a da formação de dois possíveis modelos de resposta adaptativa (no sentido evolucionista do termo) do subsistema ensino superior politécnico. Designaremos esses dois modelos de processos de “downgrading” e “upgrading” de expectativas instaladas entre docentes e investigadores. Estamos perante processos que tendem a gerar no interior das instituições tensões diversas que apontam para a reconsideração da sua missão, muito para além (ou aquém) do que a lógica binária do ensino superior português convencionou ser a missão das instituições politécnicas. O movimento adaptativo de “downgrading” significa o regresso (inglório no entender deste artigo) ao mundo do profissionalizante de curta duração, que pode mesmo envolver a outorga de diplomas não superiores ou pós secundários (caso dos CET) ou mesmo de formação que não vem associada a qualquer diploma<sup>13</sup>. Por sua vez, o movimento adaptativo de “upgrading” representa a evolução (só acessível a muito poucas instituições politécnicas) para uma vocação superior politécnica de nova geração, compatível com os estatutos de universidade politécnica ou de universidade de ciências aplicadas. Este movimento de “upgrading”, no caso do IPP, representa a saída natural para um conjunto de tensões emergentes na instituição a partir de processos como o incremento do número de doutorados, os progressos na investigação internacionalmente reconhecida, a crescente participação

<sup>13</sup> Caso da surpreendente comunicação do atual secretário de Estado do Ensino Superior quando falava há bem pouco tempo de cursos de curta duração de dois anos sem concessão de qualquer diploma.

de elementos da instituição em consórcios de investigação com universidades (Porto, por exemplo) ou interfaces de matriz universitária (INESC Porto, por exemplo) e o reconhecimento inter-pares que algumas das massas críticas de investigação da instituição começam a receber de instituições universitárias (co-orientação de doutoramentos, coparticipação em projetos, etc.).

O confronto entre os processos adaptativos de “*downgrading*” e “*upgrading*” tem cobertura, em nosso entender, na análise quantitativa cujos resultados constam da secção anterior. Trata-se de um comportamento adaptativo de natureza essencialmente reativa.

De acordo com os ensinamentos evolucionistas, os comportamentos adaptativos das organizações realizam-se em função de elementos de inércia (as suas características internas e rotinas), dos elementos condicionadores que resultam neste caso da concorrência entre instituições e das condições de regulação e financiamento e de elementos de liberdade que decorrem das estratégias de inovação proativa que as organizações colocam em prática para se reposicionarem.

Os elementos de inércia são bem identificados:

- Nas instituições politécnicas, as condições de trabalho e acesso à investigação são bem mais gravosas para os docentes/investigadores do que as dos seus colegas universitários: cargas letivas, em média, mais pesadas; reduções ou dispensas praticamente inexistentes de horário para efeitos de investigação; inexistência de equipas internas para acolhimento de processos de doutoramento, com a conseqüente ausência ou debilidade de massas de conhecimento tácito favoráveis à investigação;
- É comum a existência de massas significativas de docentes sem qualquer predisposição ou interesse na realização de doutoramentos.
- Os elementos de condicionamento são também evidentes:
- As instituições universitárias “invadiram” decisivamente o universo dos cursos profissionalizantes e politécnicos e disputam ao mais alto nível algumas das características associadas ao politécnico na lógica binária: articulação com o meio empresarial; “*social embeddedness*” em termos territoriais; natureza fortemente profissionalizante de algumas ofertas formativas;
- A regulação atua essencialmente como se de um sistema unitário se tratasse;
- A matriz dos “*rankings*” de investigação internacionalmente reconhecida tende a instalar-se como o modelo predominantemente reconhecido de visibilidade e proeminência no sistema;
- A “menorização” social e os défices de procura em alguns territórios condicionam decisivamente o posicionamento relativo das instituições politécnicas.

É na dimensão dos elementos de liberdade que as estratégias de inovação para o reposicionamento constituem que percebemos que existe défice de evidência. O que permite concluir o seguinte. Se nessa ausência e por via apenas de comportamentos adaptativos de matriz essencialmente reativa, a heterogeneidade e fragmentação do sistema são hoje já evidentes, é de esperar que, em presença de estratégias mais proativas, essa fragmentação tenda a acentuar-se inapelavelmente.

Como é óbvio, as categorias de “*downgrading*” e “*upgrading*” não constituem elas próprias unidades homogêneas, sendo possível reconhecer no terreno processos diversificados de “*downgrading*” e “*upgrading*” que só ao nível de cada instituição concreta revelam os seus contornos diferenciadores.

No entanto, de acordo com os elementos de análise coligidos neste trabalho, o que temos como dominante é uma fragmentação essencialmente reativa aos mecanismos de regulação e financiamento e aos primeiros sinais de procura em recuo. Abre-se um campo imenso de proatividade para estratégias de reposicionamento das instituições, para cujo dimensionamento a ilusão da permanência de um sistema binário constitui uma enorme limitação. Todos os elementos sistematizados apontam para que esse sistema binário seja questionado, sendo expectável um processo muito diversificado de reformulação de missões das instituições politécnicas. Muito dificilmente o legislador poderá acomodar a fragmentação e a heterogeneidade desses processos com um normativo apontado para instituições politécnicas-tipo.

## 5. Um caso-tipo de “upgrading” de missão: o IPP

O estudo de reposicionamento do IPP que inspira a problematização conceptual e metodológica que o presente artigo pretende representar envolveu uma dimensão qualitativa de grande amplitude: (i) uma ronda inicial de entrevistas com 21 docentes e investigadores (3 por cada uma das 7 Escolas da instituição, 2 representantes do Conselho Geral, elementos da Presidência do Instituto e dos serviços centrais (estudos e planeamento); (ii) uma segunda ronda constituída por 7 *focus-group* (1 em cada Escola) envolvendo 84 pessoas (docentes, investigadores, funcionários e alunos); (iii) uma terceira ronda constituída por 6 *workshops* de natureza temática e inter-escolas (envolvendo cerca de 72 personalidades, docentes, investigadores, funcionários e representantes de associações de estudantes); (iv) uma reunião com o Grupo de Coordenação que acompanha os trabalhos da revisão do Plano Estratégico do IPP (cerca de 20-25 personalidades, envolvendo Presidência, Presidentes de Escolas e outros representantes, incluindo elementos do Conselho Geral).

Como é possível constatar, mesmo admitindo que se registaram casos de docentes e investigadores que participaram em mais do que um destes exercícios, estamos a falar de uma auscultação de pelo menos 140 *stakeholders* da instituição IPP, o que representa por si só uma massa muito representativa de testemunhos qualitativos.

A proeminência que o IPP assume no ensino superior politécnico em Portugal está bem documentada no material empírico analisado na secção 3 deste artigo. Embora a posição do IPP não seja tão favorável em termos de (des) empregabilidade dos seus diplomados como o é a sua situação em termos de procura, aspeto em que o Politécnico de Lisboa parece beneficiar da sua inserção na aglomeração metropolitana da capital, não há dúvida da anteriormente referida proeminência da instituição.

Mas, do ponto de vista qualitativo, a relevância para a nossa reflexão do caso IPP transcende em muito a sua dimensão. Interessa desde logo anotar a particularidade da sua composição por Escolas. O IPP acolhe duas Escolas centenárias: o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), com constituição datada de 1852 e o Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP), com raízes históricas no velho Instituto Comercial e Industrial do Porto constituído em 1886. Ambas as instituições projetam na Região e no país o reconhecimento das ciências da engenharia e da contabilidade e administração, embora com matrizes de afirmação muito diferenciadas. O ISEP fá-lo com uma forte representatividade do seu potencial de docentes doutorados e de investigação nas ciências da engenharia (automação, arquitetura de sistemas e redes informáticos, energia, química), acolhendo a principal massa de investigadores responsável pela posição do IPP nos rankings internacionais que incluem referências a instituições politécnicas. O ISCAP afirma esse reconhecimento inequívoco no meio empresarial através sobretudo da solidez da sua oferta formativa de 1º e 2º ciclo, de práticas de simulação e ambiente empresarial que são fator por exemplo de procura de alunos universitários, mas só muito recentemente despertou para o incremento de docentes doutorados. Em matéria de investigação, são curiosamente apenas os domínios dos estudos interculturais, das línguas e do *e* e *b* learning que apresentam algum destaque. A contabilidade e as ciências empresariais dão os primeiros passos em termos de organização de uma prática sistemática de investigação em condições ajustadas aos referenciais internacionais. O confronto entre estas duas instituições centenárias sugere por si só a particularidade da instituição.

Para além destas duas instituições centenárias, o IPP acolhe:

- A Escola Superior de Educação (ESE), criada em 1979 e com entrada em funcionamento em 1985, apresenta uma oferta formativa ora não replicável em instituições universitárias, ora concorrendo com estas últimas;
- A Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG) e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF) constituem exemplos dos processos de criação de instituições politécnicas com uma forte inserção territorial local (a primeira em Vila do Conde na

transição metropolitana para o Minho-Lima e para o Ave-Cávado) e a segunda na transição entre a forte densidade rural e industrial e a baixa densidade;

- A Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto com incorporação bem recente como unidade orgânica do IPP (2006), tem raízes nos anos 80 e constitui um exemplo típico do incremento que as tecnologias de saúde tiveram no ensino superior português, com relevo para o ensino privado;
- Finalmente, a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE) representa um forte fator diferenciador do IPP, não só pela atmosfera particular dos seus ambientes formativos e de aprendizagem, mas sobretudo por representar um capital de visibilidade da instituição IPP (uma orquestra ESMAE, por exemplo) que por exemplo a Universidade do Porto não possui, apesar do prestígio da sua Faculdade de Arquitetura e da sua Escola de Belas Artes.

Pela sua localização e pela natureza das suas ofertas formativas, o IPP não poderia deixar de ser uma instituição fortemente reativa e orientada para um “*upgrading*” da sua missão. Localizada no coração da aglomeração metropolitana do Porto com extensões cirúrgicas para a região urbana litoral norte (Vila do Conde e Felgueiras), as suas grandes instituições concorrentes são a Universidade do Porto (UP) e a Universidade do Minho (UM) e mais a sul a Universidade de Aveiro (UA). Estas universidades apresentam ofertas formativas similares em algumas áreas (engenharia e ciências da educação, por exemplo), invadem claramente domínios claramente politécnicos de ofertas formativas, mas não conseguem em alguns domínios contrariar o reconhecimento alcançado pelo IPP (contabilidade, educação social, música, teatro, tecnologias de saúde, por exemplo).

As maiores fragilidades da instituição situam-se sobretudo em áreas formativas de implantação mais recente e sem o reconhecimento centenário das ciências da engenharia e da contabilidade, como o são, por exemplo, várias dimensões das ciências empresariais (e não das ciências organizacionais que continuam a não despertar na oferta formativa nacional a atenção que mereceriam), algumas engenharias de emergência mais recente (por exemplo na área da instrumentação médica) e a dificuldade de focar integradamente a fileira do turismo. Não raras vezes, essa fragilidade resulta da atomização de massas críticas de investigação (ou da sua ausência) que o processo muito *path-dependent* de expansão da instituição tendeu a gerar, sobretudo com o processo concomitante de criação de escolas novas e de algumas áreas científicas.

O processo de reatividade no sentido de “*upgrading*” da missão da instituição tem várias forças impulsionadoras:

- O crescimento cumulativo de doutorados e de produção científica internacionalmente reconhecida das ciências da engenharia, o seu reconhecimento inter pares visível nos projetos de investigação em consórcio com universidades (Porto, por exemplo) e a participação de equipas do ISEP em interfaces universidade-empresa de grande prestígio como são, por exemplo, o INESC Porto e o INEGI, são evidências que projetam uma tensão ascendente e de reivindicação da existência de condições para a realização de doutoramentos no interior da instituição.

As tabelas 7 e 8 projetam o IPP, respetivamente, no *ranking* iberoamericano de investigação científica 2011 e no mesmo ranking a nível mundial 2012:

**Tabela 7 – O IPP no ranking iberoamericano de investigação 2011**

Instituição	Ranking	Produção científica	Cooperação internacional	Qualidade científica	% publicações no 1º quartil de revistas de prestígio mundial
Universidade de S. Paulo	1	40.192	24.8	0.8	39.4
Universidade do Porto	14	9.477	43.1	1.3	52.5
Universidade Técnica de Lisboa	15	9.264	44.3	1.2	45.9

Instituição	Ranking	Produção científica	Cooperação internacional	Qualidade científica	% publicações no 1º quartil de revistas de prestígio mundial
Universidade de Lisboa	27	.730	50.7	1.1	53.2
Universidade de Coimbra	28	5.530	45.9	1.2	47.8
Universidade de Aveiro	29	5.414	48.2	1.2	50.6
Universidade Nova de Lisboa	36	4.251	46.5	1.2	54.3
Universidade do Minho	45	3.957	44.5	1.4	45.0
Universidade do Algarve	91	1.697	50.2	1.0	48.9
UTAD	118	1.188	38.1	1.1	42.8
Universidade de Évora	133	975	41.6	1.1	46.2
Universidade Beira Interior	135	891	31.2	1.0	29.9
<b>IPP</b>	<b>141</b>	<b>817</b>	<b>19.8</b>	<b>1.1</b>	<b>30.2</b>
Instituto Politécnico de Lisboa	150	722	23.7	0.8	32.6
UCP	185	543	40.0	1.0	51.4
Instituto Politécnico de Coimbra	199	476	30.5	1.0	31.5
Instituto Politécnico Bragança	200	474	28.7	1.5	50.6
ISCTE	202	469	29.4	0.9	29.6
Universidade da Madeira	441	46.5	0,9	45.6	

Fonte: Scimago Institutions Rankings, 2011

Instituição	Ranking	Produção científica	Cooperação internacional	Qualidade científica	% publicações no 1º quartil de revistas de prestígio mundial	Especialização	Liderança
Centre Nationale de la Recherche Scientifique	1	40.192	24.8	0.8	39.4	0.5	120.746
Universidade do Porto	270	11.159	42.9	1.2	51.8	0.5	6.821
Universidade Técnica de Lisboa	294	10.408	43.5	1.3	45.2	0.6	5.789
Universidade de Lisboa	511	6.434	50.8	1.1	54.7	0.6	3.222
Universidade de Coimbra	531	6.228	44.7	1.2	48.8	0.5	3.629
<b>IPP</b>	<b>2.241</b>	<b>1.056</b>	<b>20.7</b>	<b>1.2</b>	<b>29.7</b>	<b>0.8</b>	<b>311</b>

Fonte: SIR World Report, 2012 – Global Ranking

- Esse reconhecimento é extensivo a doutorados de outras Escolas com massas críticas de investigação mais débeis, seja por via de consórcios de investigação com instituições universitárias (caso por exemplo da psicologia e reabilitação social na ESTSP), seja pelos convites sistemáticos a integrar júris de doutoramento em instituições universitárias;

- As duas dinâmicas anteriormente podem justificar uma outra aspiração do tipo “*upgrading*” de missão que pode envolver não o estatuto de universidade politécnica, mas a de um processo mais amplo e estruturado de cooperação com a UP, que acatele a defesa e promoção de condições favoráveis ao ambiente de investigação na instituição IPP;
- A progressão observada no número de docentes doutorados (em que para além da massa crítica ISEP há a assinalar uma enorme reatividade de algumas das restantes Escolas, mesmo as mais pequenas<sup>14</sup>) e a tradição na instituição de ambientes de formação e aprendizagem “*TIC oriented*” e de simulação empresarial geram uma forte apetência para o prosseguimento de uma trajetória de universidade politécnica, combinando investigação aplicada e ambientes formativos e de aprendizagem “*savoir y faire*” que não estão ao alcance de algumas universidades portuguesas;
- A combinação do reconhecimento de ofertas formativas com maior tradição no mercado e o progressivo fortalecimento das massas críticas de investigação e doutorados projeta na instituição a aspiração de uma maior participação regional e nacional nos processos de clusterização e atração de investimento direto estrangeiro estruturante (cluster do mar - *Sea Engineering, Health Cluster*, turismo) e no próprio processo de especialização inteligente no âmbito da programação 2020;
- E também a aspiração a um forte protagonismo na alimentação de conhecimento a montante de todo o processo de modernização inclusiva da sociedade portuguesa baseado na batalha da qualificação de adultos e jovens ativos, aspiração sobretudo baseada nas competências da instituição em matéria de ciências da educação e da educação social.

As evidências atrás sistematizadas ilustram, não exaustivamente, sinais da reatividade emergente no IPP no sentido de um “*upgrading*” da sua missão. Não cabe a este artigo mas antes ao exercício de reposicionamento estratégico em curso da instituição dar conta dos desafios organizacionais, sobretudo do ponto de vista da organização para a cooperação de recursos, que o aspirado “*upgrading*” representa. Do nosso ponto de vista, o que interessa realçar é que a reatividade assinalada ilustra o que se passa no topo do subsistema, ainda sem a prossecução de estratégias mais proativas de resposta aos fatores impulsionadores da mudança mais promissores em termos de génese de novos domínios de intervenção para o politécnico.

## 6. Conclusão: implicações em termos de política pública

A principal conclusão que resulta deste artigo tem uma natureza claramente “*policy-oriented*”. Nos últimos tempos, tendo em conta não propriamente produção legislativa nova, mas sobretudo intervenções públicas de responsáveis políticos e representantes de instituições do ensino superior ou simplesmente o “*buzz*” no interior do sistema, há evidências de movimentações em torno da missão e perfil de intervenção do ensino superior politécnico.

De acordo com o alcance da reflexão realizada neste artigo, a política pública não pode deixar de considerar o processo de fragmentação e reatividade em curso no sistema de ensino superior, quebrando os limites tradicionais do sistema binário. O argumento parece convincente. Por via dos mecanismos de regulação e financiamento, a política pública acabou por conduzir as instituições politécnicas a uma intensa reatividade, sendo possível sistematizar indicadores (ver secções 3 e 5) de uma intensa fragmentação e acusar a presença de ajustamentos de “*upgrading*” e “*downgrading*”, tendo os primeiros uma clara ilustração no caso do IPP. Para além disso, tal reatividade tendeu a quebrar os limites do pretense sistema binário existente em Portugal. Ou seja, a fragmentação não acontece apenas ao nível do politécnico, observando-se também no interior do subsistema universidades. Por outras palavras, é o sistema global de ensino superior que está fragmentado, com significativa crise de identidade dos seus subsistemas, particularmente do politécnico (Urbano, 2011), enterrando de vez, em nosso entender, o sistema binário tal como foi concebido à partida.

<sup>14</sup> O cálculo de índices de reatividade em matéria de doutoramentos (número de doutoramentos previstos e em curso/nº existente de doutorados) confirma valores superiores a 2 e a 3 para as Escolas mais pequenas e para o ISCAP, o que indicia uma trajetória de convergência interna inter-Escolas embora lenta.

Ora, nestas condições, a política pública não pode ser concebida para um sistema composto de unidades homogêneas. Identificados no terreno que estão os ajustamentos reativos de “*upgrading*” de missão de instituições politécnicas e admitindo compreensivelmente que os próximos tempos revelarão a emergência de reposicionamentos mais proativos que tenderão a reforçar a dualidade “*upgrading versus downgrading*”, há riscos elevados de destruição de recursos no interior do sistema. Tais riscos terão concretização se, à revelia dessa dualidade, a política pública teimar em associar ao politécnico como um todo uma missão de continuidade no ensino superior do *vocational training*. Nas instituições mais reativas e que apontam para um “*upgrading*” da sua missão, a limitação desta última ao ensino profissionalizante de curta duração representará para estas instituições e para o sistema como um todo uma severa destruição de recursos, incompreensível no atual estágio de qualificação do subsistema.

Por outro lado, a melhor forma de minimizar o processo de “*downgrading*” de outras instituições menos reativas consistirá em acolher na política pública (não apenas de educação superior, mas de uma política de desenvolvimento mobilizadora de recursos territoriais), a desejável “*embeddeness*” de algumas instituições politécnicas em processos estruturados de desenvolvimento regional, aqui sim funcionando em parte como um “*return to basics*”. O nosso trabalho (ver secção 3) permitiu identificar dois tipos de instituições politécnicas com um elevado potencial para esta imersão no desenvolvimento regional: (i) instituições com forte articulação com sistemas produtivos regionais mais pujantes (Cávado, Leiria e Setúbal) e (ii) instituições mais inseridos em territórios do interior, com sistemas produtivos de mais baixa densidade e não tão pujantes. O recente estudo para o CRUP da EUA (CRUP-EUA, 2013) parece ter redescoberto esta realidade do ensino politécnico e é por isso bem vindo à territorialização necessária da política de educação em Portugal. O que entretanto essa perspetiva exige é a diferenciação de mecanismos de financiamento público: objetivos e instrumentos diferentes, mecanismos também diferentes, para clarificar e não agravar a legibilidade do sistema.

Concluindo, parece haver espaço e oportunidade para uma política pública de ensino superior que: (i) não ignore a batalha da qualificação de ativos jovens e adultos; (ii) compreenda o papel crucial dessa política para a modernização inclusiva da sociedade portuguesa; (iii) estimule reposicionamentos proativos e diferenciados das instituições politécnicas não as atrofiando a um formato de missão única; (iv) possa evitar processos indesejáveis e incompreensíveis de destruição de recursos nas instituições mais reativas.

Se este argumento ficou claro, o artigo cumpriu a sua missão.

## Referências

- José Luís CARDOSO e outros (2012), *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal*, A3ES Readings, Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- Joan CORTADELLAS e Alberto JORGE (2012), *La Mejor Universidad del Mundo – claves para la imprescindible y urgente “reconversión” de las universidades*, Barcelona: Profit Editorial
- CRUP e European University Association (2013), *Portuguese Higher Education: a View from the Outside*, fevereiro, Bruxelas e Lisboa
- Hugo FIGUEIREDO, Pedro TEIXEIRA e Jill RUBERY (2013). *Unequal futures? Mass higher education and graduates' relative earnings in Portugal, 1995–2009*. Applied Economics Letters, 20(10), 991-997.
- Hugo FIGUEIREDO, Pedro TEIXEIRA e Jill RUBERY (2011). *ALMALAUREA WORKING PAPERS* no. 14.
- Madalena Pires da FONSECA (2012). The Student Estate. in *Higher Education in Portugal 1974-2009* (pp. 383-415). Springer Netherlands.
- Madalena Pires da FONSECA e Sara ENCARNAÇÃO (2012), *O Sistema de Ensino Superior em Mapas e em Números*, A3ES Readings, Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- Madalena Pires da FONSECA e Sara ENCARNAÇÃO (2012), *O Sistema de Ensino Superior – Perfis Institucionais: Institutos Politécnicos Públicos*, A3ES Readings, Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

- John FRIEDMANN (1973), “The transactive style of planning”, in *Retracking America: a theory of transactive planning*, Garden City – Nova Iorque: Anchor/Doubleday
- John FRIEDMANN (2011), *Insurgencies: essays in planning theory*, Abingdon-Oxon: Routledge
- Maria KARAMESSINI (2008). *Continuity and change in the southern European social model*. *International Labour Review*, 147(1), 43-70.
- Richard R. NELSON (1998), “The Co-Evolution of Technology, Industrial Structure and Supporting Institutions”, in Giovanni DOSI e outros (1998), *Technology, Organization and Competitiveness*, Oxford: Oxford University Press
- Richard R. NELSON (2005), *Technology Institutions and Economic Growth*, Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press
- Martha C. NUSSBAUM (2010), *Not For Profit – Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton: Princeton University Press
- OECD (2007a), *Higher Education and Regions – Globally Competitive, Locally Engaged*, Paris: OECD
- OECD (2009), *Higher Education to 2030 – volume 2, Globalisation*, Paris:OECD
- OECD (2010), *Trends Shaping Education*, Paris:OECD
- M. PORTELA e outros (2008), “Evaluating student allocation in the Portuguese public higher education system”, *Higher Education*, 56(2), 185-203.
- Isabel Maria de Ardions Braz de SOUSA (2011), *PROCESSO DE BOLONHA E MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO PORTUGUÊS*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa
- Pedro N. TEIXEIRA (2012). *The Changing Public–Private Mix in Higher Education: Analysing Portugal’s Apparent Exceptionalism in Higher Education in Portugal 1974-2009* (pp. 307-328). Springer, Netherlands
- Cláudia Susana Valadas URBANO (2011), *O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Abril, Lisboa

# [1004] AN EDUCATION EXPERIENCE IN PORTUGAL ON PERMANENT EDUCATION

**Manuel da Costa Lobo**

Instituto Superior Técnico – CESUR. E-mail: [clobo@civil.ist.utl.pt](mailto:clobo@civil.ist.utl.pt)

Permanent education invites the city and regional planning professionals to come to University for advanced studies every 7 years until 42 and every 14 years after that age.

The objectives would be:

A) 21 years old – Basic education for a start, preparing young professionals for helping senior teams, knowing:

**Basic culture evolution, art and philosophy**

**Basic scientific tools as statistics, operational research and cartography**

**Geography and drawing urban and rural spaces. Scales**

**Socio-economic conditions and trends**

B) 28 years old – Geology and Ecology. Development of scientific and artistic knowledge and practice of humanized space development from structure to detail, a course corresponding to a master degree. Costs and financing.

C) 35 years old – Development of some subjects of city and regional planning and design to get a deep knowledge, corresponding to a PhD, seen as a SYNTHESIS.

D) 42 years old – A kind of post-doctoral education and research going deep on the PhD subjects or getting another expertise.

E) 56 years old – A very advanced course intended to debate the planning system and to see how it could be improved. Lectures for debate and not for learning, as students would be senior planners on the Government or on liberal profession.

F) 70 years old – A course to prepare professionals: to improve their capacity to intervene within professional brain-stormings; or to participate on plans and their evaluation, as jury members. Also some training to develop their capacity to present their professional life experience.

G) 84 years old – Contacts of a very high level with world-wide well known professionals, trying to introduce creative new ideas and helping younger professionals to get their own way. Publishing of important world-wide messages within planning theory and practice.

## **EXPERIMENTAL COURSE**

A Course for Senior Professionals, corresponding to the level D, was launched, at UCP (Portuguese Catholic University), in Lisbon, intended to prepare high level professionals and to be:

- personalized
- proactive
- brainstorming creative sessions
- highly advanced knowledge (bibliography and high level lectures)
- presented through 8 points of view
  1. Geography and Cartography
  2. Ecology and Landscaping

3. Accessibility and Transports
4. Administration Law, Citizen Rights
5. Development Policy, Socio-Economic Evolution and other main issues
6. Technologies – Engineering and Architecture
7. Art, Culture Heritage and City Quality
8. History of human settlements and cities.

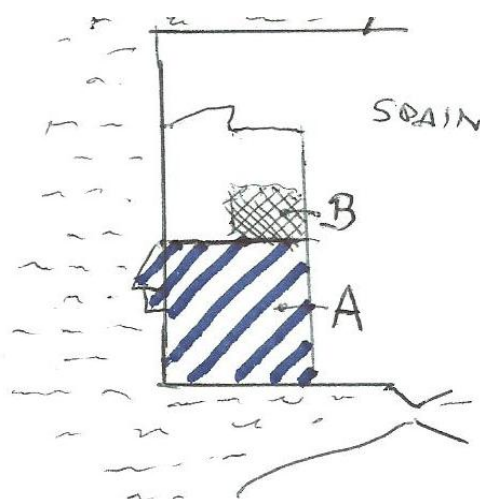
Each one of the points had a Coordinator and there was a General Coordinator.

The course expected students having a large knowledge within all these items, lectures being presented by highly ranked researchers in order to invite a general debate on the different subjects.

The course concentrated lectures and case-studies on Friday afternoon and Saturday all the day long.

Theoretical lectures were presented in one hour each one, following texts already presented to the students by email:

- Four lectures on Friday
- Four lectures on Saturday morning
- Saturday afternoon was used to develop team-work on two main case-studies:



A – Structure and Strategies to develop a Regional Plan (South of Continental Portugal)

B – Structure and Strategies to develop a Sub-region through an inter-municipal point of view (East Center of Portugal).

These two practical works started by a critical view of the existing plans and from them trying to find new creative ideas for that region and sub-region.

For each point of view there were 20 lectures, from February to June. Each student had to choose 4 of these points of view to write an essay with 10 to 15 pages, to be discussed with the coordinator of the correspondent point of view.

Having only 12 students it was very easy to follow their work. Maximum number would be  $\approx 25$  but then it would be necessary to get an assistant to help the organization and the contacts with students.

The general coordinator, follow all the lectures and case studies and was actually available to talk with students, to help them, to advise them and to solve any problem from the scientific or human side.

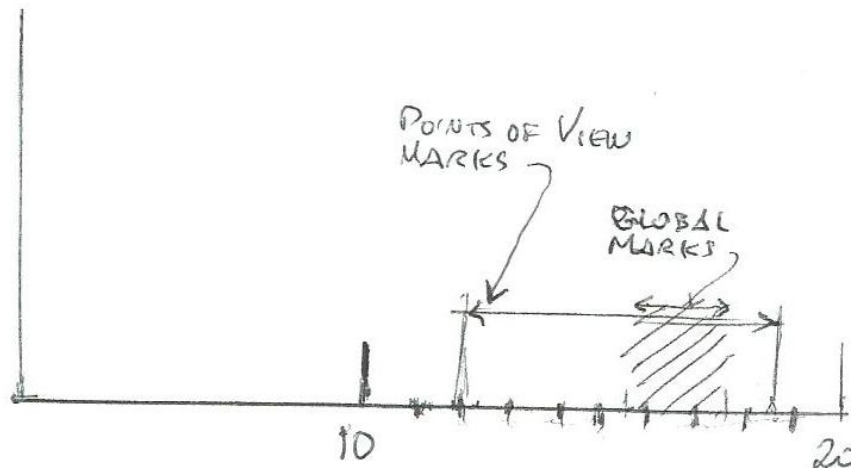
The twelve students were working very hard, even having to work on their normal job (private or public) during the week. The responsible directors of those places showed (most of them) a certain flexibility to facilitate some work breaks for the students when preparing the course activities.

Digital support and also hand drawing capacities were both developed in order to maximize the capacities of each one. Visual thinking was addressed to students and this was incentivized to develop their skills with this tool.

After the 20 weeks with sound theoretical and practical lectures there was a 3 days Seminar, open to other participants, mainly for the coordination of Points of View, Seminar organized by **Instituto Superior Técnico** (Technical University of Lisbon) and the **Catholic University of Portugal**.

It was considered a Course with great success.

The average technical levels of students were ranking from 17 (in 20), maximum, to 16 (in 20), minimum. On each one of the points of view there was a ranking from 12 (minimum) to 18 (maximum).



One of the results of the Course was a collection of ideas and principles debated within the course.

Besides the coordinator, myself, there was a main professor for each point of view:

- Jorge Gaspar – Geography and Cartography
- Sidónio Pardal – Ecology and Landscape
- F. Nunes da Silva – Accessibility and Transports
- F. Paula Oliveira – Administration and Legislation
- Confraria – Economy and Development
- M. Costa Lobo – Technology and Infrastructures
- B. Costa Cabral – Arte
- Ad hoc – History

The number of students was 12. They work very hard during the 20 weeks plus the final Seminar.

All of them got very high marks.

In spite of the very intensive work no one gave up!

Two of the students were municipal consultants.

Two other were Directors of the Municipal Town Planning Department.

The 2 case studies brought many creative ideas to the two groups (6 students each x 2 = 12).

Brain-Storming and debates were organized now and then to get the Synthesis. The additive – plan was completely refused.

Besides the elaboration of texts and maps supported by GIS, we tried to prepare **GISModels of False Shapes**.

From these new shapes our imagination was touched and many new creative ideas were born.

To get an approval to the SYNTHESIS, we tried to integrate 2 disciplines each time in order to elaborate solutions, and 3 groups of them get an holistic point of view.

When there was conflict of ideas we tried to solve the conflict trough Active Mediation, looking for a 3<sup>rd</sup> solution.

The great success of the Course was possibly based on the permanent presence of the General Coordinator in all the lectures and all the workshops.

As a last illustration of the Course we present a copy A<sub>4</sub> from the Poster A<sub>0</sub> that was presented in Ankara, the AESOP Congress 2012.



# [1007] INFLUÊNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL NA GESTÃO SUSTENTÁVEL UNIVERSITÁRIA

Paulo Sebes, Raquel Ventura-Lucas, Fátima Jorge

Universidade de Évora, Portugal. E-mail: [ppereira@stateoftheheart.pt](mailto:ppereira@stateoftheheart.pt), [mrlucas@uevora.pt](mailto:mrlucas@uevora.pt), [mj@uevora.pt](mailto:mj@uevora.pt)

**Resumo.** A responsabilidade social é considerada fundamental para a conquista de vantagens competitivas organizacionais. A integração dos seus princípios na estratégia da organização, apresenta-se como uma linha orientadora do foco na satisfação de necessidades das partes interessadas (PI) internas e externas. As actuais limitações orçamentais têm afectado significativamente as universidades. Se por um lado se verifica uma crescente diminuição de verbas canalizadas para as universidades públicas, por outro lado, as universidades deparam-se com grandes desafios nomeadamente dificuldades em atrair e reter alunos no caso das Instituições e Ensino Superior (IES) do interior continental. A função da universidade na sociedade, tem sido muito importante, na criação e divulgação do conhecimento e de competências nos seus públicos, estando actualmente, numa fase de adequação da sua missão, a novos requisitos do mercado no âmbito da sociedade do conhecimento (Abadia e Martin 2010, Cid 2010). O ensino superior, a investigação e desenvolvimento e a inovação promovidas nas universidades, constituem um insubstituível meio para se alcançar o desenvolvimento sustentável das economias globais (Izquierdo 2010). Esta evolução da sua missão, em resultado de novos desafios, vai moldar a universidade para estar centrada no desenvolvimento de conteúdos, atitudes e valores, que procurem a excelência do ensino de novos profissionais, cuja actuação futura se vai reger por princípios éticos, valores sociais e solidários (Abadia and Martin 2010, Jorge et al 2010). Segundo Lopez, 2010, a universidade socialmente responsável, vai desempenhar as suas funções, tendo em conta princípios de maior transparência, maior envolvimento com as PI, foco nas suas necessidades e expectativas, princípios de bom governo, com adequada planificação estratégica e procura por eficiências organizacionais, através de quatro processos chave: formação, gestão, investigação e extensão (Abadia and Martin 2010, González 2010, Cid 2010). O sistema de gestão da responsabilidade social (SGRS), referenciado na NP 4469.1:2008, apresenta um grande desafio ao modelo de gestão das organizações que o implementem, já que este sistema de gestão, apresenta o potencial de otimizar os interesses das diversas PI. O foco da instituição passa a ser os das suas PI, maximizando os seus impactes positivos e minimizando os seus impactes negativos. O aumento da eficácia organizacional e a equidade dos interesses das PI, podem clarificar as funções estratégicas das IES. A implementação do SGRS numa IES é assim estrategicamente vista, como um factor de diferenciação positiva face às suas congéneres e em consequência, assumido como um factor para a sua sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Responsabilidade Social Universitária, Sistema de Gestão da Responsabilidade Social.

## *INFLUENCE OF IMPLEMENTATION MANAGEMENT SYSTEM OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN SUSTAINABLE MANAGEMENT UNIVERSITY*

**Abstract.** Social responsibility is considered fundamental to the achievement of an organizations competitive edge. The integration of its principles into the organization's strategy, presented as a guideline focused on meeting the needs of stakeholders, internal and external. The current budgetary constraints have significantly affected universities. If on one hand there is an increasing reduction of funding in public universities, on the other hand, universities are faced with major challenges including difficulties in attracting and retaining students for institutions of Higher Education (IHE) of the continental interior. The role of the university in its society has been very important in the creation and dissemination of knowledge and skills to its public and is currently in

an adapting stage of its mission, the new market requirements within the knowledge society (Abbey and Martin 2010, Cid 2010). Higher education, research and development and innovation promoted in universities are an indispensable means of achieving the sustainable development of global economies (Izquierdo 2010). This evolution of its mission, as a result of new challenges, will shape the university to be centered on content development, attitudes and values, seeking excellence in teaching new professionals, whose future actions will be guided by ethical principles, social values and solidarity (Abbey and Martin 2010, George et al 2010). According to Lopez, 2010, a socially responsible university, will perform its functions, having in regard principles of transparency, greater involvement with the stakeholders, focus on their needs and expectations, principles of good governance, with proper strategic planning and looking for organizational efficiency, through four key processes: training, management, research and extension (Abbey and Martin 2010, González 2010, Cid 2010). The management system of social responsibility (MSSR), referenced in NP 4469.1:2008, presents a great challenge to the management model of the institutions that implement it, since this management system has the potential to optimize the interests of the various stakeholders. The focus of the institution becomes their stakeholders, maximizing their positive impacts and minimizes the negative ones. The increase in the organizations effectiveness and the equity in the interests of stakeholders, may clarify the strategic functions of the IES. The implementation of MSSR an IHS is thus strategically seen as a positive differentiation factor in comparison to their counterparts and therefore assumed to be a factor in their sustainability.

**Keywords:** University Social Responsibility, Social Responsibility Management System

### 1. Responsabilidade Social como factor de competitividade organizacional

A Responsabilidade Social (RS) tornou-se num conceito cada vez mais importante em todo o mundo global e em particular na União Europeia. Constitui uma das áreas de grande debate sobre os temas da competitividade e sustentabilidade no contexto da globalização.

Neste âmbito, a integração nas organizações das boas práticas da RS constitui um instrumento essencial na sua diferenciação positiva. Esta integração, implica uma profunda alteração nos modelos de liderança e de posicionamento estratégico, incrementando-se o foco em múltiplos *stakeholders*, gerindo-se assim de forma mais eficaz o seu nível de expectativa e satisfação. (Roberto e Serrano 2007; Amaral, 2008; Sebes et al, 2009).

O conceito de RS tem sofrido uma significativa evolução desde dos anos 50, altura em que o termo começa a ser utilizado por Howard Bowen em 1953, quando escreveu o livro *“Social Responsibilities of the Businessman”*. Em 2001 a Comissão Europeia (CE) no seu livro verde, definiu-a como um conceito segundo o qual as organizações decidem, numa base voluntária, integrar preocupações sociais, económicas e ambientais na sua interacção com os seus *stakeholders*. (CCE 2001).

Hoje a RS vai muito além da filantropia do passado, estando enquadrado na contribuição da empresa para o desenvolvimento sustentável e sobre soluções pró-activas para fazerem face aos desafios sociais e ambientais. (Rego 2003, Neves 2008, Amaro 2009, Caroll 2009, EC 2011, ISO 26000)

Em Outubro de 2011, com a renovação da estratégia para a RS pela comissão europeia, para o período 2011-14, esta apresentou um novo conceito de RS passados 10 anos da primeira definição, baseada no princípio da gestão de impactes, que todas as organizações produzem (Maldonado e Armentia, 2011). Definiu a RS como a responsabilidade das empresas pelo seu impacto na sociedade, maximizando os seus impactes positivos e minimizando os seus impactes negativos (EC 2011).

Esta nova definição alarga as iniciais dimensões, económica, social e ambiental para as dimensões política, jurídica, cultural, tecnológica e científica (EC 2011, ISO 26000).

Nesta iniciativa de renovação das políticas ligadas à RS na União Europeia, a promoção da responsabilidade social também reflecte a necessidade de defender valores comuns e aumentar o sentimento de solidariedade e de coesão entre os estados membros. Por outro lado, as novas

políticas de RS, apontam para a necessidade das empresas europeias, comportarem-se de forma responsável onde quer que operem, de acordo com os valores europeus, normas e padrões internacionais (EC 2011).

Assume-se nesta iniciativa legislativa da CE, o reconhecimento explícito aos direitos humanos e considerações éticas, bem como considerações sociais, meio ambientais e de consumidores. Promove o reconhecimento da importância das estratégias de negócio incluírem a RS como pilar essencial e a introdução do conceito de "criação de valor partilhado" significando que as empresas devem criar valor para os seus accionistas e igualmente para as outras partes interessadas (PI) nomeadamente a sociedade em geral (EC 2011).

A RS integrada nos planos estratégicos das organizações, permite explorar situações *Win-Win*, para as empresas e a sociedade em geral, agilizando processos de fidelização e reputação de clientes e colaboradores, constituindo assim um factor de competitividade organizacional (Davies et al 2002).

Vários autores, incluindo Burke e Logsdon (1996) e Porter e Kramer (2002), Herrmann, P. (2005), defendem o conceito de responsabilidade social estratégica das empresas, como sendo constituído por um conjunto de políticas, programas e processos promotores de significativos benefícios para a empresa, nomeadamente através do apoio a actividades nucleares (*core business*), aumentando a eficácia da empresa.

A reputação das empresas, sendo um activo intangível, esta a tornar-se cada vez mais relevante na conquista por quotas de mercado. O marketing social é um bom exemplo de uma ferramenta que promove junto de clientes e parceiros, a promoção desta reputação social (Davies et al 2002)

A criação de valor organizacional resultante da integração da RS no plano estratégico da organização pode ser muito relevante, sobretudo quando a gestão de topo, se apresenta como socialmente responsável, concebendo uma estratégia para a optimização do relacionamento com as PI (Maak e Pless 2006, Melé e Guillén 2006, Roberto e Serrano 2007, Avolio et al 2009) defendendo um *código* de Ética focado na satisfação das necessidades e expectativas das PI (Cortina et al 1994, Jiménez 1995, Helin e Sandstrom 2008, Zadek 2007).

Segundo Santos et al (2006), considera-se três estádios ou fases na consciencialização da adopção da RS, enquanto elemento chave para o desenvolvimento da competitividade empresarial; na primeira fase, as empresas não integram a RS como elemento estratégico, sendo o sucesso comercial, o principal motor para a adopção de algumas práticas tais como a prática de alguns donativos, a promoção de produtos com boa imagem ambiental, melhorando assim a sua reputação; numa segunda fase, já existe a integração da RS na estratégia empresarial, havendo uma preocupação estruturada com o desenvolvimento sustentado; finalmente, na terceira fase, a empresa passa a ter um papel activo entre a sociedade civil, gerindo a satisfação das necessidades e expectativas das diversas PI, nomeadamente promovendo a cidadania empresarial e contribuindo para a regulação dos mercados, condição essencial para o desenvolvimento sustentado.

O objectivo a atingir será integrar os princípios e valores da RS na organização através de uma estratégia e cultura organizacional (CO) (Santos 2005), onde o código de conduta esteja focado na satisfação das necessidades e expectativas das PI (Cortina et al 1994, Jiménez 1995, Helin e Sandstrom 2008), podendo-se desta forma responder afirmativamente à questão clássica " Será que se pode considerar a RS como factor estratégico importante para uma organização?".

Neste processo de ganhos de competitividade pela via da integração dos princípios da RS nas organizações, o factor liderança é determinante para a sua eficácia (Schein, 1992). O processo de definição, comunicação e manutenção da CO, é da responsabilidade da liderança da organização, sendo importante a criação de procedimentos internos que permitam a verificação da efectiva interiorização do sistema de valores, nos diversos colaboradores (NP 4469.1:2008).

A comunicação do código de ética dentro da organização, é uma tarefa essencial, para que todos os seus colaboradores partilhem dos princípios e valores organizacionais e, desta forma, possam promover a criação de valor no mesmo sentido do líder e da estratégia (Zaleznik, 2004).

A comunicação interna e externa nas organizações é uma das áreas mais relevantes para o aumento da eficiência organizacional, sendo a este nível importante que a liderança conceba um processo de comunicação que contribui para o aumento de confiança, transparência e reputação da organização e da respectiva equipa, face às PI, reforçando-se a este nível, o impacto da liderança autêntica (Maak e Pless 2006, Avolio et al 2009).

A imagem e a identidade organizacional, saem altamente beneficiadas com a integração dos princípios da RS nas organizações (CCE 2001, Gonçalves 2002, Eiriz e Wilson 2006). Em resultado da melhoria no envolvimento e comunicação entre a organização e os seus colaboradores e clientes, verifica-se que ao nível interno da empresa, os colaboradores, vão aumentar a sua lealdade e cumplicidade com os valores e objectivos organizacionais, espírito de missão e de equipa, maior foco no cliente, menor absentismo e rotatividade, diminuição de redundâncias organizacionais, promovendo assim aumentos de produtividade e eficiência laboral com os consequentes ganhos financeiros a curto e longo prazo (Zaleznik 2004; Maak e Pless 2006; Amaral 2008, Vaaland et al, 2008).

Ao nível externo, esta integração vai melhorar os níveis de fidelização e de retenção de clientes, aumentando os níveis de confiança e reputação, aumento da transparência e comunicação das actividades empresariais com as diversos *stakeholders* externos, nomeadamente com os clientes e parceiros de negócio, fornecedores, sociedade civil local, poder local, eventuais investidores e sector financeiro (CCE 2001, Kotter 2001, Goffe e Jones 2005, Maak e Pless 2006, George et al 2007).

## 2 . Responsabilidade Social Universitária

Não existe neste momento um consenso para uma única definição de Responsabilidade Social Universitária (RSU), existindo várias definições na literatura de acordo com diferentes ênfases da RSU (Cuesta 2010, Barna 2010).

Pachón 2009, define RSU como a capacidade que a IES tem em difundir e pôr em pratica um conjunto de princípios e valores gerais e específicos, por meio de quatro processos chave: gestão, docência, investigação e extensão.

Historicamente, a função da universidade na sociedade, tem sido muito importante, na criação e divulgação do conhecimento e de competências nos seus públicos, estando actualmente, numa fase de adequação da sua missão, a novos requisitos do mercado no âmbito da sociedade do conhecimento (Almagro et al 2010). O ensino superior, a investigação e desenvolvimento e a inovação promovidas nas universidades, constituem um insubstituível meio para se alcançar o desenvolvimento sustentável das economias globais (González 2010).

Esta evolução da sua missão, em resultado de novos desafios, vai moldar a universidade para estar centrada no desenvolvimento de conteúdos, atitudes e valores, que procurem a excelência do ensino de novos profissionais, cuja actuação futura se vai reger por princípios éticos, valores sociais e solidários (Barna 2010)

Estes novos desafios para o ensino superior, vão contribuir para uma maior ligação entre do mundo académico e o tecido empresarial, potenciando a transferência de conhecimento para os parceiros empresariais, promovendo a formação dos seus colaboradores ao longo da vida, aumentando a igualdade de oportunidades da sociedade no acesso ao ensino superior (Pachón 2009).

A formação académica e profissional dirigidos a diversos públicos, inclusive a sociedade, a criação e ampliação de novos conhecimentos, a influência nas opiniões na população, constituem a principais actividades das IES e por conseguinte apresenta impactes específicos e por vezes adicionais aos impactes produzidos pelas empresas (Pachón 2009, González 2010).

Estes impactes podem ser classificados em 4 grupos (Pachón 2009, Vallaeys 2011):

- Impactes organizacionais e ambientais: São os impactes de qualquer organização, neste caso para com as suas PI; docentes, não docentes, accionistas, direcção, alunos, sociedade, parceiros, fornecedores, instituições governamentais e institucionais e ambiente.
- Impactes Educativos: A IES cria impactes directos sobre a formação dos seus públicos, sobre a sua maneira de pensar e interpretar a realidade. A IES tem a possibilidade de influenciar os valores e princípios dos seus públicos, actuando no seu sentido critico.
- Impactes cognitivos: A IES cria impactes na produção do conhecimento e das tecnologias, influenciando os seus públicos na formulação da sua opinião epistemológica.
- Impactes Sociais: A IES tem um impacte em toda a sociedade e no seu desenvolvimento económico e social.

Barna (2010) e Maldonado (2011), apontam para a necessidade do comportamento socialmente responsável das universidades, como veiculo para o desenvolvimento sustentável das mesmas, baseado num modelo de governação, que promova a responsabilidade perante as diversas PI no trabalho da universidade, de acordo com os impactes que as IES desempenham na sociedade.

Este modelo de governação deve promover os princípios de maior transparência, melhor dialogo e envolvimento com as PI, foco nas suas necessidades e expectativas, com adequada planificação estratégica e procura por eficiências organizacionais (Pacha 2009, Barranco 2010)

O novo paradigma da gestão universitária sustentável, vai integrar os princípios da RS na estratégia da IES. Vai fomentar a gestão integrada de toda a organização universitária e de redes de universidades nacionais e internacionais, promovendo a formação de profissionais com sólida formação científica e tecnológica, comprometida com os valores e princípios da sensibilidade humana, social e ecológica e com o compromisso para com o desenvolvimento humano (Pacha 2009, Barna 2010).

### **3. O Sistema de Gestão da Responsabilidade Social de acordo com a NP 4469.1:2008**

Os agentes económicos e a sociedade em geral, têm vindo a reforçar a exigência para com as organizações, na adopção de posturas transparentes, com maior grau de desempenho e foco em seguir internamente, praticas socialmente responsáveis.

Sobretudo no âmbito do processo de globalização (Baylis e Smith 2005), onde as organizações ao estarem presentes em locais tão diversos, cujos quadros legais e legislativos são potencialmente diferentes, o processo de certificação é visto como uma ferramenta de uniformização de processos, procedimentos e a intenção expressa da gestão destas organizações, em cumprir um conjunto de valores, princípios e declarações reconhecidas internacionalmente, que vão para além do contexto legislativo local.

O sistema de gestão da responsabilidade social (SGRS) cujos requisitos constam na norma Portuguesa 4469.1:2008 promove na organização, a liderança e gestão socialmente responsáveis, de forma a promoverem o seu desenvolvimento sustentável.

Como acontece com qualquer outra norma de outro sistema de gestão, também esta norma só por si não garante que a organização seja socialmente responsável, permite à gestão a criação de um sistema de gestão com potencial de atingir esse nível organizacional (NP 4469-1/2008).

São dez os princípios adoptados por esta norma, permitindo à organização a concepção e implementação do seu SGRS (NP 4469-1/2008):

1. Cumprimento da lei, dos instrumentos de regulamentação colectiva e dos regulamentos aplicáveis;
2. Respeito pelas convenções e declarações reconhecidas internacionalmente;
3. Adopção do princípio da precaução;
4. Reconhecimento do direito das partes interessadas em serem ouvidas e o dever de reagir por parte da organização;

5. Reconhecimento dos aspectos da responsabilidade social directos e indirectos da organização, tendo em conta todo o ciclo de vida dos seus produtos;
6. Privilégio à prevenção da poluição na origem;
7. Actuação transparente, partilha de informação e comportamento aberto;
8. Responsabilização pelas acções e omissões da organização e prestação de contas pela sua conduta face às legítimas preocupações das partes interessadas;
9. Integração dos aspectos da responsabilidade social nos sistemas de gestão da organização e no seu processo de tomada de decisão;
10. Princípio da não regressão.

A metodologia adoptada no planeamento do SGRS baseie-se nas seguintes etapas:

- Identificação de partes interessadas (PI)
- Identificação de partes interessadas significativas (PIS)
- Identificação de aspectos de responsabilidade social (ASPRS)
- Identificação de aspectos de responsabilidade social significativos (ASPRSS)
- Identificação de objectivos de responsabilidade social (OBJRS)
- Identificação de programas de responsabilidade social (PROGRS)
- Concepção da política de responsabilidade social (POLRS)

Segundo a teoria dos *stakeholders* (Freeman e Reed, 1983, Freeman 2001), PI são todos os grupos que afectam ou são afectados pela organização: accionistas, investidores, direcção, colaboradores, clientes, parceiros, fornecedores, credores, comunidade local, governo e regulador, organismos civis, grupos de pressão, ordens profissionais, media, concorrentes e ambiente.

Nem todos as PI são igualmente relevantes para a organização (Roberto e Serrano 2007), havendo alguns, cuja maior interacção com a organização (em ambos os sentidos) os define como PI significativas, no resultado da aplicação dos seguintes cinco critérios: vínculo, influência, proximidade, dependência e representação (NP 4469-1/2008).

Segundo a NP 4469-1/2008, aspecto de responsabilidade social constitui “elemento das relações, actividades e produtos de uma organização, que pode interagir com o ambiente, com o contexto económico e com o contexto social”.

Os aspectos de responsabilidade social significativos, são aqueles cuja maior interacção com a organização (em ambos os sentidos) os coloque numa posição de maior relevância; esta identificação constitui uma tarefa essencial na identificação dos objectivos e dos programas de responsabilidade social para a organização em estudo, devendo ser feita em estreita colaboração e envolvimento com as PI significativas (NP 4469-1/2008).

Assim, tendo em conta as PI significativas e os respectivos aspectos de RS significativos, vai-se identificar objectivos de RS concretizados nos programas de RS, que permitem atingir o objectivo de maximizar os impactes positivos e minimizar os impactes negativos da organização.

A política de RS é constituída pelos programas atrás identificados, os quais vão ser implementados de acordo com um cronograma que contemple etapas de execução dos programas, recursos e meios necessários, identificação dos responsáveis internos pela sua execução e previsão das datas na sua execução.

Nesta fase de implementação do SGRS, é fundamental o envolvimento das PI significativas através de sistemas e comunicação interno e externo assim com a execução de acções de formação e de sensibilização previstas na política (Beltrán 2010).

#### 4. Impacte do SGRS na gestão sustentável universitária

No sentido de algumas IES procurarem factores diferenciadores no mercado universitário, a implementação do SGRS tem o potencial para que a gestão universitária passe a ser socialmente responsável, focando-se na satisfação de necessidades e expectativas de múltiplas partes interessadas.

O SGRS aplicado a uma IES consegue assim, a geração de vantagens competitivas, já que através da aplicação da sua metodologia de planeamento e implementação, cria um alinhamento da sua governação, mais transparente, mais eficiente, adoptando códigos de ética ajustados aos requisitos do sistema de gestão.

Estas vantagens competitivas resultantes da implementação da política de RS, vão criar impactes positivos internos e externos.

Ao nível interno, o SGRS vai potenciar o aumento dos índices de satisfação interna, melhorando a motivação, lealdade e retenção dos seus colaboradores. Por outro lado, ao nível dos clientes externos, verifica-se aumentos de capital reputacional, fidelização de alunos, adesão a ciclos de formação académica e profissional ao longo da vida, divulgação de conhecimentos, de formação e de serviços à comunidade local.

A implementação do SGRS contribui para a gestão integrada de toda a organização universitária e de redes de universidades, promovendo a redução de redundâncias organizacionais, potenciando a criação de sinergias com parceiros estratégicos no âmbito da formação, investigação e participação social.

A crescente tendência da redefinição das funções da IES, deve ser acompanhada pela adequação deste novo paradigma funcional, ajustado a uma sociedade mais exigente e informada (Barna 2010). A actual diminuição da contribuição de verbas oriundas dos orçamentos do estado, pode ser atenuado, no aumento significativo da intervenção da IES com a sua comunidade, disponibilizando-lhe serviços comunitários, promovendo desta forma, aumentos e diversificações das receitas das IES (Armenteros e García 2010) .

Os resultados da implementação do SGRS verificam-se de forma faseada, ao longo de alguns anos, já que as alterações mais significativas, são ao nível do ajuste da cultura organizacional, aos objectivos estratégicos da integração dos valores da RS na IES.

## **5. Conclusões**

O sistema de gestão da responsabilidade social, referenciado na NP 4469.1:2008, apresenta um grande desafio ao modelo de gestão das organizações que o implementam, já que este sistema de gestão, apresenta o potencial de otimizar a criação de valor partilhado em diversas partes interessadas.

O foco da instituição passa a ser os das suas PI, maximizando os seus impactes positivos e minimizando os seus impactes negativos. O aumento da eficácia organizacional e a equidade dos interesses das PI, podem clarificar e ajustar as funções estratégicas das IES.

A implementação do SGRS numa IES é assim estrategicamente vista, como um factor de diferenciação positiva face às suas congéneres e em consequência, assumido como um factor para a sua sustentabilidade.

## **6. Bibliografia**

Abadía, J.M.M. and Martín, E. (2010) "Memorias de Sostenibilidad en las Universidades: Experiencia de implantación en la Universidad de Zaragoza", 24 y 25 de Mayo 2010, II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad, Universidad Jaume organizadas promovido por el grupo SoGRoS

- Almagro J.J., Galmendia, J.A., Torre, I (2010) *Responsabilidad social una reflexión global sobre la RSE*, Ed. FT Prentice Hall
- Amaral, C. (2008) *La Responsabilidad Social Corporativa en el ámbito del Marketing Relacional (stakeholders)*. Universidad de Vigo, Madrid, 15 e 16 Julho.
- Amaro, RR. (2009) “Ética e Mercado”. Oral presentation on *4ª Semana da Responsabilidade Social*, 4 a 7 de Maio, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Armenteros, J.H., García, J.A.P. (2010) “Crisis económica y financiación universitaria: Transparencia y buen gobierno en las universidades públicas españolas”, 24 y 25 de Mayo 2010, II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad, Universidad Jaume organizadas promovido por el grupo SoGrES
- Avolio, B.J. et al (2009) “Leadership: Current Theories Research, and Future Directions”. *Annu. Rev. Psychol*, 60, pp421-449.
- Barranco, C.M. (2010) “Ámbitos de actuación en RSU: Medio Ambiente. Experiencia de la Universidad Politécnica de Valencia” 24 y 25 de Mayo 2010, II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad, Universidad Jaume organizadas promovido por el grupo SoGrES
- Baylis, J. and Smith, S. (2005) *The globalization of world politics – An introduction to international relations*. 3<sup>rd</sup> Ed. New York. Oxford University Press Inc.
- Barna, C., et al (2010) Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia social and Behavioral Sciences* 2 (2010) pp4177-4182.
- Beltrán, F.F. (2010) “Impacto de la RSC en la comunicación universitaria”, 24 y 25 de Mayo 2010, II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad, Universidad Jaume organizadas promovido por el grupo SoGrES
- Bowen, H. (1953) *Social Responsibilities of the Businessman*. Harper & Brothers Eds.
- Burke, L. and Logsdon, J.M. (1996). “How Corporate Social Responsibility Pays Off”, *Long Range Planning*, 29(4), pp 495-502.
- Carroll, AB. and Buchholtz AK. (2009) *Business and society: ethics and stakeholder management*. Cengage Learning Inc.
- Cid, M.B. (2010) “La Responsabilidad Social de la Universidad desde la perspectiva institucional” 24 y 25 de Mayo 2010, II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad, Universidad Jaume organizadas promovido por el grupo SoGrES
- Comissão Das Comunidades Europeias – CCE (2001). “*Livro Verde. Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas*”, Bruxelas, COM.
- Cortina, A. Conill, J. Domingo, A. Marzá, VDG. (1994), *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*, Ed. Trotta. Madrid.
- Cuesta, DLM. Et al (2010) *Responsabilidad Social Universitaria*. Netbiblo. La Coruña
- Davies, G., Et al (2002) *Corporate reputation Competitiveness*. 1ª Ed a York: Routledge.
- Eiriz, V., Wilson, D. (2006) “Research in relationship marketing: antecedents, traditions and integration”. *European Journal of Marketing*, 40(3/4), pp275-291.
- European commission (2011). *A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility*. Bruxelas, COM 2011.
- Freeman, R.E., Reed, D.L. (1983). “Stockholders and Stakeholder: A new Perspective on Corporate Governance”, *California Management Review*, 25(3), pp-88-106.
- Freeman, RE. (2001). “A Stakeholder Theory of the Modern Corporation”. In: *Ethical Theory and Business*, Beauchamp, Tom L., Bowie, Norman E. (Eds.). Sixth edition: 56-65.
- George, B. et al (2007) “Discovering your authentic leadership”. *Harvard Business Review*. Publication date: Feb 01, 2007. Prod. #: R0702H-PDF-ENG, pp1-9.
- Goffee, R., Jones, G. (2005) “Managing Authenticity. The Paradox of Great Leadership”. *Harvard Business Review* 1-9.
- Gonçalves, H. (2002). “Responsabilidade social das empresas e a norma SA 8000”. In: *Observatório das PME Europeias. PME em Foco*”, Universidade Católica Portuguesa.
- González, M.C. (2010) Experiencia de Reporting Sobre Reponsabilidad Social En La Uned .Primer informe de autodiagnóstico. Ejercicio 2008”, 24 y 25 de Mayo 2010, II Jornadas de

- Responsabilidad Social de la Universidad, Universidad Jaume organizadas promovido por el grupo SoGReS
- Helin, S., Sandstrom, J. (2008) "Codes, Ethics and Cross-Cultural Differences: Stories from the Implementation of a Corporate Code of Ethics I a MNC Subsidiary". *Journal of Business Ethics*, 82, pp281-291.
- Herrmann, P. (2005). "Evolution of strategic management: The need for new dominant designs". *International Journal of Management Reviews* 7 (2), pp111-130. [http://www.slis.ualberta.ca/cap02/kristie/focus\\_group\\_paper.htm](http://www.slis.ualberta.ca/cap02/kristie/focus_group_paper.htm)
- Izquierdo, A.F. (2010) "Inversión Socialmente Responsable: Como Motor De La Rsu", 24 y 25 de Mayo 2010, II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad, Universidad Jaume organizadas promovido por el grupo SoGReS
- Jiménez, E.M.G. (1995) "Ética empresarial y códigos de conducta". *ESIC MARKET*, nº 88, Abr-Jun.
- Jorge, L., Hernández, M.E.L., Antonio (2010) "El Gap entre expectativas de Stakeholders y estrategias: el caso de las universidades públicas españolas", 24 y 25 de Mayo 2010, II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad, Universidad Jaume organizadas promovido por el grupo SoGReS
- Kotter, J. (2001) "What Leaders Really Do". *Harvard Business Review*. Dec, 1-11.
- Maak, T., Pless, NM. (2006) "Responsible Leadership in a Stakeholder Society - A Relational Perspective". *Journal of Business Ethics*, 66(1), pp99-115.
- Maldonado, C., Armentia, PJ. (2011) Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del Universitario. Revista interdisciplinar de ciências de la comunicación y humanidades. Comunicacion y Hombre.
- Melé, D, Guillén, M. (2006) "The Intellectual Evolution of Strategic Management and its Relationship with Ethics and Social responsibility". *WP nº658 IIES Business School*, University of Navarra.
- Neves, JC. (2008) *Introdução à Ética Empresarial*. Principia.
- NP 4469-1:2008 Sistema de gestão da responsabilidade social. Requisitos. IPQ
- NP ISO 26000:2011 Linhas de orientação da Responsabilidade Social. IPQ
- Pachón, MJD (2009) Responsabilidade Social Universitaria. Redalyc Humanismo y Trabajo Social, Vol.8, 2009, pp37-67.
- Porter, M. and Kramer, M. (2002) "The competitive advantage of corporate philanthropy". *Harvard Business Review*. Dec pp.36-52.
- Rego, A. et al (2003) "Gestão Ética e Responsabilidade Social das Empresas" . *Principia- Publicações Universitárias e Científicas*, Cascais.
- Roberto, JA. and Serrano, A. (2007). "As organizações económico-sociais e os seus stakeholders" . *Economia Global e Gestão*, 12(2), pp73-93.
- Santos, M.J.N. (2005) *Desenvolvimento sustentável e responsabilidade social*. Oeiras, Celta Editora.
- Santos, M.J.N., Santos, A.M., Pereira, E.N., Silva, JLA. (2006) *Responsabilidade Social. Casos em Portugal*. Editora RH, Lda.
- Schein eh (1992) Organizational Culture and Leadership. Jossey-Bass Publishers, Bulletin of Science Technology Society, 14, 121-122.
- Sebes, SP. Ventura-Lucas R. Jorge, F. (2009) "O impacto da gestão da formação na responsabilidade social empresarial". In: *Turismo e gestão: Inovação e empreendedorismo o contexto da economia empresarial*. Fundação para o Desenvolvimento da Universidade do Algarve. Ed. p308.
- Vaaland, T.I., Heide, M., Grønhaug, K. (2008) "Corporate social responsibility: investigating theory and research in the marketing context". *European Journal of Marketing*, 42(9/10), pp927-953.
- Vallaey, F. (2011) Ética y RSU: Manual de primeros pasos en Responsabilidad Social Universitaria.
- Zadec, S. (2007) *The Civil Corporation*. Earthscan.
- Zaleznik, A. (2004) "Managers and Leaders". *Harvard Business Review*, pp1-10.

## [1015] SOCIAL RESPONSIBILITY AT UNIVERSITY LEVEL: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF EXTREMADURA

Dolores Gallardo-Vázquez, M. Isabel Sánchez-Hernández

University of Extremadura, Faculty of Economics and Business Administration, Av Elvas s/n, 06006 Spain. E-mail: [dgallard@unex.es](mailto:dgallard@unex.es), [isanchez@unex.es](mailto:isanchez@unex.es)

**Resumo.** Este artigo aborda o conceito de Responsabilidade Social Corporativa em uma organização específica (Universidade) e seu papel potencial na gestão estratégica como fonte de vantagem competitiva. Portanto, as universidades, como organizações que são, sejam públicas ou privadas, são chamadas a praticar ações responsáveis na linha clássica do *triple bottom line*: econômico, social e ambiental. Ao mesmo tempo, sabemos que as funções das universidades estão relacionadas ao ensino, a pesquisa e a promoção de uma sociedade mais justa. Na abordagem dos deveres Universidade no prisma da Responsabilidade Social, poderíamos dizer que as relações entre a Universidade e a sociedade têm um carácter dual. Por outro lado, as universidades são instituições baseadas no conhecimento e são chamadas a difundir os seus princípios (igualmente responsáveis) de acção, com todas as partes interessadas ou stakeholders. Neste sentido, consideramos que há um stakeholder principal, e temos que observar cuidadosamente as ações voltadas para ele, estamos a falar dos "estudantes". Assim, o objetivo principal do trabalho é analisar várias alternativas que têm sido observadas em dois contextos específicos da Universidade de Extremadura, em Espanha. Em primeiro lugar, analisamos a prática de ensino, com a intenção de descobrir os mecanismos necessários para a implementação da Responsabilidade Social. No momento, observa-se a ausência de uma formação específica neste tópico, por isso, os professores interessados na Responsabilidade Social tem que pensar na forma de inserir a Responsabilidade Social na universidade. Por exemplo, o projeto de cursos de formação fora do currículo oficial, convidando especialistas relevantes sobre o tema, com a introdução nas aulas de algumas habilidades específicas,..., a fim de obter o envolvimento e a participação dos alunos. Em segundo lugar, analisamos o papel do novo Gabinete de Responsabilidade Social da Universidade com o objetivo de promover princípios de Responsabilidade neste contexto. Este gabinete foi criado a dois anos pelo novo reitor, a fim de introduzir a Responsabilidade Social Corporativa na estratégia da Universidade. Agora, estamos a implementar as medidas necessárias a fim de obter alguns importantes objectivos.

**Palavras-chave:** Educação Superior, Responsabilidade Social, Universidade de Extremadura

**Abstract.** This paper addresses the concept of Corporate Social Responsibility in a specific organization (University) and its potential role in strategic management as a source of competitive advantage. Therefore, Universities, as organizations, public and private, are called to practice responsible actions in the classic triple bottom line: economic, social and environmental. At the same time, we know that the functions of Universities are related to teaching, researching, and promoting a fairer society. If we approach University's duties under the prism of SR, we could say that relations between the University and society have a dual character.

On the other hand, Universities are institutions based on knowledge and are called to disseminate their principles, also responsible principles of action, to all the stakeholders they relate to. In this sense, we consider there is a main *stakeholder* and we have to carefully observe the actions oriented to them, we are talking about "students".

So, the main objective of the paper is to analyze several alternatives that we have been observed in two specific contexts at the University of Extremadura in Spain. First of all, we analyze the teaching practice with the intention of discovering the necessary drivers for social responsibility implementation. At the moment, we observe the absence of a specific training in this topic, so, teachers interested in disseminating the triple bottom line at a University level have to think about the way of doing that. For example, designing training courses out of the official curriculum, by

inviting relevant experts on the topic, by introducing in the classes some specific abilities, ..., in order to get the involvement and participation of students. Secondly, we analyze the role of the new Office of Social Responsibility at the University aiming to foster Social Responsibility's principles in this context. This Office was created two years ago by the new Chancellor in order to introduce the Corporate Social Responsibility in the University strategy. Now, we are following the necessary steps in order to get some important objectives.

**Keywords:** Higher Education, Social Responsibility, University of Extremadura.

## 1. Introduction

Recent years have witnessed an increasing concern about the impact of businesses on their stakeholders. The concept of Corporate Social Responsibility (CSR) has emerged in the academic literature and has evolved over time and now it is concerned to a wide range of organizations with emphasis on globalization and competition. In this context, many organizations, enterprises and institutions are trying to adopt a more business-like orientation to accomplish the changes. Even SME's are also implementing social responsible practices in order to maintain competitive advantage through addressing economic, social, and environmental issues (Sánchez-Hernández & Gallardo-Vázquez, 2013).

This paper addresses the concept of CSR in a specific organization (University) and its potential role in strategic management as a source of competitive advantage. Therefore, Universities, as organizations, public and private, are called to practice responsible actions in the classic triple bottom line: economic, social and environmental. At the same time, we know that the functions of Universities are related to teaching, researching, and promoting a fairer society. If we approach University's duties under the prism of SR, we could say that relations between the University and society have a dual character.

Social Responsibility (SR) is a concept according to which organizations decide voluntarily to contribute to a better society and achieve sustainable development in time (COM, 2001). The Universities, as organizations, share this concern but can go further, as institutions which, by their nature and purpose, are able to promote social change. It is evident the growing importance of CSR for the economy in general and to the management of companies in particular, institutions and organizations given the competitive advantages that its action reports (Weber, 2008). The Green Paper (COM, 2001: 4) indicates that the SR is "a concept with respect to companies decide voluntarily to contribute to achieving a society and a cleaner environment" adding that the SR will be held by integrating the "social and environmental aspects in business operations and in their interaction as stakeholders" (COM 2001: 6). Recently, the European Commission has put forward a simpler definition of CSR as "the responsibility of enterprises for their impacts on society" (COM, 2011:7) and outlines what a business should do to meet that responsibility.

At the beginning of the actual financial and economic crisis, Campbell (2007) explored why corporations would behave in socially responsible ways. He highlighted how some people have the idea that organizations acting in socially responsible ways would be silly. When the goal is to maximize profit, then it stands the reason that corporations will do whatever it takes to achieve this goal and even they could show irresponsible acts if possible to get away with it. Nowadays in the middle of a crisis that we don't know how will evolve, newspapers are plenty of examples of firms and institutions that have exhibited very serious irresponsible behaviour, even criminal, such as exploiting employees, deceiving customers or swindling investors. In this way, Campbell's main proposition points out the difficulty to be responsible in time of crisis when organizations are experiencing weak financial performance and when they are operating in an unhealthy economic environment where the possibility for near-term profitability is very limited. However, he concludes suggesting that the best way to get firms to behave in socially responsible ways is to convince managers that it is the right way because CSR improves competitiveness. In fact, an extensive body of academic literature (Bebbington and Gray, 2001; Walsh et al., 2003; Hemming et al., 2004; Weber,

2008) argues that the implementation of social responsibility policies in the organizations management is becoming increasingly more relevant largely due to the connection with financial performance and the growing social demand.

So, the main objective of the paper is to analyze several alternatives that we have been observed in two specific contexts at the University of Extremadura in Spain. First of all, we analyze the teaching practice with the intention of discovering the necessary drivers for Social Responsibility (SR) implementation. At the moment, we observe the absence of a specific training in this topic, so, teachers interested in disseminating the triple bottom line at a University level have to think about the way of doing that. For example, designing training courses out of the official curriculum, by inviting relevant experts on the topic, by introducing in the classes some specific abilities, ..., in order to get the involvement and participation of students. Secondly, we analyze the role of the new Office of Social Responsibility at the University aiming to foster Social Responsibility's principles in this context. This Office is two years old and it was created by the new Chancellor in order to introduce the Corporate Social Responsibility in the University strategy. Now, we are doing the necessary steps in order to get some important objectives.

The paper is structured as follows. First we delimitate the objective of SR at university level. Then we describe the experience at the University of Extremadura. We finish with some conclusions and future research.

## 2. Corporate social responsibility at university level

We start with a definition of CSR at Universities. In this sense, the Project *University builds Country* (2001) says that "Ability of the University as an institution of disseminate and implement a set of principles and values, through four key processes: teaching, research, management and extension". On the other hand, Vallaey (2007) states that "Ethical quality policy of the performance at university community (students, teaching and non-teaching staff) through responsible management of impacts: educational, cognitive, labor and environmental the university generates, in a participatory dialogue with society to promote Sustainable Human Development".

Universities are institutions based on knowledge and are called to disseminate their principles, also responsible principles of action, to all the stakeholders they relate to. In this sense, we consider there is a main *stakeholder* and we have to carefully observe the actions oriented to them, we are talking about "students". In this sense, the entrance in the European Higher Education Area (EHEA) constitutes an excellent opportunity to expand the mission of Universities to consider them as socially responsible institutions, allowing for the participation of all stakeholders and seeking transparency in all its actions, and more exactly to orientate teaching and more activities to the principal *stakeholder*, the students. This group of interest has a very high influence in the organization and it has to attend the demands they arise.

The functions of the University are related to teaching, researching, and promoting a fairer society. If we approach University's duties under the prism of SR, we could say that relations between the University and society have a dual character. On the one hand, and like any organization, Universities should be responsible in behavior. That is expressed in accountability, transparency, reliability and clarity in the use of resources (mainly sources of finance coming from government). And secondly, and linked to its specific nature, University has to meet the expectations of society, continuously changing. For this purpose, the establishment of permanent dialogue with all its stakeholders must be understood as a useful tool (Sánchez-Hernández, 2007).

In this context of financial and economic crisis, Universities are also strategically trying to implement CSR activities because they are being forced to reconsider their role in society and to evaluate their relationship with their stakeholders (Jongbloed *et al.*, 2008). CSR at Universities – called University Social Responsibility (USR) - is all about going beyond simply "what is required" in legislation, rules and regulations. USR means to be transparent in its communication of its performance, to be well

managed holding strong governance procedures, to be responsive to the needs of its stakeholders, responsible in its values, attitudes and actions, and able to be trusted (De Keizer, 2004; Idowu, 2008; Jongbloed *et al.*, 2008). However, despite the existing debate concerning CSR and its link with Higher Education strategy, practical guidelines for CSR implementation in educational institutions remain unclear. Confirming this idea, a recent comparative study of public and private United States universities (Garde-Sánchez *et al.*, 2012) shows that neither is strongly committed to the disclosure of USR information suggesting that the expected challenges are not yet being faced, and USR is not being used as a differentiating factor in the pursuit of positional or competitive advantage.

The list of objectives of the Bologna Process highlight that USR is increasingly considered an intrinsic aspect of the EHEA (Vasilescu *et al.*, 2010). Consequently, universities need to adopt a social responsibility strategy (like other organizations), trying to meet the expectations of their stakeholders: present students, future students, supporters, government and the community. The question is how to foster responsible behavior in the complex organizational world of universities. According to Topal (2009) the first step should be the identification of risk factors such as illegal applications or insufficient academic personal for instance. The second step should consist of the mobilization of resources to eliminate (or at least to reduce) all factors threatening USR. It includes law enforcement, new programs or services able to create the best opportunities for students, enterprises, academics, and community.

### **3. The experience in usr at the University of Extremadura**

The University of Extremadura is a public university in the Autonomus Community of Extremadura, in Spain. In fact, it is the only one university in the region. It was founded in 1973 by Decree 991/1973, May 10 (BOE May 18th) of the Ministry of Education and Science of Spain.

The University of Extremadura is starting to implement CSR in strategy. The origin of the Office of USR at the University dates from the beginning of March 2011. It comes from the hand of the current Chancellor, who incorporates a priority based on social commitment, with the aim of developing some specific actions to strengthen relations between the University and the society.

At this moment, the University is aware of the changes that must experience, improved and faced challenges remain to achieve them. It is working to achieve added value in all areas, it look for better teaching, better research, appropriate and strong relationships with businesses and a better social extension. Ultimately, the University seeks to maintain good relations with all interested agents, who have to meet their needs ensuring optimum results. This also implies that the University is to be incorporated into the business working as of today, assuming a more objective *“to build a model of Social Responsibility (SR)”*, adopting the vision of being a Socially Responsible University.

In order to develop the alternatives observed at our University, we focus on two specific contexts: the teaching practice and the role of the Office of USR.

#### **3.1 Teaching practices for discovering the necessary drivers for SR implementation**

The new curricula adapted to Bologna’s degrees do not meet all the expectations that the university community had placed in them. At this moment, as we said, we observe the absence of a specific training in the topic of SR in any of the Official Degrees offered by the University of Extremadura. That’s even in the degrees related to Economy, Business Administration and Management and Labor Sciences. That circumstance is being solved, although clearly biased imperfect, transformed by the concerns of some teachers in action. So, teachers interested in disseminating the triple bottom line at a University level have to think about the way of doing that. For example, designing training courses out of the official curriculum, by inviting relevant experts on the topic, by introducing in the classes some specific abilities, organizing international summer courses,..., in order to get the involvement and participation of students.

### 3.1.1 Continuous training

The students who we are teaching are going through a crucial time during their stay at the University. That is because, in addition to the training they receive in their own areas of study, they must receive supplementary training to determine their future experiences, job development, dialogue with others, criticism, ... Clarke (2007) argues because educators wishing to achieve an improvement in higher education, so that students will be encouraged to continue learning strategies that will provide additional knowledge. In this way we are trying to give students knowledge initiatives that will contribute to broaden their undergraduate education. When we speak about SR, we have introduced the so-called "cross-competences", to be reached in any official course into the EHEA.

**Specific Titles** at the University (No Official) – The University of Extremadura has an interesting alternative to developing SR skills in students: Specific courses offered annually attempting to cover some gaps in the official courses. They could have a different format: improvement course or specialist (depending on the number of hours of training) and whether it follows a physical, semi-physical or virtual modality, the results are positive because they combine two features that allow it. On the one hand, be voluntary initiatives, both for the teacher or team of teachers who are encouraged to develop a training of this nature, as by the student, who is independent of this content or the grade you get to overcome their course academic. Furthermore, training projects being carried out *ad-hoc* response to demand, with the degree of theory and practicality you want, without being subject to rigid programs or specific descriptors without further conditions to be endorsed by the Department and Faculty or School which the course administratively dependent and the Governing Council of the university.

To achieve this, an experience held three specific courses in the Faculty of Economics and Business Administration. Specifically, the so-titled "Trends in Business Management in Extremadura", "Social Responsibility Policy in the University" and "Environmental Responsibility in Business", all of them approved within the offer training of the UEX.

**The Tutorial Action Plans (TAPs)** - The tutorial action plans developed in the centers are aimed to promote the integration and orientation of students using an own system that meets the needs of students, both academically and in terms of their personal development. The inclusion of SR in tutorial action programs seems relevant. It could be whether through a group training day or a workshop, you can develop skills on SR that will contribute to the integral development of the student and will be useful in the further development of each profession.

**Teaching innovation projects** - University reform conducive to the EHEA has brought the development of projects that encourage teaching innovation in higher education. Teachers, voluntarily and in teams, have at their disposal a channel for developing cross content and to develop SR skills in students. For example, as a result of a teaching innovation project, *The Training sessions around SR as cross competency and focus group for developing classroom practices* has been developed last academic year.

The new university degrees have incorporated greater practicality and approach to students' introduction to research. The change towards the EHEA is demanding of teachers more involved in the student's work and a greater focus and interest of students in their academic progress. Research is a link between teachers and students that can serve as a bridge for the development of competencies in SR. As follows, we want to highlight two possibilities to consider.

**Research lines for dissertations offered by teachers at any level** (Degree, Master and PhD)- The inclusion of a final project degree in the curriculum required of all students opens many possibilities to stimulate study and research in SR. The key to their development is in the supply of lines of research in these topics. For example, in the Faculty of Economics and Business Administration of the University of Extremadura, the lines to work during 2012-2013 have been just published, which the first graduates of the new titles will follow. We remark that, the group of teachers has created a very

attractive offer as far as SR concern. There are lines for social marketing, responsible management of human resources, SR in public administrations, SR and marketing linkages, and even USR. Interestingly, these lines would cover themselves and expand, even as other Faculties could introduce any particular line of SR adapted to their own studies.

At the same time, the Master Dissertation lines have opened a possibility for developing SR research. So, several projects have been already defended at the University of Extremadura so far. For PhD projects, the inclusion of SR is a growing trend. Increasingly, doctors are encouraging students to address issues of SR or include an ethical and SR approach in the treatment of other research topics.

**International Summer Courses** - Until last year, the summer courses have been a very useful tool to convey research advances in SR, good business practices, the development of regulations and related legislation or trends in management business. The international nature of the courses has been an encouragement, linking the Portuguese-Spanish perspective to the content of SR. Some outstanding examples of past editions are: "Responsible commitment University and Society" of the 2012 edition, "Social Responsibility in Extremadura Entrepreneurship" of the 2010 or "Challenges of corporate volunteering in the Spanish-Portuguese context" of the 2008 edition.

However, in this specific case of international summer courses, we think the EHEA has not benefited their continuity given the new academic calendars which, for the first time at the University of Extremadura starts this year. In fact, it will be no more Official Test in September. If students do not pass the tests on June, they can request a retake their exams in July or repeat it next course. This fact is questioning the temporary location of the international summer courses. We are waiting to know their future, but we are not optimistic because, in case they celebrate they will be in a short space of time and too close to the official exams and even overlapping with them. This fact will reduce their potential as tools for university extension and for the dissemination of the SR.

### **3.2 The role of the Office of Social Responsibility at the University of Extremadura**

Now we analyze the role of the new Office of Social Responsibility at the University of Extremadura aiming to foster Social Responsibility's principles in this context. This Office is two years old and it was created by the current chancellor (Dr. Segundo Píriz) in order to introduce the Corporate Social Responsibility in the University strategy. Now, we are doing the necessary steps in order to get some important objectives.

#### **3.2.1 Some preliminary and important facts**

The University of Extremadura, public and only in the region of Extremadura, is committed to work with and for the same. It is fully aware of the importance of intra and extra University relationships. The University is oriented towards an integral education: critical, responsible, committed, consistent and capable of responding to a society that demands a set responsible values.

Keeping in mind that USR is the ability of the University as an institution to disseminate and implement a set of principles and values, through four key processes: teaching, research, management and extension. In this way, the SR commitment at the University of Extremadura consist of: i) To introduce the economic, social and environmental values in teaching, research, management and social extension at the University; ii) To promote a comprehensive education based on social values and the respect to the needs and human rights; iii) To promote an excellent research in the same sense; iv) To conduct a management, at all levels, under the principles of a social responsible action; and v) To serve the interests and expectations of all groups of interest

Related to the functions of the Office we can mention: i) The promotion of the culture of SR at the University; ii) Promote Social Responsibility actions in the academic field; iii) Work out SR report; iv) Motivating the measurement of the satisfaction annual degree of stakeholders; and v) To follow up on SR actions.

In order to implement the different actions we consider that EHEA constitutes an excellent opportunity to expand the mission of Universities to consider them as socially responsible institutions, allowing for the participation of all stakeholders and seeking transparency in all its actions. First of all, the University has defined the groups of interest it works with: non-teaching staff, research and teaching staff, graduates, employers, competitors, students, authorities, suppliers, local communities, social organizations and the state.

The Office has been working in three axes: 1) training and awareness, 2) disclosure, and 3) starting practice at different levels.

**Training and awareness** – In this sense, the Office wants to transmit a complete and basic training about Social Responsibility. Moreover, to educate in the different areas of SR linking with teaching, research, management and extension to society. Third, to discuss possible actions to take, linking SR with the specific working areas at the University. And, finally, to develop mechanisms for implementation the actions at University classrooms.

**Disclosure** – The Office has a young website, included in the University web page. This is the first way of disseminating the actions the Office is carrying out. Related with other different ways for that, we can mention some seminars we organize or we are invited them, in which we argue the importance of the actions at the Office. We also say about courses and meetings, in which we have the opportunity to talk about the experience and the actions for improving it.

**Starting practice** – We mention some actions able to put in practice at University level, at Faculty level and a subject level. It would be interesting to implement from top to down, in order to institutionalize these initiatives depending of the Office, and more exactly, from the Vice-Chancellor it depends on.

#### Examples of actions at the Office:

1. **Training on University Social Responsibility:** a training course for teachers, in the academic course 2010-2011.
2. **Training sessions for teachers:** in the framework of Teaching Innovation Project, in the academic course 2011-2012.
3. The summer course **“Responsible Commitment University-Society”**.
4. The definition of **Office Coordinators** in the different faculties. They are colleagues who link the Office and the different faculties, in order to facilitate the implementation of actions.
5. The **Master in Management of Corporate Social Responsibility**.
6. **Social Responsibility Policies at the University field:** a special training course for the students.
7. **I Prize for a responsible idea at the University of Extremadura**.
8. **The promotion meeting of SR in any Center and Faculty:** in the academic course 2012-2013, aimed to foster USR between all groups of agents, students, teachers, and non-teaching staff.

#### 4. Conclusions

The article describes the starting steps in the implementation of SR at the University of Extremadura contributing to the current debate concerning the role of responsibility in regional development. Bearing in mind that society is demanding CSR practices it seems to us important to develop inside the University, responsible actions.

In this context, public universities, as part of the Public Administration, must be a referent in responsible behavior for enterprises and the rest of organizations. Universities must be an example of good responsible practices and, at the same time, they must to provide good extensive training in social issues.

One of the roles of the University of Extremadura in the global crisis, that is also a regional crisis, must be centred in researching CSR issues. We believe that the first steps already done should have considerable value for those who are interested in how the field of CSR is expanding at Higher Education institutions and the important link between academy and practitioners. In the complex

world of today's HEIs, it is necessary to create an environment that brings social projects. Universities, as the University of Extremadura, can help CSR to happen.

### **Bibliography**

- Bebbington, J. and Gray, R. (2001), An account of sustainability: failure, success and a reconceptualization, *Critical Perspectives on Accounting*, Vol.12, nº 5, pp. 557-587.
- Campbell, J.L. (2007), Why would corporations behave in socially responsible way? An institutional theory of corporate social responsibility, *Academy of Management Review*, Vol.32, nº 3, pp. 946-967.
- Clarke, B. (2007), Three models of constructivist learning. Communication presented to the 30<sup>th</sup> Annual Congress of European Accounting Association. Lisbon.
- Comission of The European Communities (2001), Green Paper. Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility. 366 – end. Available at: <http://eur-lex.europa.eu> (last access: 14/01/2013).
- Commission of The European Communities (2011), Renewed European Union Strategy for 2011-2014 on social responsibility. Available at: <http://eur-lex.europa.eu> (last access: 14/01/2013).
- De Keizer, D. (2004), Corporate Social Responsibility at the University of Amsterdam, The University Forum Proceedings, Bonn.
- Garde-Sánchez, R., Rodríguez Bolívar, M.P. and López-Hernández, A. M. (2012), On line disclosure of University Social Responsibility: A Comparative study of public and private US Universities, *Environmental Education Research* (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2012.749976>).
- Hemming, CH., Pugh, S., Williams, G. and Blackburn, D. (2004), Strategies for sustainable development: Use of a benchmarking tool to understand relative strengths and weaknesses and identify best practice, *Corporate Social Responsibility and Environmental Management* Vol.11, pp.103-113.
- Idowu, S.O. (2008), An empirical study of what institutions of higher education in the UK consider to be their corporate social responsibility, 2<sup>nd</sup> International Conference on Environmental Economics and Investment Assessment Proceedings. 28<sup>th</sup>-30<sup>th</sup> May, Cadiz, pp. 263-273.
- Jongbloed, B; Enders, J. and Salerno, C. (2008), Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and research agenda, *Higher Education*, Vol.56, pp. 303-324.
- Project *University builds Country* (2001), Available <http://www.guninetwork.org> (last access: 17/3/13) (in Spanish).
- Sánchez-Hernández, M.I. (2007), Corporate Social Responsibility at Universities and the New Higher Education Framework in Europe, in D. Gallardo and M.I. Sanchez (eds) *Corporate Social Responsibility in Spain and Portugal*, Editora Regional de Extremadura, Mérida (in Spanish).
- Sánchez-Hernández, M. I. and Gallardo-Vázquez, D. (2013), Advances in Corporate Social Responsibility Analysis: Trends in the Region of Extremadura, In: Desur - Promoting Corporate Social Responsibility, European Union, pp: 27-44.
- Topal, R.S. (2009), CSR in Universities around the world, Discussion Papers in Social Responsibility, Social Responsibility Research Network, Istanbul.
- Vallaey, F. (2007), Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Available at: <http://bibliotecavirtual.info> (last access: 17/3/13) (in Spanish).
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M. and Baicu, C. (2010), Developing University Social Responsibility. A model for the challenges of the new civil society, *Innovation and Creativity in Education – 2<sup>nd</sup> World Conference on Educational Sciences Proceedings*, 2, pp.4177-4182.
- Walsh, J.P., Weber, K. and Margolis, J.D (2003), Social issues and management: our lost cause found, *Journal of Management*, Vol. 29, pp. 859-881.
- Weber, M. (2008), The business case for corporate social responsibility: A company-level measurement approach for CSR, *European Management Journal*, Vol. 26, pp. 247-261.

## [1011] O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS LOCAIS E SUA INTEGRAÇÃO NA ECONOMIA GLOBAL: O CASO DO AZULEJO TRADICIONAL EM OVAR

M. Calvache, A. Rosa Pires, J. Carvalho, P. Silva

Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193, Aveiro, Portugal. E-mail: [mfcavache2013@ua.pt](mailto:mfcavache2013@ua.pt), [arp@ua.pt](mailto:arp@ua.pt), [joaomcarvalho@ua.pt](mailto:joaomcarvalho@ua.pt), [patriciasilva@ua.pt](mailto:patriciasilva@ua.pt)

**Resumo.** A relevância da universidade no contexto da economia do conhecimento é crescentemente reconhecida (Goddard & Kempton, 2011). Ao mesmo tempo, a percepção do seu contributo tem evoluído de uma mera transferência de conhecimento para uma maior contribuição à inovação regional, o desenvolvimento cultural, ambiental e comunitário (Rodrigues, 2011; Uyarra, 2008). Acontece paralelamente uma mudança nos paradigmas de desenvolvimento regional para uma aproximação com base na realidade local, e nos conceitos da sustentabilidade e do bem-estar (Tomaney, 2010). Sob este enfoque, o fortalecimento do elemento institucional do território aparece como base para processos de aprendizagem colectiva e de inovação no conjunto da economia (Goddard & Vallance, 2011). Essas tendências abrem novas oportunidades para a universidade no desenvolvimento regional, potenciando o suporte multidisciplinar, as conexões locais, nacionais e internacionais, a contribuição através da investigação e do ensino à inovação regional e o capital humano, e o apoio ao empreendedorismo e ao bem-estar. O artigo explora o conceito de Universidade Cívica (Goddard, 2009) em quatro dimensões fundamentais: (1) A contribuição da universidade ao desenvolvimento integrado das esferas económica, social e cultural; (2) O potencial da universidade para conectar as realidades locais e as agendas globais com base na valorização dos recursos e especificidades locais, tornando-as em capital para desenvolvimento; (3) A sua capacidade e desafios para co-produzir conhecimento junto das instituições locais, promovendo uma inovação territorial e socialmente referenciada; (4) A conjugação das diferentes missões da universidade - ensino, investigação e cooperação com a sociedade. A abordagem a estas quatro dimensões será apoiada no estudo de caso do Projecto de Valorização Empresarial do Azulejo Tradicional de Ovar, uma parceria entre uma autarquia, a Universidade de Aveiro e outras instituições de investigação, para valorizar um recurso cultural local através do conhecimento científico, com o fim de criar dinâmicas empreendedoras positivas para a economia local. A apresentação do projecto será acompanhada por uma análise crítica dos factores de sucesso (e insucesso) bem como dos desafios associados. O caso ilustra, acima de tudo, uma fértil colaboração, que parece dar lugar a processos de co-produção de conhecimento relevante para um desenvolvimento local baseado nas especificidades e o potencial endógeno.

**Palavras-chave:** conhecimento local, desenvolvimento local, inovação, universidade

### *THE ROLE OF UNIVERSITIES TO VALUE LOCAL RESOURCES AND TO PROMOTE THEIR INTEGRATION INTO GLOBAL ECONOMY: THE CASE OF OVAR TRADITIONAL GLAZED TILES*

**Abstract.** Universities are increasingly acknowledged as key players in a knowledge-based economy (Goddard & Kempton, 2011). Their role has been evolving towards a greater contribution to regional innovation, and to cultural, environmental and community development (Uyarra, 2008). At the same time a shift in regional development paradigms is detected towards a place-based approach and a broader view of development (Tomaney, 2010). Attention has thus shifted to support the territorial institutional base in order to promote collective learning and innovation in the wider economy (Goddard & Vallance, 2011). Current trends open up new opportunities for universities to engage in

regional development. The wide range of sectorial and multidisciplinary expertise within one institution, as well as its connections to local, national and international levels, makes of them potential facilitators. They contribute through their research and education activities to regional innovation and human capital, two central elements of a place-based development. They can also improve social equality through regeneration and cultural development, or promote a business and entrepreneurial environment (Goddard & Kempton, 2011). The paper explores the concept of the Civic University (Goddard, 2009) along four critical dimensions: (1) Contribution to an integrated economic, social and cultural development; (2) Connection of local realities and global agendas based on the valorisation of local resources and specificities; (3) Co-production of knowledge together with local institutions as a basis for place-based innovation; (4) Integrated mobilization of university's missions – research, teaching and regional engagement. These four dimensions will be approached based on the case study “Entrepreneurial Valorisation of Traditional Glazed Tiles in Ovar”, a partnership between a municipality, the University of Aveiro and other research institutions, to value a local cultural resource through scientific knowledge, in order to create entrepreneurial dynamics that contribute to local economy. The paper concludes by introducing a critical analysis of success factors and associated challenges. The case illustrates a fertile collaboration that seems to be giving birth to processes of knowledge co-production relevant to a local development based on endogenous potential.

**Keywords:** innovation, local knowledge, local development, university

## 1. Quadro Teórico

### 1.1. A universidade no desenvolvimento regional

Nas últimas décadas, o papel das universidades tem evoluído desde uma consideração como fábricas de conhecimento, ao seu envolvimento na comercialização da investigação, e na mediação interinstitucional (Uyarra, 2008), sendo de maneira crescente, visualizadas como facilitadoras do desenvolvimento (Gunasekara, 2006). Neste processo, o foco tem-se deslocado da influência no crescimento económico, à promoção de um desenvolvimento mais holístico, que integra as esferas económicas, sociais, culturais e ambientais (Uyarra, 2008); desde uma compreensão unidireccional da transferência de conhecimento da universidade para a indústria, para a constituição de redes de troca e de cooperação que envolvem também outros atores da esfera pública e da comunidade, organizados para dar resposta às necessidades territoriais (ibid). Inicialmente considerado como um spill-over, o impacto da universidade na região foi posteriormente institucionalizado como uma terceira missão além da investigação e do ensino, sendo mais recentemente compreendido como um princípio orientador de todas as suas actividades.

Este papel mais regional da universidade tem ganho relevância conforme a importância do mileu local também o fazia, e a medida que o nível local e regional adquiria peso na governança (Gunasekara, 2006). Por outro lado, consideradas como principais produtoras e divulgadoras de conhecimento científico, não é de estranhar o crescente reconhecimento da sua contribuição potencial no âmbito da economia do conhecimento (Rodrigues, 2011; Rosa Pires et al., 2011). Num contexto de crise, a necessidade de maior cooperação entre universidades, indústria e governos, como elemento central do desenvolvimento económico, tem também reforçado as demandas de envolvimento (Rodrigues & Melo, 2012).

Acontece ao mesmo tempo uma mudança nos paradigmas de desenvolvimento regional para uma aproximação mais enraizada no lugar, visando uma maior incorporação de preocupações sobre sustentabilidade e bem-estar (Tomaney, 2010). Hoje é também amplamente reconhecido que não há uma abordagem única e que não só os territórios requerem de estratégias específicas, como as especificidades locais são em si próprias recursos para o desenvolvimento. Estes enfoques baseiam-se na mobilização do potencial endógeno pelas instituições locais e regionais através de estratégias locais específicas, sendo o capital humano e as capacidades de inovação recursos centrais na economia do conhecimento (Tomaney, 2010), e a base institucional do território, central para

promover processos de aprendizagem colectiva e de inovação no conjunto da economia (Goddard & Vallance, 2011). Num contexto de problemas de grande complexidade que envolvem diversas escalas e disciplinas, e conforme a necessidade de incluir outras dimensões não económicas no desenvolvimento é crescentemente reconhecida, a cooperação e inovação institucional tornam-se elementos críticos.

## 1.2. Desafios da universidade no desenvolvimento regional

As tendências descritas nos parágrafos anteriores abrem novas oportunidades para as universidades no desenvolvimento regional. Estas têm capacidade para potenciar o suporte multidisciplinar, promover a integração através das suas conexões locais, nacionais e internacionais, apoiar o empreendedorismo e a igualdade social, ou contribuir com a investigação e o ensino à inovação regional e o capital humano, dois elementos centrais de um desenvolvimento referenciado no contexto local (Goddard & Kempton, 2011).

Por outro lado, o maior envolvimento da universidade na região impõe novos desafios tanto para estas instituições, como para as políticas públicas de desenvolvimento regional. É requerida liderança na universidade e nas instituições parceiras, incentivos internos e externos, um quadro político que promova a interacção, uma cultura de cooperação, etc. Outros importantes desafios derivam da necessidade de promover a governança multinível, a cooperação interinstitucional e a inovação institucional nas universidades.

De particular relevância para o estudo de caso que o presente artigo introduz, são as demandas ligadas à capacidade da universidade de incorporar saberes locais e de co-produzir conhecimento com outros actores. Os recentes paradigmas de desenvolvimento regional, como foi mencionado anteriormente, enfatizam a importância de informar e definir estratégias desde a base, com o fim de permitir uma melhor adaptação às necessidades reais, aos sistemas culturais, económicos, sociais e ambientais locais, assim como de promover o empoderamento e a apropriação pelos actores locais. A contribuição da universidade a um desenvolvimento localmente referenciado depende portanto da sua capacidade para conectar com a diversidade de actores que produzem conhecimento fora das instituições de I&D, com particular relevância nos sistemas locais de saber. De um lado isso envolve desafios derivados das dificuldades de interacção da universidade com outros actores regionais, devido à escassez de recursos, à não inclusão do envolvimento na missão das instituições, ao complexo mapa de actores na governança regional e dentro das próprias instituições universitárias, à percepção negativa do potencial das universidades, à alternância dos governos locais, às diferenças em termos de linguagem, estruturas e práticas de trabalho, à dificuldade para passar do plano estratégico ao operacional, etc. (Goddard & Vallance, 2011). Outros são próprios do encontro entre sistemas de conhecimento diferentes, e surgem da necessidade de contextualizar a produção de conhecimento no território, de estabelecer um plano de interacção e negociação equitativo, e de inovar institucionalmente para um enfoque colaborativo à produção de conhecimento.

## 1.3. A Universidade Cívica

Enquadrado nos discursos mais recentes do papel da universidade na região, Goddard (2009) desenvolve os princípios que definem um novo entendimento da Universidade Cívica. O autor reclama uma participação mais efectiva das universidades na sociedade, e defende que estas têm um papel central a jogar na inovação, entendida como uma inovação total do sistema que inclui indústria, serviços públicos e sociedade, alinhando com a crescente relevância que adquire a inovação num contexto altamente competitivo (Goddard & Vallance, 2011). Quatro dos seus elementos resultam de particular relevância para o objectivo do presente artigo:

Em primeiro lugar, a universidade cívica deve participar de uma maneira mais efectiva na promoção integrada do desenvolvimento económico, social e cultural, visando beneficiar e colaborar com a comunidade onde se insere.

Em segundo lugar, a universidade cívica envolve-se e colabora com os níveis local, nacional e internacional, para enfrentar desafios surgidos às diversas escalas. O ênfase é posto no desenvolvimento de lugares específicos, que são contextualizados e integrados nos quadros nacional e global. A universidade assim percebida tem um forte sentimento de lugar, pois o território onde se encrava faz parte da sua identidade, ao mesmo tempo que é usado como laboratório vivo.

O terceiro ponto faz referência ao potencial da universidade de produzir conhecimento com outros atores regionais. Este enfoque legitima outros sistemas de saber, e promove a mistura de conhecimento científico das instituições de investigação com o conhecimento experimental da comunidade, num processo de co-aprendizagem (Goddard & Vallance, 2011).

Em quarto e último lugar, este conceito apoia o envolvimento da universidade com a região como um todo, cortando através dos vários níveis e departamentos da universidade, mobilizando ensino e educação, tanto ao nível estratégico como operacional, superando a ideia do envolvimento como uma terceira tarefa da universidade, para convertê-lo no princípio orientador de todas as suas actividades. Esta interacção actua nas duas direcções, pois não só a universidade contribui potencialmente à inovação na sociedade local, mas o próprio envolvimento apoia os objectivos da universidade (Goddard, 2009). Muitos dos desafios atuais são transdisciplinares e não encaixam na tradicional divisão por disciplinas (ibid.), reforçando a necessidade da universidade intervir de maneira mais holística.

## **2. Estudo de caso**

### **2.1. Introdução**

As novas directrizes dos fundos estruturais europeus para o actual período de programação (2007-2013), contemplavam em Portugal a possibilidade de delegar a gestão de uma parte dos fundos ao nível intermunicipal. Como requisito um Plano Territorial de Desenvolvimento (PTD) devia ser preparado, para cuja elaboração a Universidade de Aveiro (UA) e a Comunidade Intermunicipal da Região de Aveiro (CIRA), estabeleceram uma parceria, indo assim além de tradicionais enfoques de consultadoria. Embora ao arranque houve algumas dificuldades, esta parceria promoveu uma nova relação da UA com os actores regionais, o conhecimento mútuo, uma atitude positiva para a colaboração, e em último termo, novos enfoques ao processo de produção de políticas públicas regionais. Como resultado, uma diversidade de projectos conjuntos emergiram entre a UA e os actores regionais além do PTD, entre os que aparece o Projecto de Valorização Empresarial do Azulejo Tradicional de Ovar (PVEATO), analisado nos seguintes parágrafos.

Ovar é conhecida como a “cidade-museu do Azulejo”, devido às magníficas fachadas azulejares que ornamentam as casas do seu centro urbano. Para preservar este património, a Câmara de Ovar (CMO) criou no ano 2000 o Atelier de Conservação e Restauro do Azulejo (ACRA), único no panorama nacional, dedicado à investigação, preservação e recuperação do património cerâmico oitocentista.

No decurso do InOvar (2005-2009), um projecto desenvolvido pela Universidade de Aveiro para preparar e apoiar a transição de Ovar para uma economia baseada no conhecimento, a UA propôs a implementação de um projecto que visava a combinação de estas dinâmicas locais de restauro azulejar com conhecimento científico. O objectivo era duplo: Por um lado apoiar a consolidação do saber técnico local; por outro, acrescentar uma dimensão empreendedora a um recurso “cultural” e às actividades de restauro para dinamizar a economia local. Deste modo estabelecia-se a ligação entre o saber local do ACRA no restauro do património azulejar, e o conhecimento acumulado pela UA nesta matéria. O projecto foi apresentado em 2007 pela UA em parceria com outros centros de investigação, a Câmara de Ovar através do ACRA, e uma empresa produtora de argamassas, numa candidatura ao Programa iCentro, no âmbito dos Programas Regionais de Ações Inovadoras, não tendo sido bem-sucedida. Fruto das boas relações desenvolvidas no decurso da preparação do PTD e da candidatura ao iCentro, em 2008 a CMO retomou o projecto, e o submeteu às Parcerias para a

Regeneração Urbana. A candidatura foi aprovada e a execução do Projecto de Valorização Empresarial do Azulejo Tradicional de Ovar (PVEATO) teve início em 2010.

Entretanto, as dinâmicas de cooperação desenvolvidas suscitaram o interesse de alguns dos parceiros de aprofundar a colaboração num projecto de cariz mais científico-académico, dando lugar à apresentação pelo departamento de Engenharia Civil da UA de uma candidatura à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). O projecto AZULEJAR, aprovado em 2008, decorreu durante 2 anos com início em 2010. O AZULEJAR perseguia o estudo de elementos azulejares de fachada e de argamassas de assentamento, de acções de conservação já aplicadas, assim como o desenvolvimento de novos materiais e técnicas. Este projecto supôs o alargamento da rede com a incorporação de actores de outras disciplinas científicas das áreas da engenharia, das artes e da conservação. De realçar neste ponto, o carácter inovador da incorporação de uma autarquia como parceiro num projecto de carácter científico.

Fruto das boas dinâmicas geradas e verificando o potencial económico em torno do recurso azulejar antecipado pela UA, um grupo de investigadores do AZULEJAR criou em 2012 uma *spin-off*, a DDL-Arg, para a produção e comercialização de argamassas desenvolvidas no decurso dos projectos anteriores. A DDL-Arg desenvolveu também outros produtos para reabilitação e conservação do património, o que atraiu o interesse de países longínquos tais como a Índia, Kuwait ou Brasil.

Desde a candidatura inicial no ano 2007, embora não fora bem-sucedida, criaram-se dinâmicas de interacção durante o próprio processo, que deram rapidamente lugar a diversos resultados, como exemplo do qual aparecem as primeiras duas teses de estudantes da UA no ACRA durante o ano 2008, com data anterior ao início da execução dos projectos.

## 2.2. Análise

À luz dos resultados dos projectos, revisitamos as dimensões da Universidade Cívica.

**A Universidade como promotora de um desenvolvimento integrado das esferas económica, social e cultural:** O projecto não só promoveu a inovação regional, o capital humano e o empreendedorismo, como contribuiu a dimensões de natureza mais social e cultural, tais como o bem-estar da comunidade, a identidade local, o sentimento de pertença, ou a qualidade do meio urbano, entre outros. Por outro lado, o projecto promoveu, através da valorização económica de um recurso cultural, uma forte integração das dimensões culturais e económicas.

**A Universidade como conector da realidade local e a economia global:** Os projectos permitiram valorizar os recursos locais, e conectá-los com agendas globais de conservação de património. De um lado, foram as técnicas e o conhecimento existente em Ovar os que inspiraram e serviram de base para posteriores investigações científicas, assim como foi em Ovar que foram tomadas as amostras e testados os resultados, convertendo a cidade num laboratório de investigação; por outro lado ainda, o capital social deste contexto específico e o facto do objecto de estudo ser um elemento central da identidade local foram determinantes do desenvolvimento dos projectos. A investigação desenvolve-se assim, de maneira enraizada nos recursos e valores locais, se bem que os produtos resultantes, para além de repercutirem positivamente neste contexto, ambicionam uma expansão nacional e internacional.

Esta dimensão local foi articulada com a esfera não local, principalmente mediante três mecanismos:

- A constituição de uma ampla rede de actores com diferentes âmbitos de influência, cujo impacto deve-se em grande medida à importante complementaridade existente tanto a um nível disciplinar como escalar. Foram assim integrados actores da área da engenharia civil, engenharia de materiais e das artes e conservação, e da escala local, regional e nacional. As instituições de investigação proveram uma dimensão nacional e internacional e conhecimento especializado em diferentes disciplinas, enquanto o ACRA actuou como uma âncora local.

▪ A projecção internacional da empresa DDL-Arg, como demonstra os contactos realizados desde países como a Índia, Kuwait ou Brasil.

▪ A organização de um congresso no contexto do projecto AZULEJAR, que supôs um encontro internacional com visita de estudo de Ovar, articulando assim as dimensões local, nacional e internacional. Embora de carácter académico, o congresso pretendia promover uma aproximação prática, para o qual foi organizada uma visita a Ovar para visualizar intervenções já realizadas e bem-sucedidas em que a UA esteve envolvida. Este evento pretendia consolidar e divulgar o conhecimento na área da azulejaria de fachada, bem como estabelecer vínculos com outras disciplinas, tais como a Arquitectura e o Urbanismo, permitindo ao mesmo tempo o estabelecimento de relações com investigadores do Brasil. Para além deste congresso, outras actividades promoveram a partilha e transmissão do conhecimento gerado a diversas escalas. Por exemplo, no contexto do PVEATO, foi organizado um workshop com o objectivo de disponibilizar formação teórico-prática na área de reabilitação de edifícios azulejados. Organizou-se também um seminário para apresentar os resultados do PVEATO e transmitir o conhecimento produzido e a experiência do ACRA, a empresas e instituições na área da reabilitação de edifícios com azulejos de fachada.

**A incorporação de saberes locais e a co-produção de conhecimento junto das instituições locais:** Em terceiro lugar, longe de uma mera transmissão de conhecimento, o caso ilustra uma fértil colaboração, que deu lugar a interessantes processos de incorporação de saberes locais e de co-produção de conhecimento baseado nos recursos endógenos, para produzir conhecimento relevante para o desenvolvimento local e não só, sendo seu fim último a aplicação do conhecimento gerado ao nível nacional e internacional. Baseados numa deficiência identificada pelo ACRA através de anos de experiência, ou seja, a falta de argamassas adequadas para materiais antigos, o projecto constituiu uma ampla rede onde integrou o conhecimento de diversas áreas científicas (engenharia civil, engenharia de materiais e cerâmicas, conservação, restauro e artes), com o conhecimento experimental de uma instituição local. O conhecimento misto gerado materializou-se numa diversidade de formas, tais como a edição conjunta de um manual de restauro azulejar ou as novas argamassas produzidas. Estas últimas, inspiraram-se em materiais tradicionais, recriando tecnologias que caíram em desuso e canalizando, ao mesmo tempo, uma longa experiência de investigação da UA nestas áreas. A colaboração entre ambos os saberes constituiu-se num ciclo de retroalimentação, no qual a prática da reabilitação desvelava deficiências que eram investigadas cientificamente, e cujos resultados eram novamente testados em Ovar, validando e orientando por sua vez a investigação científica. A combinação permitiu um maior alcance do conhecimento produzido, não só pela sua qualidade e aplicabilidade, mas pela ampliação dos canais de divulgação graças a combinação das diversas redes. Resultou muito relevante neste processo, a elevada complementaridade das tipologias de conhecimento.

É importante referir aqui o papel de mediação jogado pelo ACRA que, sendo parte da CMO e tendo ligações com instituições científicas e com a população, facilitou a aproximação dos investigadores da UA à comunidade e aos departamentos técnicos da autarquia, reforçando a relação entre a UA e o governo local, facilitando também o encontro entre os diferentes saberes.

De referir ainda neste ponto, que a participação de uma câmara num projecto de cariz científico, como foi o AZULEJAR, supõe um primeiro passo para o reconhecimento da relevância da ciência no desenvolvimento local.

**A conjugação das diferentes missões da universidade:** Em quarto e último lugar, há nos projectos uma participação de todas as missões da universidade, superando aproximações mais tradicionais que canalizam a interacção como uma terceira missão. Foram mobilizadas todas as suas actividades \_ investigação, divulgação, formação, promoção do empreendedorismo \_, em torno destes projectos, com resultados tais como: nove teses de mestrado desenvolvidas com o apoio do ACRA, e uma tese de doutoramento em processo; a divulgação dos resultados das investigações pela comunicação social, em eventos próprios e em congressos de Portugal, Espanha e Brasil; a publicação de pelo menos três artigos, em revistas portuguesas e internacionais; e a criação de uma *spin-off* materializando a dimensão empreendedora da universidade.

### 2.3. Questões em aberto

Há no entanto certas questões que requerem maior exploração com o fim de ganhar percepção dos factores causantes e de potenciais linhas de intervenção:

O primeiro destes elementos faz referência ao esbatimento do envolvimento empresarial. O projecto PVEATO surgiu inicialmente com o objectivo de impulsionar a economia local com base num recurso tradicional, o azulejo, e nos saberes e dinâmicas de valorização já existentes. Porém, o factor que fez com que os projectos ganhassem pujança e atingissem os níveis de sucesso, foi as sinergias surgidas entre duas pessoas, a directora do ACRA e a coordenadora do projecto da UA. Considerando a orientação destes actores para a investigação científica, e a preponderância que assumiram ao longo das fases de desenho e implementação, não será de estranhar a predominância que vieram imprimir na concretização do PVEATO. A ausência de liderança forte na vertente económica do projecto, objectivo prioritário, e a ausência durante a fase de implementação de actores que foram chave no seu desenho, teve como impacto uma proeminência dos objectivos científicos e uma debilidade dos objectivos económicos. Esta menor participação dos actores económicos, e a não participação das empresas locais como previsto, são duas questões que requerem ser aprofundadas.

Em segundo lugar, cabe se perguntar por que não houve uma aposta municipal pela dimensão económica do recurso azulejar, cujo potencial económico demonstrou a criação da DDL-Arg, e se existem ao nível municipal as capacidades para o fazer. Uma barreira que poderá ser apontada faz relação as dificuldades que emergem da existência de uma multiplicidade de objectivos, como são a dinamização económica local, a promoção de Ovar como uma cidade museu, ou o reforço científico do conhecimento local. As dificuldades para encontrar um equilíbrio, poderiam eventualmente derivar em conflitos entre os agentes alinhados com os diferentes objectivos, reforçando a necessidade de explorar estratégias integradoras.

Uma terceira questão faz referência à maneira em que a dimensão económica, representada pela DDL-Arg, poderia ganhar escala, sendo que a *spin-off* provem do meio científico, e que não está integrada na política económica local. Embora exista um interesse nacional e internacional pelas actividades dos projectos, que trouxeram a possibilidade de estabelecer uma parceria com entidades brasileiras destinada à transferência de conhecimentos obtidos através do PVEATO e do AZULEJAR, na fase actual, aparecem novos impedimentos que limitam a sua projecção, tais como as limitações de financiamento para o estabelecimento de uma parceria com o Brasil, e para o desenvolvimento e internacionalização da DDL-Arg. A integração da *spin-off* no mercado, assim como o envolvimento das empresas locais, a fim de alcançar o potencial económico que foi identificado nos projectos, aparecem como grandes desafios. O envolvimento de outros actores e a promoção de governança multinível surgem como linhas necessárias de acção.

### 2.4. Conclusões

Atrás destes resultados aparece a pro-actividade, a capacidade de colaboração, e as sinergias surgidas entre actores chave. Ademais, foi ainda importante a presença de agentes com algum conhecimento transversal que actuaram como mediadores, facilitando a comunicação entre parceiros e destes com a comunidade, e a relevância de um governo local com predisposição para a mudança. Resultou também de grande relevância a coerência entre uma multiplicidade de iniciativas com um propósito comum. O desenvolvimento em paralelo do PVEATO e o AZULEJAR favoreceu o reforço mútuo e o surgimento de efeitos multiplicadores e dinâmicas sinérgicas, facilitadas pelo envolvimento de actores-chave comuns a ambos os projectos. O desenvolvimento complementar dos projectos teve enorme relevância, na medida em que a cooperação e a confiança gerada ao longo do PVEATO e AZULEJAR, mas também noutros projectos tais como o InOvar e o PTD, foi progressivamente facilitando o processo.

O caso de estudo reforça a necessidade de visitar e repensar qual o papel potencial da universidade no desenvolvimento regional. Alinhado com o conceito da Universidade Cívica de Goddard (2009), e como demonstraram os projectos, a universidade pode focar na região e manter simultaneamente uma visão global. Estes evidenciaram também que a intervenção da universidade pode ir muito além da transferência de conhecimento, e que a mobilização das suas diversas funções para um objectivo comum, permite uma intervenção mais holística e de maior alcance.

Há portanto uma enorme margem de progressão na mobilização do conhecimento científico para maximizar o potencial económico e social dos recursos endógenos, mas também existe uma grande fragilidade nos processos de cooperação, como demonstrou o afastamento ou a menor participação de certos actores. Em consequência, um maior acompanhamento e foco na gestão dos projectos é necessário, com especial ênfase na mediação entre uma ampla diversidade de actores, saberes e interesses, e portanto na integração e entrelaçamento entre múltiplos objectivos, de forma a mobilizar o interesse genuíno dos diferentes parceiros.

### **Bibliografia**

- Goddard J., 2009, Re-inventing the civic university, Provocation 12, London: NESTA  
<http://www.lfhe.ac.uk/publications/2010/inpractice23.pdf>
- Goddard, J., Kempton L., 2011, Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide, Brussels: European Commission  
[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011_en.pdf)
- Goddard, J., Vallance, P., 2011, The Civic University and the Leadership of Place, Paper presented at Building the Engaged University, Moving Beyond the Ivory Tower, Madrid, 15 June
- Gunasekara, C., 2006, Leading the horses to water: The dilemmas of academics and university managers in regional engagement, *Journal of Sociology*, 42, pp. 145-163
- Rodrigues, C., 2011, Universities, the Second Academic Revolution and Regional Development: A Tale (Solely) Made of “Techvalleys”?, *European Planning Studies*, 19, pp. 179-194
- Rodrigues, C., Melo, A., 2012, The Triple Helix Model as an Instrument of Local Response to the Economic Crisis, *European Planning Studies*, 20, pp. 1-14
- Rosa Pires, A., Pinho, L., Cunha, C., 2011, Universities, Communities and Regional Innovation Policy: Emerging trends in the Leadership of Place, Paper presented at International Conference UNICA, Warsaw, 26-27 September
- Tomaney, J., 2010, Place-based approaches to regional development: global trends and Australian implications, Sydney: Australian Business Foundation
- Uyarra, E., 2008, The impact of universities on regional innovation: A critique and policy implications, Manchester Business School working paper, 564

# [1006] DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A INDUÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA REUNI NO BRASIL

Elena Brutton

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [brutton@sapo.pt](mailto:brutton@sapo.pt)

**Resumo.** Apresenta uma reflexão de professores universitários sobre a deontologia numa Universidade Federal Brasileira. Considera princípios de atuação para elevar a qualidade do trabalho e do ensino em cenários institucionais diferenciados promovendo um processo de inserção e uma cultura acadêmica sustentável. Aponta dilemas profissionais e questões emergentes às necessidades dos docentes na instituição considerando a reflexão partilhada. A investigação configura-se como um estudo de caso iniciado em 2011 e desenvolvido em 2012 no Laboratório de Qualidade Docente na Pro-reitoria de Desenvolvimento de Pessoas. Iniciou com entrevistas para integração e socialização de docentes no contexto de expansão do Ensino Superior Federal. A fase de sensibilização envolveu 9 docentes, integrantes do Programa de Tutoria, correspondente aos 3 anos iniciais de seu contrato de trabalho. Posteriormente, procedeu-se a um estudo mais afinado, com 5 sujeitos, centrado na reflexão crítica, discussão e análise de um instrumento previamente elaborado, aplicado, depois, a uma amostra de 13 docentes. A reconfiguração do ensino superior suscitada pelo Processo de Bolonha (1998), repercutiu na reforma universitária efetivada no Brasil pelo REUNI, com criação de novos cursos, redefinição de funções da instituição em diferentes aspectos, e uma estruturação acadêmica de expressão cada vez menos democrática e mais dependente de forças externas, onde o mercado impõe competitividade e excelência. Daí a exigência de os docentes serem cada vez mais pró-ativos, questionadores de sua prática, numa indagação sistemática que dê lugar à emergência de novos conhecimentos, mediante uma racionalidade crítica. Nesse contexto, ganham vez novas formas de avaliação institucional, dos cursos, do trabalho docente, que demandam mais exigência de investigação científica, busca de financiamento de projetos e da publicação de seus resultados, cujo impacto é, por vezes, acompanhado de ansiedade e angústia no âmbito do trabalho acadêmico. A socialização profissional tem sido motivo gerador de problemáticas emergentes para os professores mais novos no âmbito da imersão nas instituições de ensino superior. A preocupação em contribuir com o desenvolvimento da qualidade institucional, uma modelagem nos três anos iniciais de contatção pela concientização de questões pertinentes à docência se constitui uma maneira inicial de aprofundar as questões da docência. Uma análise aberta, crítica e respeitosa rumo a um consenso sobre as práticas e os parâmetros sociais nelas implicados é importante para desenvolver um pensamento sustentável dentro da instituição.

**Palavras-chave:** Deontologia. Docência universitária. Reflexão.

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar a primeira parte de um estudo exploratório que está sendo desenvolvido com professores universitários. A investigação busca conhecer os parâmetros qualitativos valorizados pelos atores sociais no desenvolvimento do trabalho no ensino superior. Analisa dilemas da docência e elementos inibidores e potencializadores no processo de inserção, integração e socialização nos três anos iniciais de atividades como docentes em uma instituição no Brasil, no entorno da reforma Reuni no ensino superior federal<sup>15</sup>. O processo de reconfiguração universitária, influenciado pela Declaração de Bolonha (1998) e decorrentes manifestos (2007), de forma geral, influencia no Brasil a reforma universitária inserida pelo REUNI. No contexto da UFRN, criaram-se novos cursos e a instituição foi redefinida em diferentes aspectos, reduzindo as estruturas da academia a formas cada vez menos democráticas<sup>ii</sup> e mais dependentes das forças externas, subordinando a universidade às exigências do mercado, com ênfase na ação formativa e na procura

<sup>15</sup> A proposta institucional coloca em evidência mudanças na UFRN, enquanto as propostas do Projeto Pedagógico Institucional orientando-se para a criação de novos cursos, atualização de itinerários de formação e desenvolvimento de alguns programas estratégicos. (PDI 2010-2019).

pela competitividade e por níveis de excelência. A sociedade neoliberal coloca em emergência desafios à sustentabilidade do sistema de ensino superior, incentivando a atender a alta concorrência gerada pelos índices de competitividade econômica entre os países, assim como a preparação da força de trabalho, por meio da inovação a ser desenvolvida nos espaços sociais universitários, que são fundamentais para a prosperidade social.

Em decorrência dessas mudanças gerais, as instituições que aderiram ao programa REUNI no Brasil travessam um período de transformações causadas por contextos sociais mais amplos, globais e internacionais, para atender a uma sociedade que muda de forma acelerada em função da ordem econômica.\* Esses redimensionamentos atingem a organização do trabalho dentro das universidades e implicam questões de cunho paradigmático e ideológico sobre as atividades. Nas instâncias dos papéis exigidos no contexto institucional, esse processo vem sistematicamente influenciando tanto os atores sociais docentes quanto os discentes. No que diz respeito aos primeiros, a existência de diferentes tarefas obrigatórias enquanto docentes, que são quantificadas e avaliadas constantemente nas suas diversas maneiras, vem alimentando um clima de mal-estar institucional. Motivados pela busca da melhor pontuação, obtida pelo índice de produtividade intelectual como modelo dominante, muita coisa é feita em um vazio enquanto qualidade, valor e uso da “produção” intelectual, suscitando a esperteza e recorrendo à trapaça para atingir números na avaliação. A crescente “coisificação” da produção intelectual à procura do aumento tem produzido um efeito nefasto, que aponta para uma baixa contribuição, tanto na academia como no desenvolvimento social em algumas áreas. Como o sistema supervaloriza esses índices, as ações que poderiam levar a atingir uma legitimidade maior, como o trabalho social de extensão, são deixadas como sendo de segunda ordem ou de menos valor.

No que diz respeito aos alunos, a mudança de paradigma baseada na autonomia das tarefas do discente tem introduzido estresse e angústia na parte do corpo discente, que enfrenta, em algumas unidades e em algumas situações específicas, um “desamparo acadêmico”. A autonomia do discente para as atividades exigidas não pode ser construída em espaços curtos de tempo, mas em ciclos contínuos de esforço e empenho pessoal, bem como com ajuda de pares. Nesse sentido, os conceitos precisam ser trabalhados no âmbito de uma cultura docente, para ficarem explícitos na vivência com os docentes a par destas novas exigências.

Os novos paradigmas centrados na aprendizagem são defendidos no contexto da reforma do ensino superior; são priorizados os processos a partir de um grupo de teorias, práticas e experiências, além do esforço significativo, relevante e satisfatório para o sujeito que está em desenvolvimento. Por isso, novas exigências colocam em evidência situações a serem trabalhadas no espaço da cultura universitária, motivadas pela busca da equidade, sustentabilidade de comunidades legitimamente credenciadas a incentivar pela formação profissional e pela pesquisa e extensão.

A transmissão da experiência cultural e científica acontece por meio da formação especializada que os professores realizam e pela qualidade do trabalho desenvolvido (DELORS, 2000). As demandas exigidas pelas capacidades humanas e intelectuais dos sujeitos levam, do ponto de vista estratégico, a mudanças internas do caráter do trabalho realizado pelos docentes, que nunca devem esquecer-se de valorizar a ciência e a cultura aplicadas ao desenvolvimento social. Por isso, a reflexão social e cultural, além dos desafios vividos pela sociedade, leva a uma necessidade de realizar uma certificação social coerente com as exigências das funções profissionais necessárias ao entorno geográfico e regional para desenvolver as comunidades, trabalho complexo e difícil.

Na reforma do ensino superior, a aprendizagem ao longo da vida passa a ser um pilar fundamental para adaptar os sujeitos e contextos sociais às pessoas e melhorar sua capacidade produtiva. O aumento das exigências profissionais em procura da qualidade e eficácia profissional no âmbito dos sistemas produtivos e formativos é um desafio para o último nível dos sistemas educativos. Por outro lado, o desenvolvimento da informação e da comunicação traz um forte impacto em muitos setores da sociedade, o que demanda incorporar as TCI como ferramentas virtuais para aprofundar os objetivos da educação universitária.

Da natureza institucional e histórica, preserva-se da universidade o objetivo de promover e investir no futuro social pela sistematização da cultura e contribuir com a formação e o desenvolvimento de pessoas ao longo da vida. Nesse contexto, novos papéis são vivenciados pelos atores sociais, levando a mudanças nas características sociais das atividades que eles realizam, assim como de interfaces a serem vivenciadas no trabalho e que precisam ser refletidas na consciência social do grupo de intelectuais. Dessa forma, atividades de ensino, produção intelectual e ações de extensão são obrigatórias para o entorno profissional no caso específico do local onde realizamos nosso estudo de caso.

Como as exigências formativas e de trabalho são múltiplas e diversificadas dentro da instituição para os docentes, surgem desafios permanentes para a sistemática das atividades contratuais, nos quais esses profissionais precisam definir prioridades no plano de demandas institucionais e de escolhas individuais enquanto decisões de sua carreira. Sabemos que a produção de trabalhos intelectuais exige ambientes compatíveis com tais necessidades, assim como ambientes de confiança dentro dos espaços de poder institucional e da criação intelectual. Nesse sentido, consideramos os aportes de professores para conhecer o que eles pensam a respeito do seu trabalho para construir o conhecimento a partir da prática, do exercício diário das atividades profissionais. Do ponto de vista da organização de trabalho, sabemos que os ciclos de vida docente e diferentes aspectos podem influenciar na prática e na gestão do conhecimento dentro da cultura acadêmica, daí a importância da proposta do estudo. Na nossa pesquisa, escolhemos como matrizes de análise o pensamento dos professores.

A meta é construir, a partir do consenso, da negociação e da reflexão levantada, a qualidade no trabalho por meio das escolhas e atitudes priorizadas pelos atores em busca de uma integração melhor para o esforço da academia no contexto da reforma. O questionamento básico que orienta nossa atividade centra-se em responder: quais os dilemas apontados pelos docentes que estão iniciando suas atividades? Como podem ser ajudados no desenvolvimento da carreira? Essa questão orienta nosso trabalho, que procura identificar como contribuir com o seu desenvolvimento.

A seguir, sistematizamos explicações tentando apresentar como iniciamos a atividade e quão difícil foi adentrar no campo da docência universitária; como fomos nos aproximando do núcleo temático em estudo, bem como quais foram os primeiros resultados dos instrumentos trabalhados.

### **Ciclos e aproximações ao núcleo da investigação: problemática da unidade específica de inovação**

Realizamos durante o ano de 2010 entrevistas com nove docentes que foram contratados nesse período para a Escola de Ciência e Tecnologia, unidade de inovação na instituição, exatamente por ela representar o novo na UFRN. Nosso trabalho foi iniciado com os sujeitos da mesma unidade, realizando a convocatória dentro do Programa de Tutoria Institucional, programa desenvolvido pelo PDP. Fizemos questionamentos ligados ao exercício da rotina de atividades para entender o processo de desenvolvimento da cultura do trabalho.

Assim, os temas a seguir apresentam o resultado do que foi apontado pelos docentes que compareçam às entrevistas. Os dados, organizados de forma qualitativa, são importantes para um diagnóstico inicial no contexto de trabalho na Escola de Ciência e Tecnologia, abrangendo as necessidades, percepções e dificuldades que os professores enfrentam.

Dos sujeitos entrevistados, oito eram do sexo masculino e um do sexo feminino. A média de idade é de 48 anos. A respeito da importância do papel da tutoria dentro da instituição, os sujeitos explicitaram que serve para Mediação de conflitos interpessoais, explicar e ensinar como se procede com os processos administrativos institucionais, acompanhar as dificuldades em sala de aula, enfrentar problemas de infraestrutura, com alunos e pares e também pessoais. Os pontos trabalhados na tutoria considerados importantes dizem respeito ao exercício da docência, adaptação ao ambiente de trabalho, conflitos em sala de aula, burocracia dos processos, uso de programas gerenciais, afastamentos e questões interpessoais. Os docentes recém-contratados não conhecem

com profundidade os processos administrativos diversos nem a íntegra do trabalho dos Colegiados. Na generalidade, as dificuldades voltam-se para metodologia de organização do trabalho, ou processos institucionais. Mediante os registros, explicita-se que a unidade vive um conflito de identidade com relação a sua participação na UFRN. Há um impacto de adaptação dos novos docentes na ECT pelo formato assumido pela unidade.

Existe uma enorme resistência por parte de alguns Programas em receber professores da ECT no seu quadro efetivo. A tudo isso, coloca-se que parte dos professores recém-contratados não partilha da comunidade da UFRN, acredita que a ECT é independente. A falta de conhecimento dos professores, devido ao fato de serem novos na instituição, os colocam em uma relação de dependência junto à Direção da Escola.

As necessidades apontadas pelos sujeitos dizem respeito ao apoio daqueles que possuem mais experiência em disciplinas, que devem ajudar os mais novos, à criação de uma coordenação de cursos de graduação para ajudar os docentes, ao preparo da relação com o estudante, à ensinar a ministrar aulas em grandes turmas, a propor uma intervenção pedagógica mais eficiente, enquanto a cultura acadêmica ainda está sendo definida e a unificar alguns critérios e posturas da universidade para receber os cientistas que nunca ensinaram. Julgamos ser necessário trabalhar administrativamente na compensação pelo trabalho em grandes turmas, dado que não existe uma visão sobre a docência por parte de alguns pesquisadores. Esses sujeitos têm seu ensino e suas fragilidades expostos, porque são pesquisadores e nunca ministraram aula, nem têm ideia das interfaces do ensino de graduação em sua organização. Diante disso, o modelo de gestão não dá conta da problemática.

De acordo com as características da Escola, é importante o acompanhamento do professor recém-chegado para ele entender o funcionamento da instituição e se integrar ao trabalho de forma produtiva, além de discutir e internalizar o modelo de formação e preparação que a Escola está desenvolvendo dentro da UFRN. Os pontos positivos da situação dos sujeitos da unidade acadêmica, vivenciadas em depoimentos por meio das entrevistas são unânimes em afirmar que, quando os docentes se sentem acolhidos pelos seus pares, verifica-se que os problemas são resolvidos ou amenizados com maior tranquilidade, conseguindo-se um comprometimento maior, além de aumentar a confiança mútua. Dessa forma, os docentes mostram-se mais compreensivos em relação à nova realidade e procuram colaborar no que é possível. Quando os docentes são valorizados, apresentados e inseridos nos grupos de trabalho e pesquisa a melhora no desenvolvimento das atividades e nas relações interpessoais é notória.

Quanto às necessidades gerais, foram sistematicamente levantados e apontados os problemas que são vivenciados pelos docentes, para assim ajudá-los a contextualizar seu trabalho da melhor forma. Evidenciou-se, inclusive, a necessidade de ajudar os mais novos a aprender e internalizar os códigos sociais inerentes à docência superior. No que diz respeito à relação com os discentes, foi apresentada a expectativa de que é necessário preparar os professores para que a relação com os alunos flua num âmbito de respeito. Do ponto de vista da gestão, foi apontada a necessidade de criar uma coordenação de cursos de graduação e uma proposta de intervenção pedagógica mais completa para resolver questões de como ensinar em turmas numerosas. Como o ambiente acadêmico ainda está sendo definido, deve-se chegar a um consenso sobre alguns critérios e posturas a serem assumidas pela universidade institucionalmente, para receber os cientistas que nunca ensinaram e que não têm ideia do ensino de graduação nem de sua organização, afim de que esses cientistas, pouco familiarizados com o ensino de graduação e com sua organização, sejam pedagogicamente habilitados para assumir as tarefas da docência. O modelo de gestão não dá conta da realidade da problemática, tendo em vista que não se conhece com profundidade como resolver questões em processos institucionais, assim como não se participa nem se representa a unidade em colegiados específicos. Como a unidade é nova em termos de funcionamento, isso faz com que os docentes tenham determinadas dúvidas quanto a integração na instituição.

Parte do corpo docente não participa da universidade como um todo e considera que a unidade em questão é específica perante a universidade. Nosso trabalho de investigação, portanto, tem como

objetivo desenvolver uma discussão inicial para sensibilizar os sujeitos a se envolverem numa proposta de modelagem de questões relativas às práticas docentes a serem desenvolvidas no processo de inserção universitária e destacar parâmetros qualitativos de melhorias através do acompanhamento no processo, valorizando atitudes que possam contribuir para criar um clima de confiança no trabalho, consolidando as propostas formativas e as mudanças no contexto universitário.

### **O processo e o contexto**

O acesso ao ensino superior no Brasil é feito mediante concurso público. Em alguns contextos sociais específicos, o cargo de professor universitário é ocupado pelo mérito explícito, comprovado durante a carreira em outros níveis de ensino. Os melhores docentes chegam à instância do ensino superior depois de passarem por vários ciclos nos quais, reconhecidamente, deram provas de domínio de conhecimentos e de adoção de uma postura como formador de profissionais, entre outras questões. Disso derivam algumas situações diferentes no percurso da carreira: alguns sujeitos têm um conhecimento prévio sobre a docência, outros são ótimos pesquisadores, no entanto, em conhecimento sistemático de ensino, garantem apenas a lembrança de sua vivência como de alunos, e há aqueles que possuem pouco desenvolvida a habilidade do ensino e a compreensão da questão curricular do trabalho universitário. Assim, no início do percurso como docentes, podem acontecer alguns descasos por desconhecimento de estratégias relevantes para a formação profissional ministrada.

No entorno das demandas atuais do REUNI, está situada a iminente organização de cursos novos que se constitui um desafio para quem não conhece a organização curricular. Os novos papéis exigidos dos atores sociais como gestões de conhecimento e a exigência de empreendedorismo deixa-os com um forte sentimento de precarização de suas atividades docentes. Isso se reflete diretamente em seu contexto de vivência profissional pelo acúmulo de exigências e conseqüente aumento do estresse.

No caso específico da instituição onde está centrado nosso estudo, os três eixos fundamentais sobre os quais se constrói o trabalho das universidades federais – ensino, pesquisa e extensão – denotam um percurso de questões a serem resolvidas e apuradas no caminho da busca da qualidade e da legitimidade institucional e social.

Profissionalmente, os docentes estão sendo obrigados a ser cada vez mais pró-ativos, mas devem questionar seu próprio trabalho assim como promover uma indagação sistemática que dê lugar à emergência de novos conhecimentos através de uma racionalidade crítica<sup>iii</sup>. Entendemos que uma rede interna de apoio para a melhoria da formação profissional tem como objetivo difundir e consolidar resultados, construindo um movimento mais durável e sustentável para contribuir com a qualidade institucional. A socialização de atividades no âmbito da docência por meio de sistemáticas permanentes de desenvolvimento é necessária para a melhoria do processo de ensino. Existe uma tendência geral de que os professores menos socializados na profissão enfrentem problemas focados nas concepções pessoais de pesquisadores, tais como o ensino centrado no professor e na matéria<sup>iv</sup>, quando lidam com estudantes muito heterogêneos em suas origens e condições socioculturais e socioeconômicas, suas trajetórias de vida pessoal e acadêmica, assim como seus projetos para o futuro. Paralelamente, existem questionamentos enquanto à cultura dominante e às concepções sobre ensinar e aprender e como trabalhar com turmas excessivamente numerosas (ESTEVES, 2012, p. 29).

Os professores aprendem observando seus colegas mais experientes assim como recebendo o seu apoio nas diferentes funções. Essas são formas de indução ao trabalho, alimentando um canal gerador de comunicação e expressão emergente, para ajudar a resolver cargas específicas profissionais para os mais novos, no âmbito da imersão nas instituições de ensino superior. Nesse movimento, os atores sociais encontram dificuldades de adaptação e compreensão no caminho de expansão, diversificação e flexibilização curricular assumida pela instituição nessa nova configuração.

Então, a partir disso, vão refletir sobre a qualidade da prática docente e de seu desempenho em geral como atores sociais.

Diagnosticar problemas educacionais, assim como desenvolver culturas colaborativas e práticas formativas nos contextos institucionais se constitui um desafio, mas é preciso enfrentar os problemas emergentes de frente para avançar em torno da excelência e competitividade institucional. Existe no âmbito imediato da vida profissional dos docentes a prioridade de uma formação para contribuir com o desenvolvimento da qualidade sobre as práticas e os parâmetros sociais da profissão. Pensamos inicialmente que uma modelagem a ser realizada nos três anos iniciais por meio de uma conscientização de questões pertinentes à docência se constitui uma maneira inicial de aprofundar temas importantes para desenvolver um pensamento durável dentro da instituição.

### Sistematização de resultados

A partir da problemática apontada e dos registros que constam em nossos trabalhos de acompanhamento e orientação, organizamos um instrumento que nos permite situar e iniciar o trabalho de consolidação das atividades que são relevantes para os professores e que possibilitam traçar um percurso de desenvolvimento maior. Assim, a organização desse instrumento foi proposta a partir de Dancourt (2009) Reis (2008).

Trabalhamos pessoalmente na discussão e apresentação do questionário no período de 13 a 25 de abril 2012, com cinco professores da Escola de Ciências e Tecnologia. Apresentamos aos sujeitos o instrumento e suscitamos que explicitassem a compreensão em cada variável qualitativa colocada. Fomos depurando o instrumento e selecionando o que devia ficar em seu formato final para ser utilizado em uma segunda seleção e averiguarmos qual a interpretação que os sujeitos fariam da mesma ferramenta. O instrumento foi analisado e comentado, em média, 30 minutos por cada professor. Inicialmente havia 54 questões, após essa adequação permaneceram 31 itens. Treze professores responderam ao instrumento já apurado, no período de 06 de maio e o último 24 de maio de 2012. Os itens do questionário apresentam 31 opções de respostas, constituindo um questionário fechado de múltipla escolha. A característica em comum de todos os sujeitos que responderam ao instrumento é de se encontrarem nos três anos iniciais de trabalho na universidade ou estágio probatório.

Os instrumentos foram respondidos em sua integralidade (100%), pertencendo, os sujeitos, a diferentes áreas de formação, como fica evidenciado no quadro a seguir.

Sexo		Áreas de Formação		Média de idade dos entrevistados	Sujeitos respondentes	Unidade a qual pertencem	
Feminino	05	Medicina	01	40 anos	13	ECT	05
Masculino	08	Engenharia Civil	01			UFRN	08
		Engenharia Química	01				
		Engenharia Mecânica	02				
		Engenharia de Materiais	01				
		Física	02				
		Pedagogia	01				
		Psicologia	01				
		Veterinária	01				
		Odontologia	01				
		Neurociência	01				

As variáveis que abrangem implicações relativas a questões deontológicas escolhidas pelo grupo com maior incidência são as seguintes:

a) Informar os educandos dos critérios de avaliação dos seus trabalhos; prever a possibilidade de melhorar os seus resultados; utilizar instrumentos de avaliação válidos e fiáveis; ser imparcial e

equitativo no exercício do poder de avaliar, justificar as avaliações; ter consciência da subjetividade, precariedade e ressonância humana dos juízos de avaliação.

Essa variável, sendo a de maior incidência nas respostas dadas pelos professores aponta para a necessidade de considerar vários elementos fundamentais na avaliação, sendo esta o pilar do dilema que existe durante o processo de ensino superior; seria necessário desenvolver um cuidado maior enquanto atividade que trabalha para favorecer a progressão dos alunos e também preservar o caráter ético de que a mesma se reveste no entorno da preparação profissional.

**b)** Criar uma atmosfera favorável à aprendizagem efetiva é facilitá-la por meio da preparação de materiais ou documentos, tornando-a mais significativa mediante a contextualização no mundo atual e na vida real dos educandos.

Essa premissa, sendo a segunda de maior incidência nas respostas, coloca em evidência a necessidade de trabalhar com todos os recursos para desenvolver a aprendizagem nos alunos, tanto chama a atenção para a criação de ambientes de confiança para as mesmas e a necessidade de dar vida ao ensino. Tudo deve ser realizado considerando o princípio da realidade do que se ensina e de sua aplicação

**c)** Utilizar uma linguagem profissionalmente cuidada, sóbria, não agressiva, respeitando sempre as interrogações e os erros próprios de quem está aprendendo.

Essa premissa, sendo a terceira a ser escolhida, significa que a forma de comunicação deve ser a melhor, daí a necessidade de preservar os espaços de comunicação e estar aberto ao diálogo com os alunos sem utilizar meios que não são apropriados para o espaço universitário.

**d)** Respeitar a dignidade, a personalidade, as competências, as opiniões e o trabalho dos colegas.

Nos espaços institucionais deve-se preservar em todas as situações o respeito entre as pessoas a sua diversidade e diferenciação no modo de ser profissional.

**e)** Guardar sigilo e não utilizar abusivamente informações relativas à vida profissional ou privada dos colegas, obtidas no exercício de qualquer cargo ou função, a menos que o bem-estar de um indivíduo ou de um imperativo legal exija a divulgação.

Essa premissa se constituiu fundamental para consolidar o respeito entre pares, o sigilo e a vida das pessoas não está em juízo quando se remete ao valor de seu trabalho, as relações devem ser pautadas pelo profissional e não pela apreciação subjetiva.

**f)** Respeitar cada funcionário da instituição e suas competências próprias, e nada solicitar-lhe que possa colocá-lo em situação de infração dos seus deveres.

Essa variável diz respeito ao limite do que deve ser considerado na convivência institucional, assim como deve-se evitar situações que possam levar a constrangimento entre pares e ou funcionários.

**g)** Exprimir confiança nas possibilidades de cada educando, alimentar seu desejo de saber e continuar a aprender, estimular o pensamento crítico e criador.

Essa premissa faz referência ao papel primordial que o professor deve ter frente aos seus alunos, apoiá-los e encorajá-los para desenvolver prioritariamente seu pensamento crítico, finalidade última do ensino universitário.

**h)** Respeitar o direito de cada educando à sua real e legítima diferença pessoal, social e cultural, sem discriminação, bem como a sua intimidade e privacidade.

Quanto à questão que se volta para analisar a situação dos docentes iniciantes frente aos seus ciclos de vida, as premissas escolhidas foram as seguintes:

Há professores que identificam na sua prática docente ciclos em que:

- Têm consciência plena de que seu processo de profissionalização ainda está em caminho do desenvolvimento.

Essa foi a premissa escolhida com maior frequência e ela revela que o processo deles está em construção, isto é, que o caminho está apenas começando. Esse registro é muito importante para quem inicia seu trabalho como docente.

▪ Têm consciência de constatar que sua prática-experiência foi o resultado de uma autoformação docente.

Essa segunda premissa aponta como fundamental a autoformação docente. Essa ideia confirma o que os autores de educação já defendem, que o próprio sujeito está envolvido em seu processo de crescimento e que experiência e prática têm um papel relevante. Assim mesmo é reconhecido que a instituição trabalha de forma esporádica no crescimento pessoal e mesmo algumas instituições não possuem políticas pautadas no desenvolvimento dos seus profissionais.

▪ Têm consciência de ter atingido plena autonomia, responsabilidade, qualificação e eficiência como docente.

Para muitos docentes o fato de ter sido admitido na Instituição Federal implica uma afirmação profissional, por isso essa variável é consolidada, sendo também uma escolha dentro do grupo. Daí essa escolha ser apresentada como uma das opções dos sujeitos respondentes. Vale destacar que esta premissa não representa a realidade, mas apenas uma situação momentânea, apenas no acesso à instituição.

### **Conclusão**

Este trabalho contém as ideias iniciais sobre as escolhas de premissas que orientam as práticas do grupo de docentes que responderam ao instrumento seguindo os passos da pesquisa e da investigação em educação. A exploração inicial para a pesquisa tem apenas validade qualitativamente, pela baixa representação que tem frente ao corpo docente. Entretanto, representa um aporte de valor inicial para definir as prioridades dentro das unidades de trabalho. Entendemos que as mudanças que se processam dentro das instituições muitas vezes fogem ao dia a dia perceptível dos atores sociais. Envolvidos como tarefeiros no dia-a-dia e nas cobranças institucionais, são esquecidos os trabalhos de lembrar as finalidades implícitas em todo trabalho universitário. Por esse mesmo motivo, entendemos que espaços de reflexão livres dos hábitos acadêmicos, como exaltação do ego, e preenchidos de uma reflexão epistêmica sobre o sentido e finalidade da própria instituição, devem ser explorados para criar um clima de sustentabilidade e equidade entre as pessoas. Dessa forma, os alunos poderão perceber que o discurso e a prática dos docentes estão integrados para um desenvolvimento social maior que legitima a própria universidade.

### **Bibliografia**

- Noutel A. Brutten E., Pires G. Huet I. Ensino Superior. Saberes, experiências, desafios. Ideia. João Pessoa. 2012.
- Brutten E. Araujo V.M.D. Comunidade de aprendizagem no ensino superior. Diversidade de experiências e saberes. Coleção Pedagógica 10. Natal. Edufrn. 2010.
- Brutten E. Pires G. Ferreira S. Políticas Educacionais e Práticas Educativas. EDUFRN. Natal 2011.
- Brutten E. A prática e o desenvolvimento da docência universitária na UFRN. Edufrn. Natal. 2008
- Brutten E. Ferreira S. Epistemologia das ciências da educação. EDUFRN. 2009.
- Esteves Manuela. Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos. 2012. p.32.
- Dancourt Michel. La nouvelle dynamique de L'enseigneemt supérieur: du développement au développement durable. Unesco. Paris. 2009.
- Delors J. Relatório da Unesco para o século XXI. Unesco. 2000.
- Monteiro Reis A. Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação. Coleção Panorama. Porto Editora. Portugal. 2008.
- Pires Jose, Pires Gláucia N. A dimensão ética na docência universitária. Ideia. João Pessoa. 2012.

## [1009] UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: INOVAÇÃO, PRODUTIVIDADE E SUSTENTABILIDADE?

AlcÍnia Noutel

Universidade LusÍada, Portugal. E-mail: [noutelcarvalho@hotmail.com](mailto:noutelcarvalho@hotmail.com)

**Resumo.** A evolução no Ensino Superior, desde o inÍcio da globalização na dÍcada de 70, tem vindo a manifestar consequências, as quais se traduzem em várias mudanças e, com elas, constrangimentos que carecem de inovações no espaço do Ensino Superior local e regional. Aquelas serão pertinentes a fim de se ultrapassarem as dificuldades dando lugar à flexibilidade, colaboração, envolvimento e partilha nas soluções criativas, no desenho de estratÍgias ajustadas e nas tomadas de decisão, promotoras da construção da substância da mudança. Neste entendimento, distinguindo diferenças entre as universidades tradicionais e as corporativas, debruçamo-nos sobre a função social destas últimas e suas caracterÍsticas. Apontamos o papel das redes de aprendizagem e a valorização das suas potencialidades no desenvolvimento sustentável local e regional. Sublinhamos a interação entre universidade, globalização/ glocalização e o compromisso com as potencialidades das comunidades locais. Confrontamos caracterÍsticas da sociedade do conhecimento e as relativas às sociedades aprendentes. As universidades corporativas apresentam-se como mobilizadoras de sinergias, de natureza variada ao nÍvel local, regional e nacional em face das expectativas geradas sobre a equidade nos mercados de trabalho. Apresentamos considerações em torno das universidades corporativas e dos requisitos e critÍrios para a sua implantação, propostas de programas e parcerias com universidades tradicionais, empresas, instituições. Do ponto de vista metodológico, o estudo é descritivo e assenta em revisão bibliográfica sobre o tema. Pretende-se, por um lado, desenvolver uma reflexão crÍtica sobre o conceito de universidade corporativa e práticas aÍ desenvolvidas e, por outro, contribuir para a inclusão de programas de desenvolvimento sociocultural e econmico.

**Palavras-chave:** Universidades corporativas; sociedade de aprendizagem; globalização; glocalização; desenvolvimento sustentável.

### *CORPORATIVE UNIVERSITIES: INNOVATION, PRODUCTIVITY AND SUSTAINABILITY?*

**Abstract.** Developments in the Higher Education have had consequences which are translated into several changes and constraints, since the beginning of globalization in the 70s. Such constrains require innovations within the local and regional Higher Education. Those changes are relevant in order to overcome the difficulties, leading this process to flexibility, collaboration, sharing and involvement in creative solutions, design adjusted strategies and in decision making, which makes the background of change. Considering the differences between traditional universities and the corporate ones, we focus on the social function of these latter and there features. It is pointed out the role of learning networks and the valorization of its potential in local and regional sustainable development. Is is also emphasized the interaction between university, globalization/ glocalization and commitment to the potential of local communities. The characteristics of the knowledge society are confronted as well as those of learning society. Corporate universities are presented as mobilizing and diverse agents of synergies, at local, regional and national levels, before the expectations generated on equity in labor markets. We expose considerations around the corporate universities, requirements and the criteria for their implementation, as well as proposals for programs and partnerships with traditional universities, companies and other institutions. About the methodology used, the study is descriptive and based on the literature review about this topic. It is intended, firstly, to develop a critical thinking on the concept of the corporate university and on practices developed, and secondly, to facilitate the inclusion of programs on sociocultural and economic development.

**Keywords:** corporate universities; learning society, globalization, glocalization; sustainable development.

## 1. Universidades em tempo de crise

Os vários documentos produzidos em torno da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (E.E.E.S.) e as perspectivas que expressas no documento 2020, têm vindo a convocar a universidade e os seus principais atores - docentes e discentes, para promover o desenvolvimento de múltiplas competências. Tal visa garantir equidade no acesso ao mercado de trabalho. Todavia, no contexto actual, defrontamo-nos com constrangimentos vários e que configuram o contexto de crise.

Refletindo sobre mudanças tão céleres e sobre as referidas dificuldades, Barnett (1990) sustenta que as instituições do Ensino Superior estão submetidas a uma grave crise e sem princípios básicos, coerentes, que sustentem uma definição do Ensino Superior como projeto inovador.

Oferece, a respeito, a seguinte reflexão:

É uma crise que se relaciona com a nossa forma de entender o Ensino Superior, os princípios fundamentais em que aquele assenta e que acabaram por os fragilizar (Barnett,1990:3).

A este propósito Barnett (2002) sustenta que a universidade necessita de se rever no sentido de (re)construir as capacidades para responder de forma eficaz a um conjunto de incertezas. Tal requisito, porém, carece de uma liderança transformacional (Borges, 2007; Kanungo & Mendonça, 1996) que valorize a docência universitária, que compreenda a natureza multifacetada e conflituosa dos desafios que enfrentam os atores envolvidos; e que tenha presente que a instabilidade não só se manterá, como se intensificará.

Neste entendimento, Borges (2007) defende a construção de climas motivacionais, a fim de projetar efeitos multiplicadores e fomentar resiliência. Sugere, a propósito, a criação de um compromisso participativo gerador de mudanças, embora reconheça a dificuldade na construção do mesmo.

Com efeito, o conjunto de pressões exercidas sobre as instituições do Ensino Superior resulta das mudanças que ocorrem na sociedade de conhecimento contemporânea (Katz e Cols, 1999; Lucas, 1996; Pelikan, 1992; Seville y Tooley, 1997; Shumar, 1997), sublinhando os níveis de insatisfação profissional nos docentes crescente sendo o stress e as baixas médicas os fatores mais significativos.

## 2. Áreas de mudança na Universidade

São bastante significativas as mudanças que se vão produzindo no Ensino Superior, gerando pressões sobre os seus principais protagonistas - professores e alunos. Também são afetados os órgãos de gestão e todo o sistema, traduzindo instabilidade. Todavia, será de salientar que é em tempos de crise que se abrem espaços de inovação e de experiências conducentes a novas práticas organizativas e pedagógicas.

Neste entendimento, os desafios presentes poderão vir a constituir-se em estímulos interessantes propiciadores de respostas eficazes.

São várias as áreas de mudança que se têm vindo a acentuar nestes últimos anos. A Figura nº1 pretende apresentar as que se nos afiguram como pertinentes:

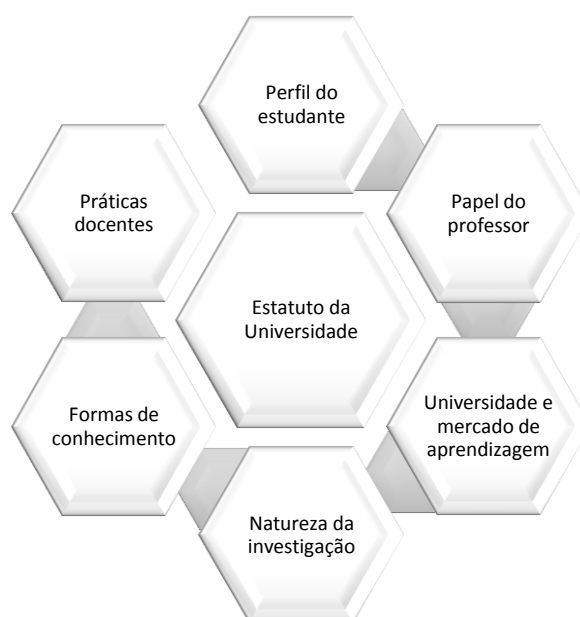


Figura nº1 – Áreas de mudança no Ensino Superior

## 2.1 – Mudança no estatuto da Universidade

No quadro das mudanças apontadas, sublinhamos uma mudança que tem vindo a ocorrer durante as últimas décadas - o estatuto da própria universidade. Com efeito, a universidade passou de ser uma organização ao serviço de uma minoria, oriunda de classes com capacidade económica, prestígio e poder para uma organização acessível. A mudança daquele desígnio emergiu quando a Universidade se foi massificando, em resposta às expectativas decorrentes da democratização do ensino. A Universidade passou de servir uma elite, para servir a sociedade, a fim de proporcionar uma variedade formativa que fosse validada pelo próprio mercado de trabalho. Entretanto, este, ciente da crescente exigência a que estava sujeito, foi sendo cada vez mais crítico relativamente ao papel das universidades tradicionais no que respeita à integração, no currículo, de ofertas formativas vinculadas a contextos laborais locais. Decorre daqui a origem das Universidades Corporativas de acordo com Eurich (1985) e Meister (1998).

É certo que se tem vindo a assistir a um diálogo entre as Universidades tradicionais e o mundo empresarial, em busca de parcerias e no sentido de se atingirem resultados valorizadores para ambas as partes. Será de admitir, a criação de estratégias de formação laboral integrada.

Assim, o lugar que a universidade deve ocupar no cenário atual é *entre* e *com* a diversidade de instituições que se situam na comunidade, à semelhança ou de acordo com a lógica dos *Stakeholders*. A este respeito, admitimos ser pertinente identificar a variedade de potencialidades na cultura local e desenhar estratégias de desenvolvimento integrador e sustentável.

## 2.2- Mudança no perfil do estudante

É, igualmente, de sublinhar a mudança de atitude do estudante que de sujeito passivo, no registo tradicional passa a ter o protagonismo, de acordo com o consagrado nos diversos documentos produzidos em torno do EEES (desde a Magna Carta Universitatum, de 1988, até ao documento Europa 2020- Uma estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e integrador).

A sociedade do conhecimento convoca a Universidade para a organização de novos percursos formativos, novas metodologias a adotar no processo ensino /aprendizagem. Assim, os alunos devem estar preparados para novas competências universitárias – desenvolvimento do pensamento abstracto, do conhecimento sistémico, para a experimentação e colaboração (Reich, 1991).

Neste entendimento, a mobilização de conhecimentos teóricos para domínios práticos, associados a contextos laborais e no âmbito da natureza dos percursos formativos, sugere a revisão dos currícula.

O novo paradigma de aprendizagem envolve novas dinâmicas, entre as quais a utilização das novas tecnologias de informação, a internacionalização do conhecimento no contexto dos programas europeus, a utilização das redes e projectos de trabalho. Este preconiza ainda a garantia de equidade nas condições de acesso e permanência nos mercados de trabalho no espaço europeu. Contudo, entre o discurso e as práticas as Universidades confrontam-se com constrangimentos de natureza vária, entre os quais a quebra acentuada de alunos, em consequência da crise económica que assola o território português.

### **2.3 - Universidade e mercado de aprendizagem**

Uma das mudanças mais significativas na Universidade assenta na difusão de informação propícia à investigação e na ideia de desenvolver trabalhos colaborativos, sempre valorizadores no processo de desenvolvimento de competências. Assim, a educação converteu-se num bem de consumo exposto no mercado de aprendizagem (Shumar, 1997). Entende-se por mercado de aprendizagem o conjunto de conhecimento disponível através das tecnologias de informação e comunicação e que configura a sociedade de conhecimento (Stehr, 1994).

Contudo, a realidade sugere algumas reflexões:

1-Na Universidade Tradicional, a organização da formação para os alunos adultos - M23, cuja expressão se vem acentuando nos últimos anos nas Universidades, não favorece a aquisição de competências para o trabalho em contexto virtual. Tal, priva aqueles alunos - trabalhadores estudantes - de desenvolverem práticas que poderiam conduzir a criação de comunidades de aprendizagem social, tão significativa na vida profissional.

2-As universidades vêm-se confrontadas com problemas de natureza burocrática e administrativa. Tal cria dilemas sobre os documentos elaborados sobre o EEES e que visam garantir a qualidade das universidades.

O mal-estar da universidade em contexto de crise é, por essa circunstância, sugestivo da construção de uma cultura organizacional propícia à flexibilidade, ao diálogo e à inovação.

### **2.4-Mudança nas formas do conhecimento**

No contexto da globalização, importa refletir sobre a natureza do conhecimento teórico perpetuado durante décadas, no registo técnico instrumental, e a pertinência da valorização do conhecimento útil (Kett, 1994). O pragmatismo que envolve este conceito de conhecimento, tem vindo a ser bastante sublinhado nos últimos anos. Esta dimensão prática influenciou alguns currículos universitários, conduzindo a educação para uma orientação mais profissional e prática. Seguindo Jarvis (1999) cada situação prática é única e efémera e, quando os alunos trabalhadores constroem novos conhecimentos e descobrem novas soluções a partir da sua experiência, expressam conhecimento útil, valorizando assim, o sentido da aprendizagem significativa.

Cada vez mais, os profissionais procuram e desenvolvem pesquisas sobre a sua prática profissional e, em resultado, constroem conhecimentos renovados. Então, esta dimensão prática transformou-se na base da investigação.

Talvez as universidades tradicionais venham a refletir sobre a pertinência de um diálogo que proporcione uma ligação estreita com instituições/ empresas, associações e outras, no sentido de dar o vigor necessário à relação permanente entre universidade e contextos laborais, desde o primeiro ciclo de estudos.

## 2.5– Mudança nas práticas docentes

O construtivismo na educação vai substituindo o modelo técnico instrumental, perpetuado durante décadas.

De entre as metodologias de aprendizagem consideradas naquele registo, o trabalho colaborativo potencia a aprendizagem, promove a descoberta de soluções criativas em conjunto (Borges, 2007). Tal, desenvolve motivações que se projectam no desenvolvimento de competências, como por exemplo, a capacidade de refletir de forma crítica sobre temas/problemas que emergem na realidade local, nacional ou internacional.

Também, a aprendizagem baseada em problemas, pelas suas características, se constitui numa modalidade de aprendizagem que promove atitudes de investigação e capacidade de interagir, em contexto virtual, com alunos de outros países (Escribano e Del Valle, 2008).

Contudo, para que aquelas competências se concretizem, os docentes são chamados também, a reverem as suas práticas.

O desenvolvimento de múltiplos papéis na docência universitária sugere várias mudanças. Estas poderão estar integradas em planos de formação pedagógica contemplando várias modalidades: Oficinas de formação, grupos de discussão, workshops. Admitimos que uma cultura de formação pedagógica na docência universitária pode prestar apoio significativo aos docentes, com vista a valorizar a sua satisfação pessoal e profissional. Expomos na Figura nº2 alguns desses papéis:

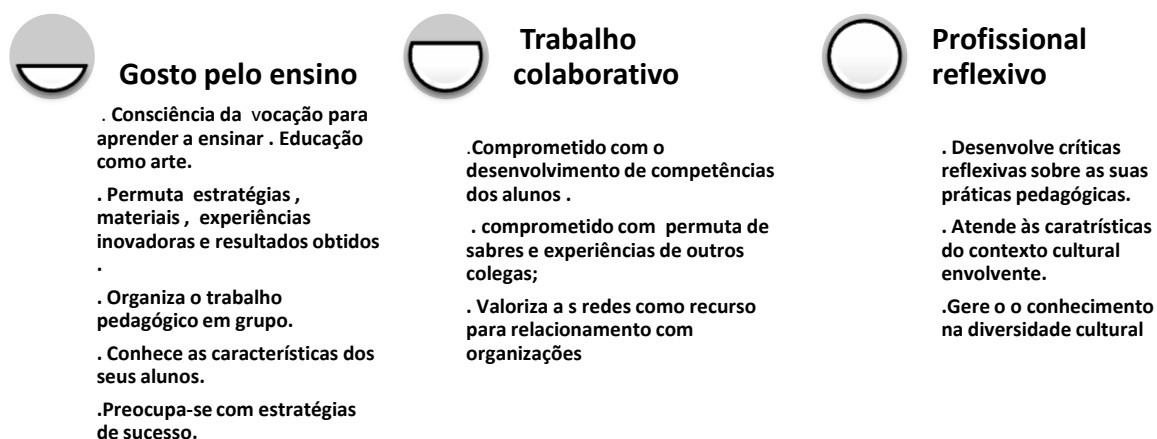


Figura nº2 – Novos papéis na docência Universitária

## 2.6-Mudança na natureza da investigação

A introdução das modernas tecnologias de comunicação e a variedade de modalidades na sua utilização reconfigurou a pesquisa na Universidade. A este propósito, as bibliotecas virtuais, o acesso a documentação de natureza vária e a utilização das plataformas nas universidades e suas potencialidades traduzem bem as mudanças nas características atuais da investigação. Tal traduz, igualmente, a proximidade ao global e, ao mesmo tempo oferece-nos todo um conjunto de possibilidades de reconstruir e recuperar registos específicos sobre a cultura local, perdidos no tempo.

Referimo-nos a tradições, expressões da cultura local - designados por como cultura indígena (C.I) - que de acordo com Warren (1991), é o conjunto de conhecimentos específicos de uma dada cultura ou sociedade. O conceito enunciado contrasta com o conhecimento internacional. Este tipo de conhecimento é a base da tomada de decisões a nível local: na agricultura; no cuidado pela saúde;

nas opções sobre produtos alimentares; na gestão dos recursos naturais e todo um conjunto de próprias das comunidades rurais. Também este conceito poderá sugerir pesquisas e iniciativas de interesse para a economia, desenvolvimento e sustentabilidade ao nível local e regional.

### **3 - Mercado global do conhecimento**

A globalização tem vindo a mudar a natureza da educação e, em consequência, reclama uma definição do papel da Universidade. Trata-se de um desafio de grandeza considerável. Todavia, as universidades podem vir a desempenhar um papel moral na sociedade contemporânea, neste processo de globalização social. Será, talvez o maior desafio. Retemos algumas posições sustentadas pelos teóricos da globalização. Então, seguindo Bauman (1998) e Beck (1998), o primeiro define a globalização como um processo em decadência, enquanto o segundo questiona-se sobre o que virá no futuro, oferecendo como argumento a redução do poder do Estado. Em sequência do debate ali enunciado, tomamos o relatório Dearing (1997: 13) e nele retivemos que o objectivo fundamental do Ensino Superior é “sustentar a sociedade aprendente”.

Aprofundando a significação deste postulado retemos quatro finalidades (idem, 1997):

Inspirar e capacitar as pessoas para que desenvolvam as suas capacidades até aos níveis mais elevados ao longo da vida, de modo a que cresçam intelectualmente, fiquem bem preparados para a vida, possam contribuir com eficácia para uma sociedade justa e que alcancem a sua realização pessoal;

Incrementar o conhecimento e a compreensão para benefício próprio e fomentar a sua aplicação em favor da economia e da sociedade;

Satisfazer as necessidades de uma economia adaptável e sustentável baseada no conhecimento, ao nível local, regional e nacional.

Desempenhar um papel importante na configuração de uma sociedade democrática, civilizada e inclusiva.

Este relatório evidencia a acuidade colocada na educação superior e, ao mesmo tempo, no mundo do trabalho, valorização da cidadania a vários níveis. As orientações preconizadas contêm uma dimensão significativa: o compromisso. Tal sugere práticas inovadoras a desenvolver no futuro e que as mesmas passam pela cooperação ali apontada. É possível que as universidades se vejam obrigadas a preparar respostas ao nível global; porém, é pertinente que se focalizem no seu território local.

Com efeito, cada uma está situada na sua comunidade. Trata-se de um processo social designado por Robertson (1995) de “glocalização”, termo que traduz o significado da interdependência entre o local e o global. Ainda, o autor sublinha a dimensão da Universidade como capital social, pertencente a uma comunidade e que contribui para a sua valorização, através de conhecimento e criatividade, em favor da sustentabilidade e desenvolvimento local.

### **4 - Universidades Corporativas e Universidades tradicionais**

No cenário actual, cuja complexidade crescente se impõe com visibilidade, questionamo-nos sobre as relações a estabelecer entre as universidades corporativas e as tradicionais.

Seguindo Jarvis (1999) as universidades corporativas surgiram nas empresas como resposta à aprendizagem permanente. Foram criadas por grandes empresas americanas no final dos anos 80, com o objetivo de complementar a formação académica de seus profissionais. A argumentação sobre o seu propósito assenta nas lacunas registadas nas universidades tradicionais, relativamente à organização de estratégias para o acompanhamento do ritmo das mudanças. Constituem, assim, unidades de educação das empresas que disponibilizam múltiplas alternativas de aprendizagem, de acordo as características locais; tendem a promover o desenvolvimento dos seus funcionários e de outros elementos associados às empresas, nas comunidades. A educação contínua de adultos na perspectiva da educação permanente, o compromisso entre todos os elementos envolvidos e a

autonomia na organização da formação e da gestão do conhecimento, constituem algumas das suas características. Assim, as universidades corporativas são, essencialmente, comunidades de aprendizagem.

A Universidade Corporativa é definida por White (2000) como um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização. Por seu lado, Meister (1998) explica a expressão Universidade Corporativa, como:

- o termo "corporativo" significa que a universidade é vinculada a uma corporação e que serviços educacionais não constituem seu principal objetivo;
- o termo "universidade" não deve ser entendido dentro do contexto do sistema de ensino superior, no qual designa a educação de estudantes e o desenvolvimento de pesquisa em várias áreas do conhecimento, uma vez que "universidade corporativa" oferece formação específica, sempre relacionada à área de negócio da própria organização.

Dado que as universidades corporativas são organizações relativamente novas no âmbito da educação e respondem a necessidades de empresas sediadas nas comunidades, os seus domínios de intervenção são diversificados.

Barnett (2000), ao reportar-se à universidade corporativa de DeSai Systems (1999), aponta algumas das suas vantagens, tal como é exposto na figura nº3:

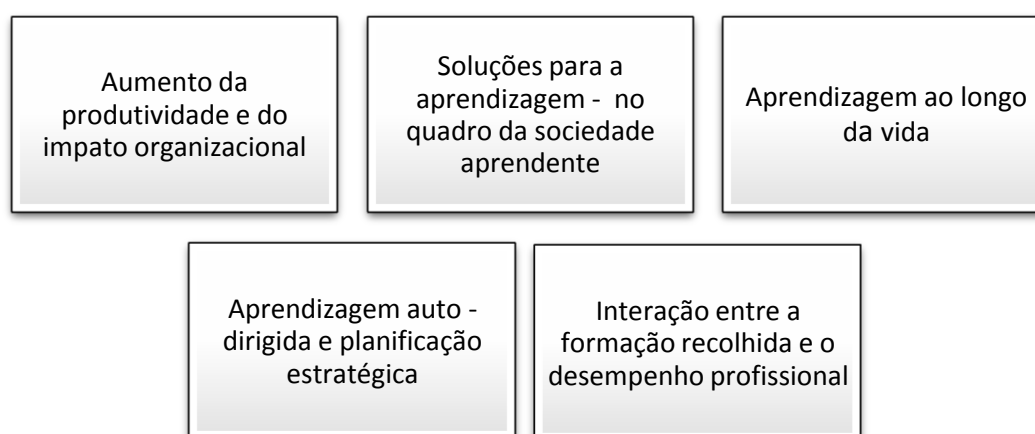


Figura n.º 3– Vantagens da aprendizagem nas Universidades Corporativas

As vantagens enunciadas evocam a aprendizagem realizada em comunidades aprendentes, nas quais a frequência nas problematizações proporciona atitudes dialógicas, assentes nas qualidades nas redes comunicacionais desenvolvidas nas comunidades.

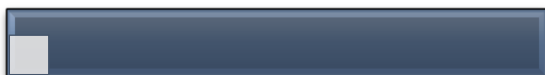
Tal, configura as características de uma aprendizagem cooperativa, flexibilidade, interações, participação e partilha na tomada de decisão. Emerge dali o compromisso colectivo entre os *cidadãos corporativos*<sup>16</sup> promotores da inovação, produtividade e sustentabilidade, ao nível local.

Algumas distinções existem entre as universidades que temos vindo a designar como Tradicionais e as Universidades Corporativas.

Expomos, na Figura nº 4, algumas delas e que se nos afiguram como significativas.

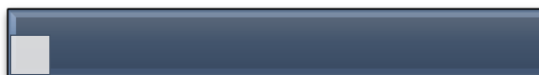
<sup>16</sup> Sublinhado nosso.

## Universidades Tradicionais



- Formação sólida universal
- Requer requisitos prévios no ingresso, sistemas de avaliação universalmente definidos
- Organização curricular semelhante na oferta formativa

## Universidades Corporativas



- Formação desenhada de acordo com as necessidades
- Permite o desenvolvimento de competências várias no interior de uma empresa/ organização
- Permite acelerar o desenvolvimento local

Figura nº 4 - Distinções entre as Universidades Tradicionais e as Universidades Corporativas

Aprofundando o respeitante às Universidades Corporativas entendemos ser oportuno sublinhar os seguintes traços:

- As universidades corporativas identificam características pertencentes à diversidade dos contextos socioculturais locais,
- Facilitam o diagnóstico de necessidades e consequente planificação de ações múltiplas orientadas para o desenvolvimento.
- Constituem em “locus” de mudança, através de projectos de desenvolvimento integrador de valências da própria comunidade - Autarquias, Associações de natureza vária, grupos culturais e outros - que colaborando com as universidades, enriquecem a comunidade.
- Entre os seus objectivos é necessário por uma razão ou outra, de um foco estratégico, voltado para o crescimento local e regional;
- Ter a possibilidade de se tornar um eficaz instrumento de apoio valorizando estratégias de empresas,
- Proporcionar uma ajustada qualificação humana e profissional,
- Promover o crescimento do capital intelectual dos seus colaboradores.

Tal sugere que é salutar o bom relacionam entre ambas as tipologias de universidade. Há, a este propósito, universidades estatais e particulares que criam universidades corporativas, pelas vantagens que reconhecem na sua complementaridade.

Para uma maior visibilidade no que se pretende transmitir a respeito da *cooperação comunitária*<sup>17</sup>; universidades; *forças vivas locais*<sup>18</sup> e reflexos possíveis no desenvolvimento sustentável, representamos a cooperação comunitária na figura nº 5.

<sup>17</sup> Sublinhado nosso.

<sup>18</sup> Sublinhado nosso.



Figura nº5 - Universidades Cooperativas e realidade envolvente – cooperação comunitária

### 5- Programas nas Universidades Corporativas

Existem muitas e diversas Universidades Corporativas que estão a tomar lugar destacado no mercado de trabalho, muitas delas nos Estados Unidos, Inglaterra e Brasil. Não foi nosso intuito incluir neste estudo a recolha das Universidades Corporativas existentes, mas sim explorar o seu papel no desenvolvimento local e discutir a criação destas unidades formativas e suas potencialidades locais e regionais. O desenvolvimento das potencialidades da cultura local muitas vezes emerge, de forma endógena, no seio das próprias comunidades. Exemplos até agora evocados e experienciados noutros países poderão inspirar experiências com sucesso.

Como definir critérios para a elaboração de programas nas Universidades Corporativas?

Segundo Meister (1998) devem estar presentes no currículo troncal três aspectos:

Cidadania corporativa - compreender a visão de uma empresa / organização / instituição, como opera e conhecer os seus valores;

Contexto - Conhecer todos os grupos envolvidos (clientes, concorrentes, consumidores, etc.

Competências – Desenvolver novas competência e pô-las em prática.

Expomos algumas das competências que se nos afiguraram pertinentes (Figura nº 6):



Figura nº 6 – Desenvolvimento de competências

Para o desenvolvimento local (para além das áreas orientadas para o negócio) admitimos a valorização de áreas formativas para o desenvolvimento integrado em vários domínios e estreitamente ligados às comunidades.

Do nosso estudo e reflexão crítica foram emergindo sugestões de módulos de formação, de curta duração e que representamos:

1-Emprenhadoríssimo Social -> Educação social

2-Gestão de Equipas de trabalho -> Empresas-Serviços

3-Educação Ambiental e sustentabilidade local -> Os espaços da comunidade

4-Animação Comunitária

5-A Comunidade e o Associativismo Local -> Intervenção cultural, Cultura-Turismo

6-Gastronomia regional e potencialidades de sustentabilidade -> Turismo

7-Artesanato: passado e futuro -> Mercados - Turismo

8-Cultura: revivendo o teatro, transmitindo valores nos jovens - uma perspectiva intergeracionista -> Turismo

9-Das artes e tradições: o papel do teatro como ocupação de jovens, seniores -> Educação social e Turismo

Admitimos que os domínios apontados contribuam para a conjugação de esforços nas comunidades locais. É, do nosso ponto de vista e de acordo com literatura revista, que as universidades tradicionais e outras organizações integrem este tipo de ações no sentido de dar vigor às potencialidades locais e regionais em favor do desenvolvimento integrado em comunidades sustentáveis, produtivas e indiciadoras de graus crescentes de autonomia local e regional.

## **Conclusões**

A reflexão produzida leva-nos a identificar as mudanças que se registam nas universidades tradicionais e o papel que as universidades corporativas assumem como complemento daquelas, de acordo com a diversidade de contextos culturais. Sublinha-se de igual modo, a relação entre a globalização, glocalização e a reconfiguração do Ensino Superior.

Retivemos a natureza do conhecimento a promover nas Universidades corporativas, eminentemente vocacionadas para a prática. Foi possível evidenciar que um dos grandes desafios da Universidade Corporativa é fazer do seu plano de desenvolvimento uma estratégia em conjunto com outras organizações na comunidade. Para que isso aconteça, torna-se pertinente existir liderança transformativa a partir da consciência da importância de uma cultura de aprendizagem contínua, como um fator significativo para a sustentabilidade e desenvolvimento local. As Universidades Corporativas, no cenário atual, revelam-se como estratégias orientadas à promoção da aprendizagem organizacional e da gestão do conhecimento, implementando um processo contínuo de educação corporativa.

A Universidade Corporativa tem vindo a ganhar espaço e importância no âmbito organizacional nos países anteriormente assinalados. Contudo, será de estimular a extensão das unidades corporativas ou a criação de novas, focalizadas no interesse local, regional e nacional. Neste entendimento, sugerem-se critérios a ter em conta na organização de programas e módulos de formação, agregados a organizações locais ou regionais e abertos a comunidade, com vista a dar mais vigor às potencialidades e, ao mesmo tempo reconhecer as valências das suas Universidades/ organizações locais, como geradores de inovação sustentabilidade e mudança.

## Bibliografia

- Barnett, R. (1990), "The Idea of Higher Education," Open University Press, Buckingham, Research into Higher Education.
- (2000), "Realizing the University", Buckingham, Open University Press in association with the Society for Research into Higher Education.
- Bauman Z. (1998), "Globalization: the Human Consequences", Cambridge, Polity Press.
- Beck, U. (2000), "What is globalization?", Cambridge, Polity Press.
- Borges A. (2007), "Formação de professores para o ensino recorrente de adultos", Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- Dearing, R. (Chair) (1997), "Higher Education in the Learning Society: Summary report", London, HM Government.
- DeSai S (1999), "Corporate University Benefits and Features" ([www.c.university.com/cu\\_benefits\\_features/cu\\_benefits\\_features.htm](http://www.c.university.com/cu_benefits_features/cu_benefits_features.htm)).
- Escribano, A. & Del Valle, A. (Coord) (2008), "El aprendizaje basado en Problemas – Una propuesta metodológica en Educación Superior", Madrid, Narcea.
- Eurich, N. (1985), "Corporate Classrooms", Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Jarvis, P. (1999), "The Practitioner Researcher: Developing Theory from Practice", San Francisco, Jossey-Bass.
- Kanungo, R e Mendonça M. (1996), "Ethical dimensions of Leadership", London, Thousand Oaks: Sage.
- Katz, R. (1999), "Competitive Strategies for higher education in the information age", in R. Katz and Associates, Dancing with the Devil, San Francisco, Jossey-Bass.
- and Associates (1999), "Dancing with the Devil", San Francisco, Jossey-Bass.
- Kett, J. F. (1994), "The Pursuit of Useful Knowledge under Difficulties", Stanford, Stanford University Press.
- Lucas, C. J. (1996), "Crisis in the Academy", London, Mcmillan.
- Meister, J. (1994), "Corporate Quality Universities", Irwin, Burr Ridge, Ill, and the American Society for Training and Development.
- (1998), "Corporate Universities" ( revised and updated edition), New York, McGraw-Hill.
- Pelikan, J. (1992), "The Idea of the University: A re-examination", New haven, New Haven Yale University Press.
- Reich, R. (1991), "The Work of Nations", London, Simon & Schuster.
- Robertson, R. (1995), "Globalization", London, Sage.
- Seville, A. and Tooley, J. (1997), "The Debate on Higher Education", London, Institute of Economic Affairs Education and Training Unit.
- Shumar, W. (1997), "College for Sale", London, Falmer.
- Stehr, N. (1994), "Knowledge Societies", London, Sage.
- Warren, D. (1991), "What is indigenous Knowledge?" in [www.worldbank.org/afr/ik/basic.htm](http://www.worldbank.org/afr/ik/basic.htm)
- White, S. (2000), "Corporate University", [www.houstonisd.org/achievementinst/aileadership/corporateuniversities.htm](http://www.houstonisd.org/achievementinst/aileadership/corporateuniversities.htm)

## Sitografia

- MOTOROLA [www.mu.motorola.com](http://www.mu.motorola.com) (consultado em 18-03-2013)
- MCDONALDS [www.mcdonalds.com.br/univer1.htm](http://www.mcdonalds.com.br/univer1.htm) (consultado em 18-03-2013)
- CISCO SYSTEMS [www.ciscosystems.com](http://www.ciscosystems.com) (consultado em 18-03-2013)
- UNIMED [www.universidadeunimed.com.br](http://www.universidadeunimed.com.br) (consultado em 18-03-2013)
- SOUZA CRUZ [www.souzacruz.com.br](http://www.souzacruz.com.br) (consultado em 18-03-2013)
- ACCOR [www.accor.com.br/academia](http://www.accor.com.br/academia) (consultado em 18-03-2013)
- INSTITUTO MVC [www.institutomvc.com.br/univcorp.htm](http://www.institutomvc.com.br/univcorp.htm) (consultado em 18-03-2013)

# [1026] A UNIVERSIDADE DE AVEIRO E AS TELECOMUNICAÇÕES: EFEITOS DE UMA PARCERIA NO TECIDO EMPRESARIAL

Manuel Ferreira Rodrigues

Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: [mfr@ua.pt](mailto:mfr@ua.pt)

**Resumo.** A Universidade de Aveiro é fundada em 1973. Especialmente após a adesão à CEE regista um forte crescimento. Nasce inúmeras empresas na área das telecomunicações digitais, multimédia e domínios associados. Desenvolve nesta cidade “um cluster empresarial de telecomunicações” que pretendo inventariar e conhecer. Este projeto visa perceber o impacto da aliança entre as telecomunicações e a Universidade de Aveiro no tecido empresarial de telecomunicações, e os seus efeitos diretos no desenvolvimento da região, dando ênfase aos três vértices dessa relação: universidade, telecomunicações e tecido empresarial nas últimas décadas. Palavras-chave: Relação universidade-empresa; inovação; Universidade de Aveiro; telecomunicações; tecido empresarial

## THE UNIVERSITY OF AVEIRO AND TELECOMMUNICATIONS: EFFECTS OF A PARTNERSHIP IN THE BUSINESS

**Abstract.** The University of Aveiro was founded in 1973. Especially after joining the EEC have strong growth. Born numerous companies in the field of digital telecommunications, multimedia and related fields. Develops in this city "a cluster of business telecommunications" that I intend to identify and meet. This project aims to understand the impact of the alliance between telecommunications and the University of Aveiro in the business of telecommunications, and their direct effects on the development of the region, emphasizing the three vertices of this relationship: university, telecommunications and business community in recent decades.

**Keywords:** University-enterprise; innovation; University of Aveiro; telecommunications; business

### Breve reflexão prévia

Até à II Guerra Mundial, “acreditou-se amplamente que os novos processos e produtos fossem resultado de uma progressão linear de atividades”, como descrevem Weinberg et al (2009: 748-749):

Pesquisa básica ➡ Pesquisa aplicada ➡ Desenvolvimento ➡ Produto ou processo

Os estudos de história da ciência e da tecnologia vieram provar que o *paradigma linear de inovação* “não é representativo de todos os desenvolvimentos tecnológicos”; que “o processo é não-linear, uma vez que inclui realimentação da pesquisa básica a partir do campo tecnológico (ou mesmo a partir do mercado) e que a nova tecnologia pode apresentar ou sugerir novos questionamentos, a solucionar por meio de investigação científica”, como também ficou provado que a *pesquisa básica* – conceito criado por Vannevar Bush, em 1945, para se referir à que é realizada “sem uma prévia definição da sua finalidade prática” – “não é necessariamente uma busca desinteressada por conhecimento” (*ibidem*: 748), e que a inovação tecnológica está ligada ao sucesso comercial, podendo “converter-se, em si mesma, em objeto de investigação científica” (*ibidem*). Em 1997, Donald Stokes mostrou que “a linearidade do modelo é resultado da separação entre a utilidade e o conhecimento como motivações da investigação científica” (*ibidem*: 749). Se esses atributos forem analisados juntos, como variáveis mutuamente independentes, “é possível imaginar um plano utilidade-conhecimento, composto por quatro quadrantes, de acordo com aquilo a que chamou *Quadrante de Pasteur*” (cf. Hall, 2011).

Uma das virtudes desse modelo, como salientam Weinberg et al (2009: 750), é “admitir a

possibilidade de produção da pesquisa básica tendo como ponto de partida uma tecnologia existente, para cujo aperfeiçoamento a pesquisa básica é necessária – neste caso, claramente caracterizada como pesquisa orientada para o uso, mas não menos básica”, o que se traduz, numa “visão mais abrangente das relações entre a pesquisa básica e a inovação tecnológica, permitindo um tratamento mais apropriado das políticas governamentais relacionadas ao suporte à ciência e tecnologia”.

Esta questão permite compreender a importância das universidades alemãs e norte-americanas para a ascensão das respetivas economias, nomeadamente no domínio da indústria química. O instituto criado por von Liebig na Universidade de Giessen, no final dos anos 1820, foi responsável pela formação de muitas gerações de químicos de alto nível, “orientando-os à aplicação industrial do seu conhecimento”, muito embora, nesse tempo, a preocupação com a aplicação imediata não fizesse parte do currículo das universidades. Diversamente, para o ensino da engenharia foram criadas as Technische Hochschulen, mas possuíam um estatuto inferior, pois até 1899 não estavam credenciadas para conceder o título de doutor (*ibidem*: 752).

A discussão sobre os modelos de inovação integra o conjunto de mudanças registadas especialmente nas duas últimas décadas na Universidade, e mostra como o ensino superior foi, desde muito cedo, alavanca fundamental das mudanças técnico-económicas, embora tenha mantido, até há pouco tempo, as suas funções matriciais. O primeiro momento de mudança verifica-se no segundo pós-guerra, mas as transformações resultantes da “crise da energia” e da estagflação dos anos 70 – antecedida de importantes conflitos sociais (1966-1968) e de um declínio da rentabilidade do capital (Rosier, 2001: 87) – impuseram às universidades e às empresas dos países avançados a urgência de um relacionamento novo, no quadro mais global das alterações políticas das duas últimas décadas. Essas mudanças, na universidade, são testemunhadas pela crescente substituição do *modelo de controlo pelo Estado* para *modelos de regulação pelo mercado, com supervisão do Estado* (Amaral, 2004: 220), isto é, a regulação do ensino superior passou a dar-se “de forma mais distribuída e a assumir dinâmicas com níveis de indeterminação sem precedentes” (Castro, 2011: 555), e as “as novas bases de financiamento provocaram reformas institucionais realizadas sob a égide do *New Public Management* e que resultaram na *marketização* da universidade” (*ibidem*: 556).

Esse fenómeno tornou-se dominante a partir dos anos 1980, como reconhece um relatório da OCDE, sobre a natureza das relações universidade-empresa (1984: 56), afirmando que as “*university/industry relations have entered a new phase in terms of goals as well as magnitude*” (*itálicos meus*). Num quadro de intensa competição global em áreas tecnológicas novas, como a eletrónica, a informática, as telecomunicações, as ciências dos materiais, as energias, a biotecnologia, a tecnologia médica, as novas formas de trabalho, entre outras – realidade traduzida pelo conceito de *regime tecnológico* (cf. tipologia de Marsili, 1999) –, numa época em que a *Automação* de processos é substituída pela *Automação Totalmente Integrada*, isto é, pela *integração de sistemas* (Leal, 2004), as novas ‘universidades de pesquisa’ são chamadas a desempenhar um papel de grande relevo económico, de parceiros e até de atores económicos (Stankiewicz, 1986: 3), sendo o conhecimento visto como mercadoria.

Nos países intermédios da Europa (Portugal, Espanha, Grécia e Irlanda), o processo inicia-se um pouco mais tarde e tem encontrado obstáculos e resistências de natureza diferente. Mais do que nos países avançados, aqui, salvo exceções, Empresa e Universidade têm-se ignorado mutuamente. Segundo alguns autores, a maioria das empresas não procura pesquisa académica e os académicos preferem construir a sua “*scientific reputation through publication in the international scientific literature*” (OCDE, 1984: 25). Todavia, a competição à escala global tem levado as empresas e as universidades a procurar mecanismos de cooperação efetiva, embora esse processo decorra, especialmente na Europa, no quadro de conflitos de interesse entre, por um lado, a autonomia concedida às instituições universitárias e, por outro, a mão firme do Estado na regulação do sistema, mesmo que este seja conivente com os interesses do mercado.

Em Portugal, o interesse pela cooperação entre o ensino superior e o tecido empresarial adquiriu maior visibilidade entre 1986 e 2000, quando o crescimento da produtividade industrial, após a

desaceleração iniciada nos anos 1973-1975 (a década de consolidação do regime democrático, entre 1976 e 1986, por razões diferentes, alternou pequenos períodos de expansão e contração). Na primeira década e meia de integração europeia, devido à forte expansão das exportações dos primeiros anos, volta a registar-se um crescimento assinalável (1993-1994 foram anos de exceção), mas menor que o dos anos 50-60 (Lopes, 2004: 117-126; Amaral, 2010: 22-31). Sintomaticamente, entre 1986 e 1990, ocorreu na indústria portuguesa “um importante *processo de mudanças, quer técnicas, quer organizacionais*, em ligação com o crescimento empresarial” (Freire, 1998: 285) (*itálicos* do autor). De 1989 a 1993, o Programa CIÊNCIA, co-financiado pelas Comunidades Europeias, é inscrito no I Quadro Comunitário de Apoio. Este programa teve o mérito de “equipar inúmeros centros de investigação com meios físicos e instrumentais, que tornaram viável realizar em Portugal, em apreciável quantidade de domínios científicos, *investigação competitiva* com a conduzida nas outras economias desenvolvidas” (Jorge, 1999: 52) (*itálicos* do autor). Entre 1994 e 1999, o Programa PRAXIS XXI é inscrito no II Quadro Comunitário de Apoio. Diferentemente do Programa Ciência, este centrou-se, predominantemente, “no financiamento de programas e projetos de IDT (investigação e desenvolvimento tecnológico) e bolsas de formação avançada”. Esta situação permitia a H. Machado Jorge afirmar (*ibidem*) que existia então, em Portugal, “um setor científico com *condições para uma continuada expansão*” (*itálicos* do autor).

Não é, pois, por acaso que, em 1994, é publicado o *Livro Verde da Cooperação Ensino Superior-Empresa*, com um diagnóstico muito crítico sobre a situação então existente, tanto para as universidades como para as empresas, a que se seguiram, nos anos seguintes, os livros verdes de alguns setores de atividade, apresentando, uns e outros, propostas de curto e médio prazo, fazendo um inventário setorial dos obstáculos institucionais (e culturais) a uma verdadeira cooperação. Importa referir que, nesse mesmo ano, o Fórum para a Competitividade edita o estudo popularizado pela designação de *Relatório Porter* (1994), na sequência dos esforços realizados para se identificarem as vantagens competitivas de Portugal, procurando-se passar, então, da análise à ação. De 1994 para cá, a questão da competitividade empresarial (e territorial) e a reconhecida necessidade de uma educação superior de excelência, especialmente dirigida para os setores de ponta da economia, tornam-se assunto de Estado, assumindo-se as tecnologias da informação e da comunicação como um dos pilares do paradigma económico dos processos de convergência e globalização.

O primeiro fórum europeu sobre o tema das relações universidade-empresa (European Commission, 2008) data de 2008. Nesse encontro, na Sessão Plenária de Abertura (*ibidem*), Ján Figel’ “stressed the need for much stronger links between business and education citing that Europe had been weak for too long in bringing together the worlds of academia and enterprise”. Por seu turno, Žiga Turk “emphasized the need for universities to embark on radical reforms and benefit from the organizational model of businesses”. Procurando ver a questão do lado das empresas, Arnaldo Abruzzini mostrou como essa cooperação é ainda muito limitada: “Despite their contribution to economic growth, creativity and innovation in Europe, 95% of businesses lack an R&D department and have limited cooperation with educational establishments. He stated that one of the main reasons for limited cooperation was that it was difficult for businesses to know how to structure this cooperation”. No ano seguinte, Ján Figel’ voltou a enfatizar a necessidade de um trabalho conjunto, sabendo das dificuldades culturais que essa opção enfrenta: “This is all the more important in the area of university-business collaboration, which has traditionally not been one of Europe's strong points. Working in partnership is more important than ever, especially for academia, research and businesses”. No entanto, a leitura desses documentos, de 2008 aos nossos dias (Cf. Allinson *et al.*, 2012), dá-nos a sensação de que os progressos são muito lentos.

De facto, desde a segunda metade dos anos 80, assiste-se a um movimento “tendencialmente crescente” de mudança de atitude das universidades e do mundo empresarial, embora as principais dificuldades se situem ao nível das interações. Todavia, as especificidades do tecido empresarial português, dominado por empresas de reduzidas dimensões com níveis nulos ou mínimos de I&D e baixos níveis de qualificação têm sido o maior obstáculo. Num inquérito realizado em 1996-1997 (cf.

Lança, 2001), foram inquiridas 1157 empresas industriais com mais de 10 trabalhadores (uma amostra de cerca de 7,35% das 15 954 constantes da base de dados BELEM do INE). 51% declararam que não tinham qualquer licenciado ao seu serviço. Mesmo assim, Ilona Kóvacs, em 1992 (*apud* Freire, 1998: 288), falava de uma mentalidade empresarial que se podia caracterizar “pela vontade e confiança nas inovações tecnológicas, mas muitas reservas quanto às mudanças na estrutura organizacional e nos sistemas de trabalho”.

Os autores do *Livro Verde da Cooperação Ensino Superior-Empresa. Sector industrial agroalimentar* (CESE, 2000: 20) apontavam o dedo à formação e gestão universitária de raiz humboldtiana e napoleónica e às consonantes escolhas profissionais dos candidatos ao ensino superior: “Nos EUA e em muitos países europeus, os jovens continuam a privilegiar as Humanidades e as Artes, em detrimento das engenharias e das ciências; em contraste, por exemplo, na Coreia do Sul, entre 1976 e 1988, o número de engenheiros cresceu sete vezes, sendo hoje superior ao número de engenheiros em França”. Entre nós, alguns autores criticam a falta de informação sobre estratégia e empregabilidade nos corredores do acesso ao ensino superior, mas a realidade parece ser mais complexa, pelo que a razão estará mais do lado dos que defendem a necessidade de as empresas, nas mais diversas modalidades de cooperação com as universidades, apostarem crescentemente em mercados mais sofisticados e sem os constrangimentos de escala que tem o nosso, dando corpo a conceitos como o da *Automação Totalmente Integrada* associados com as tecnologias da informação e da comunicação (Leal, 2004).

No entanto, os autores do referido *Livro Verde* parecem ignorar as alterações verificadas em Portugal, nas últimas décadas, em especial após 1985. Não da dimensão das registadas na Coreia do Sul ou em Taiwan, mas ainda assim assinaláveis. Num quadro de massificação do ensino superior, assistiu-se a um notável aumento e diversificação do número de engenheiros: de um total de 15 357 diplomados em engenharia, contabilizados em 1972, passou-se para 52 604, em 1991, e o número de licenciados inscritos na respetiva ordem passou de 8823, em 1977, para 27 979, em 1994 (Rodrigues, 1999: 162 e 169). É igualmente digno de nota o significativo aumento do número de mulheres que escolheram engenharia. Segundo Maria de Lurdes Rodrigues (*ibidem*: 156): “a percentagem de mulheres matriculadas em cursos de engenharia passa de 14%, em 1975, para 30%, em 1991; ao mesmo tempo, cresce o número de diplomadas – de 20%, em 1975, passam a 31%, em 1991”. Por outro lado, a partir dos anos 80, as escolas universitárias “lançam-se em vastos programas de investigação [...], de cooperação com empresas (levando à realização de produtos de tecnologia nacional) e participação em numerosos países europeus” (*ibidem*: 154). A referida autora termina a sua breve nota com referências, no domínio da ligação às empresas, ao FUNDETEC (Fundo para o Desenvolvimento do Ensino e da Tecnologia Eletrotécnica, Eletrónica e dos Computadores), ao ITEC (Instituto Tecnológico para a Europa Comunitária), à JUNITEC (Júnior Empresas do IST), ao BIC (Centro de Inovação Tecnológica), etc.

Outros autores sublinham, há muito, a necessidade de um reforço estruturado de ciência, tecnologia e inovação, no quadro de uma reconfiguração institucional da universidade. Parece evidente, pois, que estamos perante um conjunto de condições favoráveis à mudança, embora não se saiba que universidade e que empresa sairão desse processo. Como salienta Alberto Amaral (2004: 224-225), a universidade encontra-se numa encruzilhada, hesitando entre as concepções inclusivas e as teorias do capital humano, entre o aparecimento da ‘universidade de ensino’, fruto da massificação, e os novos modelos da ‘universidade empresarial’, focados na gestão da qualidade. São, na verdade, enormes as pressões para que a universidade, em nome das ligações ao setor empresarial, adote uma organização empresarial. Esse caminho tem tido inúmeros apoiantes e muitos críticos, havendo, entre estes últimos, quem considere que o modelo de gestão universitária emergente mata a capacidade de inovação, advogando um “modelo baseado na metáfora da *anarquia organizada*” (*ibidem*: 224) (*itálicos* do autor). Num quadro de generalizada desconfiança em relação aos serviços públicos, considerados pela nova ideologia da gestão pública inerentemente ineficientes, “a perda de confiança nas instituições públicas leva à emergência do Estado avaliador”, como bem viu G. Neave (*apud ibidem*: 223), e a uma significativa redução dos investimentos estatais, fenómeno que pode

comprometer o êxito de um qualquer tecido empresarial com as características do português.

O que terá a dizer sobre estes assuntos o tecido empresarial português? Como é que universidade e empresa pensam as suas relações? Como aprendem com elas? Na esteira da estrutura conceptual proposta por Arrow, em 1962 (cf. Heitor *et al.*, 2004: 245-246), importa salientar a importância da aprendizagem, ou seja, a acumulação de conhecimento, “como motor dos aumentos de eficiência que levam ao crescimento económico”. E que papel tem a cultura neste processo? Diz David Landes (2001: 584) que nos esquecemos, com frequência, de que a história do desenvolvimento económico ensina que a cultura – na aceção de atitudes e valores interiores que guiam uma população – “é a principal geradora das suas diferenças”. Outros autores (Cf. Rosier, 2001: 135) realçam o facto de que as inovações mais importantes serem “uma *produção social* complexa e que, por conseguinte, possuem uma marca: é a chamada *marcação social* das inovações”, uma vez que “o crescimento não é um fenómeno universal que se meça só quantitativamente”.

### 1. Relação universidade-empresa na origem da Universidade de Aveiro

Como afirmam diversos autores (Aguar e Martins, 2005: 193-194), o período entre 1951 e 1973 “foi o ciclo mais positivo de crescimento tendencial da produtividade industrial no século XX e um período dourado de crescimento global da economia” e de transformação social; o comportamento da produtividade industrial desses anos assentava em três requisitos (Lopes, 2004: 114-115):

1. políticas desenvolvimentistas,
2. abertura económica ao exterior e
3. condições internacionais favoráveis às exportações e emigração maciça (a saída de 1,4 milhões de indivíduos, entre 1960 e 1973, foi “provavelmente o mais poderoso de todos os fatores de transformação da economia nacional”).

Ora, a Universidade de Aveiro nasce como resposta às exigências técnicas, económicas e sociais desse excepcional período de expansão – Silva Lopes chamou-lhe “milagre económico português” (*ibidem*: 114) –, especialmente do setor secundário (incluindo as indústrias transformadoras, a eletricidade e a construção), que regista um crescimento de 9%, em 1960-1973, arrastando consigo o dos serviços, que se expandiram à taxa média anual de 5,8%. De facto, tanto na fundação como nas quatro décadas da sua existência, a Universidade de Aveiro cruza-se com a história da engenharia (Heitor *et al.*, 2004), com a história das telecomunicações (Rollo, 2009), e testemunha, igualmente, os aspetos mais salientes da evolução história da universidade (Amaral, 2004; Heitor *et al.*, 2004), permitindo-nos, por esse largo leque de razões, formular perguntas pertinentes quanto ao futuro do ensino superior em Portugal e à sua relação com o tecido empresarial.

Os dois requisitos acima referidos – políticas industrialistas e abertura ao exterior – permitem-nos perceber as condições de nascimento e afirmação da Universidade de Aveiro, nomeadamente nas duas áreas fundadoras, as telecomunicações e a eletrónica (Amorim, 2001: 28), que tiveram uma inequívoca repercussão no desenvolvimento regional, fenómeno (empiricamente conhecido mas não amplamente estudado) que explica a afirmação categórica de Manuel Fernandes Thomaz (2009: 272-273) – um ator privilegiado, agora no papel de observador: “a história de Aveiro nos últimos 50 anos não se pode dissociar do seu papel no domínio das telecomunicações”.

A evolução técnica e económica das telecomunicações, em Portugal, na segunda metade do século XX, está intimamente relacionada com as peculiaridades da nossa urbanização, com a natureza da industrialização e com os diversos constrangimentos conjunturais, internos e externos, deste período histórico. Mas o fenómeno que mais favoreceu a sua evolução, especialmente desde 1946, com a criação do Ministério das Comunicações (Rollo, 2009: 257), foi a abertura da economia portuguesa: limitada por razões políticas, nesses anos, sem entraves institucionais nas últimas décadas, no quadro da integração europeia e da globalização.

Se os dois primeiros Planos de Fomento (1953-1958 e 1959-1964) favorecem “um conjunto de

investimentos públicos estruturantes em setores básicos da economia, em particular, ao nível das infra-estruturas” (Rodrigues, 1996: 741), os dois seguintes – o Plano Intercalar de Fomento (1965-67) e o III Plano de Fomento (1968-1973) – já beneficiam do “*know how* importado de países economicamente desenvolvidos”, como salienta Mário Murteira (2000: 100). Essa nova geração de quadros técnicos “situa-se a mais das vezes em novos organismo de Estado, criados no final dos anos 50 e começos dos anos 60” (*ibidem*: 100-101). Também os autores do *Livro Verde da Cooperação Ensino Superior-Empresa* (CESE, 1994: 8), relevam a importância da obtenção de bolsas de doutoramento no estrangeiro com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, da NATO e do IAC – Instituto de Alta Cultura, mas o processo não terá sido “suficientemente coordenado de forma a escolher áreas prioritárias para o nosso desenvolvimento; bem antes pelo contrário, foram os temas e os estudos muitas vezes escolhidos pelos próprios licenciados apenas na mira de uma melhoria da situação académica ou universitária de *per se*” (*ibidem*; Brandão, 2012). A internacionalização da ciência dava os seus primeiros passos.

Significativa foi, também, o apoio que a OCDE concedeu a Portugal, no âmbito do Projeto Regional do Mediterrâneo. O Ministro da Educação Francisco Leite Pinto solicitara, em 1959, o exame à educação em Portugal. Diz António Teodoro (2000: 51) que foi o mais importante – em termos financeiros, políticos e de atenção crítica, conceptual e metodológica – programa operacional da história daquela organização. O relatório de Portugal perspetiva a necessidade de se fazerem reformas no ensino superior, “o primeiro dos pontos fulcrais a analisar na conjuntura das escolas portuguesas”, de modo a fornecer, para além dos atuais licenciados, outro tipo de diplomados, uns com uma formação inferior à licenciatura, e outros com uma formação superior obtida pela frequência de cursos pós-graduados” (*ibidem*: 53). Este documento mostra claramente, segundo Heitor *et al.* (2004: 259), “que havia, nos anos 60, uma convicção generalizada “de que a educação era um elementos fulcral para o crescimento económico””.

### 1.1. DO GECA (1950) à PT Inovação (1999)

A seguir à II Guerra Mundial, os CTT tinham falta de engenheiros. A criação de Serviços Técnicos “com função altamente especializada e nitidamente industrial” foi a solução encontrada para esse problema (Rollo, 2009: 271). Esta é uma das razões da criação do Grupo de Estudos de Comutação Automática (GECA), em 1950, sob o impulso dos engenheiros Aleixo Vaz Pinto (1912-1975) e José Ferreira Pinto Basto (1912-1984). Maria Fernanda Rollo define esse projeto com três palavras: “Estudar, inovar, desenvolver” (*ibidem*). Inicialmente instalado em Leiria, foi transferido para Aveiro em 1955, por iniciativa do Eng. Pinto Basto (Rollo e Queiroz, 2012: 24-25). O GECA nasce “no contexto de ampliação e automatização dos cinquenta grupos de redes a cargo dos CTT, previsto pelo Plano geral de remodelação da rede de telecomunicações, de 1937 (*ibidem*: 24) e permitiu “operar uma relativa rutura face ao ciclo de dependência tecnológica no nosso país, ao mesmo tempo que os elementos a ele associados capitalizavam *know-how* através da observação de técnicos vindos a Portugal para realizar trabalhos de automatização. Esse conhecimento seria depois aplicado à adaptação de equipamentos, reduzindo o custo de instalação em relação ao material importado” (Rollo, 2009: 273). Desde então, o GECA contribuiria para “a viabilização industrial do setor das telecomunicações em Portugal, consubstanciada na articulação com as fábricas Automática Elétrica Portuguesa e Standard Elétrica”, numa época em que o telefone se torna “um bem de consumo indispensável” (*ibidem*: 294). Estamos, pois, perante uma das primeiras experiências a associar conhecimento técnico e empresa, no domínio das telecomunicações.

Os CTT vinham apoiando “de forma mais enérgica desde o início dos anos 1950 o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica no interior da instituição, em sintonia com o que algumas unidades industriais mais ‘empreendedoras’ já haviam instituído”, mas a capacidade de fixação de pessoal técnico qualificado era baixa (*ibidem*: 339), enfrentando sérias dificuldades nesse domínio. A solução passava, como Carlos Ribeiro fez sentir ao ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, pela criação de uma instituição escolar que pudesse “formar especialistas em Telecomunicações e Eletrónica ao nível [...] de bacharelato” (*ibidem*). O correio-mor dava como garantia “a participação

ativa dos CTT e dos TLP na constituição do corpo docente para a parte da especialização e correspondentes laboratórios e oficinas” (*ibidem*).

Dada a participação do GECA noutras áreas das telecomunicações, não apenas na comutação automática, em 1972, esta instituição vê a sua área de intervenção e as suas competências alargadas, “nomeadamente em matéria de novas tecnologias associadas à eletrónica (relés, transístores, microprocessadores), preparando e antecipando com assinalável espírito prospetivo a chegada dos sistemas de comutação digital” (*ibidem*). O GECA passa então a denominar-se Centro de Estudos de Telecomunicações (CET), dando “origem a uma concentração de competências no domínio das comunicações que constituiu a base do desenvolvimento dessa área em Portugal”, e que se encontra na origem da Universidade de Aveiro, em 1973 (Amorim, 2001).

Faço notar que, em 1972, tinha início o Plano de Desenvolvimento Educacional de Veiga Simão. Grande admirador das estruturas de ensino anglo-saxónicas (Vicente, 2000), defensor de valores “desenvolvimentistas”, “liberais” e “meritocráticos” (Grácio, 1998: 185), ao criar a Universidade de Aveiro e outras universidades, novas em todos os aspetos, Veiga Simão mostra quer modernizar, descentralizando e diversificando a oferta educativa. Nesse ano de 1972, Veiga Simão dava garantias de que o Instituto Politécnico a criar em Aveiro serviria especialmente os CTT e os TLP (Rollo, 2009: 341). É neste quadro que vai nascer a Universidade de Aveiro, criada em 25 de julho de 1973 (Amorim, 2001; Rollo, 2009: 339-344). O primeiro bacharelato em telecomunicações começou a ser ministrado nas instalações do CET, e o curso seria assegurado, na totalidade, por técnicos dos CTT e frequentado, no primeiro ano, exclusivamente por funcionários dessa empresa (Rollo, 2009: 344).

## 1.2. Impacto da eletrónica e das telecomunicações

Nos anos 1980-1990, são criados, em Aveiro, o Centro de Investigação de Electrónica e Telecomunicações do Instituto Nacional de Investigação Científica e a seguir o pólo do Instituto Nacional de Engenharia de Sistemas e Computadores, bem como o pólo do Instituto de Telecomunicações, enquanto a Universidade de Aveiro formava centenas de engenheiros e o Departamento de Electrónica e Telecomunicações se afirmava como o mais prestigiado científica e tecnicamente. Em 1999, o CET é transformado na PT Inovação, empresa-líder no domínio das telecomunicações. O seu desenvolvimento, em atividades de I&D, em diversos países, explica o seu prestígio internacional. Nesse mesmo ano, inicia as suas atividades a Incubadora de Empresas da Universidade de Aveiro.

É deste modo que nascem, em Aveiro, inúmeras empresas na área das telecomunicações digitais, multimédia e domínios associados, podendo dizer-se que se desenvolve nesta cidade “um cluster empresarial de telecomunicações” (Thomaz, 2009) que urge estudar e conhecer, tanto nas suas implicações no processo de desenvolvimento regional, como nos efeitos sobre todo o tecido social e empresarial. As telecomunicações desempenharam um papel pioneiro e de charneira nesse processo. Como salientam Maria Fernanda Rollo e Maria Inês Queiroz (2012: 23), “o setor das telecomunicações está indelevelmente associado a *um vasto conjunto de atividades que acontecem a montante e a jusante*, gerando efeitos de arrastamento, tornando as dinâmicas mais ‘empreendedoras’” (*itálicos meus*). Para lá do envolvimento direto dos organismos criados para incubação, apoio, consultadoria e participação em empresas da região, os departamentos promovem reflexão teórica e a realização de provas académicas sobre os mais diversos aspetos da relação universidade-empresa. A consciência da importância da Universidade de Aveiro no desenvolvimento regional, especialmente no tocante às telecomunicações, está presente em diversos testemunhos. Em 1994, A. Manuel de Oliveira Duarte (1994: 1 e 8) afirmava: “Está atualmente em instalação na cidade de Aveiro um conjunto de infra-estruturas avançadas de comunicação que representa no cenário europeu das telecomunicações uma situação de vanguarda”, destacando com clarividência: “Urge tomar as medidas necessárias para que a cidade, em geral, e a Universidade, em particular, sejam capazes de tirar partido desta situação”. Três anos depois, Artur da Rosa Pires e Eduardo Anselmo de Castro (1997) publicavam os primeiros textos sobre o tema da cooperação entre ensino

superior e as empresas, no quadro do desenvolvimento regional, salientando que “traditionally, the position of universities in the context of national and regional systems of innovation was fundamentally shaped by their role of creation and diffusion of formal, codified knowledge. However, the increased awareness of the importance of innovative capacity as a key economic factor and the movement of academic institutions towards a greater interaction with the surrounding environment, induces a gradual change of that situation”. No ano seguinte, os referidos autores voltavam ao tema, desta vez com Carlos José Rodrigues (Pires *et al.*, 1998).

As teses académicas realizadas em Aveiro, nos últimos anos, permitem identificar protagonistas, instituições, dificuldades e caminhos em aberto e dão bem conta do quadro dos interesses Universidade no tocante à relação universidade-empresa (cf., entre outras, Pais e Jesus, 2007; Pinto e Varum, 2008), ou, até, uma tese de mestrado (Marcos *et al.*, 2010) sobre a incubadora de empresas desta universidade.

### Considerações finais

Quando passam exatamente quarenta anos sobre a criação da Universidade de Aveiro, esta comunicação pretende dar a conhecer as linhas globais de um projeto que visa avaliar a importância deste estabelecimento de ensino no domínio das telecomunicações. Depois dos trabalhos de Mário Santos e outros sobre as telecomunicações, Maria Fernanda Rolo escreveu o essencial sobre a história do tema no nosso país. Inês Amorim deu um importante contributo para a compreensão do primeiro quarto de século de vida da Universidade de Aveiro. O que pretendo fazer não consiste em voltar sistematicamente às fontes que elas compulsaram; pretendo perceber o impacto da aliança entre as Telecomunicações e a Universidade de Aveiro no tecido empresarial nacional de telecomunicações, e os seus efeitos no desenvolvimento na região de Aveiro, a montante e a jusante, dando ênfase aos três vértices dessa relação: universidade, telecomunicações e tecido empresarial globalmente considerado, procurando fazer deste estudo um instrumento de reflexão sobre a forma como os protagonistas responderam aos desafios e às dificuldades das conjunturas das últimas décadas. Para tanto, pretendo inventariar as empresas e os principais agentes, ouvir e registar relatos, críticas, sonhos e desilusões. Com este projeto de história recente, pretendo reunir um corpus de informação que, olhando para trás, permita pensar o futuro.

Diversos autores têm salientado as dificuldades sentidas para pensarem Portugal nas últimas décadas devido à “carência de estudos prévios, não só sobre instituições e políticas científicas em Portugal, mas também sobre a forma como agendas internacionais e nacionais no âmbito da ciência se articularam” (Brandão, 2012: 81). Essa carência é sentida igualmente no domínio da empresa. Mas pretendo ir além, quero dar a ver a Universidade de Aveiro, nas últimas décadas, pelo olhar da empresa, da economia da empresa e da região. Por outro lado, pretendo refletir sobre os passos dados, tendo em atenção as advertências de David Edgerton (2012: 327):

We need to follow the money to a new story, to a new map. This is not just a question of extending the range of history of science to neglected aspects of scientific research; we need to reconsider both the whole and well-known parts. We need to recognize the breadth and variety of “science” and the centrality of the economic to most of it. For all the invocation of “technoscience,” of the military, and of the economy, we assume far too readily that academic research stands for science. The problem is likely to persist. “Science” is still implicitly defined in relation to academic research, and this “science” still has relations with what are taken to be external economies, publics, societies, states, and the military; it is this “science” that becomes “techno-science.”

### Referências

- Aguiar, Álvaro, & Martins, Manuel M. F. (2005). A indústria. In Pedro Lains & Álvaro Ferreira da Silva (Eds.), *História Económica de Portugal. 1700-2000* (Vol. III: 185-223). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Allinson, Rebecca, Allinson, Christopher, & Jávorka, Zsuzsa (2012). *The University Business Forum. A*

- trends report 2008-2011*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/studies/trends\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/studies/trends_en.pdf)
- Amaral, Alberto (2004). De Humboldt aos nossos dias. Que futuro para a universidade? In Manuel Heitor, José Maria Brandão de Brito, & Maria Fernanda Rollo (Eds.), *Momentos de inovação e engenharia em Portugal no século XX. Contexto* (Vol. I: 215-229). Lisboa: Dom Quixote.
- Amaral, Luciano (2010). *Economia portuguesa. As últimas décadas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Amorim, Inês (2001). *História da Universidade de Aveiro. A construção da memória: 1973-2000*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Fundação João Jacinto Magalhães.
- Brandão, Tiago (2012). Portugal eo Programa de Ciência da NATO (1958-1974). Episódios de história da <política científica nacional>. *Relações Internacionais*, 35, 81-101. Retrieved from [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-91992012000300007&script=sci\\_arttext&lng=en](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-91992012000300007&script=sci_arttext&lng=en)
- Castro, MH de Magalhães (2011). UNIVERSIDADES E INOVAÇÃO: configurações institucionais & terceira missão. *Caderno CRH*,. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/07.pdf>
- CESE, Conselho para a Cooperação Ensino Superior-Empresa (1994). *Livro verde da cooperação ensino superior/empresa*. Lisboa: CESE.
- CESE, Conselho para a Cooperação Ensino Superior-Empresa (2000). *Livro verde da cooperação ensino superior/empresa. Sector industrial agroalimentar*. Lisboa: CESE.
- Duarte, A. Manuel de Oliveira (1994). *A Universidade de Aveiro, as Tecnologias da Informação e as Telecomunicações. Alguma história e algumas reflexões sobre o posicionamento da Universidade de Aveiro relativamente ao conjunto de experiências estratégicas actualmente em execução nas áreas das tit*. Aveiro: [Texto policopiado].
- Edgerton, David (2012). Time, Money, and History. *Isis*, 103(2), 316-327. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1086/666358>
- European\_Commission (2008). First European Forum on cooperation between Higher Education and the Business Community. Forum report. Retrieved em [http://ec.europa.eu/education/higher-education/forum1\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/forum1_en.htm)
- Freire, João (1998). Empresas e organizações: mudanças e modernização. In José Manuel Leite Viegas & António Firmino da Costa (Eds.), *Portugal, que modernidade?* (pp. 285-309). Lisboa: Celta Editora.
- Grácio, Sérgio (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal, 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hall, Ashley (2011). Experimental Design: Design Experimentation. *Design Issues*, 27(2), 17-26. Retrieved from [http://researchonline.rca.ac.uk/1035/8/A\\_Hall\\_Experimental\\_Design\\_Design\\_Experimentation\\_2011.pdf](http://researchonline.rca.ac.uk/1035/8/A_Hall_Experimental_Design_Design_Experimentation_2011.pdf)
- Heitor, Manuel, Horta, Hugo, & Conceição, Pedro (2004). Do ensino técnico ao ensino das ciências de engenharia: uma leitura sobre a evolução do ensino da engenharia em Portugal no século XX. In Manuel Heitor, José Maria Brandão de Brito, & Maria Fernanda Rollo (Eds.), *Momentos de inovação e engenharia em Portugal no século XX. Contexto* (Vol. I: 241-285). Lisboa: Dom Quixote.
- Jorge, H. Machado (1999). Os caminhos da invação em Portugal. A necessária leitura de passado e presente. In Manuel Mira Godinho & João M. G. Caraça (Eds.), *O futuro tecnológico. Perspectivas para a inovação em Portugal* (pp. 51-61). Lisboa: Celta Editora.
- Lança, Isabel Salavisa (2001). *Mudança tecnológica e economia. Crescimento, competitividade e indústria em Portugal*. Lisboa: Celta Editora.
- Landes, David S. (2001). *A riqueza e a pobreza das nações. Por que são algumas tão ricas e outras tão pobres*. Lisboa: Gradiva.
- Leal, Rui (2004). Integração de sistemas. A engenharia em Portugal na segunda metade do século XX. In Manuel Heitor, José Maria Brandão de Brito, & Maria Fernanda Rollo (Eds.), *Momentos de inovação e engenharia em Portugal no século XX. Contexto* (Vol. I: 611-615). Lisboa: Dom Quixote.
- Lopes, José Silva (2004). *A economia portuguesa no século XX*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- Marcos, Pedro Manuel Fernandes, Rosa, Maria João Machado Pires da, & Amorim, Marlene Paula Castro (2010). *A incubadora de empresas da Universidade de Aveiro: retrato exploratório do processo de incubação*. Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Marsili, Orietta (1999). Technological regimes: theory and evidence. *DYNACOM Working*,. Retrieved from [http://www.lem.sssup.it/Dynacom/files/D20\\_0.pdf](http://www.lem.sssup.it/Dynacom/files/D20_0.pdf)
- Company, Monitor (1994). *Construir as Vantagens Competitivas de Portugal* (2.ª ed.). Lisboa: Fórum para a Competitividade.
- Murteira, Mário (2000). Planos de Fomento. In António Barreto & Maria Filomena Mónica (Eds.), *Dicionário de História de Portugal* (Vol. IX: 99-102). Porto: Livraria Figueirinhas.
- OCDE (1984). *Industry and university. New forms of co-operation and communication*. Paris: OCDE.
- Pais, Paula Cristina da Silva Sousa, & Jesus, Júlio Domingos Pedrosa da Luz de (2007). *Relações universidade-empresa: contextos, estratégias e factores críticos*. Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pinto, Ana Teresa Beirão da Costa, & Varum, Celeste Maria Dias Amorim (2008). *Investigação, transferência de tecnologia e comercialização do conhecimento científico: o caso da Universidade de Aveiro*. Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pires, Artur da Rosa, & Castro, Eduardo Anselmo de (1997). Can a strategic project for a university be strategic to regional development? *Science and public policy*, 24, 15-20. Retrieved from <http://sweet.ua.pt/~jmm/sapidoc/strategy.doc>
- Pires, Artur da Rosa, Rodrigues, Carlos José, & Castro, Eduardo Anselmo de (1998). *University-Society links: a perspective on the design of a policy framework*. Retrieved from XII AESOP Congress, Aveiro.
- Rodrigues, Carlos Farinha (1996). Planos de Fomento. In Fernando Rosas & J. M. Brandão de Brito (Eds.), *Dicionário de História do Estado Novo* (Vol. VII: 739-742). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (1999). *Os engenheiros em Portugal*. Lisboa: Celta Editora.
- Rollo, Maria Fernanda (2009). *História das Telecomunicações em Portugal*. Lisboa: Fundação Portugal Telecom.
- Rollo, Maria Fernanda, & Queiroz, Maria Inês (2012). Eng.º José Ferreira Pinto Basto. In Vítor Nunes (Ed.), *José Ferreira Pinto Basto – Centenário. Homenagem a um inovador* (pp. 21-33). Lisboa: Caleidoscópio.
- Rosier, Bernard (2001). *As teorias das crises económicas*. Lisboa: Bizâncio.
- Stankiewicz, Rikard (1986). *Academics and entrepreneurs: developing university-industry relations*. Londres: Frances Pinter (Publishers).
- Teodoro, António (2000). O fim do isolacionismo da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 1(3), 48-54. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1330/1083>
- Thomaz, Manuel Fernandes (2009). Ensino, tecnologia e ciência em Aveiro cidade: 1759-2009. In Amaro Neves & Delfim Bismark Ferreira (Eds.), *História de Aveiro: sínteses e perspetivas* (pp. 261-273). Aveiro: Câmara Municipal de Aveiro.
- Vicente, António Pedro (2000). Simão, José Veiga. In António Barreto & Maria Filomena Mónica (Eds.), *Dicionário de História de Portugal* (Vol. IX: 430-431). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Weinberg, Georg M. L., Jorge, Marcelino José, & JORGE, Marina Figueiras (2009). Produção de conhecimento e busca de aplicações: a experiência da universidade com a indústria química. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 16(3), 747-761. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v16n3/11.pdf>

## **[1003] DESENVOLVIMENTO REGIONAL: GÊNESE E COMPROMISSO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FUNDACIONAIS DO ESTADO DE SANTA CATARINA – BRASIL**

**Argos GUMBOWSKY**

Universidade do Contestado (UnC), Brasil. E-mail: [g.argos@brturbo.com.br](mailto:g.argos@brturbo.com.br)

**Resumo.** Objetiva-se apresentar aspectos relevantes da evolução das Instituições de Ensino Superior Fundacionais Municipais no estado de Santa Catarina, Brasil, que possuiu na sua gênese contribuir para o desenvolvimento regional. Discute-se ainda o conflito entre o seu compromisso original de fomentar o desenvolvimento regional, transitando por um período de mercantilização do ensino superior e, mais recentemente, convivendo com políticas públicas que ampliam o acesso ao ensino superior gratuito. O ensino superior surge no estado de Santa Catarina em 1917. No ano de 1960, é criada pelo poder público federal a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em 1965, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), pelo poder público estadual. As décadas seguintes são marcadas pela expansão do ensino superior catarinense com a autorização dos primeiros cursos, cuja instalação se deu no interior do estado, iniciando o processo de interiorização do mesmo. Independente da ação do governo federal ou estadual, fundações educacionais foram criadas com estruturas administrativas e financeiras próprias – em todos os casos com o aval dos municípios – públicas, portanto – com forte apoio financeiro. Nas décadas de 1960 e 1970, já havia dezesseis fundações educacionais criadas pelas prefeituras municipais. O início das IES, por lei municipal, não representou necessariamente a manutenção das mesmas pelo poder público. As primeiras décadas foram marcadas por crises que assolaram as Fundações Educacionais, marcadas por: dependência administrativa do poder público municipal; carência de corpo docente habilitado. O processo de interiorização se deu prioritariamente em cidades litorâneas; distorção na criação de cursos por área de conhecimento; infraestrutura precária; vagas ociosas; falta de apoio financeiro e técnico. A partir da Constituição Federal de 1988, os municípios passaram a atuar prioritariamente no ensino fundamental, debilitando as fundações municipais. O problema é amenizado com a inserção na Constituição Estadual de Santa Catarina de artigo que estabelece auxílio financeiro às IES municipais. A partir de 1999, estes recursos são repassados sob a forma de bolsas de estudo e de pesquisa. A partir da década de 1980, as IES começam a transformar-se em universidades. Nesta fase, a disseminação da política neoliberal corrobora a ampliação do número de vagas, cursos e a mercantilização do ensino superior. Na primeira década do século XXI, políticas públicas ampliam a oferta de cursos e vagas gratuitas, gerando novos desafios para sua sobrevivência e cumprimento do seu compromisso primeiro, isto é promover o desenvolvimento regional.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento regional. Ensino Superior Municipal. Políticas Públicas.

### **REGIONAL DEVELOPMENT: GENESIS AND COMMITMENT OF HIGHER EDUCATIONAL FOUNDATIONS FROM SANTA CATARINA STATE – BRAZIL.**

**Abstract.** This work aims to present relevant aspects of evolution of Higher Educational and Municipal Foundations in Santa Catarina State, Brazil, in order to contribute for regional development. The clash of their primary commitment of improving regional development, and higher education business and, more recently, public polities aiming to broaden the free higher education access is discussed. The higher education started in Santa Catarina state in 1917. In 1960, the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) was created by federal government and in 1965, the Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) by estate government. The following decades were characterized by Catarinense higher education expansion with the

authorization of the first courses in the countryside of the state. An interior process has been begun. Regardless of federal or state governments, educational foundations were created with their own administrative and financial structures – in all cases with the municipal approval - public, therefore – with strong financial support. In 1960 and 1970 decades, there already were sixteen educational foundations created by municipalities. The beginning of Higher Educational Institutions (HEI) was not supported by public government resources at all. The first decades were characterized by crises that affected Educational Foundations such as: administrative dependence of municipal government and lack of faculty. The interior process has been happened mainly in coast cities; there has been a distortion in opening courses by knowledge area; low quality facilities; unoccupied places; lack of financial and technical support. After Federal Constitution of 1988, municipalities started acting in primary education, weakening municipal foundations although. The problem is partially solved with the article of State Constitution of Santa Catarina that establishes financial support to HEIs. After 1999, these resources are given to as scholarships or research projects. After 1980 decade, the HEIs started become universities. In that period, the neoliberal politics dissemination improved a bigger number of places, courses and the higher education business. In first decade of XXI century, public politics have broadened the offer of free courses and places, creating new challenges for their survival and commitment to their first engagement, which is, contributing for regional development.

**Key words:** Regional development. Higher and Municipal Education. Public Politics.

## 1. Introdução

O estado de Santa Catarina localiza-se na região sul do Brasil. A partir do ano de 2003, o estado foi dividido em 36 Secretarias de Desenvolvimento Regionais (SDR) com objetivo de interiorizar as ações do governo e estimular o desenvolvimento econômico e social, dentre outros.

Em 2010, o estado já contava com uma população de 6.248.436 habitantes, dos quais 80% residem na área urbana, distribuídos em 295 municípios. Neste ano, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado era 0,840, ficando em segundo lugar dentre as demais unidades da federação, enquanto o Brasil apresentou índice de 0,699.

Estudo realizado pelo Serviço de Apoio as Micro e Pequena Empresas de Santa Catarina (Sebrae) em 2007, indicou que a distribuição populacional por gênero era constituída por 50,2% de mulheres e 49,8 % de homens. Os jovens representavam 33,7% da população, os adultos 56,5% e os idosos, 9,8%. Dados da Federação das Indústrias de Santa Catarina (Fiesc) indicam que o Produto Interno Bruto (PIB) catarinense ocupa a oitava colocação no Brasil, registrando, em 2009, R\$ 129,8 bilhões. O setor secundário participa com 32,8%, o terciário com 59,0% e o primário com 8,2%. O estado é o maior produtor nacional de cebola e maçã; o segundo maior no cultivo de arroz e fumo; e o terceiro de alho e banana. Detém o maior rebanho nacional de suínos e o segundo de frangos.

No campo educacional, em 2010, o índice de analfabetismo era de 3,86% sendo a média nacional de 9%. Em 2011, a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) alcançado pelo estado foi de 5,7 para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,7 para os anos finais; o ensino médio atingiu 4,0. Entre os estados brasileiros, Santa Catarina também se destaca na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2009, obtendo 428 pontos representando o segundo lugar no país, enquanto a pontuação nacional chegou a 401. O censo de 2010 apontou que 24% da população possui ensino superior completo, o que significa o dobro da média nacional. Mesmo detentor de tais índices, o estado possui em seu território situação heterogênea quanto ao desenvolvimento regional.

O Art. 45 da Lei Federal n. 9394/96 estabelece que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.” Extrapolando a dicotomia público X privado, o estado caracteriza-se por Instituições de Ensino Superior (IES) comunitárias. Estas são confundidas ora como privadas, ora como públicas.

Até o ano de 2009, o estado possuía uma universidade mantida pela união, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com sede em Florianópolis e uma universidade mantida pelo poder público estadual, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Udesc) com sede em Florianópolis com características multicampi. Diante desta situação, criou-se um modelo com características singulares, ou seja, instituições criadas pela iniciativa do poder público municipal. Este sistema possui como características:

Forte espírito comunitário, delineado através da presença do poder público municipal no apoio ao desenvolvimento das atividades de cada instituição, da colaboração estreita com a empresa privada e do volume de bolsas de estudo concedidas aos seus alunos. – Intensiva procura de soluções próprias, alicerçada em iniciativas individuais ou de grupos organizados, em função de necessidades e interesses locais ou regionais, com aproveitamento pleno do potencial de cada instituição em relação ao seu meio. – Grande capacidade de antecipação e de reação diante dos desafios locais, regionais e nacionais, fortalecida tanto pelas tradições de origem de cada instituição quanto pela diversificação dos modelos gerenciais adotados, além de uma constante preocupação com a sobrevivência de cada empreendimento em função dos objetivos societários e econômicos das microrregiões em que atuam. (Acafe, 1999: 7)

Durante mais de quarenta anos, este modelo de ensino superior contribuiu para a oferta de vagas a nível superior. Conviveu sem a presença da competição das IES privadas, uma vez que até a década de 1990, havia apenas uma instituição e que não chegava a ameaçar a hegemonia das IES municipais.

A não presença de IES privadas foi consequência do poder de articulação das IES municipais, as quais, reunidas na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), fizeram valer a sua força política, dificultando a invasão de IES privadas cujo principal objetivo é o lucro. Entretanto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96 e a política de distanciamento do poder público no desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino superior, com o consequente estímulo para que a iniciativa privada assumisse o espaço anteriormente ocupado pelo poder público, gerou aumento das IES privadas no estado de Santa Catarina. Já na primeira década do século XXI, além da expansão das IES privadas, o governo federal passou a ampliar o número de universidades estatais o que muito bem poderia ter ocorrido em parceria com as IES já existentes, fundacionais e de cunho comunitário. No ano de 2009, foi criada a segunda IES pública federal: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede na cidade de Chapecó no oeste do estado e com características multi campi nos estados do Paraná e Rio Grande do Sul. Também alguns municípios passaram a criar IES: em 2005 foram criados o Centro Universitário Municipal de São José (USJ), e a Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), ambas públicas gratuitas.

## **2. O impacto local e regional das universidades**

No âmbito da legislação de ensino, o artigo 43 da Lei Federal n. 9.394/96 ao definir as finalidades do ensino superior, estabelece princípios que podem ser considerados determinantes para o desenvolvimento regional. São eles:

- 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, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver 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 presente, 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 geradas na instituição.

A partir destes princípios, a existência de uma instituição de ensino superior pressupõe a existência de elementos que contribuem para a promoção do desenvolvimento regional, respeitada sua escala e articulação com a sociedade.

O ensino superior conta com um conjunto diversificado de instituições (universidade, centro universitário e faculdade); contudo são as universidades que cumprem as funções atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão cujo compromisso está na superação das desigualdades sociais e regionais. Valente enfatiza que “esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do país e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional.”(2001: 96).

Considerando a importância do ensino superior para o desenvolvimento, um dos pontos nevrálgicos está no acesso ao mesmo. A média brasileira de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos matriculada no ensino superior, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada em 2009, é de 19%. O percentual brasileiro é baixo quando comparado ao de países como a França, Espanha e o Reino Unido, onde o índice é superior a 50%, ou ainda em relação ao de algumas nações da América Latina, como o Chile (52%).

Dentre as várias políticas definidas pela Lei Federal n. 10.172/2001, que aprovou o Plano nacional de Educação 2001-2010, estava a reversão deste quadro. Dentre os objetivos e metas envolvendo o período compreendido entre 2000 e 2010, estava a ampliação para 30% da oferta de ensino superior abrangendo a faixa etária de 18 a 24 anos e o estabelecimento de “uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país.”(Valente, 2001: 98). Como já relatado, este percentual não foi alcançado. Desde o ano de 2010, tramita no Congresso Nacional projeto de lei propondo o novo Plano Nacional de Educação 2011-2020. Dentre as metas previstas, destaca-se a ampliação da taxa de matrícula para 33% na faixa etária de 18 a 24 anos.

Com objetivo de reverter o quadro de desigualdades da educação superior no Brasil, nos últimos anos algumas medidas estão sendo implementadas, dentre as quais se destacam:

a) Ampliação de vagas: até o ano de 2003 foram criadas 45 IES federais. No período 2003-2010 foram criadas 14 novas IES federais totalizando 59, com previsão deste número chegar a 63 em 2014. Foram criados mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. Paralelamente foi criado o Programa de Apoio a Planos de Estruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O artigo 1º. do Decreto Federal n. 6.096/2007 estabelece como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” Entre 2006 a 2012, a meta era dobrar o número de vagas nas universidades públicas brasileiras passando de 600 mil para 1,2 milhão. O investimento para o alcance desta meta seria de cerca de R\$ 4 bilhões em infraestrutura. Segundo relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), tendo 2007 como ano de referência do Reuni, as universidades federais aumentaram em 49% a oferta de vagas nos cursos de graduação, com 65.306 novas vagas até 2010. Em paralelo, o número de cursos aumentou de 2.190 em 2006 para 3.225 em 2010. Destaque é dado à expansão dos cursos noturnos,

que em 2006 eram 645 e até 2010 somaram 1.129, configurando crescimento de 75%; e das licenciaturas, cujo aumento da oferta chega a 43%, com 1.099 cursos em 2010 ante 767 em 2006.

b) Interiorização: historicamente a educação superior estatal concentrou-se nos grandes centros urbanos. A expansão da Rede Federal de Educação Superior, a partir de 2003, ocorreu com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011.

c) Ampliação do financiamento aos estudantes: para atender a este objetivo foram criados programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a reedição do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies). Os dois agentes financeiros do Fies, o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal haviam promovido a assinatura de 760 mil contratos, com um investimento total aproximado de R\$ 25 bilhões até o fim de 2012. Já o Prouni disponibilizou entre 2005-2012, 1.667.938 bolsas.

d) Estímulo à modalidade de Educação a Distância: através de parcerias com IES estatais mantidas pelo governo federal, com IES estaduais e municipais foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em outubro de 2012, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) informou que a UAB possuía mais de 160 mil alunos matriculados em cursos de graduação, sendo 140 mil em cursos de licenciaturas, 24.207 em bacharelados e 6.877 em cursos superiores de tecnologia, além de cursos de especialização, extensão, e pós-graduação. Para atender a esta demanda, a UAB está presente em aproximadamente 600 municípios contando com a parceria das instituições públicas de ensino superior (Ipes). Vinculadas ao programa, estão 103 Ipes, sendo 56 universidades federais, 30 estaduais e 17 institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

e) Implementação de Políticas e Programas de Inclusão e de Ações Afirmativas. Destaca-se a política de cotas adotada por várias universidades, bem como, a adequação da estrutura física permitindo a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Em agosto de 2012, foi promulgada a Lei Federal n. 12.711 definindo que as IES públicas federais deverão reservar 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursando integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo deste percentual 50% das vagas destinadas a estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

Tanto maior será a contribuição da universidade para a sociedade quanto for a sua inserção regional. Neste sentido, além da sua condição de Universidade, a instituição deve assumir características de universidade regional, articulando-se com os vários municípios ao seu entorno.

Caracteriza-se como instituição regional por estar em constante diálogo com a comunidade, atendendo as suas necessidades e constituindo-se em fator de integração a partir de cada realidade, buscando um projeto coletivo de desenvolvimento e um crescimento harmônico da região em que atua. A universidade regional tem como responsabilidade social a sua contribuição na promoção e articulação 'da e entre' as comunidades, em função das demandas que se apresentam, procurando catalisar iniciativas e ações voltadas para o desenvolvimento da região. (Lauxen in Enciclopédia de pedagogia universitária, 2006: 238).

A instalação de universidades pode indicar e ou explicar o crescimento de determinados países, estados ou regiões.

A transferência de tecnologia constitui-se numa das principais atividades de ligação entre o interior da universidade e o mundo externo. Mas este processo não ocorre de modo homogêneo em todos os locais. A aproximação entre grandes empresas e cientistas ocorre com maior frequência, ao contrário de pequenas empresas locais.

Goddard (1998) registra que "as subvenções e os contratos de pesquisa com a interveniência dos parceiros industriais constituem mecanismos importantes. No conjunto, as universidades situadas nas regiões mais prósperas são as que tiram benefícios mais elevados dessas fontes." (p.404).

No que se refere à missão de pesquisa que cabe às universidades, a importância que a política científica atribui à criação de riquezas por meio de ligações com a indústria, e a pressão dos poderes

públicos para que as instituições de ensino superior concretizem medidas de colaboração, fortaleceram os argumentos em favor da atividade regional no espírito dos quadros superiores da universidade. (Goddard, 1998: 417).

Ao analisar o aspecto econômico do impacto da universidade no âmbito local e regional, percebe-se que as universidades são empregadoras de contingente de pessoal de nível relativamente elevado, com salários acima da média dependendo da região, os quais acabam tendo poder de compra acima da média contribuindo para o movimento da economia local. Pode-se questionar que muitos não são recrutados no âmbito local, mas a estrutura intermediária certamente o é. Também, os estudantes exercem influência na economia local, à medida que são consumidores.

Várias pesquisas indicam que a ampliação da escolaridade confere poder econômico aos egressos

Finalmente deve-se avaliar a universidade através de sua contribuição no desenvolvimento social e comunitário. Para Diniz:

A atuação e a função social das instituições de ensino superior não ficam mais restritas à sala de aula. Estão ganhando as ruas em projetos e ações que transformam realidades e apontam novas opções de futuro, com o aval e a participação, muitas vezes voluntária, dos alunos. O conceito que está por trás dessa transformação é o de responsabilidade social, as chamadas 'ações conscientes', que respeitam as necessidades do meio ambiente e da comunidade. (2009: 40)

Algumas pessoas consideram que o aumento das atividades comerciais gerado pelo consumo de alunos, docentes, funcionários; a prestação de serviço ou o aumento da construção civil e dos negócios imobiliários pode constituir-se numa contribuição da universidade para o desenvolvimento regional ou local.

Zöllner (2003), considera que a maior contribuição da universidade para o desenvolvimento local/regional está na formação de quadros técnicos e profissionais que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos habitantes da região de sua influência.

Mas certamente é através do ensino e do recrutamento de seus egressos pelos diferentes segmentos econômicos que gera maior impacto.

É neste momento também que se destaca a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Através do ensino, a universidade cumpre o papel de transmissora de conhecimento, mas este conhecimento é produzido através da pesquisa. O conhecimento necessita ser socialmente produzido e possuir sentido para a sociedade onde é produzido e para a qual é destinado. Assim, a pesquisa precisa estar atenta às problemáticas locais. Além da articulação ensino-pesquisa, este conhecimento necessita extrapolar os espaços da universidade, chegando aos segmentos da sociedade que não têm a oportunidade de acessá-la, aí a extensão passa a constituir-se num diferencial.

Assim, quanto maior o grau de interdependência entre essas três dimensões, maior a contribuição da universidade para o desenvolvimento da sociedade. A socialização do conhecimento não é só um dever, mas um determinante forte quando se pretende que a universidade seja democrática, moderna. (Zöllner: 2003)

Os países desenvolvidos possuem como uma de suas características a participação ativa da universidade como um dos pilares de sustentação do desenvolvimento econômico, social e cultural. Ao longo de sua evolução, a sociedade atribuiu à universidade o papel de instrumento de desenvolvimento e progresso. Países cuja articulação universidade e sociedade consolidou-se e onde esta última soube apropriar-se das potencialidades da primeira, cresceram e se fortaleceram no cenário internacional.

A interação da universidade com o setor público, a iniciativa privada, e a sociedade faz-se presente através do aumento de vagas de cursos de graduação e pós-graduação atendendo os anseios locais/regionais; formação de recursos humanos; estímulo à interação universidade-empresa; intensificação de pesquisas em áreas estratégicas do desenvolvimento regional; ampliação das atividades de extensão;

A contribuição da universidade para o desenvolvimento faz-se presente também através de ações que muitas vezes não são mensuradas: a organização de conferências cujos temas vinculam-se às necessidades da comunidade local; o acesso pela comunidade às bibliotecas cujos acervos são os mais expressivos e atualizados em cada região. A contribuição para a vida cultural da região não pode ser relegada a segundo plano, principalmente nas cidades de menor porte cujas atividades culturais são limitadas, ao contrário dos grandes centros urbanos. Vinculado às atividades culturais estão as exposições de obras de arte, o incentivo a preservação do patrimônio cultural, por exemplo.

A prestação de serviços à comunidade sejam vinculados às atividades obrigatórias dos Projetos pedagógicos de Cursos, ou por iniciativas de Programas Institucionalizados. A participação da comunidade acadêmica utilizando-se os espaços disponibilizados pela mídia local não pode ser esquecidos. “Através de suas publicações, seus comentários nos meios de comunicação (...), as universidades contribuem para informar as comunidades locais e para fazê-las tomar consciência de si próprias.” Goddard (1998: 411).

Uma atividade não institucionalizadas em nossas universidades é o serviço voluntário de estudantes que promove maior vínculo destes junto à população local.

Goddard destaca:

A experiência americana mostrou o interesse de que se reveste a utilização de voluntários a serviço da comunidade local; os estudantes adquirem assim uma formação e competências que poderão utilizar depois para a resolução de problemas e a negociação. Essa’ educação para a cidadania’ aproxima as necessidades da comunidade da missão educativa da universidade. (1998: 409).

Devemos lembrar que as políticas institucionais são aprovadas por colegiados superiores no âmbito da universidade. Dentre estas políticas está a maior ou menor articulação com programas que visem o desenvolvimento regional. A sociedade possui acento nestes colegiados, daí a necessidade de participação efetiva para aportar aos colegiados às necessidades da comunidade local.

Na atividade de ensino, não basta a ampliação do número de vagas por cursos. A preocupação deve centrar-se também na aderência das matrizes curriculares às necessidades locais. Um currículo adequado às necessidades locais auxilia a inserção dos egressos no mercado de trabalho, além da criação de estímulo para o retorno dos formados à universidade buscando a formação profissional permanente. Entretanto, esta política encontra resistências e limitações.

.... os fatores que freiam o crescimento do papel regional compreendem principalmente a insuficiência da demanda de cursos pertinentes para a região por parte dos estudantes (...), a limitação do número de estudantes, o que obriga as universidades a se aterem ao ensino tradicional, a ausência de estratégias regionais de valorização de recursos humanos que permitam orientar o planejamento dos cursos, o fato de as universidades que organizam seus cursos de curta duração ou um ensino de nível inferior aos bacharelado não serem recompensadas, o papel das organizações nacionais de habilitação profissional, os critérios nacionais de avaliação da qualidade do ensino, o fato de a universidade ter poucos contatos com o sistema de formação regional em nível inferior aos quadros superiores. (Goddard, 1998: 417).

Um aspecto positivo da criação de cursos superiores nas diversas áreas do conhecimento está no fato de estancar parte do êxodo destes para centros urbanos maiores, dos quais poucos retornam para suas cidades de origem. Têm aí uma evasão de profissionais qualificados que poderiam contribuir para o desenvolvimento de suas localidades.

Quando da escolha da universidade pelos estudantes, fatores geográficos, como a localização da cidade, acabam tendo peso similar ao curso pretendido. A pujança econômica do local onde a universidade está inserida representa para ela um forte apelo o qual contribui para o desenvolvimento desta região.

A qualidade de uma universidade também é determinante para o desenvolvimento regional. No caso brasileiro, políticas com objetivo de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas universidades

constitui-se fator de redução das deficiências regionais. A promulgação da Lei Federal n. 10.861/2004 estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Esta lei instituiu a avaliação em três níveis: a) Avaliação de Instituições; b) Avaliação de Cursos de Graduação; c) Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade).

Possuindo a universidade uma estrutura de gestão relativamente flexível, a tomada de decisão quanto à priorização de projetos de ensino, pesquisa pode gerar seus efeitos na região das prioridades estabelecidas pelo pessoal universitário. Por outro lado, também as instituições regionais podem não demonstrar de modo claro à universidade as necessidades da região, principalmente àqueles docentes cuja incumbência está na aplicação dos programas de ensino e pesquisa. A falta de entrosamento da universidade com a sociedade pode trazer prejuízos significativos para ambas as partes.

Assinala Goddard (1998), diz que as universidades devem estabelecer diálogo com os diferentes segmentos responsáveis pelo desenvolvimento regional, as administrações centrais, das quais depende o financiamento do ensino superior; as autoridades eleitas locais e regionais; os empregadores e as organizações patronais; as organizações culturais; os meios de comunicação regionais; os níveis inferiores do sistema educativo; os recém diplomados e os estudantes atuais e futuros. Enfatiza Goddard que:

... não será através de mecanismos de planejamento que operam de cima para baixo em escala institucional ou regional que se poderá melhorar a integração das universidades no desenvolvimento regional, mas fazendo com que os diversos atores do processo de desenvolvimento regional – educadores e formadores, empregadores e organizações patronais, sindicatos, organizações encarregadas do desenvolvimento econômico e d mercado de trabalho, assim como professores e estudantes tomados individualmente – tenham uma compreensão mútua de seus respectivos papéis e dos fatores que favorecem ou que dificultam o avanço do engajamento regional. (1998: 398).

Almeida considera que “A universidade exerce funções básicas de reproduzir e de criar. Desenvolvimento é criação, produção de novas formas, de novas relações de produção.” (1980:32). No seu entendimento, reprodução não é desenvolvimento. Contudo, numa região carente de conhecimento, a transferência e apreensão do conhecimento universal pode contribuir para estimular o desenvolvimento, desde que desperte atitudes de autonomia e não de dependência.

A valorização e a preservação da cultura regional constituem-se em elementos de desenvolvimento regional. “Desenvolvimento é transformação, mas não descaracterização, perda de personalidade, abandono dos valores básicos.” (Almeida, 1980: 33).

As universidades regionais possuem articulações entre si, no âmbito nacional e internacional, o que em muito pode contribuir para as empresas locais e para com os estudantes.

Numa perspectiva regional, pode-se citar o modelo das universidades comunitárias gaúchas e o Sistema Fundacional Municipal Catarinense. O modelo fundacional catarinense, quando da sua criação, objetivava a participação ativa no processo de desenvolvimento regional ou ser um determinante nesse desenvolvimento, o qual será analisado na sequência.

### **3. O sistema municipal fundacional catarinense: um exemplo de contribuição da universidade para o desenvolvimento regional**

Independentemente da ação dos governos federal ou estadual, fundações educacionais foram criadas a partir da década de 1960, com estrutura administrativa e financeira próprias – em todos os casos com o aval dos municípios – públicas, portanto – com forte apoio financeiro. Esta iniciativa, além de atender aos anseios locais, a ampliação do número de vagas no ensino superior encontrava respaldo da legislação da época.

A lei federal nº 4.024/61, em seu artigo 107, concede estímulo às fundações educacionais ao mencionar que “O poder público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e

instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a redução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades.”

A lei federal nº 5.540/68, no seu artigo 2º, dispõe que “O ensino superior indissociável da pesquisa será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.”

Apesar das leis federais nº 4.024/61 e nº 5.540/68, que estabeleceram a reforma universitária, determinarem que o ensino superior fosse ministrado em universidades, no contexto catarinense, o que prevaleceu foi a exceção, ou seja, a proliferação de instituições isoladas de ensino superior. Frente a este contexto, começam a se delinear as primeiras iniciativas com vistas à criação de instituições de ensino superior isoladas em Santa Catarina.

Esse processo teve início em 1964, desencadeando iniciativas irreversíveis de:

- a) interiorização da oferta de ensino superior;
- b) democratização das oportunidades de acesso a cursos superiores de formação profissional;
- c) formação de quadros vocacionados para o atendimento das necessidades locais;
- d) constituição de um corpo de professores capacitado, selecionado segundo os critérios exigidos pelo Conselho Federal de Educação;
- e) instalação de uma infraestrutura de ensino qualificada;
- f) disseminação, por todo o Estado, de equipamentos laboratoriais e de bibliotecas especializadas.

A interiorização do ensino superior procurou oportunizar a democratização do acesso a este grau de ensino. Historicamente, o ensino superior tem se concentrado nos principais polos econômicos, principalmente nas capitais, centralizando o desenvolvimento e a tecnologia em detrimento das regiões interioranas dos estados. Não se podem desconsiderar os interesses políticos das lideranças locais, pois estas eram cientes de que a criação de uma instituição de ensino superior lhes traria ganhos políticos.

... o modelo de Ensino Superior Catarinense não foi forjado ou criado para ser instrumento de modificação de estrutura social. Pelo contrário, foi a estrutura organizacional do Estado, através das lideranças dos polos regionais, que forjou a instalação de um modelo (...). Embora com reticências iniciais do Conselho nos pedidos, foi se instalando uma larga visão da necessidade da expansão do Ensino Superior como forma de possibilitar o acesso universitário aos jovens das cidades-polo do Estado, como uma forma de melhoria da qualificação da mão-de-obra face ao avanço tecnológico que já se instalara. (Cimadon e Brancher, 1992: 64-5)

Mas, por outro lado, não somente de variáveis negativas apresentava-se o sistema fundacional. “Outro aspecto importante é o decisivo papel do sistema fundacional no desenvolvimento cultural, econômico e social nas comunidades do interior, que permitiram, através da democratização das oportunidades, a fixação da mão-de-obra especializada no interior e evitou a concentração da disputa de vagas na capital.”(Santa Catarina, 1980; 87)

A realidade do ensino superior catarinense pode ser demonstrada quanto ao número de matriculados no ensino de graduação entre 1995 a 2010 nas IESFMC. No ano de 1995, respondiam por 64.201 matrículas; em 2000 por 118.059 matrículas; em 2005 por 125.724; em 2010 por 119.870 matriculados. Estes números parecerem alvissareiros, mas devemos considerar que as IES privadas apresentaram, neste período, extraordinário crescimento. No ano 2000, eram

Relatório patrocinado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicou que em Santa Catarina, no ano de “ 2008, apenas 5% do total de estudantes era oriundo da percentagem de famílias mais pobres, e quase todos iam para instituições privadas. Ao contrário, 57,6% dos estudantes vinham do quintil mais alto. Mais de 90% dos estudantes das universidades

públicas vinham da percentagem de 40% de famílias ricas, e quase três quartos dos 20% mais ricas.” (274)

Nas décadas de 1960 e 1970, em Santa Catarina, haviam sido criadas dezessete fundações educacionais pelos poderes públicos, sendo uma pelo Governo Estadual e as demais pelas prefeituras municipais. Deste conjunto, muitas delas transformaram-se em universidades a partir da segunda metade da década de 1980.

Outro fenômeno que se observa no cenário educacional catarinense é a proliferação de entidades estritamente privadas de ensino superior. Durante décadas, Santa Catarina possuía apenas uma entidade considerada privada. Em 2013 são 78 IES privadas explorando este mercado, certamente muito mais preocupadas com o lucro do que com o desenvolvimento regional. É a mercantilização do ensino superior.

Nas origens do sistema educacional fundacional superior catarinense, encontram-se na condição de IES reconhecidas: Universidade do Vale do Itajaí (Univali); Universidade Regional de Blumenau (FURB); Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul); Universidade do Extremo-Sul Catarinense (Unesc); Universidade da Região de Joinville (Univille); Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) [fruto da fusão da Fundação Educacional do Oeste Catarinense (Fuoc) e Fundação Educacional Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe (Femarp)]; Universidade do Contestado (UnC) [constituída pela união de quatro fundações: Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense (Feplac), Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense (Funploc), Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (Feauc), Fundação Universidade do Planalto Norte Catarinense (Funorte)]; Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarpe); Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac); Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó). Quatro instituições isoladas constituíram-se na modalidade de centro universitário: Centro universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi); Centro Universitário de Brusque (Unifebe), Centro Universitário - Católica de Santa Catarina mantida pela Fundação Educacional Regional Jaraguense (Ferj); e **Centro Universitário Barriga Verde (Unibave)**.

As primeiras décadas de sua existência foram marcadas por crises que assolaram as Fundações Educacionais, marcadas por: dependência administrativa do poder público municipal; carência de corpo docente habilitado. O processo de interiorização se deu prioritariamente em cidades litorâneas; distorção na criação de cursos por área de conhecimento; infra-estrutura precária; vagas ociosas; falta de apoio financeiro e técnico.

Hawerth identificou em suas pesquisas o compromisso das instituições fundacionais com o desenvolvimento de suas respectivas regiões através do atendimento das vocações regionais e o despertar de novas vocações. Concluiu “que o ensino superior influencia positivamente a distribuição de renda, a renda per capita, a formação da cidadania e, por consequência, o desenvolvimento econômico, científico, social e cultural da região em que atua.” (1999:148) Importante frisar que a universidade deve ser compreendida como uma instituição social. E neste sentido: “(...) significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.” (Chauí, 2001:35).

Muito embora tenhamos um ensino superior capilarizado e bons índices se comparado com as demais unidades da federação, nem todos os segmentos têm acesso ao ensino superior:

#### 4. O ensino superior municipal fundacional catarinense e o financiamento público

A criação das Instituições de Ensino Superior, por lei municipal, não representou necessariamente a manutenção das mesmas pelo poder público municipal. “(...) à medida que a rotina se sobrepõe ao ‘entusiasmo’ inicial, e que o ‘status’ de cidade-sede de ensino superior não mais traz dividendos políticos, arrefece a euforia que contagiara a comunidade.” (Ricken, 1981:63). Outro fator que interferia diretamente na questão da manutenção das IES era a constante instabilidade nas relações

instituidor/instituída. “... o grau de autonomia das fundações educacionais catarinenses, tanto a nível administrativo como no financeiro, torna-se sensível às mudanças conjunturais, contribuindo para a instabilidade institucional. A proximidade física do executivo municipal tolhe reduzindo sua capacidade de poder moderador, o que agrava a situação, expondo a IES a toda a sorte de interferências, conscientes ou não.”(Ricken, 1981:63-4).

Para melhor compreensão do fato, faz-se necessário esclarecer que quando da criação das IES, estas funcionaram os primeiros anos com característica de instituição pública de ensino superior. As dotações orçamentárias eram suficientes para fazer frente aos gastos, subsidiando muitas vezes os estudantes, possibilitando senão a gratuidade total ou plena, pelo menos o pagamento de mensalidades simbólicas.

Á medida que o número de cursos foi aumentando e a estrutura organizacional tornando-se mais complexa, os custos de manutenção aumentaram, dificultando a manutenção pelas prefeituras municipais. Instalava-se aí a crise. A retração das prefeituras municipais gerou como consequência a participação mais efetiva dos alunos pagando taxas e anuidades, recursos estes destinados não só a manutenção como também ao financiamento das expansões de novos cursos.

A preocupação com o custeio do sistema fundacional catarinense era uma tônica nos diversos governos estaduais.

Para Ribas Júnior, as políticas públicas nas décadas de 1960 e principalmente 1970, buscava equacionar a escassez crônica de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino superior. Isto significava investimentos em formação de recursos humanos, edificações e equipamentos “uma vez que os municípios instituidores nem as dotaram desse patrimônio nem possuíam capacidade financeira para mantê-las dentro dos padrões de qualidade exigidos pelos órgãos de controle do então Ministério da Educação e Cultura.”(1999:75).

O próprio Conselho Estadual de Educação (CEE), através de seu regulamentos, expressava que muito embora as IES fossem criadas por lei municipal, isto não significava necessariamente que o ensino fosse gratuito. O § 6º do artigo 5º da Resolução n. 48/81 exige que a IES, por ocasião do encaminhamento da Carta Consulta, deveria comprovar que as fontes de receita para cinco anos de funcionamento, adviriam de 80% das anuidades.

A resolução n. 48/81 condicionava a abertura de novos cursos à regularidade de repasses por parte das prefeituras municipais. “Art. 21. As fundações educacionais que já mantêm cursos de 3º grau e que solicitam autorização para novos cursos devem juntar comprovante de que as Prefeituras mantenedoras: I – estejam integralmente em dia com suas obrigações financeiras para com a fundação; ...”

No ano de 1984, o CEE/SC publica a Resolução n. 10/84 que no campo do financiamento acaba sendo pouco limitante, ao contrário da anterior. Em seu § 7º do artigo 3º estabelece como exigência: “A capacidade econômico-financeira da entidade mantenedora será provada pela existência de patrimônio próprio, acompanhada de laudo de avaliador subscrito por especialista credenciado, quando se tratar de bens imóveis.” A Resolução n. 23/93, que sucede a resolução n. 10/84, exigia a comprovação da capacidade econômico-financeira e a propriedade dos bens por parte da mantenedora.

O financiamento do ensino superior e em particular do sistema fundacional catarinense sempre foi alvo de preocupações. Este problema vem se agravando a partir da década de 1980, o que segundo Souza é determinado por dois fatores:

“de um lado, as restrições decorrentes de sucessivas crises econômicas que abalam a capacidade de investimento do Estado, e, de outro, as novas orientações advindas do processo de inserção do país no contexto da globalização ...” (1999:72).

Já o financiamento do educando também merecia lembrança. Muito embora sendo a educação um direito de todos e um dever do Estado, a sua gratuidade era garantida no ensino de primeiro grau.

Nos demais níveis, o apoio financeiro deveria ocorrer quando caracterizada a carência sócio-econômica do aluno. Dentre os principais mecanismos de financiamentos citados, estava o crédito educativo, bolsas da Secretaria de Educação e bolsas concedidas, com sacrifícios pela própria instituição.

O problema do financiamento constituiu-se no grande desafio na década de 1990. Com a promulgação da Constituição de 1988, o §2º do Artigo 211 estabelece que os municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. Apesar do Artigo 212 estabelecer que o município deverá aplicar 25%, no mínimo, das receitas resultante de impostos, compreendidas as provenientes de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (*Fundef*) e posteriormente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (*Fundeb*) e a aplicação dos recursos financeiros destinados à educação, especificamente para a educação básica, provocou senão um corte radical pelo menos uma redução significativa dos poucos recursos eventualmente repassados pelas prefeituras municipais às IES. Os municípios, a exemplo dos estados e da união, apresentavam dificuldades financeiras para manutenção de sua estrutura e dos serviços mínimos para a sociedade, considerando o ensino superior como algo não prioritário e acabaram encontrando nesta situação uma justificativa para o corte dos repasses.

A Constituição de 1988, em seu Artigo 213, estabelece que "os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas desde que comprovassem finalidade não-lucrativa e aplicassem seus excedentes financeiros em educação; e assegurassem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. Considerando que as IES catarinenses, em sua grande maioria, foram consideradas filantrópicas, isto veio a representar um ingresso indireto de recursos, uma vez que estavam liberadas de alguns compromissos fiscais. As mudanças ocorridas na legislação federal, modificando as regras de concessão do Certificado de Assistência Social, repercutiu no planejamento financeiro das IES, ocasionando repasses para a planilha de custos, tendo como consequência, na quase totalidade da IES, um aumento no valor das mensalidades.

Com a promulgação da Constituição do Estado de Santa Catarina, em 05 de outubro de 1989, na seção referente ao Ensino Superior, o Artigo 170 estabelecia auxílio financeiro às IES municipais.

O Estado prestará, anualmente, assistência financeira às fundações educacionais de ensino superior instituídas por lei municipal. Parágrafo único - Os recursos relativos à assistência financeira: I - não serão inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino; II - serão repartidos entre as fundações de acordo com os critérios fixados na lei de diretrizes orçamentárias. (p. 77)

Pela Emenda Constitucional n. 15, de 16 de junho de 1999, o artigo passou a ter o seguinte teor:

O Estado prestará anualmente, na forma da lei complementar, assistência financeira aos alunos matriculados nas instituições de educação superior legalmente habilitada a funcionar no Estado de Santa Catarina. Parágrafo único. Os recursos relativos à assistência financeira não serão inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Esta alteração propiciou que os recursos também fossem destinados as IES privadas em detrimento das fundacionais.

O avanço do Artigo 170 não representou necessariamente a resolução dos problemas financeiros das IES, pois apesar de constar da Constituição, nem todos os governos cumpriram o preceito constitucional. Inicialmente, quando ocorreu o repasse, 80% do valor foi destinado para investimento pelas IES e 20% para bolsas de estudo.

Em 16 de julho de 1999, pela Lei Complementar nº 180, regulamentou-se o Artigo 170 da Constituição Estadual. A partir do ano de 2002, estabeleceu-se que 90% dos recursos deveriam ser destinados para os alunos matriculados nas IES criadas por lei municipal e 10%, sob a forma de crédito educativo, para os alunos matriculados na IES legalmente habilitadas a funcionar no estado de Santa Catarina. Cabe ainda destacar que dos 90% dos recursos destinados aos alunos matriculados nas IES municipais, 50% devem ser aplicados na concessão de bolsa de estudo, 10% na concessão de bolsas de pesquisa, para o pagamento de mensalidades e 40% devem ser aplicados na concessão de crédito educativo. Convém lembrar que o crédito educativo não representará bolsa, pois será restituível pelo aluno.

Conforme dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, o número de alunos beneficiados pelo Artigo 170, no primeiro semestre de 2000, foi de 14.925, em um universo de 80.380 alunos matriculados. No segundo semestre de 2000, esse número subiu para 14.972, sendo que havia 33.720 alunos inscritos no programa, contemplando 13 IES. Em termos financeiros, isto representou R\$ 15.028.019,01.

No ano de 2005, esta lei é revogada pela Lei Complementar n. 281/2005, suprimindo o recurso para criação de um Fundo de Crédito Educativo e redistribuindo os percentuais:

I – 90% (noventa por cento) dos recursos financeiros às Fundações Educacionais de Ensino Superior, instituídas por lei municipal, sendo:

a) 60% (sessenta por cento) destinados à concessão de bolsas de estudo para alunos economicamente carentes

b) 10% (dez por cento) para a concessão de bolsas de pesquisa; e

c) 20% (vinte por cento) destinados à concessão de bolsas de estudo para alunos matriculados em Cursos de Graduação e Licenciatura em áreas estratégicas definidas pelas Instituições de Ensino Superior em conjunto com as entidades estudantis organizadas, representadas pelos acadêmicos dessas Instituições de Ensino Superior, com os Conselhos de Desenvolvimento Regional, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, aplicando, em todo Estado, cinquenta por cento da verba proporcional ao critério Índice de Desenvolvimento Humano - IDH - Regional e o restante ao número de alunos nos campi dos projetos financiados; e

II – 10% (dez por cento) dos recursos financeiros para as demais Instituições de Ensino Superior, legalmente habilitadas a funcionar em Santa Catarina, não mantidas com recursos públicos, destinando 9% (nove por cento) à concessão de bolsas de estudo e 1% (um por cento) a bolsas de pesquisa, na forma de pagamento de mensalidades dos alunos economicamente carentes.

A lei prevê ainda a necessidade de prestação de serviço voluntário nos termos da legislação federal para aqueles que forem contemplados com a bolsa.

Esta reformulação na distribuição de recursos estaduais às IES municipais tem como ponto positivo a possibilidade de atendimento de um maior número de alunos carentes e a conseqüente queda das taxas de inadimplência, contudo, tem como ponto negativo a extinção de uma das únicas fontes de recurso para investimento por parte das IES. Isto tem levado as IES a lançarem nas suas planilhas os gastos necessários para os investimentos, ocasionando alteração no valor das mensalidades, ou seja, o aluno acabará pagando a conta. Há de se considerar também que o sucesso do programa está no cumprimento, por parte do governo, do compromisso de repassar os recursos.

Para Castro, “O financiamento oriundo de fontes externas às IES constitui um forte incentivo à qualidade pelo grande poder de persuasão que os recursos financeiros exercem. Quando se financia algo se conquista a prerrogativa de avaliar o proponente e de pedir prestações de contas e demonstrações do que o beneficiários fez com os recursos (sic).” (1999:12)

Ao serem questionados sobre as perspectivas de apoio financeiro às IES catarinenses pelo poder público federal, os representantes de órgãos federais foram bastante incisivos: recursos públicos apenas para IES públicas. Neste sentido, as IES municipais catarinenses são públicas segundo as

conveniências e interesses do governo federal, especialmente quando seus números contribuem favoravelmente para as estatísticas do Ministério da Educação, mas quando buscam recursos públicos são consideradas privadas.

Para Castro, ao falar sobre financiamento com indução à qualidade: novas fórmulas e novas fontes:

Cabe à instituição formular um portfólio de projetos e modalidades de contribuições às suas atividades-fim, capazes de aproveitar as diferentes capacidades e disposições destes parceiros. Neste rol de alternativas estão certamente projetos acadêmicos (abertura de novas disciplinas, estágios e habilitações, etc), fundos ou programas de bolsas e/ou de pesquisa; a ampliação do serviços (sic) (novos horários para uso das instalações esportivas, biblioteca, sala de projeção) ou criação de novas atividades envolvendo alunos e a comunidade (campeonatos esportivos, cursos de extensão, etc.) As possibilidades aí são muito variadas. (1999, p. 11)

Dentre as alternativas propostas por Ribas Júnior (1999) para equacionar o problema financeiro das IES, estão: a melhoria do processo de gestão, com aumento progressivo dos índices de eficiência gerencial; aumento da capacidade de captação de recursos; e aumento dos índices de eficácia acadêmica. Esta última seria obtida através de melhores níveis de qualidade do ensino, diversificação de oportunidades de formação, de oferta de educação continuada e de integração com governos e empresas na viabilização de projetos.

Apesar da existência de programas federais como o Prouni, muitas IES não aderiram.

Tem-se constatado que as Instituições de Ensino Superior Fundacionais Municipais Catarinenses (IESFMC) têm exaustivamente tentado alcançar a redução dos encargos sociais através da obtenção do certificado de Assistência Social. No ano de 2012, foi instituído o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES) pela lei federal No 12.688, de julho de 2012, com o objetivo, conforme estabelecido no Art. 3º, de assegurar condições para a continuidade das atividades de mantenedoras de Instituições de Ensino Superior privadas e, principalmente, a recuperação dos créditos tributários da União através da ampliação da oferta de bolsas de estudo integrais para estudantes de cursos de graduação nas IES que aderirem ao programa. Para tal, a IES deveria migrar para o Sistema Federal de Educação, antigo desejo do Ministério da Educação em relação às IESFMC que se vinculam ao Sistema Estadual de Educação. Do conjunto de IES, apenas a Unesc e a Univali aderiram ao programa.

Tem sido objeto de discussão no Congresso Nacional o Projeto de Lei 7639/2010, conhecido como Lei das Comunitárias que pretende regulamentar o repasse de recursos do poder público federal para as instituições comunitárias de ensino superior e que transfere às fundações públicas de direito privado, nas quais se enquadram as IESFMC.

### **5. O cenário catarinense de ensino superior fundacional municipal: desafios para a consolidação da pesquisa**

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e ação defende que “O avanço do conhecimento por meio da pesquisa é uma função essencial de todos os sistemas de educação superior que têm o dever de promover os estudos de pós-graduação.” (Unesco, 1999, p. 23). O documento destaca ainda a necessidade do apoio à comunidade científica na formação dos pesquisadores.

As IES municipais catarinenses apresentaram um considerável crescimento na oferta de cursos de pós-graduação nas últimas décadas. A tabela que segue resume a oferta de cursos por instituições.

Quadro 1: Distribuição de cursos de pós-graduação stricto-sensu por IESFMC - 2013

IES	Mestrado Profissional	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Total
Católica SC	-	-	-	-
Furb	2	9	2	13
UnC	-	1	-	1
Unesc	-	4	1	5
Uniarp	-	-	-	-
Unibave	-	-	-	-
Unidavi	-	-	-	-
Unifebe	-	-	-	-
Uniplac	-	2	-	2
Unisul	-	4	1	5
Univali	2	7	6	15
Univille	1	4	-	5
Unochapecó	1	3	-	4
Unoesc	1	2	-	3
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>36</b>	<b>10</b>	<b>53</b>

Fonte: CAPES, 2013.

Muito embora tenha havido ampliação na oferta de cursos, está muito aquém das IES públicas estatais. O maior número de cursos está sediado nas IES federais e estaduais. A UFSC e a UFFS contam com 119 cursos, dos quais 57 mestrados, 51 doutorados e 11 mestrados profissionalizantes; a Udesc conta com 30 cursos, dos quais 18 mestrados, 8 doutorados e 4 mestrados profissionalizantes.

Neste conjunto de cursos, podem-se citar três diretamente comprometidos com o desenvolvimento regional. São eles: Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, mantido pela UnC; Mestrado em Políticas Públicas e Dinâmicas Regionais, mantido pela Unochapecó; Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional, mantido pela Universidade regional de Blumenau.

Quadro 2: Corpo docente das IESFMC por titulação 2011.

Titulação	2001	%	2005	%	2010	%	2011	%
Graduado	868	12	776	9	435	5,5	385	5
Especialista	3329	45,5	3141	36,5	2908	36	2946	37
Mestre	2592	35,5	3746	43,5	3601	45	3509	44,5
Doutor	529	7,0	940	11	1046	13	1076	13,5
<b>Total</b>	<b>7318</b>	<b>100</b>	<b>8603</b>	<b>100</b>	<b>7990</b>	<b>100</b>	<b>7916</b>	<b>100</b>

Fonte: Acafe, 2013

Muito embora com a expansão das IES federais e a abertura de concursos para preenchimento de vagas, as IESFMC tenham sido penalizadas com a saída de muitos doutores, o que comprometeu maior expansão dos cursos *stricto sensu*, observa-se certo equilíbrio no número de pós-graduados.

Outro fator que tem estimulado a oferta de cursos *stricto sensu* reside na necessidade de qualificação dos seus docentes para atuação nos cursos de graduação.

A pouca frequência de cursos *stricto sensu* em nível de doutorado, nas IES municipais, tem como consequência primeira a reduzida produção de conhecimento. Esta afirmativa parte do princípio de que grande percentual das pesquisas são realizadas nos cursos de pós graduação, em nível de doutorado. Estes argumentos são confirmados por Hawerth:

... a capacitação docente, exigida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e as necessidades contínuas por capacitação profissional, (...) estão fazendo com que as universidades experimentem um grande esforço para a criação estruturação de suas pós-graduações. Assim, num mundo onde a graduação superior banalizou-se, tem-se a pós-graduação como um diferencial competitivo, em termos de mercado de trabalho. (1999:150).

Como já citado anteriormente, a necessidade de qualificar seu corpo docente, tanto para a graduação como para futuros investimentos na pesquisa, tem feito com que as IES busquem

parcerias, tanto com universidades brasileiras quanto com estrangeiras, como foi o Plano Sul de Pós-Graduação, o qual visava financiar cursos com objetivo de sanar deficiências nas IES.

O campo da pós-graduação *stricto sensu* ainda é uma área a ser mais bem explorada pelas IES municipais catarinenses. Somente com a passagem de Faculdades Isoladas para Universidades, e com a superação dos entraves burocráticos, pode-se definir a criação e a consolidação de programas de pós-graduação.

A ampliação e a melhoria da infraestrutura física aliada à qualificação do quadro de docentes e pesquisadores tem como repercussão imediata o desenvolvimento de projetos em âmbito regional. No ano de 2003, a Fundação de Ciência e Tecnologia lançou o Edital 002/2003 – Universal para projetos de pesquisa. O citado edital tinha como objetivo: “apoiar projetos de pesquisa, no Estado de Santa Catarina, com vistas ao desenvolvimento científico e tecnológico das regiões [...] e a apropriação dos resultados de tais projetos pela sociedade local”(Santa Catarina, 2004, p.39). De um total de 792 propostas recebidas, 338 foram aprovadas. Deste montante cento e oitenta e três projetos foram originários das IESFMC, totalizando o valor de R\$2.938.592,23.

Um segundo exemplo está na participação no edital Funcitec n. 03/2003 – Gestão Compartilhada da Saúde que “visa aprimorar políticas públicas em saúde por meio do desenvolvimento de pesquisas necessárias à compreensão e solução de problemas e fortalecimento da gestão da ciência e tecnologia em saúde, no âmbito do Estado.” (Santa Catarina, 2004, p. 67). Dos vinte projeto aprovados, foram onze apresentados pelas IESFMC, representando o valor de R\$ 277.313,00.

Um terceiro exemplo foi a participação na apresentação de projetos de Incubadoras cujo objetivo foi o fomento e criação de empresas de base tecnológica e o empreendedorismo, através da implantação e consolidação de pré-incubadoras e incubadoras. De um total de dezoito propostas acolhidas, sete foram oriundas das IESFMC, totalizando recursos de R\$ 578.000,00.

Um quarto exemplo está na apresentação de projetos de pesquisa a serviço da Cidadania. Estes têm a “finalidade desenvolver temas relacionados à compreensão, redução ou resolução de carências de segmentos sociais excluídos dos direitos mínimos de cidadania, bem como sobre a problemática da eficácia e amplitude dos serviços públicos, nos aspectos de qualidade, agilidade e universalização do acesso.” (Santa Catarina, 1994, p. 73). Dos setenta projetos aprovados, quarenta e três foram apresentados pelas IESFMC, totalizando valor superior a R\$780.000,00.

O apoio a projetos de infraestrutura de Ciência e Tecnologia para jovens pesquisadores, com a finalidade de “apoiar a instalação, modernização, ampliação ou recuperação da infraestrutura de pesquisa científica e tecnológica em instituições de ensino e pesquisa, visando dar suporte à fixação de jovens pesquisadores e nucleação de novos grupos.”( Santa Catarina, 2004, p. 95). As IESFMC tiveram dezessete projetos aprovados, num montante superior a R\$460.000,00.

Através da Lei Complementar n. 284 de 28 de fevereiro de 2005, foi criada a Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina – Fapesc.

A Fapesc conta com recursos destinados à pesquisa científica e tecnológica previstos no artigo 193 da Constituição Estadual, o qual prevê a aplicação de 2% da arrecadação líquida de impostos para o setor. Os recursos deverão ser aplicados de forma regionalizada, desconcentrada e vocacionada, garantindo o equilíbrio regional. Cria o Conselho Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação, além de incentivar parcerias com as Universidades Catarinenses.

Outra iniciativa relevante foi a promulgação da Lei Catarinense da Inovação – Lei n. 14.328, de 15 de janeiro de 2008.

A Política de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) defende como princípios norteadores: a) justiça social; b) respeito à vida, à saúde humana e ambiental, aos valores culturais do povo; c) uso racional e não predatório dos recursos naturais; d) preservação e valorização do meio ambiente; e) participação da sociedade civil e das comunidades; f) incentivo permanente à formação de recursos humanos.

Define também, como eixos estratégicos: a) a expansão e consolidação do sistema catarinense de CT&I pela consolidação do Sistema Catarinense de CT&I; pela formação de recursos humanos para a CT&I; e pela melhoria da infraestrutura para a pesquisa científica e tecnológica. O segundo eixo constitui-se na pesquisa científica e tecnológica. O terceiro eixo estimula a inovação e o empreendedorismo através do apoio ao avanço tecnológico e às inovações nas empresas e outras organizações públicas e privadas; e incentivo à criação e consolidação de empresas intensivas em tecnologia. E, finalmente, o quarto eixo está calcado no desenvolvimento social e regional sustentável através da: a) capacitação de recursos humanos para CT&I; b) priorização de pesquisas; c) interiorização do conhecimento; e) promoção da inclusão digital; f) fomento à disseminação da CT&I; g) programa comunitário de tecnologia e cidadania; h) ciência e tecnologia com enfoque em desenvolvimento local e APLs; i) apoio à Pesquisa e desenvolvimento aplicado à saúde e à segurança alimentar e nutricional; j) Pesquisa, desenvolvimento agropecuário e agroindustrial para inserção social; k) fomento à pesquisa para melhoria da habitação e saneamento básico; l) capacitação em CT&I para o desenvolvimento social; m) apoio a pesquisas em áreas potenciais em tecnologia e inovação.

Articulado com o modelo de descentralização administrativa, a Fapesc lançou, no ano de 2009, Chamadas Públicas/Editais através dos quais descentraliza recursos para promover o desenvolvimento regional. As 36 Secretarias Estaduais de Desenvolvimento Regional (SDRs) tiveram à disposição R\$18 milhões de reais, para contemplar projetos de apoio tecnológico às micro e pequenas empresas; de formação de recursos humanos; fortalecimento das potencialidades e dos arranjos produtivos locais; implantação de incubadoras e parques tecnológicos; de desenvolvimento de laboratórios entre outros. Cada SDR recebeu o equivalente a R\$500 mil reais. Constatou-se que as SDRs adotaram predominantemente critérios políticos na aprovação das propostas, ficando os projetos apresentados pelas IES em segundo plano.

## 6. Considerações Finais

Transcorridos mais de quarenta anos de existência, as IESFMC têm a sua frente uma série de desafios que não superados poderão senão inviabilizar, mas reduzir sua relevância no cenário catarinense enquanto propulsores do desenvolvimento Regional. Resumidamente podemos destacar: a) solucionar as questões de natureza financeira que inviabilizam investimentos; b) conviver, agora não somente com a expansão da rede privada de ensino superior, mas também da rede pública federal; c) investir na qualificação docente e em programas de manutenção dos docentes nas IES; d) criar programas *stricto sensu* onde efetivamente tem sido gerada a pesquisa e direcioná-la à solução de problemas locais e regionais demonstrando à sociedade a real necessidade de sua existência não apenas na formação de graduados; e) articular em rede, o que permitirá ações de maior abrangência com custo diluído; f) formular política com objetivo de aprovar o marco regulatório das IES comunitárias; g) enfrentar a expansão da iniciativa privada com padrões de qualidade no tripé, ensino, pesquisa e extensão; h) ampliar parcerias com a sociedade organizada.

## 7. Bibliografia

- Acafe – “ Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Acafe – 25 anos.” (1999), Florianópolis. Acafe – Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Disponível em: [www.acafe.org.br](http://www.acafe.org.br). Acesso em 20 de março de 2013.
- Bordignon, Ge. (1978), “Estabelecimentos isolados de ensino superior: um estudo das Fundações Educacionais de SC.” Rio de Janeiro, FGV.
- Brasil. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [ da

- República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 106, nº 231, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369-10372.
- Brasil (1988), “Constituição da República Federativa do Brasil.”, Brasília, MEC.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833 – 27841.
- Brasil. Lei 10.172, de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. DOU 10/01/2001.
- Brasil. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 15 abr. 2004.
- Brasil. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 24 abr. 2007.
- Brasil. Lei n. 12.688, de 18 de julho de 2012. Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nºs 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 19 jul. 2012.
- Brasil. Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção I.
- CASTRO, M. H. de M. A nova expansão do ensino superior e os desafios da melhoria da qualidade. SEMINÁRIO CATARINENSE DE ENSINO SUPERIOR: os desafios no limiar do século XXI. (I : 1999 : Florianópolis). Apostila.
- Castro, M. H. de M. (1999) “A nova expansão do ensino superior e os desafios da melhoria da qualidade”, Seminário Catarinense de Ensino Superior: os desafios no limiar do século XXI, Florianópolis.
- Chauí, M. de S. (2001) “Escritos sobre a universidade”, São Paulo, Editora da UNESP.
- Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em 20 de março de 2013
- Cimadon, A., Brancher, A. Ensino Superior. In: Santa Catarina (1992), Conselho Estadual de Educação, “Informe 30 anos” Florianópolis.
- Diniz, J. (2009) “Empreendedorismo social e responsabilidade social”, Revista Linha Direta: Educação por escrito, Belo Horizonte, n. 130, p. 40-1.
- Federação das indústrias do estado de Santa Catarina (2012), “Santa Catarina em Dados / Unidade de Política Econômica e Industrial”, Florianópolis, Editora Fiesc, 152p.
- Goddard, John. O papel das universidades no desenvolvimento regional. In: Unesco (1998), “Declaração Mundial sobre Educação Superior; Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação; Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior”, Piracicaba, Editora UNIMEP, p. 385-424.
- Hawerth, J. L (1999) “A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional catarinense”, Florianópolis, Editora Insular.
- Lauxen, S. de L. (2006) “Universidade regional”, In: Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário, Brasília, INEP, p. 238.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2010), “Avaliação de políticas nacionais de educação” estado de Santa Catarina, Brasil.
- Ribas Júnior, S. (1999), “O sistema fundacional de Catarina identidade e função social” In: Seminário Catarinense de Ensino Superior: os desafios no limiar do século XXI, Florianópolis.

- Ricken, I. "Planejamento do Ensino Superior: sua aplicação ao Sistema das IES Fundacionais de Santa Catarina". Florianópolis, 1981. Dissertação. (Mestrado em Administração Universitária) - Curso de Pós-Graduação em Administração/CSE, UFSC, 1981.
- Santa Catarina (1989), "Constituição do estado de Santa Catarina" Florianópolis, Imprensa Oficial.
- Santa Catarina. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 10/84, de 14 de agosto de 1984. Estabelece normas sobre expansão e aprimoramento do ensino superior, relativamente a cursos de graduação, regidos pelo Sistema Estadual de Ensino; disciplina os pedidos de aumento e redistribuição de vagas, e dá outras providências.
- Santa Catarina. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 23, de 06 de julho de 1993. Dispõe sobre a autorização para o funcionamento de universidades, de instituições isoladas de ensino superior, de cursos de graduação, de novas habilitações, de aumento de vagas ou redistribuição das já existentes, do credenciamento de docentes e dá outras providências. Diário Oficial [estado de Santa Catarina], Florianópolis, SC, 18 ago. 1993.
- Santa Catarina. Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino.
- Santa Catarina. Emenda Constitucional n. 15, de 16 de junho de 1999. Dá nova redação ao art. 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina e acrescenta artigos ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial [do estado de Santa Catarina], Florianópolis, SC, n. 16.188, 10 nov. 1999.
- Santa Catarina. Lei Complementar nº 180, de 16 de julho de 1999. Regulamenta o artigo 170, e os artigos 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Estadual e dispõe sobre a assistência financeira aos estudantes de graduação das Instituições de Ensino Superior em Santa Catarina.
- Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Fundação de Ciência e Tecnologia – Funcitec. Relatório das ações da Funcitec realizadas no ano de 2003. Acessível em [www.funcitec.rct-sc.br](http://www.funcitec.rct-sc.br).
- Santa Catarina. Lei Complementar Nº 281, de 20 de janeiro de 2005. Regulamenta o art. 170, os arts. 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Estadual e estabelece outras providências. Diário Oficial [do estado de Santa Catarina], Florianópolis, SC, N. 17.562, 20 jan. 2005
- Santa Catarina. Lei Complementar Nº 284, de 28 de fevereiro de 2005. Estabelece modelo de gestão para a Administração Pública Estadual e dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo. Diário Oficial [do estado de Santa Catarina], Florianópolis, SC, n. 17.587, 28 fev. 2005
- Santa Catarina. Lei nº 14.328, de 15 de janeiro de 2008. Dispõe sobre incentivos à pesquisa científica e tecnológica e à inovação no ambiente produtivo no Estado de Santa Catarina e adota outras providências. Diário Oficial [do estado de Santa Catarina], Florianópolis, SC, n. 18.328, 15 jan. 2008.
- Serviço de Apoio as Micro e Pequena Empresas de Santa Catarina, "Santa Catarina em números", Florianópolis, (2010), Sebrae/SC, 127p.
- Souza, E. M. de. (1999), " Os desafios do financiamento do ensino superior", In: Seminário Catarinense de Ensino Superior: os desafios no limiar do século XXI, Florianópolis, p.72-74.
- Unesco (1999), "Tendências de educação superior para o século XXI", Brasília, Editora Unesco/Crub.
- Valente, I. (2001), " Plano Nacional de Educação" Rio de Janeiro, Editora DP&A.
- Zöllner, Nivaldo, "Universidade e desenvolvimento regional", Jornal Vale Paraibano, 22 out. 2003.

## [1019] EDUCAST - UTILIZAÇÃO DE VÍDEO NO ENSINO SUPERIOR, ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Ana Filipe<sup>1</sup>, Nelson Dias<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Serviços de Informática, Centro de Tecnologias Educativas, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7004-516 Évora, Portugal. E-mail: [ags@uevora.pt](mailto:ags@uevora.pt)

<sup>2</sup>Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), Campus do Laboratório Nacional de Engenharia Civil, LNEC, Av. do Brasil n.º 101,1700-066 LISBOA, Portugal. E-mail: [nelson.dias@fccn.pt](mailto:nelson.dias@fccn.pt)

**Resumo.** Partindo de um projeto da FCCN, que dotou algumas instituições de ensino Portuguesas de um kit de gravação de vídeo, portátil e de utilização simples, a Universidade de Évora, umas das instituições contempladas, tem utilizado esse kit para a gravação de diversos momentos da sua atividade letiva. Na Universidade de Évora esta tecnologia tem vindo a ser utilizada em diferentes momentos, com especial incidência no suporte da sua oferta formativa em regime e-learning. Após um ano de atividade em cursos online e de um período semelhante de utilização do kit Educast, reflete-se neste agora acerca da utilização desta tecnologia como um recurso multimédia educativo ao dispor da comunidade académica da Universidade de Évora e o seu impacto na atividade ensino/aprendizagem.

**Palavras-chave:** Conteúdos, educast@fccn, Ensino, Podcasting

### *EDUCAST – USE OF VÍDEO AT HIGHER TEACHING INSTITUTIONS, THE CASE OF UNIVERSIDADE DE ÉVORA*

**Abstract.** Starting from a FCCN’s project, which provided some Portuguese Teaching Higher Institutions with a video recording kit, portable and of simple use, Évora University, one of those institutions who had received such a kit, has been using it to record several situations of its academic activities. At Universidade de Évora this technology has been used in several distinct moments, with particular use on supporting e-learning courses. After one year from the start of e-learning courses and similar period of utilization of the Educast Kit, we present a reflection about the utilization of this technology as a multimedia resource available to the University academia and its impact on teaching/learning activities.

**Keywords:** Contents, educast@fccn, Podcasting, teaching

#### **Introdução**

Nos últimos anos tem-se verificado, na Universidade de Évora, um significativo aumento do número de pedidos de gravação de actos académicos, de diferentes naturezas, com o intuito não só de registo histórico, mas também para a sua utilização nos contextos de ensino-aprendizagem.

São vários os autores e pedagogos que afirmam a importância do vídeo no ensino, pois pela sua natureza ele pode constituir-se com um instrumento relevante na transmissão de conhecimentos.

Em “Contributo do vídeo na educação online” podemos consultar alguns aspetos que tornam o vídeo um tipo de conteúdo de grande relevância, para o ensino, com particular importância para os regimes online:

“Neste contexto, o vídeo é um recurso de dinamização do fazer pedagógico, por ser um instrumento de comunicação audiovisual que facilita a assimilação do conteúdo informativo, já que, ao mobilizar mais do que um dos sentidos para a compreensão da narrativa videográfica, tem o poder de mexer com o emocional, com as fantasias, desejos e sentimentos facilitando a compreensão da mensagem didáctica e apelando ao envolvimento e participação activa do estudante no contexto.” “Lisbôa, Junior, Coutinho (2009)”

O presente *paper* apresenta diversos aspetos relativos à utilização do kit Educast, em primeiro lugar de uma perspetiva global, a nível Nacional, particularizando-se de seguida a sua utilização na Universidade de Évora.

### Vídeo Educativo

Não é nova a utilização do vídeo no ensino a nível nacional quer a nível internacional. Em Portugal podemos identificar claramente o projeto Telescola, que em 1964 funcionou com o apoio da transmissão de vídeo via radio-televisão, como forma integrante da atividade de ensino “Vidal (2002)”.

Na atualidade, devido à evolução tecnológica, o uso do vídeo torna-se ainda mais apetecível, não só pelo formato em si, mas também porque neste momento, a sua produção e utilização é acessível mesmo para pessoas sem conhecimentos na área audiovisual.

A produção, consumo e distribuição de conhecimento em formato audiovisual disparou significativamente ao longo dos últimos anos, fruto dos grandes desenvolvimentos computacionais e das telecomunicações; da baixa de custo dos equipamento audiovisuais e das telecomunicações; da sua facilidade de utilização e maior literacia informática dos utilizadores em geral.

A chegada da *Web 2.0* “O’Reilly (2005)” veio revolucionar as práticas de produção e disponibilização de conteúdos *online*, pela facilidade de criação, publicação e distribuição de conteúdos digitais através das mais diversas plataformas *Web 2.0* (*wikis, blogs, podcasts, fóruns, Youtube, Vimeo*, entre outros). Os utilizadores passaram por sua vez de meros consumidores a produtores de conteúdos online. Estas ferramentas passaram a ser utilizadas de forma regular ao serviço do ensino/aprendizagem, nas mais diversas áreas do saber “Dias (2012)”.

O fenómeno do *podcasting* em particular, tem vindo a crescer de forma exponencial, como uma importante ferramenta de suporte ao processo de ensino/aprendizagem. O *podcasting* é descrito como o processo de publicação de media em formato digital, que pode ser distribuído em forma de episódios através da internet “Rocha, Coutinho (2011)”.

Podemos indentificar diferentes tipos de *podcasting*, de acordo com as suas características particulares “Carvalho (2009)”.

Assim considera-se *podcast* a gravação de áudio; vídeo; áudio e vídeo; combinação de áudio vídeo e imagem (neste último caso também designado por *enhanced podcast*). No caso do *podcast* com vídeo, podemos ainda considerar as designações *vodcast* ou *vidcast*. No caso particular da gravação de sequências de ecrãs associada a locução, diversos autores utilizam ainda a designação *screencast*.

O vídeo passou a utilizar técnicas avançadas de apresentação de informação, úteis na explicação de fenómenos altamente complexos, nos quais as imagens em movimento, as animações, os gráficos, o texto e o som permitem uma maior clarificação de conceitos e contribuem para uma maior compreensão do assunto abordado “Dieuzeide (1973), Ponte (1989), Babin (1993)”. A sua utilização tem vindo a demonstrar que possui uma grande eficácia comunicativa “Ponte (1989)”, permitindo uma maior retenção da informação e maior facilidade de aprendizagem “Ferreira, Junior (1986), Casas (1987)”.

É nesta panorâmica que a FCCN (Fundação para a Computação Científica Nacional) promove a produção e utilização de vídeo entre as instituições de ensino superior em Portugal. Por um lado disponibilizando um estúdio de gravação de vídeo *HighDefinition* (HD) (e serviços associados), por outro através da disponibilização kits de produção de vídeo (kit Educast) às Universidades proponentes a um projeto nesta área.

Paralelamente aos equipamentos, a FCCN disponibilizou ainda uma plataforma *online* onde os vídeos podem ser registados, editados e distribuídos. Este serviço disponibilizado pela FCCN tem a designação serviço [educast@fccn](mailto:educast@fccn) (<http://educast.fccn.pt>).

## Panorâma Nacional

### Serviço Educast@fccn

O Educast@fccn é um serviço disponibilizado pela FCCN, que tem como principal objetivo fomentar a produção, distribuição e consumo de conteúdos educativos, culturais ou lúdicos em formato audiovisual à escala nacional. Sendo este serviço da responsabilidade da FCCN, encontra-se disponível para todas instituições pertencentes à RCTS (Rede Ciência Tecnologia e Sociedade).

O serviço educast@fccn permite através de *software* e *hardware* dedicado, efetuar gravações de conteúdos educativos de forma integrada, combinando de forma síncrona o sinal de áudio, vídeo e *slideshow* de suporte ao discurso do orador.

### Plataforma educast@fccn

O educast@fccn disponibiliza uma plataforma que permite, de forma integrada, gravar, editar e publicar conteúdos audiovisuais. Estes conteúdos são posteriormente disponibilizados aos consumidores (normalmente alunos) através da internet e dispositivos móveis, por *streaming* ou *download*, em três formatos distintos: *Flash*, *iPod* e *Quicktime*.

A plataforma Educast combina funcionalidades de arquivo, armazenamento, gestão e administração de vídeo, pesquisa, processamento e transcodificação em múltiplos formatos, upload e edição de vídeo online, associação de meta-dados, segmentação dos conteúdos por canais temáticos, personalização do branding dos conteúdos criados e facilidade de integração em ambientes web para sua posterior disponibilização aos alunos.

### Kit educast@fccn

Para além da plataforma Educast, o serviço Educast engloba ainda a possibilidade de utilização de um kit, composto por diversos equipamentos audiovisuais:

- Computador (Apple OS)
- Câmara de video HD com saída *firewire*
- Tripé
- Microfone de lapela
- *Eiphan frame grabber (screen capture)*
- *Splitter* VGA (permite dividir o sinal VGA do computador do orador em dois fluxos, um para a gravação Educast, o outro para a projeção em sala de aula).
- Acessórios (cabos, adaptadores, *headphones*, etc.)
- Caixa de transporte com rodas

### Implementação em ambiente educativo

A plataforma lançada pela FCCN em Março de 2011, surge de uma parceria entre duas NRENS (*National Research Education Network*), a SWITCH (Suíça) e a FCCN (Portugal), e a Universidade do Porto (Portugal).

O resultado desta parceria culminou na implementação e adaptação da plataforma *Switchcast* (SWITCH) à realidade portuguesa. A sua implementação à escala nacional começou com um projeto piloto, com a duração de 6 meses, e contou com a participação da Universidade do Porto e a Universidade de Lisboa. Este período serviu para testar a plataforma, assim como a partilha de boas práticas de utilização da mesma, na produção de conteúdos audiovisuais.

### Candidaturas Kits Educast@fccn

A implementação do serviço à escala nacional foi dinamizado por concurso, que culminou na atribuição de 12 conjuntos audiovisuais às instituições que apresentaram as melhores propostas de utilização dos conjuntos a concurso, em ambiente académico e científico. Este concurso teve como principal objetivo dinamizar a produção de conteúdos audiovisuais nas instituições premiadas, desde a fase de arranque do serviço, em Março de 2011.

Cada conjunto fornecido pela FCCN é composto por todo o material audiovisual necessário para uma autonomia institucional na produção de conteúdos didáticos, através do Educast@fccn. Este processo de atribuição foi acompanhado de um contrato comodato do equipamento cedido pela FCCN, um protocolo de utilização do serviço Educast@fccn, formação às equipas técnicas locais e suporte de *helpdesk* ministrado pela FCCN, em parceria com uma equipa da Universidade do Porto.

### Formações e suporte técnico

As formações a nível local ficaram a cargo da equipa da Universidade do Porto, que em parceria com a FCCN, formou diversas equipas técnicas locais, num total superior a 75 técnicos, pertencentes a 19 instituições de ensino superior distintas. Estas equipas técnicas locais têm como principal responsabilidade o acompanhamento e suporte ao serviço educast@fccn nas suas instituições, acompanhando os docentes no decorrer do processo de gravação, edição e publicação de conteúdos educativos.

O processo de formação a nível nacional foi de extrema importância, pois permitiu acompanhar as instituições desde o início da atribuição do kit. Paralelamente, o formato utilizado na formação possibilitou um acompanhamento muito próximo das equipas técnicas de suporte ao serviço, nas instituições, o que contribuiu para a diminuição de dificuldades na utilização do Educast@fccn, em ambiente académico.

### Utilização Educast@fccn à escala nacional

A nível nacional, o serviço educast@fccn tem tido uma grande adesão com conseqüente aumento do número de conteúdos audiovisuais produzidos e consultados. De acordo com os registos de acompanhamento do projeto, recolhidos nos servidores da FCCN, apresentam-se de seguida alguns dados estatísticos relativos à utilização do serviço disponibilizado.

#### Total de vídeos produzidos no Educast@fccn

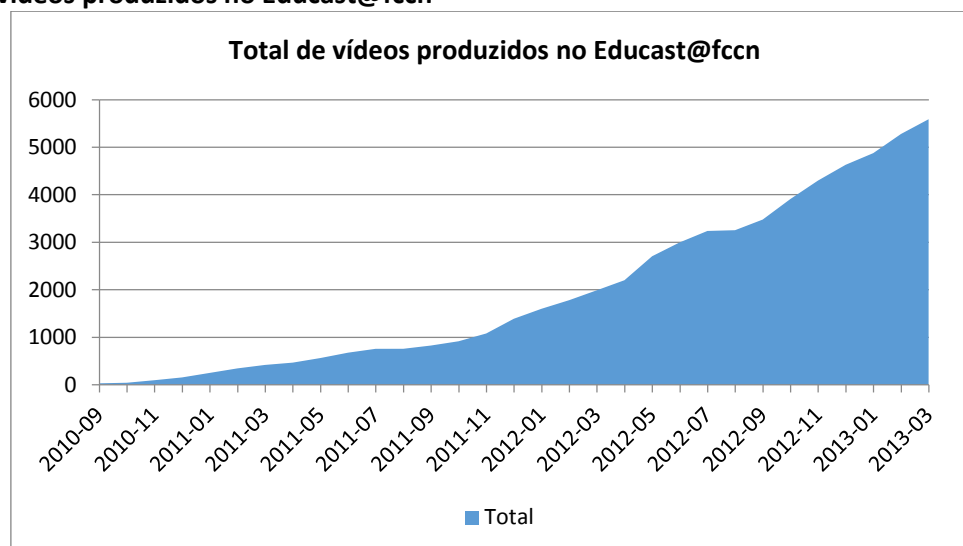


Figura 1: Vídeos produzidos mensalmente no Educast@fccn (Fonte: Base de dados Educast@fccn acedida a 22 de Março de 2013).

Como se pode observar graficamente na Figura 1, a produção de conteúdos audiovisuais denota um crescimento exponencial, mostrando factualmente a grande importância do vídeo como ferramenta facilitadora no processo de transmissão de conhecimento, pela sua capacidade de combinar de

forma síncrona múltiplos sinais (video, audio e *slideshow*), que estimulam os vários sentidos humanos e que permitem a entrega de conteúdos mais ricos e apelativos aos alunos.

O vídeo é hoje em dia considerado uma poderosa ferramenta de comunicação que é utilizada nas práticas letivas das instituições aderentes. Constata-se que a utilização da plataforma Educast@fccn encontra-se em crescimento, com mais de 5.589 vídeos produzidos, 141.042 minutos de vídeo publicados, 697 canais temáticos criados nas mais diversas áreas do conhecimento, 37 instituições aderentes, 2.225 utilizadores e 452.717 visualizações.

Constata-se ainda que os fenómenos e práticas de *podcasting* no ensino superior democratizaram-se a nível nacional e internacional atingindo hoje uma enorme actividade nas mais diversas áreas científicas. Em Portugal, a utilização do Educast@fccn acompanha este fenómeno, destacando-se com uma maior produção nas seguintes áreas: Artes e Cultura, Negócios, Educação, Saúde, Humanidades, Interdisciplinar e outros, Direito, Ciências Naturais e Matemática, Ciências Sociais, Tecnologia e Ciências Aplicadas, como ilustrado na Figura 2. Pode-se ainda concluir que as áreas científicas de maior destaque, pela quantidade de vídeos produzidos, são as áreas ligadas à Educação, Saúde, Direito, Tecnologia e Ciências Aplicadas.

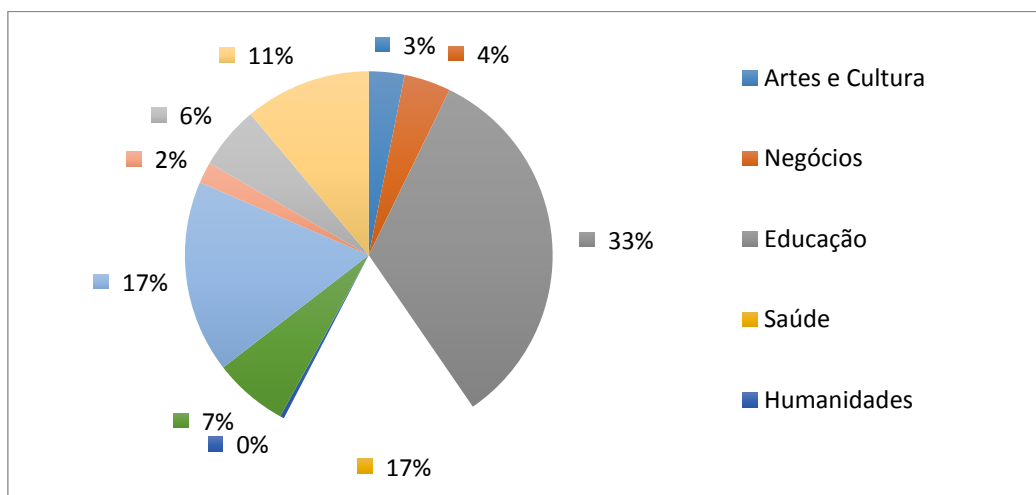


Figura 2: Áreas científicas mais ativas na produção de conteúdos audiovisuais (Fonte: Base de dados Educast@fccn acedida a 22 de Março de 2013).

Verifica-se ainda que 71.9% dos conteúdos criados no educast@fccn, estão disponíveis em canais públicos, o que demonstra uma tendência dos produtores de conteúdos, para a partilha de conhecimento científico em formato audiovisual, rumo a uma ciência cada vez mais aberta para o público em geral.

Os dados estatísticos recolhidos diretamente da base de dados da plataforma Educast@fccn, permitem verificar que a sua utilização é hoje em dia feita de forma regular pelas várias instituições aderentes ao serviço e à escala nacional. Esta regularidade deixa em aberto um grande futuro, que se prevê de crescimento da utilização deste tipo de tecnologias em Portugal.

### Universidade de Évora

A Universidade de Évora é uma instituição de ensino superior Portuguesa, que alberga nos seus ensinamentos cerca de 40 cursos de licenciatura, 80 cursos de mestrado e 32 programas de doutoramento, em diversas áreas de estudos. Para além de ser uma instituição de ensino essencialmente presencial, desde 2012 alargou a sua oferta formativa, contemplando também, ao nível dos segundos ciclos, cursos em regime *e-learning*.

No seu todo, a Universidade de Évora é constituída por uma comunidade académica com cerca de 8100 alunos distribuídos por diversos ciclos de estudos, 643 docentes e investigadores e 466 funcionários.

Situa-se em Évora, na região do Alto-Alentejo Português, onde se distribui por diversos pólos, localizados na sua maioria na cidade de Évora. Para além dos pólos existentes na cidade, a Universidade contempla ainda outros pólos mais distantes distribuídos pela região Alentejana (<http://www.uevora.pt>, acessado a 27 de março de 2013).

### **Vídeo na Universidade de Évora**

Anteriormente à existência de um kit Educast na Universidade de Évora, já se efetuava a gravação em vídeo de *wokshops*, eventos, documentários, etc. No entanto estes vídeos foram muitas vezes produzidos com o intuito de memória histórica, uma vez que se tornava difícil e dispendiosa a sua distribuição a públicos alargados, como os alunos.

As gravações normalmente eram produzidas no formato DVD e portanto ficavam dependentes de reprodução física. Se se pretendesse distribuir estes vídeos junto das comunidades estudantis, era necessário converter-los em outros formatos ditos mais leves, de forma a que dimensão total dos filmes permitisse upload para sistemas de distribuição de ficheiros de grandes dimensões, externos à Universidade, e então remetidos para os estudantes. Para além da questão da eventual perda de qualidade de vídeo associada ao processo de conversão, as questões de protecção de conteúdos eram também preocupação, pois a transmissão de vídeos era feita de forma pouco ou nada controlada.

Após a fase de candidaturas e atribuição do respetivo kit Educast à Universidade de Évora, em 2011, seguiu-se uma fase de formação e conhecimento do funcionamento do mesmo. Em 2011 uma equipa técnica da Universidade de Évora deslocou-se à Reitoria da Universidade do Porto convista à realização da formação relativa à utilização do kit Educast.

Após um período experimental, o kit foi utilizado pela primeira vez para a gravação de intervenções de professores da Universidade de Évora, num *workshop* realizado numa escola secundária da Cidade de Évora, sob a temática “A ideia de Energia na arte e na ciência”, e consultável no endereço [https://educast.fccn.pt/vod/clips/1mkw2ya2um/link\\_box](https://educast.fccn.pt/vod/clips/1mkw2ya2um/link_box).

Finda uma fase inicial, promoveu-se a utilização do kit através de sessões de demonstração, levadas a cabo junto de professores que contactavam os Serviços de Informática, com o intuito de realizar algum tipo de gravações.

Em 2012, com a inclusão de cursos em regime e-learning na oferta formativa da Universidade de Évora, levou a que este recurso passasse a ser mais utilizado tendo em vista os públicos *online*.

### **Metodologia**

No âmbito do ensino podem-se identificar facilmente diferentes origens de vídeo, que têm sido registadas e oferecidas aos alunos, como momentos introdutórios a matérias, ciclos de conferências temáticas, momentos informais, palestras proferidas por especialistas (internos e externos à Universidade), etc. Para além da utilização do kit Educast a nível da oferta formativa em *e-learning*, este tem também sido utilizado na gravação de momentos importantes para o ensino presencial. Em alguns casos, quando as temáticas são comuns aos diferentes regimes de ensino, estes vídeos têm sido apresentados tanto às comunidades de estudantes em regime presencial como *online*.

No caso particular do ensino de cursos lecionados em *e-learning*, a utilização de vídeo tem um papel muito importante e é utilizado com diferentes objetivos, ainda que a sua utilização seja de carácter opcional e esteja dependente das opções pedagógicas de cada docente.

No entanto, o Centro de Tecnologias Educativas (CTE) (a unidade interna à Universidade de Évora responsável pelo suporte aos cursos em *e-learning*) apresenta um conjunto de recomendações relativas aos conteúdos dos cursos *online*, onde se incluem recomendações relativas à utilização de vídeos, como se indica de seguida.

### **Recomendações para a utilização de vídeo em *e-learning***

- Por forma a dar uma perspetiva mais humana e próxima, os docentes de unidades curriculares, deverão recorrer à gravação de pequenos vídeos introdutórios aos diferentes tópicos da unidade curricular. Estes vídeos de curta duração devem ter como objetivo estimular a aprendizagem dos conteúdos e têm um papel de aproximação entre docente e aluno. Estes vídeos são produzidos utilizando o kit Educast;
- No início da unidade curricular, cada docente deverá registar uma mensagem de boas vindas, onde para além de se apresentar aos estudantes, deverá apresentar o percurso da unidade curricular, as normas de funcionamento e esclarecimentos acerca do método de avaliação da mesma;
- O professor poderá solicitar a gravação de *workshops* temáticos, conferências e entrevistas com especialistas, por forma a complementar a experiência *online* dos estudantes. O uso destes vídeos não necessita ser exclusivo para os alunos *online*, podendo recorrer a estes para unidades curriculares do regime presencial;
- No caso de ser necessária uma visita de estudo ou saída de campo, o professor deverá atempadamente procurar suporte na gravação destes momentos, por forma a que os estudantes *online*, apesar de não poderem participar nas mesmas de forma activa, possam também partilhar a experiência e desenvolver conhecimento a partir dela;
- O professor pode ainda utilizar o vídeo como forma direta de esclarecimento de dúvidas pontuais das turmas em *e-learning*;
- O professor dispõe também da possibilidade de gravar um conteúdo que considere relevante nesse formato. O ensino e a aprendizagem *online* não são pensados como um conjunto de aulas gravadas. Trata-se de um ensino em que a interação e a colaboração têm um papel central, o que não exclui a importância de outros momentos. Com efeito, os alunos gostam de ver a expressão visual do professor na sua relação com os conteúdos. O CTE está disponível para a realização e edição destas gravações, desde que devidamente agendadas;
- Recomenda-se que os professores reutilizem conteúdos educativos abertos, onde se incluem vídeos de boa qualidade científica, de forma a complementarem os conteúdos programáticos das suas unidades curriculares.
- Para além das unidades curriculares dos cursos *online*, é ainda disponibilizada uma outra unidade, aberta aos professores e aos alunos em *e-learning*, de carácter generalista, designada por “e-comunidade”. Esta área pretende ser um ponto de encontro entre estudantes e docentes, onde se promove uma interação mais informal e pessoal. Nesta área a utilização de vídeo faz-se de um ponto de vista mais generalista e informativo, tendo vindo a ser produzidos vídeos explicativos do funcionamento dos cursos, com mensagens de acolhimento por parte das Comissões de Curso, Reitoria e Associação Académica de Estudantes. Para além deste tipo de vídeo e porque se entende ser importante dar uma perspetiva da inserção geográfica da Universidade de Évora, de forma a contextualizar os alunos *online* acerca da própria instituição, foram ainda produzidos vídeos que apresentam a cidade e a Universidade aos estudantes.

### **Workflow de utilização do kit**

O kit Educast está disponível para utilização de toda a Academia da Universidade de Évora, quer o requisitante seja docente ou aluno, desde que o mesmo esteja disponível para as datas indicadas pelo proponente da sua utilização. Note-se que este kit, apesar de ter vindo a ser utilizado maioritariamente por docentes do regime *e-learning*, não está de forma nenhuma reservado apenas a esse contexto de utilização.

Sempre que haja necessidade de utilizar o kit, o processo de requisição passará pelas seguintes fases:

**Solicitação:** o requisitante identifica uma situação que gostaria de registar em vídeo e solicita aos Serviços de Informática a disponibilização do kit (pedido efetuado por email ou por requisição no sistema de gestão documental e onde se indica alguma informação de agendamento).

**Aceitação:** Após o pedido, o requisitante é contactado para eventuais esclarecimentos acerca do serviço requisitado, bem como é remetido um documento para assinatura, relativo a autorização de captação de imagens e respetiva utilização no âmbito das atividades de ensino e promoção da

Universidade de Évora. Nesta fase verifica-se se o requisitante necessita de apoio técnico para a gravação. Em quase todas as situações, o referido apoio técnico é solicitado.

**Gravação:** A gravação ocorre de acordo com as indicações fornecidas na requisição (normalmente com o suporte de um técnico audiovisual). Se ainda não existir um canal Educast que se coadune com a situação a gravar, é criado um novo canal que reflita a área científica relativa à gravação, bem como as permissões de acesso ao vídeo a gravar (público, público na federação AAI, público na instituição e privado). Este canal é sempre afeto ao requisitante que solicitou a gravação, e se assim for indicado, ficará ainda afeto a outros utilizadores.

**Publicação/distribuição:** Após a gravação o vídeo é remetido para a plataforma de suporte e enviado um email ao requisitante relativamente à disponibilização do mesmo e instruções para edição e publicação do vídeo. Se o requisitante assim indicar, os Serviços realizarão a edição do vídeo carregado (essencialmente cortes das parte inicial e final) com consequente publicação do vídeo.

### Estatísticas Educast

De seguida apresentam-se alguns dados relativos à utilização da solução Educast na Universidade de Évora, desde a sua primeira utilização em abril de 2011 até ao mês de fevereiro de 2013. Os dados apresentados foram recolhidos e fornecidos pela FCCN, após compilação de um relatório de utilização do serviço Educast na Universidade de Évora e reportam-se aos registos existentes até o dia 22 de março de 2013.

### Produção de Vídeos



Figura 3 – distribuição por ano e mês do número de vídeos produzidos na Universidade de Évora e disponibilizados na plataforma Educast@fccn.

Este gráfico permite identificar que os meses com maior produção de vídeo são os que correspondem ao início de semestre. Este comportamento é expectável, visto ser nesta altura que os docentes reveêm os conteúdos e preparam as suas unidades curriculares.

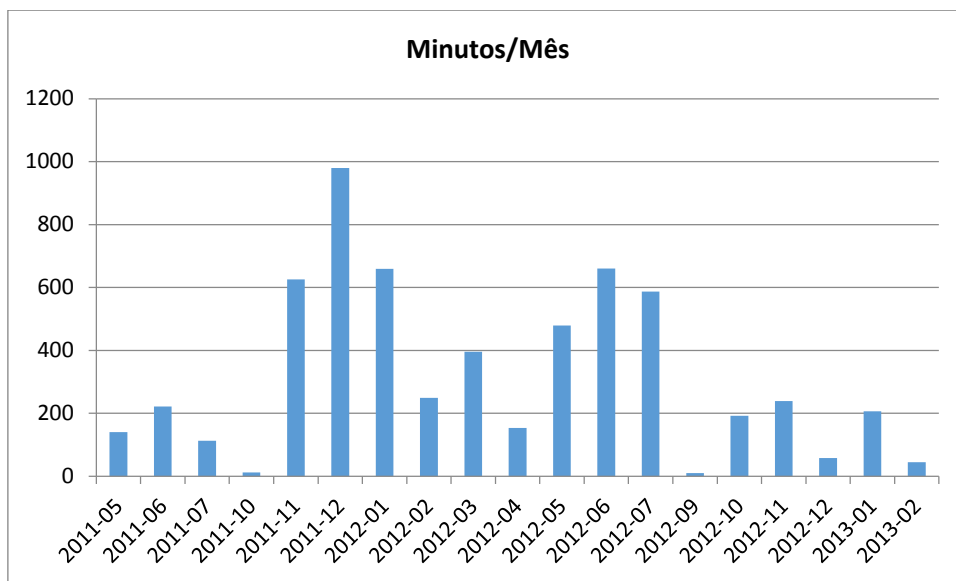


Figura 4: número de minutos de vídeo produzido por ano e mês, na Universidade de Évora

Os meses com maior produção de vídeo, em minutos, correspondem aos momentos de maior produção de vídeos, apresentados nos gráfico anterior.

### Origem dos vídeos

De acordo com os dados analisados verifica-se que na sua maioria, os vídeos existentes na plataforma Educast foram produzidos diretamente com o kit Educast (120 vídeos provenientes do educast recorder). Verifica-se ainda que uma pequena parte dos vídeos foram produzidos através de outras tecnologias, e carregados posteriormente para a referida plataforma (31 vídeos importados).

### Canais

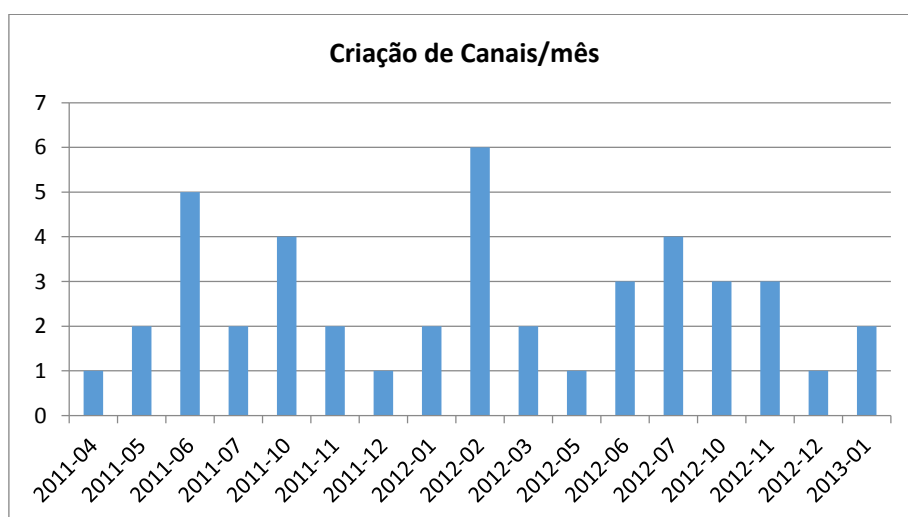


Figura 5: Número de canais de vídeo criados por ano e por mês na Universidade de Évora

Não se verifica nenhuma tendência particular com a criação de canais de vídeo na plataforma Educast, embora se verifiquem picos relativos ao início dos semestres letivos. Assume-se que à medida que o serviço é utilizado por novos utilizadores, de áreas científicas ainda não representadas, os canais são então criados.

De acordo com a fonte de dados, a Universidade de Évora contava até ao final de fevereiro de 2013 com 44 canais de vídeo distintos.

### Utilizadores

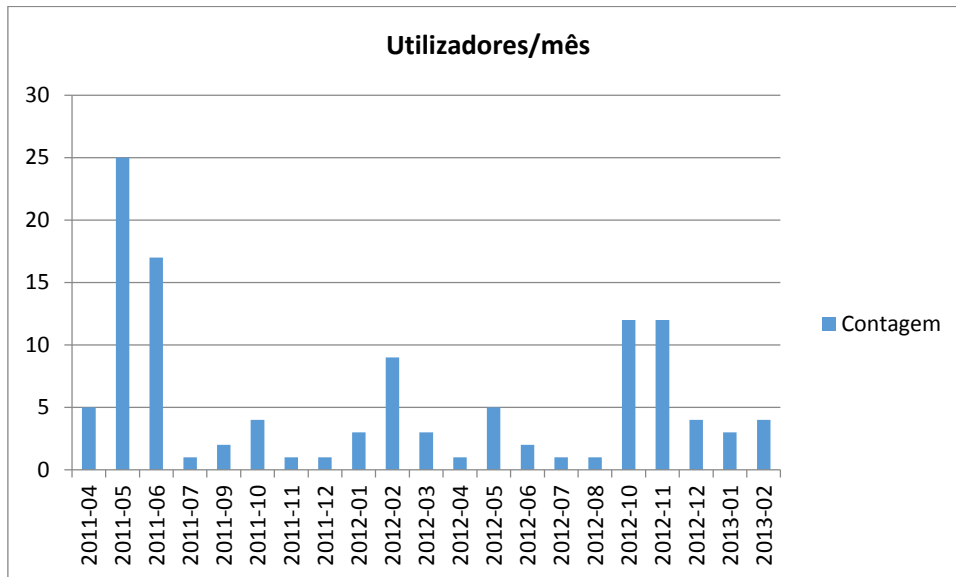


Figura 6: Número de utilizadores da Universidade de Évora que se autenticaram pelo menos uma vez, na plataforma Educast.

A adesão de utilizadores à plataforma Educast teve o seu grande pico após a recepção do kit educast e do processo de formação técnica referida anteriormente, vindo a ganhar utilizadores de forma mais ou menos regular, desde essa altura e refletindo um pouco o consumo dos vídeos disponibilizados. Isto significa que com o aumento do número de vídeos disponíveis, o número de utilizadores cresce também.

Neste momento, a plataforma conta com o acesso de 116 utilizadores autenticados, provenientes da Universidade de Évora (entre produtores e consumidores de vídeo).

### Visualizações

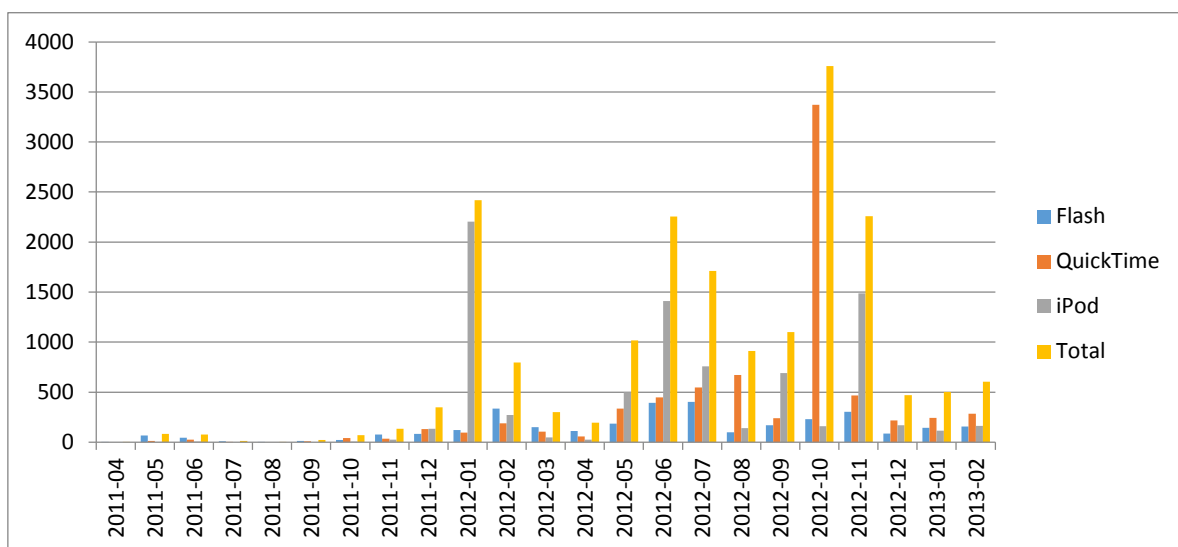


Figura 7: Número de visualizações de vídeos da Universidade de Évora, residentes na plataforma Educast, de acordo com o formato consultado.

Analisando o gráfico acima verifica-se que o número de visualizações é maior nos períodos correspondentes ao início e final de semestre de cada ano letivo. Verifica-se ainda que o formato mais visto foi o *iPod* e o formato menos utilizado foi o *Flash*.

No seu total (incluindo todos os formatos de consulta), os vídeos Educast produzidos na Univesidade de Évora, foram vistos 19045 vezes.

### Testemunhos

O objetivo desta secção de testemunhos é apresentar a opinião dos professores da Universidade de Évora, de acordo com as experiências que cada um tem vivenciado na utilização do serviço Educast@fccn.

Foi pedido aos docentes que têm lecionado disciplinas em *e-learning*, bem como utilizado o serviço Educast@fccn, que remetessem os seus testemunhos relativos à utilização desta tecnologia nas suas atividades de docência.

Inclui-se ainda um último testemunho de um professor, que embora não tenha ainda utilizado esta tecnologia, nos remeteu a sua reflexão acerca da mesma e a sua prespetiva para o futuro.

Os testemunhos recolhidos apresentam-se de seguida.

*Professora Mariana Valente, diretora do Centro de Tecnologias Educativas da Universidade de Évora, Departamento de Física, 27 de março de 2013*

Tenho utilizado, nos meus cursos *online*, vídeos tanto realizados pelo kit como realizados apenas com uma boa câmara de filmar, mas ambos instalados e geridos através da plataforma Educast.

Nunca foi minha intenção produzir aulas gravadas para com isso dizer que estou a fazer ensino a distância. O modelo que me tem orientado centra-se na interatividade entre todos e no trabalho colaborativo. Esta metodologia só terá sucesso se assentar num trabalho individual de qualidade. Para isso o estímulo e a orientação do formador são essenciais. O estímulo, a orientação, a interatividade e o trabalho colaborativo desenvolvem-se, nas plataformas de aprendizagem, essencialmente através da palavra escrita. Como todas as situações de formação, a aprendizagem *online* também tem mais sucesso se diversificarmos as estratégias e meios de comunicação. Os formandos gostam de ver a expressão do formador na sua relação com o conhecimento. Por isso, considero que é importante nalguns momentos do curso introduzirmos pequenos vídeos de introdução às temáticas ou de desenvolvimento de uma temática. Quando gravo um vídeo com esta finalidade tento dirigir-me aos alunos concretos que vão utilizar o vídeo de forma a poder encurtar a distância. Tive o testemunho de um aluno do Brasil a dizer que com o vídeo parecia estar presente, aqui connosco, na UE. Mas para que o vídeo tenha este valor é necessário não abusar dele. Claro que este tipo de intervenção necessita de uma boa exploração para que com ele se construa conhecimento.

Também participei na gravação de vídeos no exterior, no caso concreto de divulgação de um caso de sustentabilidade na relação com a paisagem. Notei que assim que foi disponibilizado o vídeo os formandos o viram (mais rapidamente do que quando dispõem de textos). O vídeo, neste caso e tal como no caso de gravação de conferências, tem um papel importante pois permite fazer perdurar no tempo algo que foi efémero (visita de estudo, conferência), que podemos visitar sempre que quisermos.

Também tenho valorizado a gravação de conferências que tenham relação com as temáticas do ensino *online*. É uma maneira de fazer os alunos participarem na vida da Universidade de Évora, tendo assim a oportunidade de ouvir especialistas, por vezes grandes nomes, das diferentes áreas, convidados pelos diferentes centros de investigação da Universidade de Évora. Mas nem só estes

alunos beneficiam destas conferências. Tivemos a experiência, com a primeira série de conferências sobre Património e Paisagem, do contentamento das pessoas que assistiam às conferências ao saberem que poderiam voltar a vê-las na plataforma Educast. O efémero torna-se permanente.

Considero, pois, muito importante a valorização deste recurso, vídeos na plataforma Educast, tanto no ensino *online* como no ensino presencial.

*Professora Teresa Gonçalves, Departamento de Informática, Universidade de Évora a 22 de março de 2013*

“O kit Educast foi utilizado em algumas sessões da UC "Seminários" do 2º ciclo em Eng. Informática no 1º semestre de 2012/2013 em regime presencial. Em algumas aulas desta disciplina são convidados oradores de empresas/institutos de investigação com o objetivo de transmitir aos alunos quer metodologias quer tecnologias utilizadas nas suas instituições. O kit foi utilizado para a gravação destas palestras.

Estas gravações estão agora a ser utilizadas este semestre para a mesma disciplina na edição em *e-learning* do mestrado em Eng<sup>a</sup>. Informática. “

*Professor Jorge Croce Rivera, Departamento de Filosofia, Universidade de Évora a 25 de março de 2013*

“Para além da experiência fecunda e invadora, que creio análoga à dos outros colegas, do uso da plataforma no curso de *e-learning*, simultaneamente de grande proximidade e de continuidade lectiva (ao longo dos cursos, mantém-se uma atenção contínua às actividades que os alunos estão a desenvolver, atenção que se pode tornar excessiva, sobretudo quando o acompanhamento lectivo invade os poucos tempos livres disponíveis), a importância das possibilidades do Educast revelou-se com a gravação das conferências "Medida e Desmedida na Arquitectura", realizadas no ano passado no Departamento de Arquitectura e disponibilizada na plataforma do *we-move*; estas gravações tornaram-se material muito requisitado e visto por estudantes e investigadores dentro e fora da Universidade de Évora.”

*Professor Salvador Abreu, Departamento de Informática, Universidade de Évora a 27 de março de 2013*

“Poder recorrer à gravação das aulas, sincronizadas com os "slides", foi decisivo para assegurar o alcance das aulas a todos os alunos. Posso afirmar que é um fator de inclusão, facultando o acesso às aulas a alunos que por qualquer razão não puderam estar presentes. Graças ao empenho dos serviços competentes, as gravações decorreram sem problemas e foram atempadamente disponibilizadas.”

*Professor José Manuel Martins, Departamento de Filosofia, Universidade de Évora a 22 de março de 2013*

“Eu não usei esses suportes. Só posso mencionar que futuramente terei curiosidade em recorrer a essa forma de comunicação oral, quase-presencial e facial, em grande parte convencido pelo entusiasmo militante da minha colega Mariana, que defende o ancestral contacto em carne e osso (e qualquer boa teoria da imagem dirá que esta tende mais a potenciar do que a atenuar esse apresentar-se 'em pessoa'). Continuo persuadido, no entanto, de que o vídeo 'de apresentação' terá um efeito sobretudo pedagógico, de humanização do contacto, e não tanto epistémico. Por outro lado, avaliando pelos materiais em circulação pela net, julgo que uma boa palestra (tipo TED...) pode ser muito eficaz a comunicar, não apenas conteúdos científicos, mas a sua vida, o seu espírito - aspecto que eu não reduziria ao valor meramente pedagógico, e que pode ser mais decisivo do que

os próprios conteúdos. Uma boa entrevista, bem diversa da comunicação directa olhos-nos-olhos, também pode (on não...) induzir a uma empatia com todo um precioso e mobilizador complexo ideias+pessoa, ou pensamento+pensador, ou pensado+pensante. O particular ângulo de apresentação (entre o directa e o indirecta) da pessoa entrevistada e do que tem para dizer, cria ao mesmo tempo uma especial unidade entre a pessoa e as suas ideias, e uma polaridade dinâmica entre esses dois aspectos: porque, diante de um entrevistado, dizemos: ah, eis aqui alguém - e que pensa isto. A entrevista, mesmo que muito focada nos temas, deixa espaço para esse 'estar ali alguém', inclusive deixa espaço para que o modo de esse alguém ali estar seja particularmente marcado pelo pensamento / emoção que estiver a expor. O video directo, de exposição de um tema ou de auto-apresentação ou de 'exortação à ciência', creio que não tem tanta eficácia quanto a entrevista. *A fortiori*, a mesa redonda: uma boa mesa-redonda interdisciplinar, isso sim, poderia ser uma arma secreta do nosso *e-learning*.

Enfim, são reflexões *en passant*, e que não se inscrevem bem em nenhuma das vertentes sugeridas pela [...] - perspectiva / experiência -; traduzem mais a experiência que eu posso conjecturar a partir, como lhe digo, da minha sensibilidade aos vários formatos/veículos a que eu próprio me exponho."

### Conclusão

A crescente utilização de novos media ao serviço do ensino tem sido uma tendência verificada de forma global, onde também a Universidade de Évora se encontra representada.

A iniciativa levada a cabo pela FCCN teve um papel muito importante no alargamento da produção de conteúdos educativos audiovisuais a nível nacional, e no caso da Universidade de Évora, constituiu-se ainda numa forma importante de fazer chegar esses conteúdos aos alunos, que até então não tinham acesso regular a estes formatos.

A oferta formativa em regime *e-learning* é um dos contextos de produção de vídeo bem conhecido e que recorre de forma preferencial ao serviço Educast@fccn, não se restringindo apenas a este serviço como fonte audiovisual. No entanto, é sem dúvida um mecanismo a que os professores recorrem com frequência, para a apresentação aos alunos de conteúdos mais específicos, de acordo com as necessidades apuradas no decorrer das unidades curriculares.

A nível dos cursos leccionados em regime presencial, a utilização dos serviços Educast ainda não se pode considerar expressiva, tendo no entanto, se registado algumas solicitações do kit neste âmbito.

Com o alargamento da oferta formativa em *e-learning*, em novas áreas científicas, por inerência ao tipo de ensino que abarcam, prevê-se que o número de vídeos disponibilizados via plataforma Educast continue em crescimento. Em particular é expetável a produção de *screencasts* como suporte ao ensino da Matemática, sendo o Doutoramento em Matemática um dos novos cursos que se pretende dispor em breve no regime *e-learning*.

Uma das limitações mais sentidas, que influencia grandemente a produção de vídeo educativo na Universidade de Évora é justamente a existência de apenas um kit de gravação. Espera-se que com o desenvolvimento tecnológico e suporte da FCCN, seja possível dispor de mais equipamentos de características similares ao atual kit, por forma a ser possível o alargamento da produção de vídeo, na Universidade.

Conclui-se ainda que a utilização de vídeo educativo é uma prática em crescimento na Universidade de Évora e que o alargamento das possibilidades de gravação, quer a nível de equipamentos quer a nível de recursos humanos de suporte, reforcem esse crescimento de modo a que os conteúdos audiovisuais venham a ter um papel importante nas diferentes áreas de formação, ministradas na Universidade de Évora.

## Bibliografia

- Babin, P. (1993), *Lingagem e Cultura dos Média*, Bertrand, Venda Nova
- Carvalho, A., Aguiar, C., Maciel, R. (2009) *Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo*, Actas do Encontro sobre Podcasts. Braga: CIEed, [repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10032](http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10032)
- Casas, M. (1987), *Didactica del Video*, Barcelona, Editorial Alta Fulla.
- Dias, Nelson (2012), *A utilização da plataforma Educast@fccn, como ferramenta de gravação de aulas no ambiente de e-learning Português*, Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, <http://hdl.handle.net/10400.21/2323>
- Dieuzeide, H. (1973), *As Técnicas Audiovisuais no Ensino*, Publicações Europa América.
- Ferreira, O., Júnior, P. (1986). *Recursos Audiovisuais no Processo Ensino - Aprendizagem*, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.
- Lisbôa, Eliana, Junior, João, Coutinho, Clara (2009), “Contributo do vídeo na educação *online*” in Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho, pag 5858, <http://hdl.handle.net/1822/9593>
- O’Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0. Design patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>
- Ponte, J. (1989), *Audio-visuais: Processos e realidades*, In Ana Benavente e Pedro Ponte, *A escola e os Audiovisuais*, Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Rocha, M., Coutinho, P. (2011), *Web 2.0 Tools in High School in Portugal: Creating Screencasts and Vodcasts for Learning*, *US-China Education Review A* 1, p.54-62.
- Vidal, Elisabete (2002), *Ensino à distância vs ensino tradicional*, Porto, Universidade Fernando Pessoa, [http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal\\_mono.pdf](http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal_mono.pdf)
- Portal Educast@fccn - <https://educast.fccn.pt>
- Portal institucional da FCCN - <http://www.fccn.pt>
- Portal institucional da Universidade de Évora – <http://www.uevora.pt/>
- Portal institucional de SWITCH - <http://www.switch.ch/>
- Portal institucional da Universidade do Porto - <http://www.up.pt/>

## [1024] NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE JOVENS À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO NO BRASIL

Valderice Cecília Limberger Rippel<sup>1</sup>, Marcos Roberto Mesquita<sup>2</sup>, Jesus Carlos Delgado Garcia<sup>3</sup>, Lucir Reinaldo Alves<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil (UNIOESTE/Campus Toledo); Anhanguera Educacional. GEPEC. E-mail: [valdericerippel@uol.com.br](mailto:valdericerippel@uol.com.br)

<sup>2</sup> Anhanguera Educacional. E-mail: [marcosrmesquita@uol.com.br](mailto:marcosrmesquita@uol.com.br)

<sup>3</sup> Anhanguera Educacional e Centro Universitário da Fundação Santo André. E-mail: [jcarlos@itsbrasil.org.br](mailto:jcarlos@itsbrasil.org.br)

<sup>4</sup> Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil (UNIOESTE/Campus Toledo). E-mail: [lucir\\_a@hotmail.com](mailto:lucir_a@hotmail.com) e [lucir.alves@unioeste.br](mailto:lucir.alves@unioeste.br)

**Resumo.** O objetivo deste artigo, a partir de uma revisão bibliográfica, é analisar e discutir sobre a necessidade de ampliar as oportunidades ocupacionais dos jovens e dos jovens com deficiência e de promover políticas públicas de inclusão à educação e ao trabalho. Dessa forma, abordam-se aspectos no que tangem ao trabalho dos jovens e à importância da qualificação para ampliar a sua empregabilidade. Constata-se que a educação dos jovens é uma condição essencial para - acessar, permanecer e ascender no emprego - e que esse interregno depende da qualidade da educação oferecida aos indivíduos em todos os níveis de ensino e que o trabalho é uma variável imprescindível para alavancar o desenvolvimento humano e deriva na inclusão social.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento. Educação. Jovem. Política Pública. Trabalho.

### *NEED FOR PUBLIC POLICIES FOR INCLUSION OF YOUNG PEOPLE TO EDUCATION AND TO THE WORK IN BRAZIL*

**Abstract.** This article aims, from a literature review is to analyze and discuss about the need to expand occupational opportunities for young people and young people with disabilities and to promote inclusion public policies to education and work. Thus, we discuss the issues that concern to young people and the importance of qualification to broaden their employability. It is verified that the education of young people is a prerequisite for - access, ascend and remain in employment - and that this gap depends on the quality of education available to individuals at all levels of education and the work is essential to leverage a variable human development and social inclusion drift.

**Keywords:** Development. Education. Public Policy. Young people. Work.

### **Introdução**

O termo juventude remete a uma categoria sociológica, categoria definida como sendo um grupo de indivíduos que passa por um momento específico da vida, ou seja, de transição em direção à fase adulta. Os jovens, como todos os grupos sociais, sofrem influências dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais se inserem.

Garcia (2009) salienta que os jovens vivem situações de caráter transitório em várias esferas de suas vidas e que essa situação também se verifica no mercado de trabalho, especialmente devido à rotatividade e à precarização. Na visão de Melo e Borges (2007), durante a juventude pode ocorrer a formação de uma identidade profissional, além da capacidade de decidir sobre sua vida pessoal e profissional.

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre a relevância da educação para os jovens na contemporaneidade. Outro intento é discorrer sobre a dinâmica do mercado de trabalho encontrado por eles no Brasil na última década, em especial jovens com necessidades educacionais especiais.

O processo metodológico que subsidia este artigo circunscreve uma pesquisa bibliográfica, que tem como objeto de estudo artigos de pesquisa indexada, assim como livros da área que versam sobre juventude, emprego, educação, inclusão, trabalho, necessidades educacionais especiais. No que diz respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, ela não acarretou risco ou prejuízo, uma vez que não foi utilizada a participação de indivíduos neste estudo, sendo, portanto, somente uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema proposto

### Juventude, Educação e Trabalho no Brasil

Segundo dados do Censo Demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os jovens brasileiros entre 15 e 24 anos formam um contingente de 34,2 milhões de indivíduos, representando 17,9% da população nacional. Os jovens que possuem entre 15 e 19 anos de idade são equivalentes a 16,9 milhões de indivíduos, enquanto o grupo que possui entre 20 e 24 anos representa 17,3 milhões. Outro dado importante é que a maior parte da população juvenil vive na zona urbana, e apenas 14,3 milhões vivem nas áreas rurais.

No que se refere à cor ou raça de nossos jovens, a maioria se declara branca ou parda. Entre os que estão na faixa etária de 15 a 17 anos, 4,4 milhões se declararam brancos, 5 milhões se consideraram pardos, 764,2 mil se classificaram como negros, 105,5 mil como pardos, 51,3 mil como índios e 170 mil preferiram não declarar sua cor ou raça para o recenseador do IBGE.

Durante as últimas décadas o Brasil tem realizado progressos significativos na área educacional, como por exemplo, buscando a universalização do ensino fundamental, assim como na expansão do ensino médio ou na expansão mais recente dos estudos universitários, públicos e principalmente privados. Mas há ainda importantes desafios a serem enfrentados. Um quadro geral sobre a situação dos jovens em função da sua escolaridade pode ser contemplado na tabela seguinte.

Distribuição da população jovem (14-29 anos), segundo a escolaridade. Brasil, 2006 (em %)

Escolaridade	Jovens (14-29 anos)
Frequentam/Frequentaram escola	98,8
Fundamental incompleto	35,9
Fundamental completo	5,5
Médio incompleto	21,8
Médio completo	22,8
Superior incompleto	8,9
Superior completo	3,4
Demais cursos	1,8
Nunca frequentaram a escola	1,2
Total	100
Total geral (em 1000 pessoas)	53.988,8

Fonte: CORROCHANO, FERREIRA, FREITAS e SOUZA, 2006: 15.

Em relação aos dados relativos à alfabetização dos jovens brasileiros, vale mencionar que, na faixa dos que estão entre 15 e 17 anos, apenas 1,5% são analfabetos, sendo 2,1% entre os meninos e 0,8% entre as meninas. Ao se analisar toda a juventude, a taxa de analfabetismo cresce para 1,9%, sendo de 2,6% para os meninos e de 1,3% para as meninas.

Em relação ao ensino médio, conforme BARROS, CARVALHO, FRANCO e ROSALEM (2012), deve ser notada uma tendência de melhora nas últimas décadas:

A porcentagem de jovens [idade entre 15 e 17 anos] na escola aumentou de 76% em 1998 para 84% em 2008, enquanto que desses, a porcentagem que estava no ensino médio saltou de menos de 40% para mais de 60% no mesmo período.

Por conseguinte, do total de jovens brasileiros, a porcentagem frequentando o ensino médio passou de 30% para mais de 50%. A taxa de conclusão na idade correta mais do que dobrou, passando de menos de 15% para mais de 30% (BARROS; CARVALHO; FRANCO e ROSALÉM, 2012: 216.)

Entretanto, os dados mais preocupantes sobre a situação educacional dos jovens brasileiros referem-se ao elevado número de jovens entre 15 e 17 anos que deveriam cursar o ensino médio, mas que se encontram fora da escola:

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, divulgados nesta sexta-feira pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que a quantidade de adolescentes de 15 a 17 anos longe dos bancos escolares aumentou. Em 2009, 1.479.000 de brasileiros nessa faixa etária não estudavam. Eles representavam 14,8% dessa população. No ano passado, o número de excluídos subiu para 1.722.000 (16,3% dos 10,5 milhões de jovens). (BORGES, 2012)

Junto com a elevada quantidade de jovens em situação de exclusão da educação devem ser ressaltados, também, como extremamente preocupantes os graves problemas de qualidade que afetam ao ensino básico. Apenas uma pequena proporção de jovens consegue terminar o ensino médio na idade correspondente, persistindo níveis altos de incompatibilidade entre a idade e a série que deveriam estar realizando.

Esses graves problemas assinalados, tanto sobre a abrangência dos serviços educacionais como da qualidade da educação, estão atravessados por forte desigualdade social: são as camadas mais pobres da sociedade aquelas sobre as que recaem a mais baixa oferta e programa educacionais, tendo havido ao longo do tempo um deterioro progressivo do ensino público no âmbito do ensino básico. Ao contrario, ao redor dos setores de maior renda foi desenvolvendo-se a oferta privada do ensino básico, com o objetivo de proporcionar uma educação quase que exclusivamente direcionada para “passar no vestibular”, isto é, para obter vaga dentro do ensino superior público, este sim, considerado como de melhor qualidade do que o ensino universitário privado, mas de âmbito bastante restrito. Por esses motivos, torna-se patente a necessidade de políticas públicas educativas, tanto buscando a universalidade do ensino básico como da sua qualidade.

O ensino superior tem apresentado nas duas últimas décadas acelerada taxa de expansão. Por exemplo, o número de graduados no mercado de trabalho aumentou cinco vezes entre 1982 e 2009, passando de 1,9 milhão em 1982 para mais de 10,3 milhões, em 2009, conforme dados do IBGE. Ao mesmo tempo em que ampliou três vezes na última década o número de jovens negros e pardos que cursam o Ensino Superior, tal como destacam os dados da PNAD 2011 do IBGE.

Já quanto à situação dos jovens no mercado de trabalho, é mister destacar que uma das principais características estruturais do mercado de trabalho dos jovens no Brasil, conforme estudo de Guimarães (2012) consiste em que o desemprego juvenil é muito mais elevado do que o desemprego dos adultos:

Em 2009, enquanto a taxa total de desemprego (referente aos trabalhadores de 16 a 64 anos de idade) era de 8,4%, entre os jovens (15 a 24 anos de idade) essa cifra alcançava 17,8%, ou seja, era mais do que duas vezes superior. (Guimarães, 2012: 13)

Outros traços expressivos da situação dos jovens brasileiros no mercado de trabalho no Brasil, segundo Guimarães (2012) indicam que: a) o desemprego das mulheres jovens (em 2009, 23,1%) é bastante superior ao dos homens jovens (em 2009, 13,9%); b) a desocupação dos/as jovens negros/as (18,8%) é maior do que a dos/as jovens brancos/as (16,6%), e a das jovens negras (25,3%) é muito maior que a dos jovens brancos (13,1%); c) a desocupação juvenil em área urbana (19,7%) é superior à verificada em área rural (7,9%).

Ao distribuir os jovens de 14 a 29 anos segundo a situação combinada de estudo e de trabalho para o ano de 2006 é possível perceber, conforme se expressa na tabela seguinte que o principal grupo corresponde ao dos jovens que trabalham e no estudam (41,3%), seguido pelo grupo daqueles jovens que apenas estudam (20,8%). A proporção dos jovens que trabalham e estudam corresponde à 15,4% dos jovens. E a situação preocupante daqueles que nem trabalham nem estudam corresponde a 15,4% dos jovens.

Distribuição da população jovem, seguindo a situação de trabalho e estudo. Brasil, 2006 (em %)

Situação	Jovens de 14 a 29 anos
Trabalha e não estuda	41,3
Apenas estuda	20,8
Trabalha e estuda	15,4
Não trabalha, não procura trabalho e não estuda	12,7
Desempregado e não estuda	6,1
Desempregado e estuda	3,7
Total	100

Fonte: Corrochano, Ferreira, Freitas e Souza, 2008

Para sinalizar a necessidade de políticas públicas, chama a atenção sobre a situação da juventude no Brasil a elevada quantidade de jovens que se encontra fora da educação e do mercado de trabalho. Preocupa, também, conforme estudo de Camarano e Kanso (2012) que esse contingente, que já passou de 8,8 milhões, tenha aumentado de 2000 a 2010:

Como já se mencionou na introdução deste trabalho, observou-se entre 2000 e 2010 um aumento no número de pessoas de 15 a 29 anos que não estudavam e nem trabalhavam. Eram 8.123 mil pessoas em 2000, ou seja, 16,9% da população jovem, número este que passou para 8.832 mil em 2010. Este aumento foi relativamente maior que o crescimento da população de 15 a 29 anos, o que resultou em um incremento também dessa proporção, para 17,2%. (CAMARANO e KANSO, 2012: 38)

Essa população jovem mais excluída está situada nos estratos mais pobres da população brasileira:

Observou-se, neste trabalho, que os jovens que não estudavam e não participavam das atividades econômicas moravam nos domicílios de renda mais baixa. Nestes, encontravam-se um menor número de pessoas trabalhando e uma dependência maior da renda dos chefes, que possuíam a mais baixa escolaridade. (CAMARANO e KANSO, 2012: 43)

Ao analisar a situação dos jovens brasileiros em relação à educação e ao trabalho evidencia-se que o Brasil apresenta dinâmicas de expansão da educação e do trabalho, possibilitadas pelo crescimento econômico recente e pelas políticas públicas desenvolvidas. Entretanto, na realidade dos jovens, o trabalho, ainda pesa mais do que a educação, se comparamos a proporção maior de jovens que trabalham ou procuram trabalho com o percentual de jovens que estuda no Brasil. Essa situação de priorizar o trabalho, mesmo que precário, assim como a sua inserção precoce no mercado de trabalho, sobretudo dos jovens mais pobres, antes do que a educação, diferencia a realidade dos jovens brasileiros das situações de diversidade em que os jovens em países com maior desenvolvimento do estado do bem-estar realizam sua transição para a vida adulta (PAIS, CAIRNS, PAPPÁMIKAIL, 2005; GUERREIRO e ABRANTES, 2007; VAN DE VELDE, 2008.). Provavelmente, essa predominância do fator trabalho sobre a educação se explique pela forte condição de desigualdade que marca aos jovens brasileiros quanto a seu acesso à educação e inserção no mercado de trabalho, buscando antes de tudo a sobrevivência e a contribuição com o orçamento familiar.

No que se refere à inserção no mercado de trabalho, as dificuldades encontradas pelos jovens não são uma exclusividade brasileira, visto que em diversos países essas dificuldades são verificadas a partir de especificidades nacionais e de políticas próprias de combater o desemprego juvenil. Há países que focaram suas ações na qualificação da mão de obra juvenil, enquanto outros criaram instrumentos para facilitar o ingresso no mercado de trabalho ou até mesmo medidas para retardar esse ingresso.

Guimarães (2004) assinala que há diversas formas de socialização profissional dos jovens, que variam devido à origem social, regional, étnica, ou mesmo por sua condição de gênero ou de nível de escolaridade.

Na análise sobre a educação-inserção no mercado de trabalho dos jovens deve-se notar a contemporaneidade dessa dinâmica. Conforme Claude Dubar (2001) :

O dever de inserir-se na tentativa de encontrar um trabalho, uma vez finda a escola ou a universidade, não é de modo algum um ‘dado’ natural que tenha sempre existido. Ao contrário, é uma exigência relativamente recente, na França como alhures. Mesmo a palavra ‘inserção’ (tanto quanto transição, empregada em outras realidades) é utilizada nesse sentido há pouco tempo, o mesmo acontecendo com a questão da ‘inserção dos jovens’ que só se tornou um ‘problema social’ e um objeto de políticas públicas, na França, há não mais que um quarto de século aproximadamente. (DUBAR, 2001, p. 112).

Dubar destaca que, durante os trinta anos gloriosos (1945-1975), a passagem da escola para o mercado de trabalho era realizada de forma bem fácil e quase que imediata. Segundo ele, era uma passagem pré-programada. Ocorre que esse quadro mudou não apenas na Europa Ocidental, como também nos países periféricos, devido às transformações do mundo do trabalho, tais como o fim do pleno emprego, e a ampliação das formas atípicas de trabalho, inclusive com contratações bastante precárias. Por isso não se pode deixar de ressaltar que a inserção no mercado de trabalho constituiu-se num aspecto particularmente desafiador das políticas públicas para a juventude.

Segundo Borges (2009), a inserção dos jovens no mercado de trabalho se modificou muito nas últimas décadas (sobretudo nas últimas do século XX) e se tornou um processo bem mais complexo, o que levou à criação de novos campos de estudo para a Sociologia do Trabalho e a Sociologia da Juventude. Além disso, as transformações na maneira de produzir (a passagem do fordismo para o toyotismo) fizeram que a transição escola-trabalho deixasse de ser linear e natural, o que levou ao aumento das dificuldades para um jovem conseguir um emprego. A autora entende que atualmente os períodos de procura do emprego podem aumentar muito para os jovens, assim como eles podem conviver com a situação de inatividade e até mesmo com a necessidade de retornar ao sistema educacional, para aumentar suas possibilidades de emprego.

Na visão de Soares (2010), os jovens encontraram dificuldades não apenas de lidar com a inserção ocupacional, mas também com o medo de enfrentar o ‘fantasma da inutilidade’. Pode-se pensar, a partir da discussão desse autor, que a educação pode ter uma relevante função de não permitir que o jovem se sinta como um inútil. E também isso demonstra a centralidade do trabalho na vida dos jovens, pois sem ele se vêem como inúteis.

A inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho não é algo novo no Brasil. A mudança que se tem é que, sem essa inserção, muitos jovens não teriam condições de cursar o ensino médio e o ensino superior. Há casos de jovens que abandonam os estudos por causa de um emprego. Quando eles fazem isso, podem até achar que tomaram uma decisão acertada, mas um bom trabalho aos 18 anos de idade pode não ser o mesmo bom trabalho aos 22 anos.

Para os jovens pobres, muitas vezes, não há alternativa senão aceitar um emprego precário e com baixo salário, pois necessitam de recursos para se manterem estudando e para auxiliarem no orçamento familiar.

Cria-se, portanto, o paradigma boa formação *versus* experiência profissional. De um lado jovens que, muitas vezes, não tem o seu primeiro emprego, mas trazem consigo a boa formação, um segundo idioma e, muitas vezes, experiência internacional obtida em um intercâmbio. Do outro lado está a parcela de trabalhadores que representa significativa proporção dos jovens, que começou a trabalhar mais cedo e que busca a formação superior depois de já terem iniciado sua vida profissional. Em muitos processos seletivos, as empresas buscam experiência profissional, mas, em outros tantos processos, o que vale é a boa formação. Ou seja, a busca pela constante capacitação é

um requisito de empregabilidade que, aliada à experiência de alguns anos, torna o profissional mais atrativo às vagas ofertadas.

Pode-se afirmar que os jovens ocupam um lugar desprivilegiado no mercado de trabalho, pois enfrentam um desemprego superior ao registrado entre os adultos, passam por grandes dificuldades para conseguir o primeiro emprego, sobretudo ao grau de exigência dos empregadores (experiência profissional anterior e alta qualificação). Essa situação, muitas vezes desfavorável no mercado de trabalho, afeta diretamente a vida dos jovens e suas decisões e planos para o futuro, e, com isso, muitos jovens acabam permanecendo por mais tempo dependentes da ajuda dos pais, além de permanecerem por mais tempo na casa dos progenitores. Essa situação se verifica entre vários tipos de jovens, desde aqueles das classes populares até aqueles das classes médias e se acirra quando se trata de jovens com necessidades educativas especiais.

No Brasil atual, raros são os casos de jovens que conseguem facilmente o primeiro emprego. O aumento dos anos de estudo não facilitou a inserção dos jovens no mercado de trabalho, tornando possível que jovens com curso superior façam parte do grupo de desempregados. Para piorar, a economia brasileira não vem gerando postos de trabalho na quantidade necessária para atender a todos os que se encontram desempregados, com isso, os adultos passam a disputar com jovens empregos que sempre foram ocupados pelo grupo juvenil. Os jovens da faixa etária entre 15 e 17 anos de idade são os mais afetados, especialmente por ainda não terem experiência profissional anterior compatível com as exigências das empresas. Por isso são jogados a segundo plano pelos empregadores, que desejam profissionais capacitados e com experiência (RIPPEL, BATISTA & MESQUITA, 2012).

As transformações ocorridas no mercado de trabalho brasileiro desde os anos 1990 levaram à ampliação da terceirização e da precarização dos empregos, o que teve reflexos também sobre os jovens trabalhadores.

Há uma interessante reflexão de Borges (2009) sobre a situação dos jovens no mercado de trabalho brasileiro:

No Brasil, a interrupção dos padrões de transição escola-trabalho que vigoraram a partir da industrialização iniciou-se na crise da década de 80 e se completou nos primeiros anos da década de 90, quando o desemprego massivo de jovens e a precariedade, a instabilidade e a insegurança do trabalho juvenil se impuseram como norma, aumentando, de forma exponencial, os contingentes de jovens vulnerabilizados e vivenciando situações de risco. A partir de então, todos os indicadores do mercado de trabalho apontam os jovens como o segmento mais afetado pela reestruturação produtiva do final do século passado, colocando o problema da “inserção juvenil no mercado de trabalho” nas pautas de discussão da sociedade, da academia e do Estado, ensejando a construção de políticas públicas específicas. (BORGES, 2009, p. 218).

Na visão de Borges (2009), entre os anos de 1995 e 2005, o Brasil passou por uma rápida e profunda reestruturação produtiva. Essa reestruturação acabou por alterar o perfil da mão de obra contratada pelas empresas, além de destruir ocupações (muitas delas no setor industrial) e exigir novas qualificações. Como essa reestruturação não foi planejada e havia baixo crescimento da economia, ela teve um impacto muito devastador sobre os trabalhadores, o que ampliou o desemprego, inclusive o de longa duração, assim como causou intensificação da precarização do trabalho, diminuição do emprego formal e dos salários. A partir de 2003, a economia brasileira retoma um caminho de crescimento, que vai refletir em melhorias no mercado de trabalho.

Outro aspecto salientado por Borges (2009) é o fato de que a reestruturação produtiva também teve efeitos bastante negativos entre os jovens, sobretudo por ter eliminado empregos em áreas que eram portas de entrada no mercado de trabalho, como os bancos e a construção civil. Ao mesmo tempo, gerou novas oportunidades ocupacionais, mas em áreas de trabalho mais flexível e precário, como os de atendente de telemarketing e os de motoboy.

Pode-se pensar a importância do trabalho para os jovens a partir da seguinte reflexão de Robert Castel (1998, p. 578): “O trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante, como provam as reações dos que não o têm”. Essa reflexão traduz o que pensam e o que sentem muitos jovens brasileiros, que acabam por se sentir inúteis e até confusos por não terem emprego. Não se pode esquecer que os jovens enfrentam longo período de desemprego e ainda sofrem bastante com a grande rotatividade encontrada no mercado de trabalho.

Por causa da situação desfavorável encontrada no mercado de trabalho, os jovens passam a depender de ações, especialmente estatais, que permitam a geração de postos de trabalho e reduzam os riscos da ampliação da exclusão social.

Piccolo (2010) demonstra que, desde os anos 1990, foram criadas políticas públicas para a juventude, inclusive voltadas para o trabalho, quase sempre focalizadas nos jovens pobres. Essas políticas, muitas vezes, se baseiam no argumento de que é preciso ocupar os jovens com trabalho para que se evite a expansão da violência urbana. Assim, a autora destaca que somente a partir dos anos 1990 é que os jovens passaram a estar nas pautas específicas das agendas dos governos.

Soares (2010) assinala que as políticas públicas devem ter um importante papel na melhoria da qualidade de vida dos jovens. Por isso, para a realização dessas políticas, é preciso ter avanços no desenvolvimento e na ampliação do crescimento econômico. Essas políticas devem reconhecer as demandas e as características dos diversos grupos de jovens. Quanto ao mercado de trabalho, as políticas públicas devem garantir mais e melhores oportunidades ocupacionais aos jovens.

Com abrangência nacional, vários esforços realizam-se no Brasil pelos diversos ministérios com os principais objetivos em termos de melhora na educação, inclusão social e no mercado de trabalho. No quadro a seguir se apresenta um resumo dos principais projetos em nível federal.

Programas de âmbito federal destinados à juventude (14-29) anos

Programas / Projetos	Descrição
Programa Universidade para Todos (ProUni)	Ministério da Educação. Oferta de bolsas de estudo em centros universitários privados para jovens de baixa renda.
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)	Ministério da Educação. Busca expandir a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância, e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	Ministério da Educação. Oferece para quem não concluiu a educação básica a possibilidade de realizar esses estudos, incluindo formação profissional.
Programa Escola Aberta	Ministério da Educação. Abertura da escola para atividades culturais ou de geração de trabalho e renda
Projovem Campo - Saberes da Terra	Ministério da Educação. Oferta de qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.
Programa Juventude e Meio Ambiente	Ministérios da Educação e do Meio Ambiente. Capacitação de jovens lideranças ambientalistas.
Contrato de Aprendiz.	Ministério do Trabalho. Abrange o trabalho e a formação. Aprendiz é o trabalhador com idade entre 14 e 24 anos, matriculado em um curso profissionalizante e que tenha sido contratado por até dois anos para desempenhar um trabalho relacionado com seu curso.
Programa ProJovem Trabalhador	Ministério do Trabalho e Emprego. Preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. Público-alvo: jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo.
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Adolescentes e Jovens de 15 a 17 anos (Projovem Adolescente)	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Busca o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Público-alvo: jovens das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social.
Programa Nacional de Inclusão de	Secretaria Nacional da Juventude. Promove a inclusão social dos jovens

Jovens – (ProJovem Urbano)	brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental.
Programa Nossa Primeira Terra	Ministério do Desenvolvimento Agrário. Incentivar a permanência no campo dos jovens sem terra. Linha de crédito para aquisição de imóveis ou infra-estruturas.
Programa Bolsa Atleta	Ministério do Esporte. Bolsa para formação de atletas.
Programa Cultura Viva	Ministério da Cultura. Apoio para atividades culturais voltadas à população de baixa renda.
Programa Brasil Alfabetizado Jovem	Ministério da Educação e Secretaria Nacional da Juventude. Promover a alfabetização.
Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável (Protejo)	Ministério da Justiça. Programas. Programas de formação e de inclusão social para jovens adolescentes expostos à violência doméstica ou urbana.
Projeto Reservista Cidadão	Ministério da Justiça e Ministério da Defesa. Capacitar os reservistas oriundos do serviço militar em temas de cidadania e direitos humanos para serem multiplicadores nas suas comunidades. Busca-se evitar o aliciamento desses jovens pelo crime organizado.
Projeto Mulheres da Paz	Ministério da Justiça. Formação para que mulheres atuem como agentes sociais a favor dos jovens expostos à violência.

Fonte: Corrochano e Al., 2008 e autores.

Da observação dos programas para jovens em âmbito federal, destaca-se o foco na melhora da educação e formação profissional, assim como a ênfase na redução do desemprego, que constituem, como sinalizado, notáveis desafios para as políticas públicas da juventude. Trata-se de programas recentes dentro da história das políticas públicas para jovens no Brasil. Todavia, a realidade mostrada da situação dos jovens brasileiros quanto a educação e trabalho indica a necessidade de políticas públicas estruturais, articuladas entre si e combinadas com políticas de redução da desigualdade, para enfrentar desafios tão graves e complexos como os que afetam a realidade da educação e trabalho dos jovens brasileiros.

### **A Inclusão dos jovens com deficiência no processo educacional e no mercado de trabalho**

Ao abordar a relação educação-inserção no mercado de trabalho tendo como foco os jovens com deficiência é necessário destacar os recentes avanços, tanto no campo teórico como nas propostas normativas e de orientações das políticas públicas que tem surgido no âmbito das pessoas com deficiência. Ressaltar esse novo contexto referencial é necessário porque provavelmente não exista outra época da humanidade que possa ser comparada em termos de avanços teóricos e de mobilização das pessoas com deficiência com os que vêm acontecendo nos últimos trinta anos.

Assim, o conceito de deficiência (Diniz, 2007; Palácios e Romañach, 2006; Palácios, 2008; Pereira, 2009; Resende e Vital, 2008; Verdugo e Schalock, 2010), superando as visões anteriores alicerçadas no chamado “modelo médico” de atenção às pessoas com deficiência, passa a ser entendido como resultado de uma interação entre o indivíduo que possui alguma limitação, alteração ou diversidade funcional e as diversas barreiras de tipo social, político ou econômico, etc., que lhe impedem a plena participação social e desenvolvimento pessoal.

Em nível internacional essa nova referência consolida-se com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006. Em Brasil, esse tratado foi ratificado pela aprovação pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de junho de 2008, promulgado pelo Presidente da República por intermédio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e foi incorporado à Constituição do Brasil (CF, art. 5º. § 3º). Dessa forma, passa vigorar em Brasil com status de norma constitucional o seguinte conceito de deficiência:

Reconhecendo que deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; (Brasil, 2010: 12)

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2010: 14-15)

Ressaltar esse novo marco referencial torna-se imprescindível porque ele deve passar a assinalar o norte orientador das políticas públicas. Ele destaca que é mais importante remover as barreiras de todo tipo que impedem a participação das pessoas com deficiência do que absolutizar simplesmente a cura como objetivo final das políticas. E, pelo outro lado da moeda, possibilita observar, como desafio a ser superado, o contraste entre o marco jurídico que garante legalmente os direitos das pessoas com deficiência e a realidade persistente de exclusão e discriminação por elas sofrida.

É melhor que as pessoas com deficiência estejam incluídas, convivendo com as pessoas sem deficiência em todos os espaços sociais, do que segregadas em ambientes apenas ocupados por pessoas com deficiência. Esse princípio ganhou destaque na orientação das políticas públicas de educação e de trabalho para as pessoas com deficiência. No âmbito da educação, essa perspectiva se consolidou em 1994 na Declaração de Salamanca. Nela coloca-se que: a) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; b) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

No documento, foi feito um apelo aos governos, suscitando medidas orçamentárias que garantissem a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas instituições de ensino com as devidas condições de atendimento.

No Brasil, seguindo essas referências e buscando romper com as práticas de segregação que confinavam as crianças com deficiência apenas à educação especial, dispõe-se que aos alunos com deficiência seja ofertada a educação comum regular, isto é a educação inclusiva, e articulada a ela de forma complementar seja também ofertada a educação especial:

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e de acordo com o Decreto nº 6.571 de setembro de 2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4 de outubro de 2009, os sistemas de ensino devem efetivar a matrícula de todos os alunos em classes comuns do ensino regular, eliminar as barreiras que impedem sua participação e aprendizagem nas escolas comuns de ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado de forma a complementar a escolarização aos alunos público alvo da educação especial e promover articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Grupo Gestor Interministerial: Nota Técnica 01/2010)

A educação especial, conforme se depreende do documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) é compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

A educação especial compreende os vários níveis de educação escolar, desde a educação infantil, o ensino fundamental, o médio e até o superior, incluindo também a educação de jovens e de adultos, a educação profissional e a indígena.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas apresenta a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 28).

Ainda de acordo com as Diretrizes (2001), a escola deve criar espaços exclusivos que atendam os alunos com necessidades educativas especiais. É por respeito e por valorização aos alunos que a

escola deve dispor dessas medidas de responsabilidade, ou seja, de sua verdadeira função social. As Diretrizes fixam tal obrigação pelo fato de que não é o aluno quem precisa adaptar-se aos modelos da escola, e sim é esta que deve possibilitar àquele as condições devidas para um bom aproveitamento do processo.

Segundo as Diretrizes (2001) a matrícula dos alunos com necessidades educativas especiais deve ser garantida nas classes comuns das escolas, porém

[...] essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos. (DIRETRIZES, 2001, p. 29-30).

A escola regular deve organizar classes comuns e de serviço de apoio especializado para atender aos alunos com necessidades educativas especiais. “Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório.” (DIRETRIZES, 2001, p. 47).

Uma sala comum, por exemplo, deve contar com “[...] professores da classe comum e da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem” (DIRETRIZES, 2001, p. 50). Por sua vez, a sala de recursos deve dispor de

[...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino (DIRETRIZES, 2001, p. 50).

Embora os esforços realizados em nível de legislação e de orientação das políticas públicas caminhem no sentido do reconhecimento do direito a educação das pessoas com deficiência, persistem no Brasil fortes barreiras que impedem sua plena inclusão à educação.

A taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 87,1% no Brasil. Já entre as pessoas com deficiência era de 72,0%. Entretanto, do total de indivíduos com 15 anos de idade, ou mais, sem instrução ou com até três anos de estudo, 32,9% tinham alguma deficiência (IBGE/Censo, 2000). Enquanto no grupo com menor instrução quase uma entre três pessoas era portadora de deficiência, entre os que concluíram pelo menos o primeiro grau, somente uma em cada dez pessoas possuía alguma incapacidade (VIOLANTE e LEITE, 2011: 75)

Com o objetivo de reduzir as barreiras que impedem a educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência foi criado o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - Programa BPC na Escola, pela Portaria Interministerial n.18, de 24 de abril de 2007. Dados de 2010 de dito Programa indicaram que “dentre os 435.298 beneficiários do BPC com deficiência entre 0 a 18 anos, foram identificados 229.017 (52,61%) na escola e 206.281 (47,38%), fora da escola.” (Grupo Gestor Interministerial: Nota Técnica 01/2010).

Segundo as Diretrizes, é também direito do aluno com necessidades educativas especiais a educação profissional, que visa sua integração na vida social:

Deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela rede regular de ensino privada, por meio de adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho. (DIRETRIZES, 2001, p. 60).

Essas adequações efetivam-se por meio de capacitação de profissionais, disponibilização de recursos pedagógicos, enfim

Os artigos 3º e 4º, do Decreto nº. 2.208/97, contemplam a inclusão de pessoas em cursos de educação profissional de nível básico independentemente de escolaridade prévia, além dos cursos de

nível técnico e tecnológico. Assim, os alunos com necessidades especiais também podem ser beneficiados, qualificando-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho. (DIRETRIZES, 2001, p. 60).

Percebe-se, aí, a necessidade do trabalho da escola, pois a inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho dependerá muito desse sistema. Segundo Rippel (2007), o mercado de trabalho exige, do indivíduo, formação e qualificação, pelo menos o ensino fundamental completo, que se torna subsídio para o seu desenvolvimento. As empresas, no geral, procuram um profissional mais responsável, criativo, de bom raciocínio e que se relacione bem, principalmente com o público com o qual tende a lidar.

A proposta de profissionalização das pessoas com necessidades educativas especiais tem sido muito discutida no âmbito educacional das escolas. Nesse sentido é necessária, “[...] a preparação para o trabalho, a qualificação para o trabalho e a colocação no trabalho”. (ALMEIDA, 2000, p. 87),

A primeira parte é a que diz respeito à preparação para o trabalho, em que esta deverá oferecer ao indivíduo com necessidades educativas especiais “[...] vivência em atividades práticas de trabalho que poderão revelar potencialidades, aptidões e interesses para o exercício de uma atividade profissional” (ALMEIDA, 2000, p. 87). Resumindo, essa etapa deve oferecer ao indivíduo as condições necessárias para o ingresso na fase profissionalizante.

Nessa primeira fase, da preparação para o trabalho, existem dois programas, sendo eles: a avaliação para o trabalho e a pré-profissionalização. A avaliação para o trabalho vai levantar potencialidades da pessoa com necessidades especiais e verificar a sua potencialidade para a execução de determinadas tarefas ou funções. No programa de pré-profissionalização deve ser oferecida à pessoa com necessidades educativas especiais uma vasta experiência em atividades práticas, complementares e acadêmicas, para que, assim, por meio dessas experiências, a pessoa possa desvendar o seu potencial. (ALMEIDA, 2000).

Já na etapa da qualificação para o trabalho, o principal objetivo da etapa é, por sua vez, treinar e habilitar a pessoa com necessidades educativas especiais. O treinamento para o trabalho pode ser realizado na própria instituição. Segundo Almeida

[...] uma outra forma de viabilizar o treinamento para o trabalho é a escola-empresa, ou seja, um empreendimento da própria instituição, que deve estar localizado na comunidade e montado exclusivamente para o desenvolvimento de programas de qualificação. (ALMEIDA 2000, p. 89),

Existe também o treinamento feito através do estágio, que acontece na própria empresa.

Assim, no estágio, o aprendiz tem oportunidade de exercitar seus direitos e deveres de cidadão trabalhador, podendo mudar conceitos e valores, aperfeiçoar seu aprendizado, obter reconhecimento social, assegurando assim um bom desempenho em um futuro emprego (ALMEIDA, 2000, p. 89-90).

O sistema educacional é considerado o ponto de partida essencial para a inserção da pessoa com necessidades educativas especiais no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no meio social e constitui relevante desafio para as políticas públicas, uma vez que devido a diversas barreiras, a maior parte desses jovens com deficiência abandona os estudos antes de concluí-los.

Nesse contexto excludente, uma parte significativa da oferta de formação profissional para os jovens com deficiência acontece em instituições da sociedade civil dedicadas ao atendimento das pessoas com deficiência. Embora a diversidade de práticas, tradicionalmente a oferta de formação profissional tem-se dado nas chamadas “oficinas protegidas” terapêuticas ou de trabalho. Entretanto, estudo realizado por Mendes, Nunes, Ferreira e Silveira (2004) sobre o estado da arte das pesquisas sobre a profissionalização das pessoas com deficiência recolhe sérias críticas quanto à qualidade da formação, ambiente segregado, e ausência de encaminhamento para o mercado competitivo de trabalho das pessoas atendidas nas “oficinas protegidas”, sejam estas terapêuticas ou de trabalho. Assim, a principal conclusão do estudo destaca “a necessidade de desenvolver o

treinamento profissional em ambiente regular de trabalho” (MENDES, NUNES, FERREIRA E SILVEIRA, 2004: 116).

Nessa perspectiva de aprendizagem do trabalho no ambiente regular de trabalho, existem também no Brasil instituições buscando inovar, através da implementação da metodologia de “emprego apoiado” (Supported Employment). Trata-se de uma tecnologia social de reconhecida eficácia na inserção no mercado formal de trabalho de pessoas com deficiência, que possui dentro de suas etapas de colocação o aprendizado do trabalho dentro do próprio local de trabalho (JORDÁN DE URRÍES, 2006; EUSE, 2010; DELGADO GARCIA, SASSAKI, e BETTI, 2010; BETTI, 2011).

Já no âmbito da inserção dos jovens com deficiência no mercado de trabalho, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2012), destaca que o trabalho constitui uma variável fundamental para fomentar o crescimento econômico e, conseqüentemente, o desenvolvimento social, uma vez que representa um dos principais mecanismos por intermédio dos quais os seus benefícios podem efetivamente chegar às pessoas e, portanto, serem mais bem distribuídos. Assim, o trabalho se erige na principal via de inclusão social, de acesso aos principais direitos da cidadania, de percurso de realização pessoal, de espaço propiciador do convívio social e de melhora da autoestima para as pessoas com deficiência.

De forma semelhante à legislação sobre a educação para pessoas com deficiência o Brasil conta com um suporte legal de reconhecimento do direito ao trabalho das pessoas com deficiência e de proibição da discriminação. Inclusive possui uma lei, conhecida como lei de cotas, a Lei Federal nº 8.213/1991, que obriga a contratar funcionários com deficiência:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados, 2%; II - de 201 a 500, 3%; III - de 501 a 1.000, 4%; IV - de 1.001 em diante, 5%.

§ 1º A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante.

A situação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho reflete, também, forte situação de exclusão. Embora se deva notar uma significativa carência de pesquisas periódicas que captem a situação e trajetória no mercado de trabalho das pessoas com deficiência comparável com as pesquisas domiciliares mensais realizadas para a população em geral<sup>19</sup>, é possível destacar alguns dados parciais nesse sentido.

É perceptível essa condição de exclusão, por exemplo, através das informações do levantamento anual de dados relativo ao mercado formal de trabalho (isto é aos contratos de trabalho celebrados conforme a legislação trabalhista, que apenas representa no Brasil, aproximadamente, a metade do mercado total de trabalho) recolhidas pela RAIS – Relação Anual de Informações Sociais. Segundo esse banco de dados, o percentual de trabalhadores brasileiros com deficiência contratados conforme dispõe a legislação trabalhista somente representa 0,7%, tendo havido uma diminuição “de 348 mil em 2007 para 306 mil em 2010” (GUIMARÃES, 2012: 50).

Outra aproximação à realidade brasileira pode ser realizada através da Pesquisa Mercado de Trabalho e Perfil Ocupacional das Pessoas com Deficiência em Região Metropolitana (Brasília – DF). Segundo esse levantamento, a taxa de participação no mercado de trabalho do DF (a soma das pessoas que trabalham e das que procuram emprego) foi de 65,3% em 2009 para o total da população e de apenas 24,5% para as pessoas com deficiência. Quanto ao desemprego, o percentual das pessoas que procuraram emprego em 2009 foi de 15,8% para o total da população economicamente ativa, inferior ao percentual de procura por emprego (19,7%) das pessoas com

<sup>19</sup> Por exemplo, a PME- Pesquisa Mensal de Emprego realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ou a PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego, realizada pelo SEADE- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados do Estado de São Paulo e o DIEESE – Departamento Interestadual de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

deficiência Estas são afetadas ademais por uma discriminação anterior ao da participação no mercado de trabalho porque se revelaram segregadas na inatividade (nem trabalhavam, nem procuravam emprego) aproximadamente 80%, sendo que dentre este grupo cerca de 37% teriam interesse de trabalhar se houvesse um trabalho adequado às suas habilidades e capacidades. Já o valor médio dos rendimentos do trabalho para o total da população correspondeu a R\$ 1.866 em 2009, muito superior ao valor médio atingido pelas pessoas com deficiência que foi de R\$ 335, entre outubro de 2009 e fevereiro de 2010, período de captação da pesquisa (DELGADO GARCIA e DIEESE, 2010).

### Considerações Finais

Os dados sobre a educação básica dos jovens brasileiros mostram que, provavelmente, o principal desafio para as políticas públicas para a juventude consista em focalizar o ensino médio por meio de ações destinadas a conseguir a inclusão escolar dos cerca de 02 milhões de jovens entre 15 e 17 anos que estão fora da escola. Universalizar até 2016 o direito ao ensino mediante a obrigatoriedade do mesmo dos 4 aos 17 anos já constitui determinação da Emenda Constitucional 59. Entretanto, os dados da PNAD de 2011 mostraram, contrariando a tendência das últimas décadas, que o número dos jovens entre 15 e 17 anos excluídos da escola, em vez de diminuir aumentou.

Por outro lado, e em articulação com o desafio que visa melhorar os dados quantitativos, são necessárias políticas públicas educativas destinadas a melhorar a qualidade da educação básica, não apenas porque ela não consegue reter aos aproximadamente 17% de jovens que se afastam da escola, mas também, porque dos jovens com idade entre 15 e 17anos, que deveriam estar matriculados no ensino médio, somente a metade consegue acompanhar o currículo proposto. Tudo isso nos alerta sobre a insuficiência das políticas dos governos estaduais sobre os quais recai a responsabilidade do ensino médio. De alguma forma, essa grave realidade está a requerer uma nova (re)articulação das políticas educacionais para a educação básica e um envolvimento ativo de toda a sociedade.

As políticas públicas brasileiras para os jovens tem priorizado a melhora da educação e formação profissional, assim como a superação do desemprego por meio de diferentes programas. Essas políticas continuam sendo importantes e necessárias, sendo que seria aconselhável que avançassem se constituindo no patamar de políticas estruturais, articuladas entre si. Ao tempo, seriam convenientes, também, políticas destinadas para melhora das condições de trabalho dos jovens brasileiros, que costumam enfrentar diversas formas de precariedade no trabalho.

Já os jovens com deficiência, ao se defrontarem com barreiras que multiplicam a exclusão social que padecem, requerem de um esforço prioritário das políticas públicas. Sem dúvida, consolidar e melhorar a educação inclusiva constitui o maior desafio para as políticas públicas na área educacional para as crianças, adolescentes e jovens com deficiência. Dada sua recente implementação no país, a educação inclusiva, pelas profundas mudanças que origina no cotidiano escolar, precisa de acúmulo de atenção e de articulação cuidadosa entre as políticas educacionais a nível federal, estadual e municipal.

Ao examinar a condição de exclusão do trabalho sofrida pelas pessoas com deficiência, devido às diversas barreiras com que se defrontam, evidenciam-se os limites da legislação atual, que enfatizam a “obrigatoriedade da contratação, sem, entretanto, prover reais condições para que a inclusão social de pessoas com deficiência seja efetivamente realizada” (VIOLANTE e LEITE, 2011: 75). Por esse motivo, são necessárias fortes políticas ativas de geração de trabalho e renda que provejam os meios necessários para que a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho seja facilitada, estimulada, incentivada, etc. Nesse sentido, constata-se a carência dessas políticas no Brasil, uma vez que somente uma minoria de municípios possui algum programa de geração de trabalho e renda para pessoas com deficiência:

Apenas 440 dos 5.565 municípios brasileiros contavam com programas e ações de geração de trabalho e renda para pessoas com deficiência (o equivalente a 7,7% do total). Nas regiões Norte (8,9%) e Centro-Oeste e Sul (com 8,2%) era mais elevado o percentual de municípios com esse tipo de programa (GUIMARÃES, 2012: 52)

Dentre as políticas ativas de geração de trabalho e renda para as pessoas com deficiência, particularmente para os jovens com deficiência, deve-se ressaltar a necessidade de uma política pública de “emprego apoiado” (Supported Employment). No momento, somente algumas poucas instituições da sociedade civil realizam esse tipo de serviço, sendo que seria imprescindível que, dentre outros aspectos da implementação da política, os programas de intermediação de mão-de-obra do sistema público de emprego oferecessem esse serviço.

Ao mesmo tempo, são imperiosas diversas políticas públicas articuladas entre si que se orientem no sentido de detectar as barreiras sociais, sejam estas arquitetônicas, atitudinais, comunicativas, metodológicas, etc., e colocar os meios da sua superação.

Importância especial merecem as políticas de acessibilidade, tecnologia assistiva e desenho universal, especificamente destinadas para realização de adaptações no local de trabalho. Nesse sentido, é necessário notar que não existe no Brasil uma legislação de incentivo para que as empresas realizem as adaptações arquitetônicas ou de mobiliário ajustadas ao posto de trabalho da pessoa com deficiência ou adquiram os produtos adequados de tecnologia assistiva para que um determinado trabalho seja realizado por pessoa com deficiência.

Junto com as políticas ativas de geração de trabalho e renda e de superação das barreiras sociais destinadas para jovens com deficiência são necessárias, concomitantemente, políticas afirmativas ou de discriminação positiva, de forma a poder atuar no meio de uma desigualdade inserida nas entranhas da sociedade.

Por este motivo, a inserção de jovens com deficiência no mercado de trabalho ademais, constitui, também, um desafio que ultrapassa o patamar das políticas públicas para atingir a sociedade como um todo.

### Referências Bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO EUROPEIA DE EMPREGO APOIADO (EUSE). (2010). “Caja de herramientas de la EUSE para la práctica del empleo con apoyo”. EUSE/Fundação Emplea,.
- BARROS, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; FRANCO, Samuel; ROSALÉM, Andrezza. (2012). Impacto do Projeto Jovem de Futuro. “Estudos em Avaliação Educacional”, N. 51, pp. 214-227.
- BETTI, A. P. (2011). “Emprego apoiado”. São Paulo: Edição do Autor.
- BORGES, Ângela. (2009). Jovens e trabalho: questões a partir da análise dos mercados de trabalho metropolitanos no Brasil. In: NEFFA, Julio César. “Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales.” Buenos Aires: CLACSO,.
- BORGES, Patrícia. Número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola aumentou. “Último Segundo.” 21/09/2012. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-09-21/numero-de-jovens-de-15-a-17-anos-fora-da-escola-aumentou.html>. Acesso em 12/02/2013.
- BRASIL. (2010). “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.” 4ª Ed., rev. e atual. Brasília : Secretaria de Direitos Humanos. 100p.
- BRASIL. Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.”
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.” Brasília, DF.
- BRITO, F. (2000). Brasil, final de século: a transição para um novo padrão migratório? In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP, 12, Caxambu, “Anais...” Caxambu, v. 1.

- CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange. (2012). Os que estão fazendo os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram trabalho? “Mercado de trabalho: conjuntura e análise.” Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho e Emprego, Num 53, pag., 43, nov.
- CASTEL, Robert. (1998) “As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.” Petrópolis, RJ: Vozes.
- COMIN, Álvaro & BARBOSA, Rogério Jerônimo. (2011). Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. “Novos Estudos CEBRAP”, nº 91. São Paulo: CEBRAP, novembro.
- CORROCHANO, Maria Carla; FERREIRA, Maria Inês Caetano; FREITAS, Maria Virgínia de; SOUZA, Raquel. (2008). “Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas.” São Paulo: Ação Educativa, Instituto IBI.
- DELGADO GARCIA, J. C. (Coord); SASSAKI, R. K.; BETTI, A. (2010). “Metodologia do Emprego com Apoio.” Atividades 30 e 34 do Projeto Centro Nacional de Tecnologia Assistiva. Estudos e Pesquisas para Elaboração de Proposta de Implantação. CNPq. São Paulo: Mimeo.
- DELGADO GARCIA, Jesus Carlos (Coord.) e DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. (2010) “Pesquisa Especial: Mercado de Trabalho e Perfil Ocupacional das Pessoas com Deficiência em Região Metropolitana (Brasília – DF).” Produto3 do Projeto Centro Nacional de Tecnologia Assistiva. Estudos e Pesquisas para Elaboração de Proposta de Implantação. CNPq. São Paulo: Mimeo.
- DINIZ, Débora. (2007). “O que é deficiência?” Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense.
- DUBAR, Claude. (2001). Réflexions sociologiques sur la notion d’insertion. In: B. Charlot e D. Glasman. Les jeunes, “l’insertion, l’emploi.” Paris: Presses Universitaires de France.
- GARCIA, Dirce Maria Falcone. (2009). “Juventude em tempo de incertezas.” São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FAPEMIG.
- GRUPO GESTOR INTERMINISTERIAL. (2010). “Pareamento de dados do Programa BPC na Escola/2010.” Nota Técnica 01. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/06/03/pareamento-de-dados-do-programa-bpc-na-escola2010-nota-tecnica-012010-grupo-gestor-interministerial/>
- GUERREIRO, Maria das Dores e ABRANTES, Pedro. (2007). “Transições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família.” Lisboa: Ministério da Educação.
- GUIMARÃES, José Ribeiro Soares. (2012). “Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação.” Brasília: OIT. 400 p.
- GUIMARÃES, Nádia. (2004). Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? “Juventude brasileira.” São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). Censo demográfico 2010. “Características da população e dos domicílios: resultados do universo.” Rio de Janeiro: IBGE.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores Sociais.” Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.br>>. Acesso em; jun. 2011.
- INSTITUTO Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. (2010). “Censo 2010 – Dados preliminares.” Rio de Janeiro: IBGE,. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: jun. 2011.
- JORDÁN DE URRÍES, B. (2006). “Concepto, características y elementos del empleo con apoyo.” Espanha: Universidade de Salamanca.
- KOBER, Cláudia Mattos. (2004). “Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo.” Campinas, SP: Autores Associados.
- MELO, Simone Lopes; BORGES, Lívia de Oliveira. “A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem”. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*. 2007, 27(3), páginas 376-395.
- MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; SILVEIRA, L. C. (2004). Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. “Temas em Psicologia da SBP”. Vol. 12, N. 2, 105– 118
- OIT. (2012). “Perfil do Trabalho decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação.” Brasília. OIT.
- PAIS, José Machado; CAIRNS, David e PAPPÁMIKAIL, Lia. (2005). Jovens europeus: retrato da diversidade. “Tempo Social, Revista de Sociologia da USP”. v. 17, n. 2.

- PAIVA, C. (2004). Capital social, comunidade, democracia e o planejamento do desenvolvimento do RS: uma avaliação de suas possibilidades à luz de sua história. In: WITTMANN, M.; RAMOS, M. P. (Org.). "Desenvolvimento regional: capital social, redes e planejamento." Santa Cruz do Sul, RS: UNISC.
- PALACIOS, A., ROMANACH, J. (2006). "El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional." Ediciones Diversitas-AIES. Disponible en: <http://www.asocies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>.
- PALACIOS, Agustina (2008). "El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad." Madrid: CERMI – Comitê Espanhol de Representantes de Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20632/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- PEREIRA, Ray. (2009). Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. "História, Ciências, Saúde – Manguinhos", Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2009, p.715-728. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v16n3/09.pdf>
- PICCOLO, Fernanda Delvalhas. (2010). Desigualdades sociais, práticas educativas e de juventude numa favela carioca. In: VELHO, Gilberto & DUARTE, Luiz Fernando (Org.). "Juventude contemporânea: culturas, gostos e carreiras." Rio de Janeiro: 7 Letras.
- RESENDE, Ana Paula Crosara de.; VITAL, Flavia Maria de Paiva (2008). (Orgs.). "**A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada.**" BRASÍLIA. CORDE. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/A%20Convenção%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiência%20Comentada.pdf>
- RIPPEL, Ricardo; RIPPEL, Valderice Cecilia Limberger. (2009). "Migração, educação e desenvolvimento: os casos dos chefes de família imigrantes no Oeste do Paraná uma análise de 1950 a 2000." Artigo apresentado na UNICAMP.
- RIPPEL, Valderice Cecilia Limberger. (2007). "Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do Projeto Correção de Fluxo em Toledo (PR)." Tese de Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas – SP.
- RIPPEL, Valderice Cecilia Limberger; BATISTA, Ademir; MESQUITA, Marcos Roberto. Diretrizes Curriculares da Sociologia: ênfase na educação básica do Estado do Paraná. Revista *Tempo da Ciência*, Volume 19, nº 38, 2º Semestre de 2012.
- SOARES, Alexandre B. (Coord.). (2010). "Juventude e elos com o mundo do trabalho: retratos e desafios." São Paulo: Cortes.
- VAN DE VELDE, Cécile. (2008). L'autonomie des jeunes adultes, une affaire d'état? Des politiques publiques aux cultures familiales en Europe. "Informations Sociales", v. 1 n° 145, p. 112-121.
- VERDUGO, Miguel Ángel; SCHALOCK, Robert. (2010) Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. "Revista Española sobre Discapacidad Intelectual", Vol. 41 (4), N. 236, Págs. 7-14. Disponível em: [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/ultimos\\_avances.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/ultimos_avances.pdf)
- VIOLANTE, Rômulo Rodrigues e LEITE, Lúcia Pereira. (2011). A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. "Cadernos de Psicologia Social do Trabalho", , vol. 14, n. 1, pp. 73-91.

## [1025] A IMPORTÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE TOLEDO (PARANÁ - BRASIL) NO DESENVOLVIMENTO DO MUNICÍPIO

Valderice Cecília Limberger Rippel<sup>1</sup>, Luis Lupatini<sup>2</sup>, Lucir Reinaldo Alves<sup>3</sup>, Ricardo Rippel<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Unioeste campus de Toledo e Anhanguera Educacional. GEPEC. E-mail: [valdericerippel@uol.com.br](mailto:valdericerippel@uol.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: [luislupatini@hotmail.com](mailto:luislupatini@hotmail.com)

<sup>3</sup> Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil (UNIOESTE/Campus Toledo). GEPEC. E-mail: [Lucir\\_a@hotmail.com](mailto:Lucir_a@hotmail.com) e [lucir.alves@unioeste.br](mailto:lucir.alves@unioeste.br)

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) /Campus de Toledo. GEPEC e GT Imigração (ABEP). E-mail: [ricardorippel@yahoo.com.br](mailto:ricardorippel@yahoo.com.br) e [ricardo.rippel@unioeste.br](mailto:ricardo.rippel@unioeste.br)

**Resumo.** Este artigo tem por objetivo identificar a importância das instituições de ensino superior de Toledo – PR, para o desenvolvimento socioeconômico da região. Sendo fator fundamental para o desenvolvimento social e econômico, independentemente da cultura, a educação é capaz de desenvolver no indivíduo ampla capacidade de reflexão sobre os mais variados assuntos, além de estimular a criatividade e proporcionar bem-estar. As instituições de ensino tornam-se essenciais nesse processo desenvolvimentista através da educação, através do investimento em capital humano. O município de Toledo, como cidade Polo de Ensino Superior do Oeste Paranaense, encontra-se entre as mais desenvolvidas no Paraná, e apresenta-se como referência também em termos de educação.

**Palavras-chave:** Capital humano. Desenvolvimento regional. Educação. Ensino Superior.

### *THE IMPORTANCE OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF TOLEDO (PARANÁ STATE IN BRAZIL) IN THE DEVELOPMENT OF THE MUNICIPALITY*

**Abstract.** This article aims to identify the importance of Private Institutions of Higher Education in Toledo (Paraná State in Brazil), to the social-economic development of the region. Education is fundamental for the development, independently of the culture. Education is able to develop at the individual the reflection capability, besides to stimulate the creativity and provide welfare. These Institutions are essential to the development process through the education, through the investment in human capital. So Toledo, like a Higher Education Pole in Western of Paraná, is among the Paraná's more developed cities, what becomes Toledo as reference about education.

**Keywords:** Education. Higher Education. Human Capital. Regional Development.

#### **Introdução**

Ao buscar uma definição para o termo desenvolvimento, obrigatoriamente o relacionamos com o termo crescimento e ambos direcionam seus significados em torno dos aspectos econômicos, mas é preciso fazer um elo com os demais significados que esses termos abrangem.

Desta forma, o desenvolvimento, em qualquer concepção, deve resultar do crescimento econômico acompanhado de melhoria na qualidade de vida, ou seja, deve incluir “[...] as alterações da composição do produto e a alocação de recursos pelos diferentes setores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia)” (VASCONCELLOS & GARCIA, 1998, p. 205).

O desenvolvimento do Município de Toledo, objeto deste estudo, está estritamente ligado à sua forma de colonização. Para analisar como se deu esse processo pode-se fazer uma relação com os dados atuais no que tange à capacidade formativa de sua população.

O município de Toledo apresenta-se como cidade Polo da Educação na região Oeste Paranaense. Com inúmeras Instituições de Ensino Superior, sejam elas Privadas ou Públicas, Presenciais ou À

Distância, as oportunidades de ingresso em um curso superior para moradores de Toledo e região tornou-se um sonho mais fácil de ser realizado.

Devido à grande transformação que a educação é capaz de efetuar no intelecto dos indivíduos, os cursos superiores acabam por contribuir na melhoria das condições socioeconômicas da sociedade, pois conforme afirma Smith (1985) cada cidadão deve buscar o melhor para si e, assim, estará contribuindo para o aumento do bem-estar social.

Nesse sentido, havendo maiores oportunidades de estudo, a sociedade só tem a se beneficiar e, dessa forma, o desenvolvimento econômico acaba por se tornar o destino mais provável a ser alcançado de forma natural, partindo apenas de investimentos em educação.

Em vista do exposto, o objetivo deste artigo é identificar a importância das instituições de ensino superior de Toledo – PR, para o desenvolvimento socioeconômico da região. Outro intento é apresentar a oferta e demanda de vagas de três Instituições Privadas Presenciais de Ensino Superior, sendo elas Unipar, Fasul e PUC-PR, que foram à base do presente trabalho. Vale destacar que esse diagnóstico faz parte de um projeto de extensão em andamento que visa diagnosticar a oferta e demanda de vagas dessas instituições para proporcionar subsídios para as mesmas oferecerem novos cursos no município de Toledo.

## 2 Desenvolvimento econômico e educação

Desenvolvimento econômico é, na concepção de Sandroni (1999, p. 168), o “Crescimento econômico (aumento do Produto Nacional Bruto *per capita*) acompanhado pela melhoria do padrão de vida da população e por alterações fundamentais na estrutura de sua economia.”.

O desenvolvimento econômico ocorre, segundo Rostow (1978), em estágios, de forma que, cada estágio, representa papel fundamental no processo como um todo. Os indivíduos também são importantes no processo, pois são os mais interessados nos resultados do desenvolvimento.

Nesse sentido, seguindo ainda o pensamento de Rostow (1978), o desenvolvimento ocorre em 5 etapas. Na primeira etapa, a sociedade tradicional, com falta de tecnologia, concentra os esforços na produção agrícola. Na etapa seguinte, ajeitam-se as condições para o arranco, com melhoria na tecnologia da agricultura e indústria, havendo ainda, certa resistência à adoção de novas técnicas. Na terceira etapa ocorre o arranco, rompendo a resistência ao desenvolvimento e investindo em tecnologia nos setores agrícola e industrial. A quarta etapa caracteriza-se pela marcha à maturidade, onde a produção supera o crescimento demográfico e surgem novas indústrias. Na etapa final, os consumidores têm elevado padrão de vida garantido pela renda per capita. Ocorre consumo em massa, direcionado principalmente aos bens duráveis, e os esforços direcionam-se ao bem-estar social.

Em todo o processo, o setor educacional assume significativa importância. A educação é primordial para que ocorram os avanços na tecnologia que é, por sua vez, é a principal responsável pelo aumento da produtividade, fazendo com que o crescimento demográfico seja superado pela produção. Portanto, investimento em educação torna-se essencial para se alcançar o desenvolvimento.

São necessárias décadas de investimentos em educação para que se consiga elevar o nível educacional da população adulta de um país. Assim como se investe em capital físico, o capital humano apresenta suma importância para o desenvolvimento do país. Os reflexos que o investimento em capital educacional apresenta no desenvolvimento socioeconômico são os motivadores para que se continue investindo em capital educacional.

Para se mensurar os impactos reais dos investimentos em educação na realidade social, é preciso ser considerado não apenas os efeitos diretos, causados naqueles que se educam, mas todas as externalidades que elevam o bem-estar dos que os cercam. Isso ocorre, pois a educação aumenta a produtividade do cidadão, causando elevação de salário; aumenta a eficiência na alocação de seus

recursos, elevando a expectativa de vida; reduz o número de filhos, aumentando a qualidade de vida e, conseqüentemente, reduz o grau de pobreza. Assim, é possível ocorrer, a partir do investimento em educação, melhoras quantitativas e/ou qualitativas na educação, gerando elevação no nível de vida da sociedade (SCHULTZ, 1961).

Muitas externalidades são geradas, porém, a mensuração da magnitude de seus efeitos apresenta grande nível de dificuldade de ser efetuado. Também, fatores éticos e sociais acabam por limitar os estudos com investimento em educação, o que faz com muitos economistas evitem tratar do capital humano em seus estudos.

Nesse sentido, surge o conceito de capital humano, que é considerado, segundo Sandroni (1999, p. 80), como “O conjunto dos investimentos destinado à formação educacional e profissional de determinada população.” E Schultz (1961) complementa afirmando que o capital humano é o conjunto de conhecimentos que o cidadão adquire, bem como suas habilidades que incorpora ao longo de sua existência, não nascendo com tais. Assim, o investimento no próprio ser humano é o principal gerador de capital humano e causador de bem-estar social.

A modernização econômica acaba por transformar os trabalhadores em objetos econômicos, pois, geralmente, as políticas adotadas pelos governos servem apenas para promover o crescimento econômico, deixando a parte social de lado (CORAGGIO, 2000). Existe, enfim, um enorme abismo que diferencia crescimento econômico de desenvolvimento econômico.

Assim, percebe-se a forte integração entre educação e desenvolvimento. Conforme Rippel, R., Rippel, V. e Golfeto (2006), os países que tinham uma melhor formação profissional de seu povo, conseguiram se recuperar mais rapidamente da Segunda Guerra Mundial, recuperando o estágio de desenvolvimento alcançado anteriormente. Isso evidencia ainda mais a importância do capital humano – fruto dos investimentos em educação. Com o capital físico de algumas cidades totalmente destruído, acreditava-se que duraria uma eternidade para a recuperação após a guerra. Porém, o estoque de capital humano existente foi mantido, e esses países apresentaram consideráveis taxas de crescimento econômico. Nesse sentido, observa-se que a qualidade da população é um dos pontos principais na busca pelo desenvolvimento econômico.

Assim, deve-se tratar a educação como uma espécie de investimento no ser humano, que vai gerar um resultado chamado de capital humano, sempre considerando que a educação é responsável pela melhoria na qualidade de vida dos cidadãos. Portanto, o estudante não estaria apenas consumindo um serviço educacional, mas estaria trabalhando na formação de capital.

Porém, é necessário que haja uma elevação significativa da taxa de investimento para que se possa observar uma transformação na realidade produtiva. Nesse sentido, o investimento, essencialmente por parte dos governos, seria capaz de causar um choque tecnológico, aumentando a produtividade marginal e, conseqüentemente, o bem-estar da população (SCHULTZ, 1961).

As mudanças econômicas que ocorrem, fazem aumentar a preocupação com integração entre a base técnica, a organização e o trabalho. O perfil de trabalhadores demandado pelas empresas se altera, de forma que a formação profissional e a escolaridades ganham significativa importância.

Assim, as empresas e indústrias, pela necessidade de garantir melhor desempenho e maior segurança, tendo em vista a complexidade, alto custo e relativa fragilidade dos novos equipamentos/sistemas, vêm exigindo melhor qualificação da sua mão-de-obra. Além disso, os controladores do capital têm-se orientado também pela busca de cultivar e difundir uma nova mentalidade, calcada em conceitos como valorização, envolvimento e participação do trabalhador. (RIPPEL, 2007, p. 107)

Nesse sentido, a educação acaba sendo, simultaneamente, a semente e o fruto do desenvolvimento. A educação é, portanto, capaz de acelerar o desenvolvimento e é beneficiada, também e principalmente, a partir do desenvolvimento (BRASIL, 1975).

O desenvolvimento é o objetivo principal do mundo atual. Tal desenvolvimento deve abranger além de conceitos relacionados ao campo econômico, aspectos sociais e espirituais do ser humano. O processo de globalização integra as nações, supondo um crescimento cumulativo e irreversível, gerando o fortalecimento das potencialidades nacionais. Portanto, o desenvolvimento, compreende a evolução dos elementos formadores da nação – homem, terra e instituições (BRASIL, 1975).

No entendimento de Comin e Barbosa (2011), há um crescimento das vagas no Ensino Superior no Brasil e isso possibilitou que pessoas pertencentes aos grupos de menor renda (que normalmente possuem orçamentos apertados) tivessem condições de frequentar cursos superiores privados, especialmente no período noturno. Mas, para isso, esses alunos precisam estar inseridos no mercado de trabalho. Devido a esta condição, esses alunos seriam trabalhadores estudantes e não mais estudantes trabalhadores, pois o que define e direciona a necessidade da escola é o vínculo ou as necessidades que advém do trabalho. O caminho é inverso das classes mais abastadas cujos filhos podem optar pelo estudo antes de entrarem no mercado de trabalho.

A partir dos dados do “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais” (INEP) constata-se que 75% das novas matrículas no ensino superior nos últimos anos ocorreram em instituições privadas e cerca de 62% dos alunos frequentam a faculdade no período noturno. Sendo que a maioria deles está inserida no mercado de trabalho, inclusive em empregos com jornada semanal igual ou superior a 40 horas.

No que se refere à remuneração dos graduados,

Até os anos 2003 e 2004, o efeito do diploma de ensino superior fazia a renda se elevar, em média, 90% com relação ao Ensino Médio. Desde então, essa diferença percentual inicia uma trajetória de queda – com marcada acentuação nos últimos três anos da série (2007, 2008 e 2009). (COMIN & BARBOSA, 2008, p. 88).

De acordo com Melo e Borges (2007), os jovens que cursam o Ensino Superior se diferenciam de outros grupos de jovens, pois ainda é um grupo minoritário no país e uma parte deles vive um período de transição de uma condição de estudante para profissional.

A educação é fundamental para a elevação do capital humano, e conseqüentemente, o capital humano é responsável pelo crescimento econômico. Trabalhadores mais dotados de capital humano têm maior produtividade e seus salários são mais elevados. O salário maior garante maior consumo – o que aquece a economia – e eleva a qualidade de vida do cidadão. Quanto maior o estoque de capital humano, maior a capacidade de aumento da renda nacional.

As habilidades que as pessoas adquirem, a instrução que recebem, a experiência que acumulam e a saúde que conseguem conservar, efetua papel fundamental para determinação do progresso econômico. Assim, Schultz (1961) afirma que o capital humano é tão importante quanto o capital físico para o progresso econômico, com a diferença que o capital humano não pode ser vendido como um bem qualquer.

A educação acaba por tornar-se um dos principais mecanismos com a capacidade de tirar as pessoas da situação de pobreza e inseri-las no mercado de trabalho. Melhorando o nível educacional da população, a desigualdade de renda é reduzida, novas tecnologias podem ser adotadas e o crescimento sustentado torna-se possível.

Pode-se concluir que o capital humano representa notoriamente um dos principais fatores causadores do desenvolvimento econômico, pois representa intrinsecamente a qualidade de vida e o bem-estar dos cidadãos.

Assim, o desenvolvimento requer um constante aperfeiçoamento dos atributos físicos, intelectuais e espirituais do homem, através da crescente utilização dos recursos naturais e da produtividade do país, fortalecendo a integridade territorial e, conseqüentemente, aperfeiçoando progressivamente as instituições nacionais (BRASIL, 1975).

Vários são os indicadores utilizados para caracterizar estágios de desenvolvimento e muitos deles são relacionados à educação, tais como a população analfabeta, o número de anos estudados, o percentual da população com terceiro grau completo, entre outros.

Nesse sentido, percebe-se a relevância na educação no processo de desenvolvimento humano. Ela é capaz de propiciar ao homem as condições necessárias para o atendimento de aspirações características de seres livres e responsáveis, buscando a satisfação de suas necessidades sociais, através da utilização de recursos materiais e culturais (BRASIL, 1975).

A educação é, portanto, a relação entre os conhecimentos adquiridos e os padrões de comportamento social, sendo processado em todos os ambientes, e não apenas nas escolas. Desse modo, a educação deve agir para tornar o homem um ser benéfico, e a sociedade deve se beneficiar da atuação do homem, pois ela é, ao mesmo tempo, ponto fundamental para se alcançar o desenvolvimento e uma das consequências mais importantes do desenvolvimento.

### **3 Histórico do desenvolvimento do Paraná e do município de Toledo**

O território paranaense, segundo Viana (1999), teve um processo de ocupação do seu território relacionado diretamente com as atividades econômicas que foram desenvolvidas nos diversos períodos históricos -- atividades essas sempre ligadas ao setor primário e voltadas para o mercado externo.

A partir de meados do século XX, o Estado do Paraná ficou dividido em mesorregiões, sendo que Toledo é um município que está situado na Mesorregião Oeste Paranaense, cuja ocupação se deu nas décadas de 1940 e 1950.

No caso do Oeste do Paraná, segundo Piffer (1999), a formação socioeconômica foi construída pelos movimentos migratórios e colonizadores do Sul do Brasil, após a segunda metade da década de 1940, incentivada por companhias colonizadoras, estruturadas com base na pequena propriedade familiar. Toledo surgiu quando a Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S/A (Maripá) começou a explorar uma área de terra adquirida dos ingleses -- a Fazenda Britânia.

Após o esgotamento da extração madeireira (década de 1940 até fim da década de 1950), a colonizadora Maripá organizou um plano de colonização (ocupação), fundamentado em pequenas propriedades (em média 10 alqueires paulistas), incentivando os chamados colonos vindos dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, para assim efetivamente ocupar a região oeste paranaense, na qual Toledo está inserida.

Assim, a forma ordenada de colonização fez com que houvesse uma predominância étnica de origem europeia, ou seja, descendentes de ítalo-germânicos vindos do Sul do Brasil. A ocupação territorial baseou-se, inicialmente, nas pequenas propriedades voltadas para a produção de subsistência e, sequencialmente, na produção mercantil a partir dos anos 1950. A partir da década de 1960 houve intensa imigração populacional de outras regiões do país em busca de terras, de produção agrária, de comércio, entre outros para a região Oeste do Paraná (PIFFER, 1999). Nesse sentido, marca a presença do estranho, o que possibilitou a formação socioeconômica desigual no interior dessa região.

Nos anos 1970, com a utilização de insumos modernos e técnicas avançadas de plantio e cultivo, a região passou a sofrer alterações em seu perfil produtivo, voltando-se para a produção de culturas de exportação (soja, milho e trigo). De uma economia agrícola tradicional passou, a partir dos anos 1970, por uma transformação industrial no meio urbano e por uma acelerada industrialização do campo impulsionada por tecnologias avançadas. A formação da renda agrária possibilitou, a partir dos anos 1980, a formação, a organização e a estruturação do setor urbano, mais especificamente as atividades econômicas e sociais de urbanização, com destaque para as cidades de Cascavel, de Foz do Iguaçu, de Toledo, de Medianeira e de Marechal Cândido Rondon. A partir da década de 1990, a região difundiu e diversificou sua base econômica (agricultura, indústria e serviços). Todavia, o que

mais tem se destacado é a indústria, o comércio e os serviços. A região possui uma estrutura muito forte com a indústria agroalimentar com grande influência das cooperativas (PIFFER, 1999; RIPPEL & LIMA, 2009).

Observa-se que o desenvolvimento de uma região se encontra vinculado à dinâmica e à organização do capital, que necessita transformar as condições “ambientais locais”, moldando-as segundo seu interesse e necessidade de expansão, dado que, normalmente, o deslocamento de pessoas e de investimentos para uma área determinada está diretamente relacionado tanto com o comportamento geral da economia quanto com o processo de inserção e de unificação de mercados e da região no mercado (SANTOS, 2003).

Esse processo, por sua vez, gera constantes transformações das condições produtivas locais, que, por sua vez, modificam as possibilidades de inserção social, econômica e produtiva dos indivíduos, fato que acaba também por alterar substancialmente as possibilidades de colocação que os imigrantes vislumbram. Desse modo, o crivo de exigências que passam a enfrentar normalmente se torna mais rígido, e uma das únicas maneiras de poder contornar esse problema é uma melhor qualificação educacional (RIPPEL, 2005).

O Oeste do Paraná, no qual Toledo está inserido, é de uma formação socioeconômica recente, resultante de movimentos migratórios colonizadores, especialmente imigrantes oriundos do Sul do Brasil. Na segunda metade da década de 1940, essa região do Paraná se inseriu no modelo de desenvolvimento nacional voltado para a ocupação das fronteiras e no processo de transnacionalização do capital. A área acolheu grandes contingentes populacionais internos provindos, em sua maior parte, das antigas zonas de colonização agrícola do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, estruturadas em base à pequena propriedade familiar (RIPPEL, 2005)

O município de Toledo está localizado na Mesorregião Oeste Paranaense. Segundo IBGE (2011), sua colonização ocorreu nas décadas de 1940 e 1950, principalmente pela Indústria Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S.A. (MARIPÁ).

A partir de então, o município de Toledo evoluiu rapidamente, tornando-se uma das principais cidades da Mesorregião Oeste Paranaense. O censo efetuado pelo IBGE em 2010 comprova a qualidade de vida ofertada pelo município aos seus moradores. A evolução do IDH observada, bem como os indicadores referentes à escolaridade, saneamento, renda corroboram com a afirmação. Conforme dados do último censo realizado no Brasil, o município de Toledo possuía em 2010 uma população de 119.313 habitantes distribuídos numa área de 1.197 km<sup>2</sup>, determinando uma densidade demográfica de 99,68 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2011).

Nesse processo, as Instituições de Ensino Superior representam papel fundamental. Iniciado em 1980, com a FUMEST – Fundação Municipal de Ensino Superior, a evolução foi notável.

Segundo PNUD (2012), em 1991, o IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano por Município) de Toledo foi de 0,751 (numa escala de 0 a 1). Com IDH-renda no nível de 0,684, o IDH-longevidade em 0,748 e o IDH-educação em 0,821. Cabe lembrar que o IDH-M é calculado através das médias dos outros índices. Assim, o que manteve a média acima de 0,75 foi à educação, o melhor dos índices utilizados.

O IDH-M do município de Toledo foi de 0,827 no ano de 2000, índice alcançado das médias de IDH-renda 0,73, IDH-longevidade de 0,823 e IDH-educação de 0,927. Novamente, o melhor dos três índices foi o referente à educação. Para o índice de educação, é considerado a média de anos de educação dos adultos, ou seja, o número médio de anos que as pessoas acima de 25 anos receberam durante a vida e a expectativa de anos de estudo de uma criança na idade de início dos estudos (PNUD, 2012).

Nesse sentido, Toledo apresenta três Instituições Privadas Presenciais de Ensino Superior, sendo elas Unipar, Fasul e PUC-PR, que são base do presente trabalho. Para tanto, é necessário detalhar a evolução dessas Instituições no município de Toledo.

#### 4 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa é um procedimento de formulação de conhecimento que tem como objetivos fundamentais produzir novo conhecimento e/ou legitimar ou refutar algum conhecimento existente anteriormente (PIRES; CERVEIRA, 2003).

O processo metodológico que subsidiou este artigo foi embasado em uma pesquisa bibliográfica, que tem como objeto de estudo artigos de pesquisa indexada, assim como livros da área que versam sobre desenvolvimento econômico, desenvolvimento regional, capital humano, educação e ensino superior.

Os dados discutidos neste trabalho têm como fonte o Censo Demográfico 2010 e a PNAD (Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar) 2009, ambas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Também fez-se uso de dados obtidos do Ministério da Educação e Cultura – Departamento de Documentação e Divulgação. Desenvolvimento e Educação. No que diz respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa, não acarretou em risco ou prejuízo, uma vez que não foi utilizada a participação de indivíduos neste estudo, sendo, portanto, somente uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema proposto. Declara-se somente que são referenciados os direitos autorais e a veracidade das publicações.

#### 5 Caracterização das Instituições Privadas Presenciais de Ensino Superior no município de Toledo

Após conseguir o título de Universidade, a Unipar – Universidade Paranaense – que tem como sede o município de Umuarama – PR, expandiu suas fronteiras e instalou uma unidade no município de Toledo, em 1994. Nesse ano, a Unipar ofereceu 200 vagas para ingresso no Ensino Superior nos cursos de Ciências Contábeis e Direito. Assim iniciou-se o processo de evolução das Instituições Privadas Presenciais de Ensino Superior no município de Toledo.

Inicialmente em espaço cedido pela prefeitura, a Unipar construiu *Campus* próprio e aumentou a oferta de cursos superiores presenciais em Toledo. Em 1996 inicia o curso de pedagogia e em 1997 o curso de Ciências da Computação. Em 1998, passaram a ofertar também os cursos de Farmácia, Biologia e Administração. Em 1999, a Unipar cria a possibilidade de moradores de Toledo e região de cursar Sistemas de Informação e Nutrição.

Assim, a Unipar continua crescendo e, em 2001, ganha a companhia da Fasul – Faculdade Sul Brasil. Com sede em Toledo, a Fasul oferta em seu primeiro ano de atuação os cursos de Administração, Turismo e Sistema de Informação, totalizando 400 vagas disponíveis. É importante destacar que, nesse ano, juntas, as Instituições Privadas Presenciais de Ensino Superior de Toledo já ofereciam mais de 2000 vagas para ingresso no ensino superior.

Para o ano seguinte, a Fasul passou a disponibilizar vagas para os Cursos de Enfermagem e Normal Superior, de forma que, o número de vagas oferecidas era de aproximadamente 2200. No final do ano, houve a inauguração do Campus da PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica, em Toledo, fazendo com que, já em 2003, o número de vagas ofertadas atingisse mais de 2600.

Com os cursos iniciais de Filosofia, Administração, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Engenharia de Produção Agroindustrial, a PUC, em seu primeiro ano no município toledense, abriu 420 novas vagas de ensino superior presencial. Em 2005, a PUC Toledo passou a oferecer também os cursos de Agronomia e Enfermagem. Juntas, nesse ano, as Instituições Privadas Presenciais de Ensino Superior ofereceram mais de 2650 novas vagas para ingresso num curso superior no município de Toledo. A diversidade de cursos oferecidos por essas três Instituições em 2010 é grande, com cursos nas áreas de Educação, Ciências Sociais, Ciências Agro, Saúde, Ciências da Computação, Direito, Veterinária, Engenharias, Serviços. Enfim, as vagas oferecidas estiveram distribuídas em mais de 30 cursos diferentes.

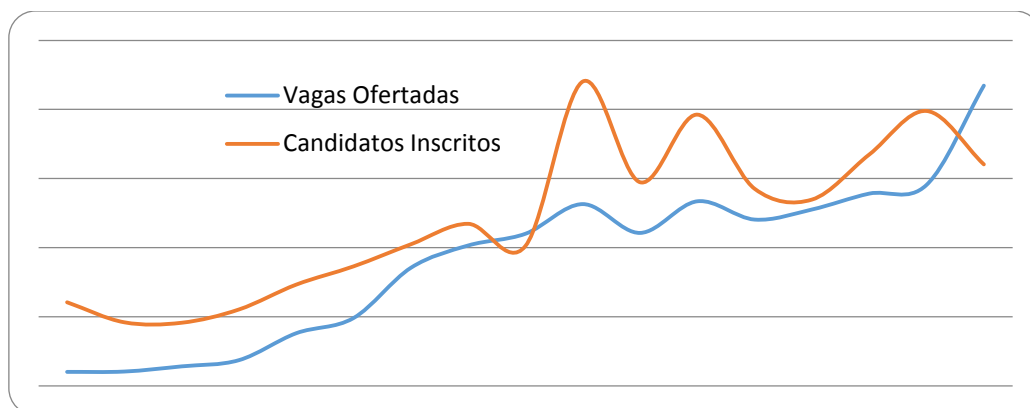


Gráfico 1: Vagas ofertadas e candidatos inscritos

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do MEC/INEP/DEED

E havia procura por essas vagas. Com exceção dos anos de 2002 e 2010, onde o número de candidatos inscritos não alcançou o número de vagas oferecidas, em todos os anos analisados houve mais candidatos inscritos que o total de vagas ofertadas.

Nesse sentido, deve-se destacar o ano 2003, quando mais de 4400 candidatos se inscreveram para as vagas. Entretanto, percebe-se uma tendência decrescente no número de candidatos por vaga. No ano de 1994, primeiro ano de atuação da Unipar em Toledo, houve mais de 6 candidatos por vaga ofertada. Nos anos de 1995, 1996 e 1997 observa-se os valores de 4,49, 3,27 e 2,99 respectivamente. A partir de então, as Instituições Privadas Presenciais de Ensino Superior de Toledo não conseguiram registrar mais de 2 candidatos inscritos por vaga ofertada em média.

Porém, o fato de haver mais candidatos inscritos do que vagas oferecidas, não significa que todas as vagas serão preenchidas. Até 1999, no máximo 5 vagas ofertadas ficavam abertas durante o ano. A partir de então, o panorama mudou bastante. A lacuna existente entre o número de vagas oferecidas e o número de ingressos aumentou gradativamente.

Nesse sentido, é importante destacar o perfil dos ingressantes nos cursos presenciais das Instituições Privadas de Ensino Superior de Toledo. Até o ano de 1997, predominava o ingresso de acadêmicos do sexo masculino. Entretanto, a partir de então, o sexo feminino passou a ser mais constante nos cursos superiores dessas Instituições.

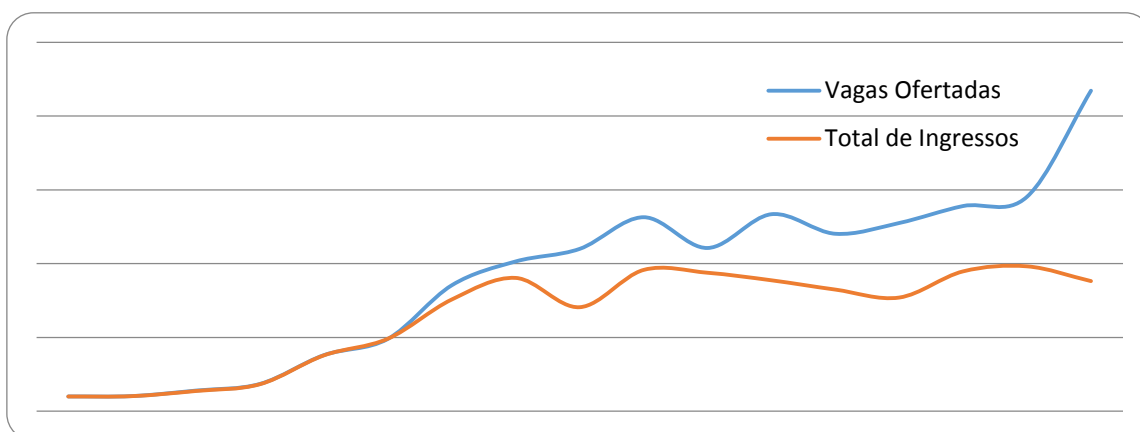


Gráfico 2: Vagas ofertadas X preenchidas

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do MEC/INEP/DEED

A partir do ano de 1998, o sexo feminino representou sempre em torno de 55% dos ingressantes nessas três Instituições. Nesse ano, porém, foram implantados na Unipar de Toledo três novos cursos. Com exceção ao curso de Administração, em que a maior procura pelas vagas era feita pelo

sexo masculino especialmente ao fim da década de 1990, os cursos de Ciências Biológicas e Farmácia sempre tiveram a predominância do sexo feminino nos ingressos. Isso vale também ao analisarmos o curso de Farmácia instalado na PUC em 2009, onde o sexo feminino representa mais de 75% dos ingressos. Já no curso de Ciências Biológicas ofertado pela PUC desde 2003, a diferença entre ingressos do sexo feminino e masculino não é tão gritante, mas o sexo feminino ainda se sobressai.

Os cursos de Psicologia, Estética e Cosmética, Fisioterapia, Pedagogia, Enfermagem, Nutrição, Normal Superior, Turismo, Gestão de RH e Comunicação Social também chamam mais a atenção do público feminino. Em contrapartida, os cursos de Agronomia, Sistema de Informação, Logística, Ciências Contábeis e Direito se unem ao curso de Administração como os mais procurados por estudantes do sexo masculino. Os demais cursos ofertados por essas Instituições entre os anos de 1994 e 2010 possuem uma demanda relativamente equilibrada quanto ao sexo dos ingressos.

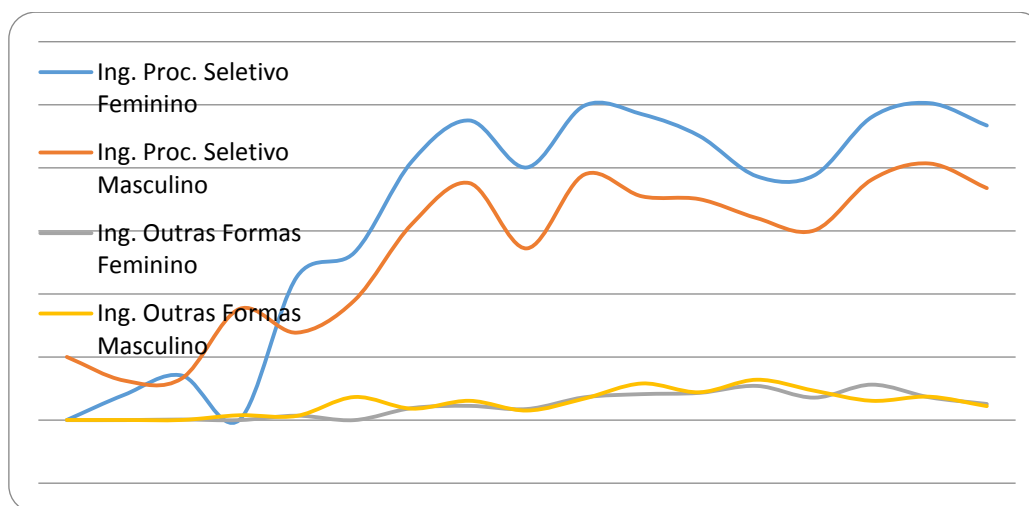


Gráfico 3: Forma de ingresso e sexo

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do MEC/INEP/DEED

Entretanto, para o ingresso nos cursos superiores oferecidos por essas Instituições, existe um processo seletivo que oportuniza, aos melhores classificados, ingressarem nos cursos superiores. Há também outras formas de ingresso, como transferência, processos seletivos especiais, entre outros cujo detalhamento não se enquadra nos objetivos deste trabalho.

No início da atuação das Instituições Privadas Presenciais em Toledo, a forma de ingresso aos cursos de ensino superior se dava apenas através de processo seletivo. Em 1996, duas pessoas ingressaram na Unipar através de processo não seletivo. De 1997 a 2000, os alunos que ingressaram nos cursos superiores foram 15, 27, 73 e 74 respectivamente.

Em 2001, ano que marcou o início das atividades da Fasul, o número de ingressos por outras formas foi de 106. Entretanto, a Fasul foi responsável por apenas 5 desse total. O causador dessa grande disparidade foram às vagas preenchidas nos cursos de Administração e Educação Física. Já em 2002, o total de ingressos foi de 65.

No ano de 2003, a PUC inicia suas atividades e o número de ingressantes por processo não seletivo nas três Instituições analisadas nesse ano foi de 140. E assim, observam-se os totais de 198, 174, 236, 164, 173, 146 e 95, nos anos seguintes, respectivamente, até 2010.

Verifica-se que, em 2006, ocorreu o ingresso do maior número de acadêmicos através de processo não seletivo (236). Destaque para os cursos Normal Superior e Administração da Fasul, Pedagogia da Unipar e Agronomia da PUC que tiveram incremento considerável nesse ano. Entretanto, esse fato não se concretizou nos anos seguintes e, assim, houve certo decréscimo dos totais, podendo ser observado pela tendência descendente.

Em 2010, a Fasul registrou um leve aumento no número de vagas preenchidas por processo não seletivo, porém, com o forte decréscimo apresentado pela Unipar nesse quesito, não foi suficiente para manter o número de vagas acima de 100.

É importante destacar também que há certo equilíbrio de sexo entre os ingressantes por processo não seletivo nas Instituições Privadas Presenciais de Ensino Superior. As exceções são os anos de 1996, onde a grande maioria dos ingressantes foi do sexo feminino, e os anos de 1997 e 1999, onde a maioria dos ingressos por processo não seletivo eram do sexo masculino, deve-se também destacar 2008, onde 65% do total era do sexo feminino.

Porém, não basta apenas ofertar vagas. O mais importante é lançar, no mercado, profissionais capacitados que trabalharão em prol do desenvolvimento social. Com o início das atividades em 1994, as primeiras turmas de Direito e Ciências Contábeis foram formadas em 1998 (cursos que, na época, eram de 5 anos de duração), além do curso de Pedagogia, que também formou profissionais em 1998. Nesse ano, foram 214 novos graduados, sendo 134 do sexo feminino e apenas 80 do sexo masculino.

Em 1999, mais 244 profissionais foram lançados no mercado. E esse aumento do número de concluintes de curso superior no município de Toledo deu-se gradativamente, até registrar a marca superior aos 1000 concluintes no ano de 2005, mantendo-se, a partir de então, em níveis estáveis, sempre próximos a 1000 concluintes anuais.

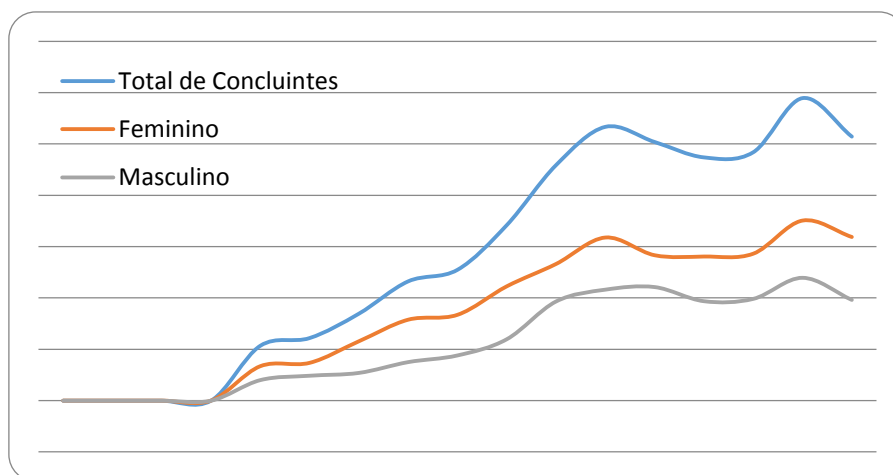


Gráfico 4: Perfil dos concluintes

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do MEC/INEP/DEED

Verifica-se, também, maior número de mulheres concluindo os cursos superiores nas Instituições Privadas Presenciais de Toledo. Desde 1998, em torno de 60% dos concluintes eram do sexo feminino, com destaque ainda para os anos de 2000 e 2001, onde apenas 30% dos concluintes de ensino superior eram do sexo masculino.

### Considerações finais

Neste artigo analisou-se a importância das instituições de ensino superior de Toledo – PR, para o desenvolvimento socioeconômico da região. Constatou-se que a formação de capital humano, é uma variável fundamental responsável direto pelo desenvolvimento de uma região e até mesmo de uma nação. O entendimento é o de que o conhecimento e as habilidades são determinantes no crescimento econômico, visto que, quanto maior o nível de qualificação profissional, maior é a produtividade, melhor é a qualidade, e menor é o custo dos produtos e serviços.

A demanda por pessoas qualificadas exige a presença de instituições que ofertem o ensino. E Toledo apresenta três Instituições Privadas Presenciais de Ensino Superior, sendo elas Unipar, Fasul e PUC-PR, que foram a base do presente trabalho.

Constatou-se que com a ampliação da oferta de instituições e de cursos superiores em diversas áreas existe uma tendência decrescente no número de candidatos por vaga. Porém, o fato de haver mais candidatos inscritos do que vagas ofertadas, não significa que todas as vagas serão preenchidas.

### Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Departamento de Documentação e Divulgação. (1975). “Desenvolvimento e Educação.” Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002496.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- COMIN, Á.; BARBOSA, R. J. (2011). Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. “Novos Estudos CEBRAP”, nº 91. São Paulo: CEBRAP, novembro de 2011.
- CORAGGIO, J. L. (2000). “Desenvolvimento humano e educação.” 3. ed. São Paulo: Cortez.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). “Censo 2010.” Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002496.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2011.
- PIRES, L. A. G.; CERVEIRA, J. (2003). A bioética na odontologia. “Stomatos”. v.9, n.17, jul./dez.
- PIFFER, M. (1999). Apontamentos sobre a base econômica da região Oeste do Paraná. In: CASSIMIRO FILHO, F. & SHIKIDA, P. F. A. (Orgs.). “Agronegócio e Desenvolvimento regional.” p. 57-84. EDUNIOESTE: Cascavel.
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Brasil. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso: 17. jul, 2012.
- RIPPEL, R.; FERRERA DE LIMA, J. (2009). Ocupação, Continuum e desenvolvimento regional do Oeste do Paraná. In: : RINALDI, R.,N. (Org.). “Perspectivas do Desenvolvimento Regional e Agronegócio.” Cascavel: EDUNIOESTE.
- RIPPEL, R. (2005). “Migração e desenvolvimento econômico no Oeste do estado do Paraná: uma análise de 1950 a 2000.” Tese de Doutorado em Demografia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- RIPPEL, V. C. L. (2007) “Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do projeto correção de fluxo em Toledo (PR).” 665 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.
- RIPPEL, R.; RIPPEL, V. C. L.; GOLFETO, N. V. (2006). Desenvolvimento regional, migração e educação: o caso dos chefes de família imigrantes no Oeste do Paraná: uma análise de 1950 a 2000. “Revista Informe GEPEC.” Vol. 10 – nº 1 – jan./jun.
- ROSTOW, W.W. (1978). “Etapas do desenvolvimento econômico.” 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SANDRONI, P. (1999). “Novíssimo Dicionário de Economia.” São Paulo: Best Seller.
- SANTOS, M. (2003). “Economia espacial: críticas e alternativas.” São Paulo: Editora Hucitec.
- SCHULTZ, T. W. (1961). Investment in Human Capital. The American Economic. “Review”, v. 51, n. 1, p. 1-17, mar. 1961.
- SMITH, A. (1985). “A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.” 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, v. 1-2. (Coleção Os Economistas).
- VIANA, D. G. (1999). “População e desenvolvimento humano no Paraná.” Monografia apresentada no Curso de Ciências Econômicas do Setor de Ciências Sociais aplicadas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, fls. 88.

# [1023] PROJEÇÃO DA POPULAÇÃO EM PORTUGAL (2011-2035) E O SEU IMPACTO NA REDE DE ENSINO SUPERIOR

Rui Dias<sup>1</sup>, Maria Filomena Mendes<sup>2</sup>, M. Graça Magalhães<sup>2</sup>, Paulo Infante<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Évora, Portugal. E-mail: [RuiDias666@gmail.com](mailto:RuiDias666@gmail.com),

<sup>2</sup>CIDEHUS, Universidade de Évora, Portugal. E-mail: [mmendes@uevora.pt](mailto:mmendes@uevora.pt), [mgraca.magalhaes@ine.pt](mailto:mgraca.magalhaes@ine.pt)

<sup>3</sup>CIMA, Universidade de Évora, Portugal. E-mail: [pinfante@uevora.pt](mailto:pinfante@uevora.pt)

**Resumo.** As projeções de população revelam-se um instrumento particularmente útil em processos de tomada de decisão em áreas socioeconómicas diversas, como seja, por exemplo, o planeamento da oferta educativa. A composição da população do futuro é fortemente condicionada pela estrutura da mortalidade em função do sexo e da idade observada ao longo do tempo, assim como pela fecundidade e pelas migrações. No final do século XX assistiu-se ao surgimento de inúmeros métodos de previsão de mortalidade e fecundidade. Esta tendência teve como principal factor de alavancagem o declínio muito acentuado da mortalidade assim como da fecundidade, registado fundamentalmente nos países mais desenvolvidos. A partir dos dados da *Human Mortality Database* para Portugal aplicámos o método de Lee-Carter (1992) para projeção da componente mortalidade. Quanto à componente da fecundidade as taxas foram modelizadas por recurso ao método proposto por Schmertmann (2003) e recorrendo ao software disponibilizado (Schmertmann, 2005). Face às dificuldades na abordagem das novas formas de mobilidade da população, à complexidade dos fluxos migratórios sobretudo no que diz respeito à sua volatilidade, o ensaio proposto não inclui esta componente, ou seja pressupõe a inexistência de fluxos migratórios. Com base nos resultados para as projecções de mortalidade e de fecundidade, projetou-se a população portuguesa para o intervalo temporal de 25 anos (2011-2035). Pretende-se avaliar o comportamento da população mais jovem nos próximos anos de modo a ter uma visão precisa sobre as necessidades da nossa Rede de Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Jovens, População, Projeção

## PORTUGAL'S POPULATION PROJECTION (2011-2035) AND IT'S IMPACT ON HIGHER EDUCATION NETWORK

**Abstract.** Population projections can be used as a tool to provide information on possible scenarios of future population and, namely, to support decision-making processes in diverse socio-economic areas, such as, for example, higher education network planning, both in public and private sectors.

The composition of the future population is strongly influenced by the structure of mortality by sex and age observed over time, as well as by the migration and fertility.

By the end of the twentieth century saw the emergence of numerous methods of forecasting of mortality and fertility. This trend was mainly the leverage the very sharp decline in mortality and fertility, recorded mainly in developed countries.

We have used the method of Lee-Carter (1992) for projection of mortality component based on the data of Human Mortality Database for Portugal. Regarding the projection of fertility, we have used the method and the software proposed by Schmertmann (2003 & 2005), to model fertility rates by age. The complexity of migration flows especially with regard to its volatility and the difficulties in addressing new forms of population mobility, support the decision of do not include this component in the scenarios presented in this paper. Based on the results of mortality and fertility projections, plus the population estimates for the end of 2010 as base-year, we performed a population projections exercise, based on the cohort-component method, for the time interval from 2011 to 2035.

The main goal of this paper, based on the described methodology, is to evaluate the possible changes in the younger population size on the coming years as a tool to redesign the Higher Education Network in Portugal.

**Keywords:** *Higher Education, Population, Projection, Youth (in alphabetical order)*

## 1. INTRODUÇÃO

As projeções de população são fundamentais em todos os tipos de planeamento. Estimar a dimensão da população do futuro, tal como a sua composição por sexos e distribuição por idades é crucial para avaliar, de forma adequada, as necessidades futuras dessa mesma população e identificar os investimentos implicados para as satisfazer. Prever para melhor preparar o futuro pode considerar-se a ideia base da utilização das projeções demográficas.

No caso particular de um estudo com o objectivo da (re)definição da Rede de Ensino Superior em Portugal, a projeção da população que, no futuro próximo, estará “em risco” de ingressar naquele nível de ensino será a base de todo o raciocínio para uma estimacção da procura o mais ajustada à realidade possível.

Ao longo dos últimos anos tem vindo a ser dada uma atenção crescente às diferentes metodologias de suporte às projeções demográficas para fins de previsão específicos (Lutz *et al.*, 2000 ; O’Neil *et al.*, 2001), , muito para além das habituais elaboradas pelas entidades de estatísticas oficiais, Eurostat e Nações Unidas, entre outras.

O presente estudo testa a aplicação de diferentes metodologias de projecção com interacção entre a fecundidade e a mortalidade, as principais variáveis determinantes da evolução da população jovem candidata ao ensino superior nos próximos anos.

Num primeiro momento modelizou-se a evolução da mortalidade, com estimacção das probabilidades de sobrevivência de homens e mulheres nas diferentes idades e, em seguida, a da fecundidade, com previsão dos nascimentos futuros. Com base nas tendências de fecundidade e mortalidade, estimámos o número de indivíduos, homens e mulheres, entre os 18 e os 24 anos exactos até 2035.

## 2. MÉTODOS

### 2.1. Modelo de Lee-Carter

É um modelo extrapolativo, ou seja, projecta para o futuro as tendências dos dados históricos e os padrões etários da mortalidade. A partir da informação histórica da mortalidade, o modelo estima um índice temporal do nível geral de mortalidade, o qual é modelizado através de uma série temporal (modelos ARIMA) e posteriormente projectado. As projecções para as taxas de mortalidade e esperança de vida são obtidas a partir da projecção estimada do índice temporal da mortalidade.

Como para todos os modelos, existem vantagens e desvantagens associadas à aplicação do método. A principal vantagem destacada pelos diversos autores é a forma como o modelo combina um modelo demográfico e parcimonioso com um modelo de séries temporais, obtendo assim intervalos probabilísticos para as projecções. A possibilidade de incorporar no modelo um histórico relativamente longo, e, ainda, o facto de permitir que as taxas de mortalidade decresçam de forma exponencial ao longo do tempo, não sendo necessário estabelecer um limite superior arbitrário à esperança de vida, são outras vantagens apontadas. No respeitante às desvantagens há que lembrar que, sendo um modelo extrapolativo, partilha os problemas dos modelos semelhantes. A estrutura e evolução verificadas nos dados colocados no modelo podem não se verificar no futuro, podendo existir alterações profundas ao nível estrutural, demográfico ou social que o modelo não contemplará, tal como, possíveis avanços na medicina, mudanças de contexto socioeconómicas, alterações de estilo de vida ou o aparecimento de novas doenças.

A estrutura do modelo proposto por Lee e Carter em 1992 é dada pela função log-bilinear:

$$\ln(m_{x,t}) = a_x + b_x k_t + \varepsilon_{x,t}$$

Onde,  $m_{x,t}$  corresponde às taxas de mortalidade observadas na idade  $x$  e ano  $t$ ;  $a_x$  é o padrão etário das taxas de mortalidade logarítmicas ao longo dos anos, ou seja, descreve o nível médio das taxas de mortalidade no tempo, por idade;  $k_t$  é o índice de nível geral da mortalidade no ano  $t$ , ou seja, descreve as tendências temporais do nível de mortalidade;  $b_x$  reflecte as mudanças nas taxas de mortalidade logarítmicas em cada idade  $x$  em resposta a alterações no nível geral da mortalidade, é o padrão de desvios de perfil da idade conforme variação do índice de nível global  $k_t$ ;  $\varepsilon_{x,t}$  é o resíduo na idade  $x$  e no ano  $t$ , erro aleatório com média zero e variância  $\sigma_\varepsilon^2$ .

## 2.2. Método de Projecção de Fecundidade

Na projecção da componente da fecundidade optou-se por estabelecer primeiramente os pressupostos de evolução, em termos de evolução esperada do índice sintético de fecundidade (ISF) e da idade média ao nascimento de um filho, com base na análise da sua evolução nos anos mais recentes em Portugal.

Definiram-se 3 hipóteses possíveis de evolução para o ISF, bem como para a evolução da idade média ao nascimento de um filho, e modelizaram-se as taxas de fecundidade por idades no ano de chegada por recurso ao modelo proposto por Schmertmann (2003 e 2005), por forma a respeitarem os pressupostos estabelecidos, procedendo-se posteriormente a uma interpolação linear entre os valores projetados e o valor das estimativas do ano de partida. Este modelo descreve a curva da fecundidade por idades usando 3 parâmetros:  $\alpha$  que representa a idade mais baixa em que as taxas de fecundidade assumem valores acima de 0,  $P$  que representa a idade em que as taxas de fecundidade atingem o seu nível mais elevado, e,  $H$  que representa a idade mais baixa depois de  $P$  em que as taxas de fecundidade desce para cerca de metade  $P$ . Um parâmetro adicional ( $R$ ) é ainda utilizado para obter o nível de fecundidade.

## 2.3. Método de Projecção da População

As projecções para a população portuguesa foram calculadas com o auxílio de tábuas de mortalidade. Com os valores de taxas de mortalidade projectadas anteriormente e com os valores das taxas de fecundidade é possível calcular as populações.

Em primeiro lugar, com as taxas de mortalidade projectadas o ano de 2010 e os dados oficiais da população de 2010 calculou-se o coeficiente de mortalidade. Através do coeficiente de mortalidade calcula-se a probabilidade de sobrevivência e com essa probabilidade o número de sobreviventes. Com o cálculo do número de sobreviventes feitos é possível obter os valores dos anos vividos pela população e por fim calcular a probabilidade de sobrevivência em anos completos. Tendo a probabilidade de sobrevivência em anos completos e os dados da população do ano anterior calcula-se a população do ano.

No caso do cálculo para a idade zero, tendo a população feminina e as taxas de fecundidade é possível calcular o número de nascimentos, e com a probabilidade de sobrevivência em anos completos para a idade zero, calcula-se a população para a idade zero.

Assim, com o recurso a tábuas de mortalidade, com as taxas de mortalidade projectadas e com as taxas de fecundidade para os anos de 2011 a 2035 é possível projectar a população portuguesa para esses mesmos anos.

## 3. RESULTADOS

A nossa rede de Ensino Superior tem como principais candidatos jovens entre os 18 e 24 anos. Portanto analisou-se não só esse intervalo de idades como dos 18 aos 30 anos e também apenas a população dos 18 anos.

### 3.1. População Total

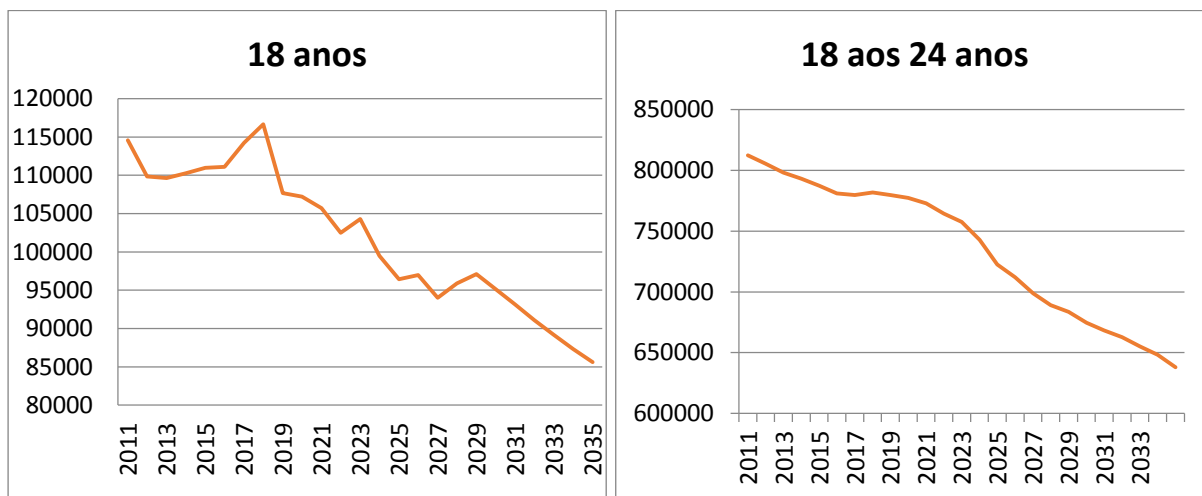


Gráfico 1 e 2 – População Total com 18 anos e entre 18 e 24 anos, respectivamente.

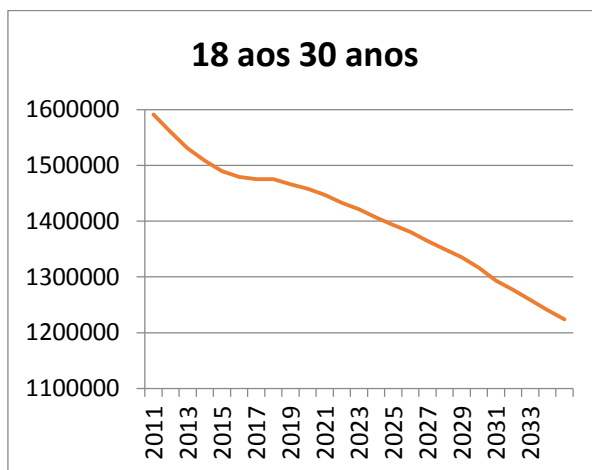


Gráfico 2 – População Total com idade entre os 18 e 30 anos.

### 3.2. População Masculina e Feminina

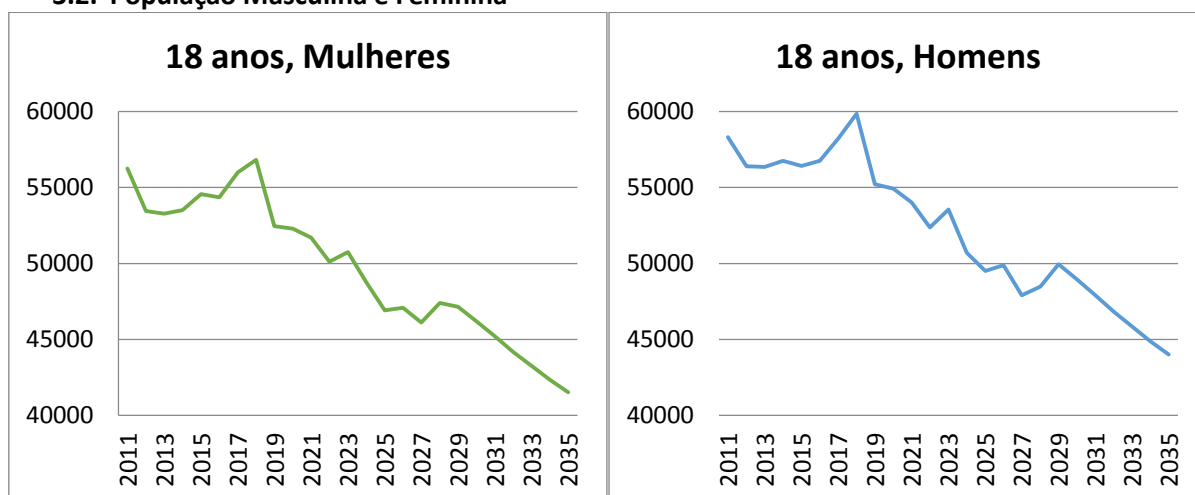


Gráfico 3 e 5 – População com 18 anos, feminina e masculina, respectivamente.

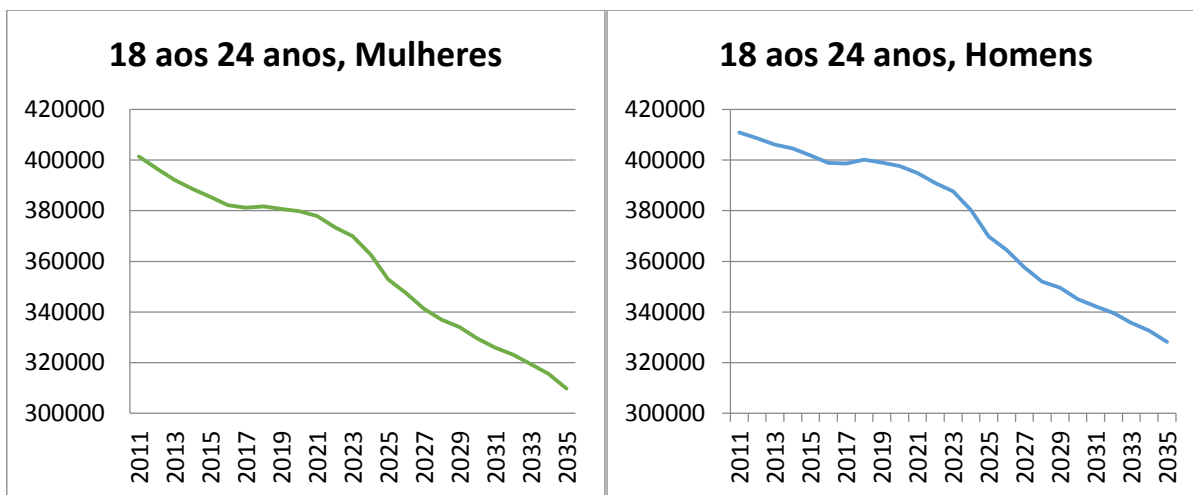


Gráfico 6 e 7 – População entre os 18 e 24 anos, feminina e masculina, respectivamente.

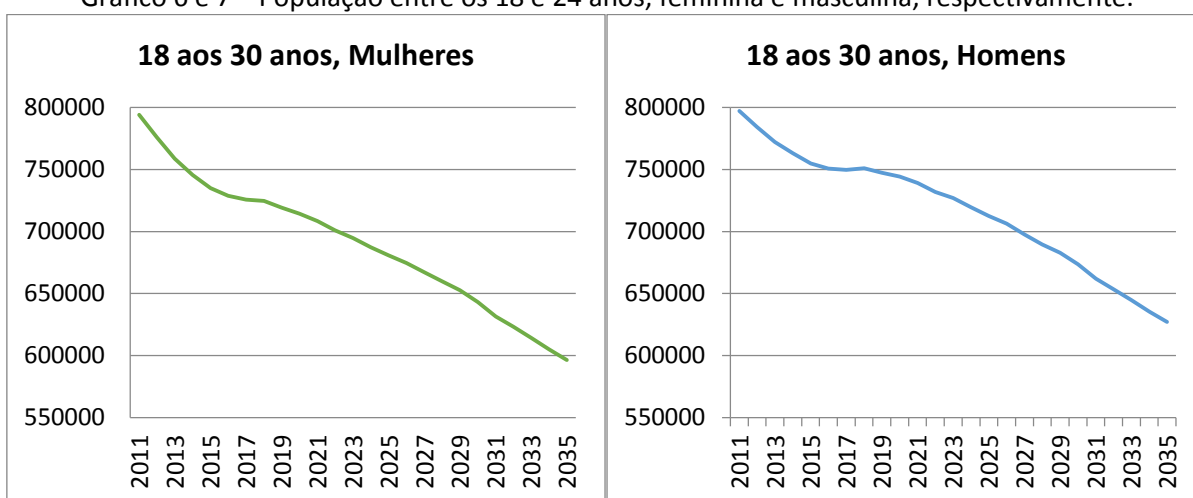


Gráfico 8 e 9 – População entre os 18 e 30 anos, feminina e masculina, respectivamente.

#### 4. CONCLUSÕES

A principal conclusão que se tira dos vários resultados obtidos é a de que a procura relativa à rede de Ensino Superior em Portugal tende a diminuir nos anos entre 2010 e 2035.

Observando os gráficos referentes à população com 18 anos de idade, pode-se verificar que existe um declínio acentuado da população tanto na população feminina como na masculina e isso irá reflectir-se de forma acentuada também na população total. Em 25 anos a população com 18 anos diminuirá, tendo em conta as projecções efectuadas, em cerca de 30 mil jovens. O que significa que a população com 18 anos projectada para 2035 terá menos 25% de jovens que a verificada em 2010.

Quando analisados os gráficos referentes aos jovens entre os 18 e 24 anos, pode-se constatar que mais uma vez a diminuição é evidente. Duma forma idêntica, verifica-se que tanto na população masculina como na feminina existe uma diminuição de população no conjunto dessas idades. Neste caso, a diminuição é de cerca de 175 mil jovens, o que perfaz uma percentagem de cerca de 20% relativamente ao ano inicial.

Olhando agora para os últimos gráficos que retractam uma faixa etária mais ampla e abrangente verifica-se mais uma vez uma diminuição nos valores de população ao longo do tempo. Essa mesma diminuição é de cerca de 370 mil pessoas, o que em termos percentuais se situa perto dos 23%.

De um modo geral, pode-se constatar que a população jovem que mais probabilidade teria de se candidatar ao Ensino Superior português tende a diminuir de forma considerável nos próximos anos.

A população jovem que está associada à candidatura e utilização do Ensino Superior em Portugal tende a diminuir entre 20 a 25% nos próximos 25 anos.

#### BIBLIOGRAFIA

- Booth, Heather, Maindonald, John e Smith, Len (2002). *Applying Lee-Carter under conditions of variable mortality decline*. Population Studies, 56 (3): 325–336.
- Coelho, E. I. F. (2001). "Método de Lee-Carter para previsão da mortalidade, Revista de Estudos Demográficos nº 37 - Instituto Nacional de Estatística, Departamento de Estatísticas Sociais.
- Lee, Ronald e Carter, Lawrence (1992), *Modeling and Forecasting U.S. Mortality*, Journal of the American Statistical Association, Vol.87, n.º 419, 659-675.
- Lee, Ronald e Miller, Timothy (2000), *Evaluating the Performance of Lee-Carter Mortality Forecasts*, University of California, Berkeley [Online], Disponível: <http://www.demog.berkeley.edu>.
- O'Neill, B., Balk, D., Brickman, M. and Ezra, M. (2001), "A Guide to Global Population Projections". Demographic Research, 4: 203-288.
- Lutz, W., Saariluoma, P., Sanderson, W.C., and Scherbov, S. (2000). *New developments in the methodology of expert- and argument-based probabilistic population projections*. IIASA Interim Report IR-00-020. Available at <http://www.iiasa.ac.at/cgi-bin/pubsrch?>
- Schmertmann C. (2003): "A system of model fertility schedules with graphically intuitive parameters". Demographic Research, 9:81-110.
- Schmertmann C. (2005): "Quadratic spline fits by nonlinear least squares". Demographic Research, 12:105-106.

## [1027] EDUCAÇÃO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO NO ESTADO DO PARANÁ (BRASIL): ÊNFASE NO TRABALHO DA JUVENTUDE

Valderice Cecília Limberger Rippel<sup>1</sup>, Marcos Roberto Mesquita<sup>2</sup>, Paulo Henrique Pereira<sup>3</sup>, Lucir Reinaldo Alves<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Unioeste campus de Toledo e Anhanguera Educacional. GEPEC. E-mail: [valdericerippel@uol.com.br](mailto:valdericerippel@uol.com.br)

<sup>2</sup> Anhanguera Educacional. E-mail: [jcarlos@itsbrasil.org.br](mailto:jcarlos@itsbrasil.org.br)

<sup>3</sup> Universidade Metodista de Piracicaba e Anhanguera Educacional.

<sup>4</sup> Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil (UNIOESTE/Campus Toledo). GEPEC e CAPES, Brasil. E-mail: [lucir\\_a@hotmail.com](mailto:lucir_a@hotmail.com) e [lucir.alves@unioeste.br](mailto:lucir.alves@unioeste.br)

**Resumo.** O objetivo deste artigo é analisar a importância da educação e do trabalho para promover o desenvolvimento econômico e social no Estado do Paraná. Outro intento é discutir sobre a necessidade de ampliar as oportunidades ocupacionais dos jovens e promover políticas públicas de acesso à educação e ao trabalho. A metodologia escolhida começa com uma revisão bibliográfica para subsidiar a discussão e, depois, também se apresentam dados secundários coletados no Censo Demográfico 2010 e na PNAD (Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar) 2009, ambas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Dessa forma, apresenta-se um breve panorama sobre o desenvolvimento do estado do Paraná e se abordam aspectos no que tangem ao trabalho dos jovens e à importância da qualificação para ampliar a sua empregabilidade. Consta-se que a educação dos jovens é uma condição essencial para acessar, permanecer e ascender no emprego e que o trabalho é uma variável imprescindível para alavancar o desenvolvimento econômico e social.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento econômico; Educação; Jovens; Trabalho.

### EDUCATION AS A FACTOR OF DEVELOPMENT IN THE STATE OF PARANÁ (BRAZIL): EMPHASIS ON YOUTH WORK

**Abstract.** The purpose of this paper is to analyze the importance of education and work to promote economic and social development in the State of Paraná. Another purpose is to discuss the need to expand occupational opportunities for young people and promote public policies of access to education and work. Methodologically it is a literature review to support the discussion and also have secondary data collected from Census 2010 and PNAD (National Household Sample) in 2009, both conducted by IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics). It presents a brief overview of the development of the state of Parana, to address issues that concern the work of young people and the importance of skills to expand their employability. It appears that the education of youth is a prerequisite for access, and ascend to remain in employment and that labor is an essential variable to leverage the economic and social development.

**Keywords:** Economic Development. Education. Labor. Young People.

#### Introdução

Quando se busca analisar o desenvolvimento de um município, região, unidade federativa ou país, fazendo uma relação direta do desenvolvimento com o setor educacional, faz-se necessário buscar entender, de forma clara e precisa, o conceito de desenvolvimento. Ao se buscar uma definição para o termo *desenvolvimento*, obrigatoriamente se volta também para o termo *crescimento econômico*,

e ambos direcionam seus significados em torno dos aspectos econômicos, mas é preciso fazer um elo com os demais significados que esses termos trazem.

O desenvolvimento, em qualquer concepção, deve resultar do crescimento econômico acompanhado de melhoria na qualidade de vida, ou seja, deve incluir “[...] as alterações da composição do produto e a alocação de recursos pelos diferentes setores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia)” (VASCONCELLOS & GARCIA, 1998, p. 205).

Sandroni (1999), por sua vez, considera o desenvolvimento econômico como crescimento econômico (incrementos positivos no produto) acompanhado por melhorias do nível de vida dos cidadãos e por alterações estruturais na economia. Para ele, o desenvolvimento depende das características de cada país ou região. Isto é, depende do seu passado histórico, da posição e extensão geográficas, das condições demográficas, da cultura e dos recursos naturais que cada país ou região possui.

Segundo Rippel (2007), pensar em desenvolvimento é, antes de qualquer coisa, pensar em distribuição de renda, em saúde, em educação, em meio ambiente, em liberdade, em lazer, dentre outras variáveis que podem afetar a qualidade de vida da sociedade.

Conforme a Organização das Nações Unidas (ONU), é necessário que as necessidades básicas das pessoas (nutrição, educação, emprego e distribuição de renda) sejam proporcionadas através do desenvolvimento, possibilitando uma vida mais digna, e isso só é possível através da educação. Infere-se que isso se torna ainda mais contundente se focarmos a análise nos jovens que geralmente assumem uma dupla jornada, de estudantes e trabalhadores e outrora de trabalhadores estudantes. Além disso, o desenvolvimento e o crescimento econômico são condições necessárias para que os jovens tenham condições de ter acesso à escola e a melhores oportunidades ocupacionais.

Em vista do exposto, o objetivo deste artigo é analisar a importância da educação e do trabalho para promover o desenvolvimento econômico e social no Estado do Paraná. Outro intento é discutir sobre a necessidade de ampliar as oportunidades ocupacionais dos jovens e promover políticas públicas de acesso à educação e ao trabalho.

## 2 Abordagem do desenvolvimento do Paraná

O território paranaense, segundo Viana (1999), teve um processo de ocupação relacionado diretamente com as atividades econômicas que se desenvolveram nos diversos períodos históricos – atividades essas sempre ligadas ao setor primário e voltadas para o mercado externo.

Observa-se que o desenvolvimento de uma região se encontra vinculado à dinâmica e à organização do capital, que necessita transformar as condições “ambientais locais”, moldando-as segundo seu interesse e necessidade de expansão, dado que, normalmente, o deslocamento de pessoas e de investimentos para uma área determinada está diretamente relacionado tanto com o comportamento geral da economia quanto com o processo de inserção e de unificação de mercados e da região no mercado (SANTOS, 2003).

Esse processo, por sua vez, gera constantes transformações das condições produtivas locais, que, por sua vez, modificam as possibilidades de inserção social, econômica e produtiva dos indivíduos, fato que acaba também por alterar substancialmente as possibilidades de colocação que os imigrantes vislumbram. Desse modo, o crivo de exigências que passam a enfrentar normalmente se torna mais rígido, e uma das únicas maneiras de poder contornar esse problema é uma melhor qualificação educacional (RIPPEL, 2007).

Mechelon e Rippel (2012) assinalam que, entre as décadas de 1980 e 2000, a população do Estado do Paraná passou por várias transformações, sendo a principal delas a diminuição da população rural e o avanço da população urbana, o que fez o Estado ser predominantemente urbano. E também se dá a transformação da economia local, tanto é que outro ponto relevante citado pelos autores diz respeito à chegada de várias indústrias – inclusive a automobilística – no Estado, o que alavancou a

geração de emprego no setor urbano. Esse avanço do emprego industrial pode gerar maiores oportunidades ocupacionais para os jovens, sobretudo para aqueles que já terminaram o Ensino Médio ou que cursam o Ensino Superior. Ao mesmo tempo, os autores lembram que o setor terciário da economia é o maior gerador de empregos na economia paranaense. Vale ressaltar que o emprego no setor de serviços, sobretudo no comércio, pode ser uma interessante opção para os jovens, principalmente daqueles que possuem menor qualificação e experiência profissional, tendo colocação em cargos como de atendente ou de vendedor, por exemplo.

O setor primário foi, contudo, de grande relevância na ocupação do território paranaense e atualmente continua sendo importante devido ao fato de estimular agroindústrias em várias regiões do Estado. Como em outras áreas do país, no Paraná a área de maior desenvolvimento econômico é a Região Metropolitana, formada a partir da capital do Estado, conforme demonstram Mechelon e Rippel (2012).

O desenvolvimento socioeconômico do Paraná necessita que os atores e os agentes econômicos reconheçam a relevância que um alto estoque de capital social possui para o sucesso econômico regional. As instituições de ensino em todos os níveis devem assimilar a importância desse capital social através da sinergia das forças do poder público, da sociedade civil, das instituições democráticas, das organizações não governamentais, dos sindicatos, das igrejas, entre outras, pois é essa sinergia que possibilita o desenvolvimento econômico socialmente integrado.

O capital social, segundo Bourdieu (1998), está relacionado com a extensão da rede de relações sociais mobilizada por um indivíduo. Esse bem passa a ser o fermento de superação dos interesses econômicos sobre os interesses humanos, da qualidade de vida. Pode-se dizer que há possibilidades de superar o "dilema do prisioneiro" e apostar na cooperação dos indivíduos para o desenvolvimento de uma região. Nesse caso, Paiva (2004) chama a atenção para o fato de que o capital social consegue alavancar a estrutura produtiva e superar as saídas perversas, que, na opinião do autor, caracterizam a economia de mercado, que ele denomina o "dilema do prisioneiro".

Dessa forma, as redes, as normas e os valores favorecem a cooperação e a relação de confiança entre as pessoas com objetivos comuns, pois um elevado grau de desenvolvimento da sociedade civil ou associativismo horizontal (voluntariado, filantropia, compromisso cívico e participação política dos cidadãos nas decisões locais) é entendido como um forte indicador de capital social que está presente no estado do Paraná. Assim, o capital social e o capital humano são fatores fundamentais no desenvolvimento econômico e social desse estado.

Percebe-se, então, que o capital social possui uma matriz intensa de análise no que tangencia o trabalho dos jovens do Paraná. Todavia é preciso despertar, ou melhor, educar, para mobilizar a comunidade civil e as instituições da importância do associativismo horizontal, da confiança, da solidariedade e das relações de cooperação entre os cidadãos dos municípios. A partir dessas constatações, é importante valorizar, sobretudo, a cultura cívica, o civismo, a cultura política, as tradições, a cooperação, pois são fatores fundamentais para a existência do capital social.

De acordo com Rippel (2007), o desenvolvimento do país atualmente demanda trabalhadores mais instruídos e a política nacional de educação apresenta resultados quantitativos positivos de acesso à educação, entretanto a qualidade do ensino ainda deixa a desejar. Segundo Rippel R.; Rippel V. (2009), no Paraná aconteceram importantes transformações no perfil dos migrantes na área, pois, ao longo do período, eles passaram a apresentar níveis educacionais mais elevados. O que se percebe é que ocorreu uma sensível melhora nos níveis educacionais dos chefes de família migrantes na região, não só pelas questões da queda da migração na região, ou por causa das políticas educacionais nacionais, mas também porque os sem instrução diminuíram seu volume de migração para a área, pois esta passou a elevar o grau de exigência para a inserção de novos, o que, obrigatoriamente, rebateu na maior participação percentual dos migrantes mais qualificados ao longo do tempo.

Assim, o volume total de migrantes na área passa a ter maior participação de indivíduos detentores de níveis de escolaridades mais elevados, o que confere com a afirmação de Brito (2000), de que as regiões passaram a estabelecer e a gerar critérios mais rígidos de absorção de migrantes, exigindo

deles um grau de qualificação profissional e educacional maior. Isso acaba por se transformar num processo seletivo desses indivíduos, que passam a enfrentar diversas barreiras à entrada nas áreas de destino.

Com o crescimento da economia em diversos setores, desde o setor primário, com as tecnologias sendo inseridas na agricultura, pecuária de corte e de leite, suinocultura, avicultura e piscicultura, fez-se necessário ampliar a oferta da escolarização e o conseqüente aperfeiçoamento educacional.

### 3 Juventude e Trabalho no Brasil

A termo *juventude* remete a uma categoria sociológica, categoria definida como sendo um grupo de indivíduos que passa por um momento específico da vida, ou seja, de transição em direção à fase adulta. Os jovens, como todos os grupos sociais, sofrem influências dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais se inserem.

Garcia (2009) salienta que os jovens vivem situações de caráter transitório em várias esferas de suas vidas e que essa situação também se verifica no mercado de trabalho, especialmente devido à rotatividade e à precarização. Na visão de Melo e Borges (2007), durante a juventude pode ocorrer a formação de uma identidade profissional, além da capacidade de decidir sobre sua vida pessoal e profissional.

Segundo dados do Censo Demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os jovens brasileiros formam um contingente 34,2 milhões de indivíduos, representando 17,9% da população nacional. Os jovens que possuem entre 15 e 19 anos de idade são equivalentes a 16,9 milhões de indivíduos, enquanto o grupo que possui entre 20 e 24 anos representa 17,3 milhões. Outro dado importante é que a maior parte da população juvenil vive na zona urbana, e apenas 14,3 milhões vivem nas áreas rurais.

No que se refere à cor ou raça de nossos jovens, a maioria se declara branca ou parda. Entre os que estão na faixa etária de 15 a 17 anos, 4,4 milhões se declararam brancos, 5 milhões se consideraram pardos, 764,2 mil se classificaram como negros, 105,5 mil como pardos, 51,3 mil como índios e 170 mil preferiram não declarar sua cor ou raça para o recenseador do IBGE.

Nas faixas entre 18 e 19 anos e entre 20 e 24 anos, as situações permanecem semelhantes, visto que boa parte se declarou parda ou branca. No primeiro grupo apenas 500 mil se declararam negros e, no segundo, o número de negros chega a 1,4 milhão.

Outra pesquisa relevante quanto a dados para a juventude é a Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD). Segundo a PNAD (2009), 96,3% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade são solteiros e, na faixa dos que possuem entre 20 e 24 anos, o número de solteiros cai para 80%. Vale considerar, contudo, que eles podem dizer ao IBGE que estão solteiros, apesar de estarem em uma união estável.

Quanto aos dados relativos à educação dos jovens brasileiros, vale mencionar que, na faixa dos que estão entre 15 e 17 anos, apenas 1,5% são analfabetos, sendo 2,1% entre os meninos e 0,8% entre as meninas. Ao se analisar toda a juventude, a taxa de analfabetismo cresce para 1,9%, sendo de 2,6% para os meninos e de 1,3% para as meninas.

No que se refere ao mercado de trabalho, as dificuldades encontradas pelos jovens não são uma exclusividade brasileira, visto que em diversos países essas dificuldades são verificadas a partir de especificidades nacionais e de políticas próprias de combater o desemprego juvenil. Há países que focaram suas ações na qualificação da mão de obra juvenil, enquanto outros criaram instrumentos para facilitar o ingresso no mercado de trabalho ou até mesmo medidas para retardar esse ingresso.

Guimarães (2004) assinala que há diversas formas de socialização profissional dos jovens, que variam devido à origem social, regional, étnica, ou mesmo por sua condição de gênero ou de nível de escolaridade.

Em alguns momentos deste artigo usamos o termo *mundo do trabalho* ao invés de mercado de trabalho, pois entendemos que a inserção dos jovens não se dá apenas em empregos formais, mas também em ocupações informais, estágios, entre outras formas de trabalho.

A primeira discussão a ser realizada é sobre a inserção no mercado de trabalho. Claude Dubar (2001) tem uma importante reflexão sobre ela:

O dever de inserir-se na tentativa de encontrar um trabalho, uma vez finda a escola ou a universidade, não é de modo algum um ‘dado’ natural que tenha sempre existido. Ao contrário, é uma exigência relativamente recente, na França como alhures. Mesmo a palavra ‘inserção’ (tanto quanto transição, empregada em outras realidades) é utilizada nesse sentido há pouco tempo, o mesmo acontecendo com a questão da ‘inserção dos jovens’ que só se tornou um ‘problema social’ e um objeto de políticas públicas, na França, há não mais que um quarto de século aproximadamente. (DUBAR, 2001, p. 112).

Dubar vai destacar que, durante os trinta anos gloriosos (1945-1975), a passagem da escola para o mercado de trabalho era realizada de forma bem fácil e quase que imediata. Segundo ele, era uma passagem pré-programada. Ocorre que esse quadro mudou não apenas na Europa Ocidental, como também nos países periféricos, devido às transformações do mundo do trabalho, tais como o fim do pleno emprego, a ampliação das formas alternativas de trabalho, inclusive com contratações bastante precárias. Por isso não se pode deixar de ressaltar que a inserção no mercado de trabalho é um aspecto significativo na vida dos jovens.

Segundo Borges (2009), a inserção dos jovens no mercado de trabalho se modificou muito nas últimas décadas (sobretudo nas últimas do século XX) e se tornou um processo bem mais complexo, o que levou à criação de novos campos de estudo para a Sociologia do Trabalho e a Sociologia da Juventude. Além disso, as transformações na maneira de produzir (a passagem do fordismo para o toyotismo) fizeram que a transição escola-trabalho deixasse de ser linear e natural, o que levou ao aumento das dificuldades para um jovem conseguir um emprego. A autora entende que atualmente os períodos de procura do emprego podem aumentar muito para os jovens, assim como eles podem conviver com a situação de inatividade e até mesmo com a necessidade de retornar ao sistema educacional, para aumentar suas possibilidades de emprego.

Na visão de Soares (2010), os jovens encontraram dificuldades não apenas de lidar com a inserção ocupacional, mas também com o medo de enfrentar o ‘fantasma da inutilidade’. Pode-se pensar, a partir da discussão desse autor, que a educação pode ter uma relevante função de não permitir que o jovem se sinta como um inútil. E também isso demonstra a centralidade do trabalho na vida dos jovens, pois sem ele se veem como inúteis.

A inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho não é algo novo no Brasil. A mudança que se tem é que, sem essa inserção, muitos jovens não teriam condições de cursar o ensino médio e o ensino superior. Há casos de jovens que abandonam os estudos por causa de um emprego. Quando eles fazem isso, podem até achar que tomaram uma decisão acertada, mas um bom trabalho aos 18 anos de idade pode não ser o mesmo bom trabalho aos 22 anos.

Para os jovens pobres, muitas vezes, não há alternativa senão aceitar um emprego precário e com baixo salário, pois necessitam de recursos para se manterem estudando e para auxiliarem no orçamento familiar.

Cria-se, portanto, o paradigma boa formação *versus* experiência profissional. De um lado jovens que, muitas vezes, não têm o seu primeiro emprego, mas trazem consigo a boa formação, um segundo idioma e, muitas vezes, experiência internacional obtida em um intercâmbio. Do outro lado está a parcela de trabalhadores que representa a maioria dos jovens, que começou a trabalhar mais cedo e que buscam a formação superior depois de já terem iniciado sua vida profissional. Em muitos processos seletivos, as empresas buscam experiência profissional, mas, em outros tantos processos, o que vale é a boa formação. Ou seja, a busca pela constante capacitação é um requisito de

empregabilidade que, aliada à experiência de alguns anos, torna o profissional mais atrativo às vagas ofertadas.

Pode-se afirmar que os jovens ocupam um lugar desprivilegiado no mercado de trabalho, pois enfrentam um desemprego superior ao registrado entre os adultos, passam por grandes dificuldades para conseguir o primeiro emprego, sobretudo ao grau de exigência dos empregadores (experiência profissional anterior e alta qualificação). Essa situação, muitas vezes desfavorável no mercado de trabalho, afeta diretamente a vida dos jovens e suas decisões e planos para o futuro, e, com isso, muitos jovens acabam permanecendo por mais tempo dependentes da ajuda dos pais, além de permanecerem por mais tempo na casa dos progenitores. Essa situação se verifica entre vários tipos de jovens, desde aqueles das classes populares até aqueles das classes médias.

No Brasil atual, raros são os casos de jovens que conseguem facilmente o primeiro emprego. O aumento dos anos de estudo não facilitou a inserção dos jovens no mercado de trabalho, tornando possível que jovens com curso superior façam parte do grupo de desempregados. Para piorar, a economia brasileira não vem gerando postos de trabalho na quantidade necessária para atender a todos os que se encontram desempregados, com isso, os adultos passam a disputar com jovens empregos que sempre foram ocupados pelo grupo juvenil. Os dados referentes a pesquisas de emprego e de desemprego demonstram que o desemprego dos jovens é muito superior ao enfrentado pela população adulta. Os jovens da faixa etária entre 15 e 17 anos de idade são os mais afetados, especialmente por ainda não terem experiência profissional anterior compatível com as exigências das empresas. Por isso são jogados a segundo plano pelos empregadores, que desejam profissionais capacitados e com experiência.

As transformações ocorridas no mercado de trabalho brasileiro desde os anos 1990 levaram à ampliação da terceirização e da precarização dos empregos, o que teve reflexos também sobre os jovens trabalhadores.

Há uma interessante reflexão de Borges (2009) sobre a situação dos jovens no mercado de trabalho brasileiro:

No Brasil, a interrupção dos padrões de transição escola-trabalho que vigoraram a partir da industrialização iniciou-se na crise da década de 80 e se completou nos primeiros anos da década de 90, quando o desemprego massivo de jovens e a precariedade, a instabilidade e a insegurança do trabalho juvenil se impuseram como norma, aumentando, de forma exponencial, os contingentes de jovens vulnerabilizados e vivenciando situações de risco. A partir de então, todos os indicadores do mercado de trabalho apontam os jovens como o segmento mais afetado pela reestruturação produtiva do final do século passado, colocando o problema da “inserção juvenil no mercado de trabalho” nas pautas de discussão da sociedade, da academia e do Estado, ensejando a construção de políticas públicas específicas. (BORGES, 2009, p. 218).

Na visão de Borges (2009), entre os anos de 1995 e 2005, o Brasil passou por uma rápida e profunda reestruturação produtiva. Essa reestruturação acabou por alterar o perfil da mão de obra contratada pelas empresas, além de destruir ocupações (muitas delas no setor industrial) e exigir novas qualificações. Como essa reestruturação não foi planejada e havia baixo crescimento da economia, ela teve um impacto muito devastador sobre os trabalhadores, o que ampliou o desemprego, inclusive o de longa duração, assim como causou intensificação da precarização do trabalho, diminuição do emprego formal e dos salários. A partir de 2003, a economia brasileira retoma um caminho de crescimento, que vai refletir em melhorias no mercado de trabalho.

Outro aspecto salientado por Borges (2009) é o fato de que a reestruturação produtiva também teve efeitos bastante negativos entre os jovens, sobretudo por ter eliminado empregos em áreas que eram portas de entrada no mercado de trabalho, como os bancos e a construção civil. Ao mesmo tempo, gerou novas oportunidades ocupacionais, mas em áreas de trabalho mais flexível e precário, como os de atendente de telemarketing e os de motoboy.

Pode-se pensar a importância do trabalho para os jovens a partir da seguinte reflexão de Robert Castel (1998, p. 578): “O trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante, como provam as reações dos que não o têm”. Essa reflexão traduz o que pensam e o que sentem muitos jovens brasileiros, que acabam por se sentir inúteis e até confusos por não terem emprego. Não se pode esquecer que os jovens enfrentam longo período de desemprego e ainda sofrem bastante com a grande rotatividade encontrada no mercado de trabalho.

Por causa da situação desfavorável encontrada no mercado de trabalho, os jovens passam a depender de ações, especialmente estatais, que permitam a geração de postos de trabalho e reduzam os riscos da ampliação da exclusão social. Ocorre que boa parte dos governos não está preparada para isso, porque não visualizam a juventude como portadora de direitos, apenas como um problema. Em muitos casos, o Estado está apenas preparado para executar políticas de repressão à ‘rebeldia’ juvenil, distantes de ações que garantam a inserção social.

Desse modo, com o intuito de que essa situação se modifique, é preciso um novo olhar dos governos sobre a juventude e o estabelecimento de instrumentos de pressão, instrumentos formados pelos próprios jovens, no sentido de reivindicar a criação de políticas públicas, inclusive aquelas que garantam o primeiro emprego. Garantir o primeiro emprego é dar um passo a caminho da inserção social dos jovens, além de proporcionar garantia de renda a eles e a suas famílias.

Piccolo (2010) demonstra que, desde os anos 1990, foram criadas políticas públicas para a juventude, inclusive voltadas para o trabalho, mas quase sempre focalizadas nos jovens pobres. Essas políticas, muitas vezes, se baseiam no argumento de que é preciso ocupar os jovens com trabalho para que se evite a expansão da violência urbana. Assim, a autora destaca que somente a partir dos anos 1990 é que os jovens passaram a estar nas pautas específicas das agendas dos governos.

Soares (2010) assinala que as políticas públicas devem ter um importante papel na melhoria da qualidade de vida dos jovens. Por isso, para a realização dessas políticas, é preciso ter avanços no desenvolvimento e na ampliação do crescimento econômico. Essas políticas devem reconhecer as demandas e as características dos diversos grupos de jovens. Quanto ao mercado de trabalho, as políticas públicas devem garantir mais e melhores oportunidades ocupacionais aos jovens.

No que se refere aos projetos voltados para a inserção no mercado de trabalho, Piccolo (2010) tem a seguinte reflexão:

Tais projetos podem ser entendidos como práticas educativas nas quais os jovens passam por uma espécie de rito de passagem ao final do qual lhes seriam abertas as portas do mundo do trabalho. (PICCOLO, 2010, p. 112).

Convém lembrar que as possibilidades de boas inserções dos jovens no mercado de trabalho não são garantidas somente pelo acesso à escolarização, pois para isso é necessário também o crescimento econômico, o estímulo governamental, a geração de empregos e até mesmo as políticas públicas que garantam a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Comin e Barbosa (2011) compreendem que não existe uma relação direta entre qualificações e ocupações, pois, para que isso ocorra, há uma necessidade do desenvolvimento econômico. “[...] o desejado encontro entre qualificações e ocupações não depende apenas da política educacional, diz respeito, em última instância, ao modelo de desenvolvimento econômico” (COMIN & ARAUJO, 2011, p. 77).

Para Melo e Borges (2007), a frustração está presente no dia a dia dos jovens no mercado de trabalho, especialmente em relação a suas expectativas de ingresso e de estabilidade no emprego após terminarem o Ensino Superior. As autoras entendem que essas incertezas fazem que muitos jovens tenham que alterar seus planos e adotar outras estratégias, como cursar uma pós-graduação. Além disso, há outro aspecto a ser pensado a partir da reflexão das autoras, que é o fato de que essa frustração pode levar os jovens a retardar a constituição de uma nova família, pois, em vários casos, é preciso aceitar um emprego com menor remuneração com o objetivo de se adquirir experiência

profissional, ou até mesmo buscar um emprego em outra área de formação ou em outra região do país.

Na análise de Borges (2009), os jovens que não concluíram o Ensino Médio têm menores oportunidades na carreira. Assim, ela entende que aqueles que continuaram estudando e que terminaram pelo menos o Ensino Médio possuem maiores condições de disputar uma vaga no competitivo mercado de trabalho. Dessa forma, a escolaridade pode ser um elemento de diferenciação dos jovens na sua relação com o trabalho.

Quanto maior a idade do jovem, menor tende a ser a sua taxa de desemprego. Além disso, o desemprego está mais concentrado entre os jovens mais pobres, mas não se pode esquecer, tal como menciona Borges (2009), que o desemprego também faz parte da trajetória dos jovens mais escolarizados, aqueles com Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto. Sobre essas questões, Borges afirma também:

Isso significa que o elevado investimento em educação do Estado e da sociedade e a resposta positiva dos jovens e das suas famílias não foram suficientes para, ao menos, atenuar os efeitos mais negativos da reestruturação produtiva sobre as novas gerações de trabalhadores. Essas dificuldades enfrentadas pela geração de jovens que mais recebeu investimentos em educação e que mais vem empenhando esforços para obter os diplomas mais valorizados pelo mercado constituem, portanto, a principal evidência da falácia da teoria do Capital Humano a qual, contraditoriamente, foi reatualizada e fortalecida no debate público sobre a crise do mercado de trabalho e, em especial, sobre o fenômeno do desemprego de massa que passa a afetar aqueles que chegam ao mercado de trabalho a partir dos anos 90. (BORGES, 2009, p. 232 e 233).

No Brasil, os jovens de menor idade enfrentam maiores dificuldades para ingressar no mercado de trabalho e, quase sempre, ficam com as piores vagas de emprego, marcadas por diversos instrumentos de precarização. Para Garcia (2009), os jovens transitam de uma ocupação para outra, podendo tanto passar de um emprego pior para um emprego melhor ou vice-versa. Eles ainda vivenciam a imprevisibilidade e a vulnerabilidade no que se refere às oportunidades no mercado de trabalho. A autora entende que os jovens são os mais afetados pelas transformações no mercado de trabalho brasileiro.

A renda familiar é um fator importante para determinar o momento de ingresso no mercado de trabalho, pois, quanto menor é a renda, tradicionalmente mais cedo se dá esse ingresso. Ao mesmo tempo, quanto maior é a renda familiar, maior tende a ser o número de anos de estudo dos jovens, inclusive com a permanência somente na escola.

A falta de oportunidade faz com que muitos jovens não tenham condições de se preparar para as exigências do mundo atual, seja na prática profissional, seja no exercício da cidadania. No que se refere à crise enfrentada pelos jovens no mercado de trabalho, Garcia tem a interessante reflexão:

Nas últimas décadas, os jovens foram? Vítimas do desemprego ou relegados a trabalhos precários, decrescentes de suas expectativas, vão inventar espaços para realizarem atividades econômicas onde houver possibilidade, vão criar atividades em que sintam um reconhecimento social e algum sentido positivo no que fazem. (GARCIA, 2009, p. 232).

A juventude brasileira atual encontra certa facilidade para adquirir maiores níveis de escolaridade, porém enfrenta um mercado de trabalho altamente competitivo, que oferece sérias barreiras tanto para a inserção ocupacional quanto para o retorno a um emprego após um período de desemprego.

#### 4 Metodologia

A pesquisa é um procedimento de formulação de conhecimento que tem como objetivos fundamentais produzir novo conhecimento e/ou legitimar ou refutar algum conhecimento existente anteriormente (PIRES; CERVEIRA, 2003).

O processo metodológico que subsidiou este artigo foi embasado em uma pesquisa bibliográfica, que tem como objeto de estudo artigos de pesquisa indexada, assim como livros da área que versam sobre juventude, emprego, educação e trabalho. Os dados discutidos neste trabalho têm como fonte o Censo Demográfico 2010 e a PNAD (Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar) 2009, ambas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

No que diz respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, ela não acarretou risco ou prejuízo, presume-se, uma vez que não foi utilizada a participação de indivíduos neste estudo, sendo, portanto, somente uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema proposto. Declara-se somente que são referenciados os direitos autorais e a veracidade das publicações.

## 5 Apresentação e discussão dos dados

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2012), o trabalho é uma variável fundamental para fomentar o crescimento econômico e, conseqüentemente, o desenvolvimento social, uma vez que representa um dos principais mecanismos por intermédio dos quais os seus benefícios podem efetivamente chegar às pessoas e, portanto, serem mais bem distribuídos. Assim sendo, neste tópico são apresentados e discutidos dados do Paraná e dos jovens paranaenses.

Tabela 1 – População total e população juvenil do Estado do Paraná no ano de 2010 (em mil pessoas)

<i>População total</i>	<i>15-19 anos</i>	<i>20-24 anos</i>
10.444.526	928.631	901.332

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

No Estado do Paraná, a população ultrapassou, em 2010, a marca de 10 milhões, sendo que a maior parte dela, 85,3%, reside nas áreas urbanas. É um índice bastante elevado, mas inferior a de outros estados, como São Paulo e Rio de Janeiro. E a densidade demográfica é de 52,4 pessoas por quilometro quadrado. E o Estado possui 399 municípios.

A população juvenil do Estado do Paraná é de 1,83 milhão de indivíduos, o que equivale a 17,5% da população total do Estado. A população juvenil do Estado do Paraná demanda políticas públicas em várias áreas, tais como educação, saúde, esporte, lazer, cultura e trabalho. Assim como essa população é cidadã e consumidora, assim ela é fundamental para o desenvolvimento do Estado na década atual e nas próximas décadas.

Tabela 2 – Porcentagem da população juvenil no total da população do Estado do Paraná no ano de 2010

<i>15-19 anos</i>	<i>20-24 anos</i>
8,9	8,6

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

Outro importante dado do Censo Demográfico a ser destacado é que o número de jovens de 15 a 19 anos é superior ao dos que possuem entre 20 e 24 anos. Vale salientar que as políticas públicas de educação e de mercado de trabalho não podem ser idênticas para os dois grupos, visto que o primeiro possui menores indicadores de escolaridade e de experiência profissional.

Tabela 3 – População juvenil por idade e gênero no Estado do Paraná em 2010 (em mil pessoas)

	<i>15-19 anos</i>	<i>20-24 anos</i>	<i>Total</i>
Homens	469.762	451.739	921.501
Mulheres	458.869	449.593	908.462

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

Entre os jovens paranaenses, há mais indivíduos do gênero masculino do que do gênero feminino, mas a diferença não é grande, pois é de 13 mil jovens em um universo de 1,8 milhão de indivíduos. Vale destacar que as políticas educacionais e aquelas voltadas ao mercado de trabalho também precisam levar em conta as especificidades de gênero, sobretudo porque normalmente as meninas possuem escolaridade superior a dos meninos, assim como elas ingressam mais tarde no mercado de trabalho.

Tabela 4 – População juvenil residente na área rural, por idade (em mil pessoas)

15-19 anos	20-24 anos
143.231	111.518

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

Como mostram Michelin e Rippel (2012), a maior parte da população paranaense vive em áreas urbanas, isso também se aplica aos jovens. Entre aqueles de 15 a 19 anos, apenas 15,4% moravam em áreas rurais e, no grupo de 20 a 24 anos, essa taxa é ainda menor, chegando a apenas 12,3%, o que pode estar relacionado com a ida para a área urbana na expectativa de conseguir melhores oportunidades de emprego e de poder ampliar o tempo de estudo.

A população de jovens que vivem na área rural não pode ser esquecida, sendo fundamental programar várias políticas públicas para que tenham qualidade de vida e que possam auxiliar no processo de desenvolvimento do Estado. Uma política que incentive ou que leve os jovens que vivem na Zona Rural para as cidades para que possam ter mais oportunidades pode ser um erro e um problema para um Estado que tem o setor primário como importante para o desenvolvimento regional e para ligar as atividades agrícolas com as industriais.

Tabela 5 – Porcentagem de jovens que frequentavam a escola ou a universidade no ano de 2000 no Estado do Paraná, por faixa etária

15-17 anos	18-19 anos	20-24 anos
80,6	41,4	26

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

Como no restante do país, conforme aumenta a idade dos jovens assim diminuiu a quantidade dos que estudam. Isso se deve a vários fatores, como a necessidade de trabalhar, atividade muitas vezes iniciada precocemente para auxiliar no orçamento familiar, além do fato de que não existem vagas disponíveis para todos nos Ensino Médio e Superior. Assim, conseguir expandir o número de jovens na escola básica e na universidade é fundamental para o desenvolvimento do país e do Estado do Paraná, visto que estarão mais preparados para exercer os seus papéis de cidadãos e de profissionais, ao mesmo tempo que poderão ter mais condições de lidar com as transformações econômicas, sociais, políticas e produtivas que ocorrem no mundo em que vivem.

No período atual, mesmo os jovens e outros grupos sociais muito qualificados, até com curso superior, não têm postos de trabalho garantidos, demonstrando que o problema não é a qualificação, mas a ausência de empregos, bem como a influência da situação econômica e da dinâmica do mercado de trabalho: “O aumento das taxas de escolaridade não vai levar à criação de empregos, o que depende de um modelo político-econômico voltado para isto, e, menos ainda, a uma sociedade mais justa” (KOBBER, 2003, p. 9). Por conseguinte, a qualificação e a educação são condições necessárias para a inserção no mercado de trabalho, mas estão distantes de ser suficientes.

Conforme Kober (2003), no Brasil, desde os anos 1990, é inculcada nos indivíduos uma noção de educação que está relacionada quase sempre aos valores do mercado e não ao conhecimento e à possibilidade de emancipação vinculada a ele, tanto é que muitos currículos escolares passam a ser influenciados pelas demandas das empresas em relação à força de trabalho. A partir disso, vigora a ideia de que quanto maior o número de anos de estudo maior seria a renda e melhor ocorreria a inserção social. Essa ideia, contudo, não se comprova na prática.

Tabela 6 – População juvenil a partir da Raça e da Idade no ano de 2010 no Estado do Paraná (em nº de pessoas)

	15-17 anos	18-19 anos	20-24 anos
Branca	375.240	247.058	626.377
Preta	15.873	10.487	29.154
Amarela	4.960	3.504	10.012
Parda	168.327	100.766	233.625

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

Os dados da Tabela 6 demonstram a importância dos imigrantes europeus que chegaram ao Sul do Brasil, pois boa parte dos jovens paranaenses se classificou como brancos no Censo de 2010<sup>20</sup>. Em seguida vem o grupo de pardos e de negros, sendo o menor grupo o que se classificou como amarelos. Esses dados são sempre relevantes para pensar em políticas públicas voltadas para os jovens de diferentes características.

Tabela 7 – Situação ocupacional da população de 15 a 19 anos no Estado do Paraná no ano de 2010 (em nº de pessoas)

Economicamente ativos	Ocupados	Desempregados	Não economicamente ativos
461.485	385.179	76.306	466.543

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

Dois informações relevantes no que se refere à situação ocupacional dos jovens paranaenses de 15 a 19 anos de idade: o número dos que não são economicamente ativos é pouco superior ao dos economicamente ativos. Os desempregados representam 16,5% dos economicamente ativos.

Tabela 8 – Situação ocupacional da população de 20 a 24 anos no Estado do Paraná no ano de 2010 (em nº de pessoas)

Economicamente ativos	Ocupados	Desempregados	Não economicamente ativos
707.903	651.481	56.422	192.966

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

Dois aspectos relevantes da situação ocupacional de jovens de 20 a 24 anos: a população economicamente ativa é 3,6 vezes maior do que a não economicamente ativa. E os desempregados representam 7,9% dos economicamente ativos.

A partir dos dados das Tabelas 7 e 8 se evidencia que, conforme se amplia a idade dos jovens, há um crescimento da População Economicamente Ativa (PEA) e uma redução dos indivíduos que estão desempregados. Isso explica que, com maior idade, os jovens conseguem adquirir maior experiência profissional e maior nível de escolaridade, o que pode ampliar as chances de ter um posto de trabalho.

### Considerações Finais

Os jovens paranaenses são agentes fundamentais para que o Estado avance, visto que serão adultos em breve e acumulam conhecimentos para o exercício da cidadania e de atividades profissionais. Para isso dependem, contudo, de políticas governamentais que estimulem o crescimento econômico e o desenvolvimento do Estado.

Como visto, com o desenvolvimento há maior oportunidade no mercado de trabalho para os indivíduos, sobretudo para grupos, como os jovens, que encontram dificuldades para conseguir o primeiro emprego e retornar ao mercado de trabalho quando ficam desempregados. E, a melhoria do mercado de trabalho é uma ação central para a superação da fome e da pobreza, assim como de possível redução da desigualdade social.

<sup>20</sup> Vale lembrar que, no Censo Demográfico do IBGE, o entrevistado se autodeclara no que se refere à sua raça e isso pode gerar distorções, uma vez que indivíduos de um grupo podem se classificar como sendo de outro.

### Referências Bibliográficas

- BORGES, Ângela (2009). Jovens e trabalho: questões a partir da análise dos mercados de trabalho metropolitanos no Brasil. In: NEFFA, Julio César. "Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidade laborales". Buenos Aires: CLACSO,.
- BOURDIEU, Pierre. (1998). O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). "Escritos de educação". Petrópolis, RJ: Vozes.
- BRITO, F. (2000) Brasil, final de século: a transição para um novo padrão migratório? In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP, 12, Caxambu, "Anais..." Caxambu, v. 1.
- CASTEL, Robert. (1998). "As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário". Petrópolis, RJ: Vozes.
- COMIN, Álvaro; BARBOSA, Rogério Jerônimo. (2011). Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. "Novos Estudos CEBRAP", nº 91. São Paulo: CEBRAP, novembro de 2011.
- DUBAR, Claude. (2001). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: B. Charlot e D. Glasman. "Les jeunes, l'insertion, l'emploi." Paris: Presses Universitaires de France.
- GARCIA, Dirce Maria Falcone. (2009). "Juventude em tempo de incertezas." São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FAPEMIG.
- GUIMARÃES, Nádia. (2004). Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: "Juventude brasileira." São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.br>>. Acesso em; jun. 2011.
- INSTITUTO Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. "CENSO 2010 – Dados preliminares." Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: jun. 2011.
- KOBER, Cláudia Mattos. (2004). "Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo." Campinas, SP: Autores Associados.
- MELO, Simone Lopes; BORGES, Livia de Oliveira. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. "Psicologia, Ciência e Profissão."27(3), páginas 376-395.
- OIT. "Perfil do Trabalho decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação." Brasília. OIT, 2012.
- PAIVA, C. (2004). Capital social, comunidade, democracia e o planejamento do desenvolvimento do RS: uma avaliação de suas possibilidades à luz de sua história. In: WITTMANN, M.; RAMOS, M. P. (Org.). "Desenvolvimento regional: capital social, redes e planejamento." Santa Cruz do Sul, RS: UNISC.
- PICCOLO, Fernanda Delvalhas. (2010). Desigualdades sociais, práticas educativas e de juventude numa favela carioca. In: VELHO, Gilberto & DUARTE, Luiz Fernando (Org.). "Juventude contemporânea: culturas, gostos e carreiras." Rio de Janeiro: 7 Letras.
- RIPPEL, R.; RIPPEL, V. C. L. (2009). "Migração, educação e desenvolvimento: os casos dos chefes de família imigrantes no Oeste do Paraná uma análise de 1950 a 2000." Artigo apresentado na UNICAMP. Disponível em <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008\\_1323.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_1323.pdf)>
- RIPPEL, V. C. L. (2007) "Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do Projeto Correção de Fluxo em Toledo (PR)." Tese de Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas – SP.
- SANDRONI, P. H. (1999) "Novíssimo dicionário de economia." São Paulo: Editora Best Seller.
- SANTOS, M. (2003) "Economia espacial: críticas e alternativas." São Paulo: Editora Hucitec.
- SOARES, Alexandre B. (Coord.). (2010) "Juventude e elos com o mundo do trabalho: retratos e desafios." São Paulo: Cortes.
- VIANA, D. G. (1999) "População e desenvolvimento humano no Paraná." Monografia apresentada no Curso de Ciências Econômicas do Setor de Ciências Sociais aplicadas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, fls. 88.

# SESSÃO F – EFICÁCIA VS EQUIDADE DAS INSTITUIÇÕES E DAS REDES DE ENSINO SUPERIOR

## [1030] Q METHOD - APLICADO AOS DOCENTES DO CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO DA UNIVERSIDADE DOS AÇORES

**Tomaz Ponce Dentinho**

Universidade dos Açores, DCA, Portugal. E-mail: [tomazdentinho@uac.pt](mailto:tomazdentinho@uac.pt)

### Introdução

Ao meio dia do dia 6 de Junho foi proposto o seguinte exercício aos docentes do Campus de Angra do Heroísmo da Universidade dos Açores.

*Caríssimos*

*O método que vos proponho (Método Q) é muito simples e serve para identificar perspectivas comuns e complementares.*

- 1) Primeiro cada um de vós envia-me uma frase curta sobre o desenvolvimento do Campus de Angra do Heroísmo da Universidade dos Açores (pode ser até hoje dia 6 de Junho às 16H00)*
- 2) Segundo, por intermédio do questionário em anexo, solicita-se a ordenação das frases identificadas tendo em atenção a maior ou menor concordância com as frases (envio o questionário com frases ainda hoje às 20H00 e agradeço que mo retribuam até dia 7 às 12H00)*
- 3) Terceiro, procede-se a uma análise de componentes principais onde se congregam as atitudes dos questionados, identificando-se pontos de concordância e de discordância (mandar-vos-ei a análise Q até dia 7 à meia noite).*
- 4) Finalmente podemos conversar sobre o assunto dia 13, numa sessão de Ciência e Vinho das 16H30 às 17H30.*

*Tomaz Ponce Dentinho*

### Frases Enviadas

Da auscultação realizada no dia 6 de Junho de 2011 das 12H00 às 16H00, identificaram-se 31 frases. Há algumas frases repetidas e houve colegas que enviaram frases depois das 16H00. No entanto quisemos manter o exercício planeado com base nas frases enviadas durante o período solicitado.

#### Frases retiradas por correio electrónico

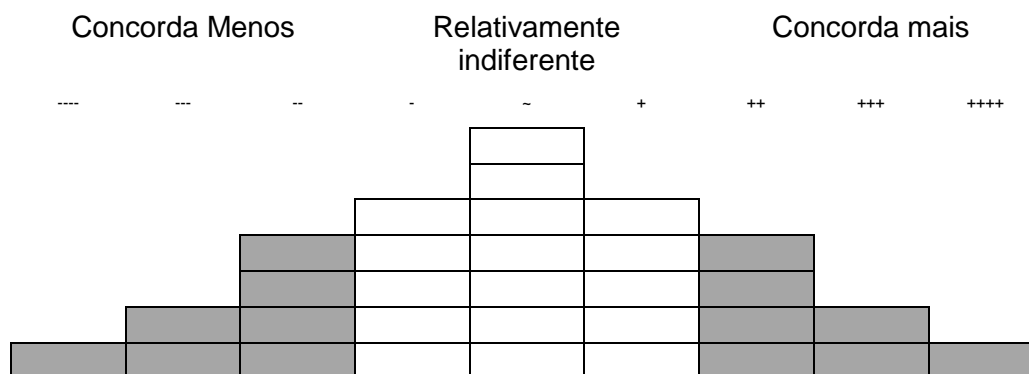
A continuidade das linhas de investigação a depende da integração dos bolsiros de investigação, doutorandos e pós-doutorados.
Clarificação da missão do Campus com base numa discussão tão participada quanto possível
Cultura de mérito individual e colectiva, na valorização no reconhecimento do desempenho individual e de equipas
Descentralização de competências com base numa afectação criteriosa dos meios da Universidade
Desenvolver os esforços necessários para motivar, promover e contratar o pessoal docente necessário
Devemos definir, em conjunto, quais os nossos objectivos para os próximos 4 anos.
É essencial promover mecanismos de maior comunicação entre os docentes e jovens investigadores no Campus (ex. reunião trimestral).
É importante criar prémios de produtividade para os Docentes.
Existem muitas valências dentro do Campus de Angra que não estão optimizadas por falta de comunicação
Gestão firme, transparente e eficaz, onde o respeito pelas pessoas, mas onde impere o diálogo esclarecedor, fecundo e gerador de consensos
Gostava conhecer melhor o trabalho que os colegas fazem. Talvez criar uma biblioteca com as últimas publicações de cada um de nós
No campus de Angra o ensino devia ser de excelência porque assim ganhávamos prestígio e mais alunos
O campus como caso exemplar no plano ambiental: reciclagem, conforto térmico sem grandes gastos energéticos, zonas verdes de lazer,...
O campus de Angra deve estimular a valorização dos seus quadros.
O Campus de Angra do Heroísmo deve ser uma Unidade Orgânica com Autonomia Administrativa e Pedagógica.
O Campus de Angra necessita de assumir a sua vertente de estudo do ambiente.
O Campus de Angra necessita de clarificar quais os seus objectivos, missão e estratégia para os próximos 20 anos

O Campus de Angra necessita de melhorar a sua imagem dentro da Universidade
O desenvolvimento do Campus de Angra deve ser integrador das várias formas de conhecimento e sustentável
O ensino deve responder à procura abrindo-se a áreas da engenharia, para as quais temos capacidade se racionalizarmos recursos
O espaço disponível nos edifícios do campus de Angra deve ser revista de 3 em 3 anos de acordo com as necessidades dos grupos
O espaço físico que temos é bom, embora tenha demasiados carros mal estacionados
Optimização de recursos com reorganização das unidades lectivas
União no Campus de Angra para podermos ter algum controlo sobre as opções que delinearmos quer a nível científico e pedagógico
Promover a escrita de versões de divulgação científica dos trabalhos que formos publicam em revistas científicas
Promover a interacção com a comunidade e a divulgação do saber gerado
Promover/solidificar a interdisciplinaridade
Reabrir o processo de criação de novas áreas do saber no Campus, à semelhança do que se pretendeu fazer com o Direito e o Desporto
Rever o sentido da Delegação do DCE e analisar modalidades de melhor integração neste Campus
Solidificar os Cursos (licenciaturas, Mestrados e Doutoramentos) existentes com relevância regional e nacional)
Um campus informado sobre o que se passa e vai passar no futuro próximo relativamente a: obras, oferta lectiva, problemas e projectos

Quadro 1 – Frases Chave de Auscultação em 6 de Junho de 2011.

### Hierarquização das frases

Até às 15H00 do dia 7 de Junho houve 16 colegas que responderam ao questionário de hierarquização das frases mas duas respostas não seguiram exaustivamente o esquema apresentado na Quadro 2 pelo que não foi possível integrá-las na análise.



Quadro 2 – Modelos de hierarquização das frases.

O ordenamento das frases pelos valores atribuídos pelos diversos inquiridos (Quadro 3) permite registar o seguinte:

- Primeiro houve uma clara preferência por frases de carácter geral e uma necessidade de clarificação dos objectivos do Campus.
- Segundo, logo abaixo situam-se pensamentos que apontam para a cultura de mérito, a integração dos saberes, a optimização dos recursos com reorganização das unidades lectivas.
- Em terceiro lugar aparecem vontades de participação, diálogo e transparência.
- Finalmente, frases que apontavam para soluções menos consensuais, como a gestão do estacionamento e dos espaços, os prémios de produtividade, a abertura a áreas da engenharia, a autonomização do Campus ou o enquadramento dos núcleos departamentais não tiveram tanta aderência relativa.

Hierarquização Média das Frases	
Devemos definir, em conjunto, quais os nossos objectivos para os próximos 4 anos.	1,57
Clarificação da missão do Campus com base numa discussão tão participada quanto possível	1,50
No campus de Angra o ensino devia ser de excelência porque assim ganhávamos prestígio e mais alunos	1,07
União no Campus de Angra para podermos ter algum controlo sobre as opções que delinearmos quer a nível científico e pedagógico	0,93
Cultura de mérito individual e colectiva, na valorização no reconhecimento do desempenho individual e de equipas	0,86
O desenvolvimento do Campus de Angra deve ser integrador das várias formas de conhecimento e sustentável	0,71
Existem muitas valências dentro do Campus de Angra que não estão optimizadas por falta de comunicação	0,64
Optimização de recursos com reorganização das unidades lectivas	0,64
A continuidade das linhas de investigação a depende da integração dos bolsiros de investigação, doutorandos e pós-doutorados.	0,50
O Campus de Angra necessita de clarificar quais os seus objectivos, missão e estratégia para os próximos 20 anos	0,50
O campus como caso exemplar no plano ambiental: reciclagem, conforto térmico sem grandes gastos energéticos, zonas verdes de lazer,...	0,36

O campus de Angra deve estimular a valorização dos seus quadros.	0,36
O Campus de Angra necessita de assumir a sua vertente de estudo do ambiente.	0,36
Solidificar os Cursos (licenciaturas, Mestrados e Doutoramentos) existentes com relevância regional e nacional)	0,29
Gestão firme, transparente e eficaz, onde o respeito pelas pessoas, onde impere o diálogo esclarecedor, fecundo e gerador de consensos	0,21
É essencial promover mecanismos de maior comunicação entre os docentes e jovens investigadores no Campus (ex. reunião trimestral).	0,07
Desenvolver os esforços necessários para motivar, promover e contratar o pessoal docente necessário	0,00
Descentralização de competências com base numa afectação criteriosa dos meios da Universidade	-0,07
Um campus informado sobre o que se passa e vai passar no futuro próximo relativamente a: obras, oferta lectiva, problemas e projectos	-0,07
Promover a interacção com a comunidade e a divulgação do saber gerado	-0,14
Promover e solidificar a interdisciplinaridade no Campus de Angra	-0,21
Reabrir o processo de criação de novas áreas do saber no Campus, à semelhança do que se pretendeu fazer com o Direito e o Desporto	-0,29
O Campus de Angra necessita de melhorar a sua imagem dentro da Universidade	-0,50
O Campus de Angra do Heroísmo deve ser uma Unidade Orgânica com Autonomia Administrativa e Pedagógica.	-0,64
Promover a escrita de versões de divulgação científica dos trabalhos que formos publicam em revistas científicas	-0,64
Rever o sentido da Delegação do DCE e analisar modalidades de melhor integração neste Campus	-0,64
O ensino deve responder à procura abrindo-se a áreas da engenharia, para as quais temos capacidade se racionalizarmos recursos	-0,86
É importante criar prémios de produtividade para os Docentes.	-1,00
Gostava conhecer melhor o trabalho que os colegas fazem. Talvez criar uma biblioteca com as últimas publicações de cada um de nós	-1,07
O espaço disponível nos edifícios do campus de Angra deve ser revista de 3 em 3 anos de acordo com as necessidades dos grupos	-1,29
O espaço físico que temos é bom, embora tenha demasiados carros mal estacionados	-3,14

Quadro 3 – Hierarquização Média das Frases.

### Análise Q - Perspectivas

A extracção de factores pelo método das componentes principais subjacente à Análise Q permite identificar cinco perspectivas que explicam 78% dos testemunhos. A primeira perspectiva explica 29% dos testemunhos, a segunda 17%, a terceira 14%, a quarta 10% e a quinta 8%.

Os 14 inquiridos enquadram-se bem nas cinco perspectivas (Quadro 4):

A Perspectiva 1 é veiculada por docentes com uma forte preocupação pedagógica de áreas diversas e com formação exterior à Universidade dos Açores. A sua principal preocupação é a imagem exterior do Campus de Angra do Heroísmo.

A Perspectiva 2 é apoiada por docentes do DCA com formação na Universidade dos Açores mas que se especializaram em áreas um pouco diferentes da sua formação de base. A sua principal preocupação é a Unidade do Campus de Angra do Heroísmo.

A Perspectiva 3 é apoiada por docentes do Campus de Angra do Heroísmo mas que não pertencem ao Departamento de Ciências Agrárias. A sua principal preocupação é promover a interdisciplinaridade.

A Perspectiva 4 é apoiada por docentes do Departamento de Ciências Agrárias da Área da Tecnologia Alimentar. A sua principal preocupação é a promoção dos recursos humanos.

A Perspectiva 5 é apoiada por docente do Departamento de Ciências Agrárias da Área da Economia. A sua principal preocupação é a autonomia do Campus de Angra.

Perspectiva		1	2	3	4	5
<b>Docentes do DCA com forte preocupação pedagógica de diferentes áreas e com formação exterior à Universidade</b>	1	0,771	0,105	0,189	0,057	0,313
		0,719	0,103	0,203	0,338	-0,421
		0,681	0,446	0,099	-0,120	-0,310
Docentes do DCA com formação na Universidade dos Açores mas que se especializaram em áreas um pouco diferentes da sua formação de base	2	0,326	0,824	0,110	-0,082	0,050
		0,018	0,696	-0,090	0,180	0,245
		0,133	0,570	0,249	0,102	-0,349
		-0,414	0,505	0,334	0,081	0,400
<b>Docentes do Campus de Angra do Heroísmo mas que não pertencem ao DCA</b>	3	-0,036	-0,168	0,887	-0,081	0,177
		0,401	0,392	0,743	-0,069	-0,097
		0,401	0,392	0,743	-0,069	-0,097

Docentes do DCA da área da Tecnologia Alimentar	4	-0,260	0,028	0,200	0,841	0,030
		0,145	0,186	-0,135	0,804	-0,200
		0,267	-0,073	-0,313	0,787	0,150
Docente do DCA de Economia	5	-0,004	0,111	0,070	-0,025	0,877

Quadro 4 – Perspectivas escalonadas.

### **Perspectiva 1: Melhorar a Imagem do Campus de Angra (29%)**

A Perspectiva 1, veiculada por docentes com uma forte preocupação pedagógica de áreas diversas e com formação exterior à Universidade dos Açores, para além de se preocupar com a imagem do Campus de Angra, defende um ensino de excelência, um funcionamento integrador das várias formas de conhecimento e uma gestão firme, transparente, dialogante e eficaz. É também a perspectiva que mais se identifica com as sugestões de gestão mais concreta relacionadas com aspectos ambientais, com a gestão do espaço e com o controle do estacionamento (Quadro 5).

Perspectiva 1	1	2	3	4	5
No campus de Angra o ensino devia ser de excelência porque assim ganhávamos prestígio e mais alunos	1,66	0,95	-0,35	-0,57	0,99
O Campus de Angra necessita de clarificar quais os seus objectivos, missão e estratégia para os próximos 20 anos	1,39	0,07	0,20	-0,08	-1,00
O desenvolvimento do Campus de Angra deve ser integrador das várias formas de conhecimento e sustentável	1,35	-0,74	0,86	0,05	1,32
Existem muitas valências dentro do Campus de Angra que não estão optimizadas por falta de comunicação	0,88	-0,34	0,82	0,63	-0,66
O campus como caso exemplar no plano ambiental: reciclagem, conforto térmico sem grandes gastos energéticos, ...	0,89	-0,16	0,38	-0,12	-0,42
Gestão firme, transparente e eficaz, onde o respeito pelas pessoas, diálogo esclarecedor, fecundo e gerador de consensos	0,84	0,58	-0,61	-0,30	-0,82
O Campus de Angra necessita de melhorar a sua imagem dentro da Universidade	0,71	0,49	-2,00	-0,62	0,26
O espaço disponível nos edifícios do campus de Angra deve ser revista de 3 em 3 anos de acordo com as necessidades	0,53	-1,18	-0,75	-1,42	-0,28
O espaço físico que temos é bom, embora tenha demasiados carros mal estacionados	-0,86	-2,02	-2,26	-0,98	-1,58

Quadro 5 – Perspectiva 1 – Melhorar a Imagem do Campus de Angra.

### **Perspectiva 2: Garantir a Unidade do Campus de Angra (17%)**

A Perspectiva 1, defendida por docentes do DCA com formação na Universidade dos Açores mas que se especializaram em áreas um pouco diferentes da sua formação de base, para além de se interessar com a Unidade do Campus de Angra, defende o reforço das opções científicas e pedagógicas existentes e a optimização dos recursos humanos com reorganização das unidades lectivas. (Quadro 6).

Perspectiva 2	1	2	3	4	5
Clarificação da missão do Campus com base numa discussão tão participada quanto possível	0,78	2,02	0,39	0,20	-1,21
O Campus de Angra necessita de assumir a sua vertente de estudo do ambiente.	-1,18	1,55	0,19	-0,10	-0,02
União no Campus de Angra para podermos ter algum controlo sobre as opções científicas e pedagógicas	-0,27	1,44	0,91	-0,23	0,04
Solidificar os Cursos (licenciaturas, Mestrados e Doutoramentos) existentes com relevância regional e nacional)	-0,86	1,21	0,43	-0,65	-0,76
Promover a interacção com a comunidade e a divulgação do saber gerado	-1,43	1,11	0,36	-0,84	-0,30
Optimização de recursos com reorganização das unidades lectivas	-0,03	0,84	-0,20	0,41	0,16
Promover a escrita de versões de divulgação científica dos trabalhos que fomos publicar em revistas científicas	-1,61	0,67	0,36	-1,24	-0,37

Quadro 6 – Perspectiva 2 – Garantir a Unidade do Campus de Angra.

### **Perspectiva 3: Promover a Interdisciplinaridade (14%)**

A Perspectiva 3, advogada por docentes que não pertencem ao DCA, quer promover a interdisciplinaridade lançando novas áreas disciplinares e integrando os núcleos de outras unidades orgânicas no funcionamento do Campus (Quadro 7).

Perspectiva 3	1	2	3	4	5
Reabrir o processo de criação de novas áreas do saber no Campus, como o Direito e o Desporto	-1,43	-1,09	2,14	-0,07	1,03
Devemos definir, em conjunto, quais os nossos objectivos para os próximos 4 anos.	0,61	0,30	1,85	0,82	-1,19
Rever o sentido da Delegação do DCE e analisar modalidades de melhor integração neste Campus	0,89	-1,32	0,95	-1,86	0,31
Promover/solidificar a interdisciplinaridade	0,09	-0,44	0,84	-1,22	0,46

Quadro 7 – Perspectiva 3 – Promover a Interdisciplinaridade.

#### Factor 4: Promover os Recursos Humanos (10%)

A Perspectiva 4, defendida pelos docentes do DCA da área disciplinar da Tecnologia Alimentar, quer fundamentalmente promover e valorizar os recursos humanos do Campus de Angra do Heroísmo (Quadro 8).

Perspectiva 4	1	2	3	4	5
A continuidade das linhas de investigação a depende da integração dos bolseiros, doutorandos e pós-doutorados.	-0,35	0,30	-0,95	2,39	1,05
O campus de Angra deve estimular a valorização dos seus quadros.	0,14	-0,22	-0,71	1,80	-0,63
Desenvolver os esforços necessários para motivar, promover e contratar o pessoal docente necessário	0,13	-1,06	0,20	1,58	-1,39
É essencial promover mecanismos de maior comunicação entre os docentes e jovens investigadores	0,32	-1,07	0,23	1,40	-0,78
Gostava conhecer melhor o trabalho que os colegas fazem. Criar uma biblioteca com as publicações de cada um de nós	-1,94	0,03	-0,86	0,75	-1,10

Quadro 8 - Perspectiva 4 - Promover os Recursos Humanos.

#### Factor 5: Autonomizar o Campus (8%)

Finalmente a Perspectiva 5, defendida essencialmente por um dos docentes questionados, defende a autonomia do campus, uma cultura de mérito individual e colectivo, a descentralização de competências e a abertura do Campus a área com procura lectiva nomeadamente no domínio da engenharia (Quadro 9).

Perspectiva 5	1	2	3	4	5	
O Campus de Angra do Heroísmo deve ser uma Unidade Orgânica com Autonomia Administrativa e Pedagógica.	-	1,71	0,04	-0,59	0,20	2,24
Cultura de mérito individual e colectiva, na valorização no reconhecimento do desempenho individual e de equipas	1,22	0,93	-1,24	0,51	2,02	
Descentralização de competências com base numa afectação criteriosa dos meios da Universidade	-	0,30	-0,87	-0,06	1,11	1,41
Um campus informado sobre o que se passa relativamente a: obras, cursos, problemas e projectos	0,02	-0,68	0,80	-0,34	0,95	
O ensino deve responder à procura abrindo-se a áreas da engenharia, temos capacidade se racionalizarmos recursos	-	0,68	-1,48	0,18	0,09	0,20

Quadro 9 – Perspectiva 5 – Autonomizar o Campus.

#### Análise Q - Sintonias

A análise anterior permitiu registar a consistência interna das várias perspectivas e, embora não fossem explorados os resultados em termos de desacordos entre as várias perspectivas essa análise é fácil de fazer registando o desacordo de cada perspectiva face a cada frase.

No entanto também podemos verificar os pontos de vista que são comuns e com base nos quais se pode procurar perspectivar o Campus de Angra do Heroísmo. E os pontos que têm mais acordo entre as várias perspectivas são as que vêm apresentados no Quadro 10.

Perspectiva 1	1	2	3	4	5
No campus de Angra o ensino devia ser de excelência porque assim ganhávamos prestígio e mais alunos	1,66	0,95	-0,35	-0,57	0,99

O desenvolvimento do Campus de Angra deve ser integrador das várias formas de conhecimento e sustentável	1,35	-0,74	0,86	0,05	1,32
Existem muitas valências dentro do Campus de Angra que não estão optimizadas por falta de comunicação	0,88	-0,34	0,82	0,63	-0,66
Devemos definir, em conjunto, quais os nossos objectivos para os próximos 4 anos.	0,61	0,30	1,85	0,82	-1,19
Cultura de mérito individual e colectiva, na valorização no reconhecimento do desempenho individual e de equipas	1,22	0,93	-1,24	0,51	2,02

**Quadro 10 - Sintonias.**

Trata-se de definir objectivos de excelência que integrem as várias formas de conhecimento através da comunicação e da promoção de uma cultura de mérito.

O economista não gosta que se definam objectivos comuns e não acha que exista necessidade de comunicação mas podemos convencê-lo a algum compromisso.

Os da Tecnologia Alimentar acham porventura um pouco sonhador falar num ensino de excelência e na atracção de alunos mas podemos inculcar-lhes um pouco de sonho.

Os nossos colegas do Departamento de Ciências da Educação e da Escola de Enfermagem também desconfiam do sonho da excelência e não acham que a cultura de mérito é uma ilusão; mas o nosso candidato a reitor pode explicar melhor a frase que lançou no seu manifesto eleitoral.

Os ex-alunos que agora são docentes também não se apaixonam por outras formas de conhecimento para além daquelas que já exploram e não são muito dessas conversas interdisciplinares. No entanto a sua própria história pode lembrar-lhes que esse é o caminho simpático que eles trilharam.

Finalmente os campeões dos espaços de consenso vêm da Perspectiva 1 até porque querem melhorar a imagem do campus.

### **Nota Final**

*Como concluí acima do que fomos dizendo e escolhendo “trata-se de definir objectivos de excelência que integrem as várias formas de conhecimento através da comunicação e da promoção de uma cultura de mérito”.*

*Que objectivos de excelência podem integrar os nossos conhecimentos? Como promover uma cultura de mérito?*

