

**A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO DE UMA INSTITUIÇÃO  
DE ENSINO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM O  
COMPROMETIMENTO INSTITUCIONAL**

**MARISA CLAUDIA JACOMETO DURANTE**

**A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO DE UMA INSTITUIÇÃO  
DE ENSINO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM O  
COMPROMETIMENTO INSTITUCIONAL**

**MARISA CLAUDIA JACOMETO DURANTE**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Organização e Gestão da Instituição.

Orientador: Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho.

370  
D951p

Durante, Marisa Claudia Jacometo.

A participação docente na gestão de uma instituição de ensino superior e sua relação com o comprometimento institucional / Marisa Claudia Jacometo Durante. – Presidente Prudente: [s.n.], 2009.

132 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:  
Presidente Prudente – SP, 2009.

Bibliografia

1. Ensino superior – Organização e administração. 2. Professores – Participação na Administração. 3. Professores -- Comprometimento institucional. 4. Professores – Conselho universitário I. Título.

**MARISA CLAUDIA JACOMETO DURANTE**

**A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO DE UMA INSTITUIÇÃO  
DE ENSINO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM O  
COMPROMETIMENTO INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 02 de abril 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente – SP

---

Prof. Dra. Ivone Tambelli Schmidt  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente – SP

---

Prof. Dr. Vitor Francisco Schuch Jr.  
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM  
Santa Maria - RS

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, papai e mamãe que me ensinou todos os conceitos sobre os valores que devemos ter e preservar em nossa vida. Minhas queridas irmãs Margarete e Joise que sempre me incentivaram a fazer o que eu gosto. Minha avó maravilhosa, Rosa, a quem tenho como o maior exemplo de vida e educação.

A meu esposo Mauro, meu amor e companheiro, por todo carinho e paciência que teve comigo, sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis da caminhada no Mestrado.

A meu filho Leonardo, que com seus doze anos, soube entender minhas ausências para me dedicar aos estudos.

Essa conquista também é de todos vocês.

## **AGRADECIMENTO**

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus pela vida! Considero-me uma privilegiada por chegar a um nível elevado de estudo, quando muitos não têm a oportunidade nem da educação básica.

Ao professor orientador, Dr. José Camilo dos Santos Filho, pela confiança em meu trabalho, dedicação, paciência e amizade.

Meu agradecimento especial ao professor Dr. Vitor Francisco Schuch Jr, por ter me incentivado e inspirado nessa caminhada e principalmente na escolha do tema de pesquisa.

Aos professores, Dr. Levino Bertan, Dra. Ivone Tambelli Schimit, Dra. Lúcia Helena Tiosso Moretti e Dra. Raimunda Abou Gebran, pela amizade que construímos, e, mesmo que indiretamente, colaboraram para a conclusão desse estudo.

Ao mantenedor da faculdade por ter oportunizado a realização desse estudo.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

(GRAMSCI, 1991, p.13-14).”

## RESUMO

### **A participação docente na gestão de uma Instituição de Ensino Superior e sua relação com o comprometimento institucional**

A presente pesquisa teve como propósito verificar como os docentes de uma instituição particular de ensino superior perceberam sua participação no Conselho Universitário (CONSU) e como viram a relação desta participação com o seu comprometimento institucional. Foram objetivos específicos da pesquisa: a) identificar os tipos de decisões tomadas no CONSU; b) identificar as formas de participação dos docentes do CONSU; e c) verificar se a participação dos docentes do CONSU tem relação com seu comprometimento institucional, no período de 2005-2006. A escolha do CONSU para ser o objeto de estudo deu-se por se entender que este é o responsável pela tomada de decisão dentro da instituição universitária. Participaram da pesquisa nove membros do CONSU, sendo sete docentes coordenadores de curso e dois docentes eleitos pelos pares. Para o desenvolvimento do estudo optou-se pelo estudo de caso com uma abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram escolhidos um roteiro de entrevista semi-estruturada e a análise documental de atas de reuniões nos anos 2005-2006 e do regimento interno da IES. A coleta dos dados foi realizada diretamente pela pesquisadora e os dados foram analisados segundo os procedimentos de análise de dados qualitativos.

Entre os principais resultados encontrados, cabe destacar que, pela existência de um conselho superior na instituição pesquisada, ela adota uma gestão embasada no modelo colegiado. Por meio de seu regimento interno, ela delega poder decisório aos participantes de seu órgão superior de administração. As informações das atas de reuniões e as falas dos docentes revelaram que, na prática, somente foram deliberados por esse órgão, assuntos acadêmicos e pedagógicos, havendo completa falta de poder decisório do colegiado sobre a gestão financeira da instituição. Apesar de não tomarem decisões sobre assuntos financeiros, todos os membros do Conselho Universitário perceberam como importantes as decisões acadêmicas tomadas, tendo reflexo efetivo na qualidade dos cursos da IES. Os docentes membros do CONSU manifestaram um comprometimento afetivo como base de sustentação de sua participação na gestão da instituição. Na sua percepção, fazer parte desse órgão deliberativo fez com que se sentissem mais comprometidos com a instituição de uma forma geral.

A participação na gestão levou os docentes a um maior comprometimento com a instituição e à percepção de que a participação no CONSU significa atribuição de confiança, de oportunidade e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, proporcionando, nesse sentido, satisfação e motivação no ambiente de trabalho.

**Palavras-Chave:** Ensino superior – Organização e administração; Professores – Participação na administração; Professores – Comprometimento institucional; Professores – Conselho Universitário



## **ABSTRACT**

### **Academic participation in the management of a Higher Education Institution and its relationship to institutional commitment**

The purpose of this research was to verify how professors of a private higher education institution perceived their participation in the University Counsel (CONSU) and how they saw the relationship of this participation to their institutional commitment. The specific objectives of this research were: a) to identify the types of decisions made in the CONSU; b) to identify the participation forms of the professors in the CONSU; and c) to verify if the professors' participation in the CONSU affected their institutional commitment during the period 2005-2006.

The choice of the CONSU as object of this study was due to the understanding that it is the responsible for the superior decision making process within the university institution. Nine members of CONSU participated in the research, being seven of them course coordinators and two professors elected by their peers. For the development of the study we chose the case study with a qualitative approach. As instruments of data collection were chosen a semi-structured interview guide and a document analysis of both the meetings minutes realized in 2005 and 2006 and the institutional bylaws and statutes. The data collection was done directly by the researcher and the data were analyzed according to the procedures of analyzes of qualitative data.

Among the main results which were found, due to the existence of a superior counsel in the institution, stands out a management based on the collegiate model. Through her bylaws and statutes, she delegates decision making power to the participants of her superior administrative counsel. The information from the meetings minutes and the speeches from the interviews revealed that, in practice, only academic and pedagogical issues were decided by this board and it lacked decision making power on the financial management of the institution. In spite of not deciding on financial issues, all members of CONSU perceived as important the academic decisions they made, since they had effective reflection in the courses quality of the institution. The academicians who were members of the Superior Counsel manifested an affective commitment as support basis of their participation in the management of the institution. In their perception, to be part of this deliberative board made them feel more engaged with the institution. Participation in management led the academicians to a greater commitment to the institution and to the perception that participation in CONSU means the attribution of trust, opportunity and recognition as consequence of the work developed, leading to satisfaction and motivation in the work environment.

**Keywords:** University teaching – Management and organization; Teacher participation in administration, Teacher – Institutional commitment; teacher – University Council

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
1.1 Contextualização do Problema .....	15
1.2 Problema e Propósito da Pesquisa .....	18
1.3 Limitações da Pesquisa .....	19
1.4 Organização do Estudo .....	20
2 REVISÃO DE LITERATURA .....	21
2.1 Origens da Universidade .....	21
2.2 Modelos de Gestão Universitária .....	27
2.2.1 Modelo colegiado ( <i>collegium</i> ) .....	29
2.2.2 Modelo burocrático .....	30
2.2.3 Modelo político .....	33
2.2.4 Modelo anárquico (anarquia organizada) .....	34
2.3 Gestão Participativa .....	37
2.3.1 Dimensões da gestão participativa .....	37
2.3.2 Formas de participação .....	40
2.4 Comprometimento organizacional .....	43
2.4.1 Conceito de comprometimento .....	45
2.4.2 Tipologias de comprometimento .....	47
2.4.2.1 Tipologia de Parsons .....	47
2.4.2.2 Tipologia de Etzione .....	48
2.4.2.3 Tipologia de Meyer e Allen .....	49
2.4.3 Dimensões do comprometimento organizacional .....	50
2.4.3.1 Dimensões afetivas .....	50
2.4.3.2 Dimensões instrumentais .....	51
2.4.3.3 Dimensões normativas .....	52
2.4.4 Comprometimento e realização profissional .....	53
2.5 Participação e comprometimento organizacional .....	55
3 MÉTODO .....	66
3.1 Sujeitos da Pesquisa .....	66
3.2 Instrumentos de Coleta de Dados .....	67
3.3 Coleta de Dados .....	68
3.4 Análise dos Dados .....	69
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	71
4.1 Tipos de Decisões Tomadas no CONSU .....	71
4.2 Formas de Participação no CONSU .....	75
4.3 Participação e Comprometimento Institucional .....	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	93
ANEXOS .....	101
Anexo 1 – Roteiro de Entrevista .....	102
Anexo 2 –Regimento Interno .....	103
Anexo 3 – Exemplos de Ata de Reunião .....	127
Anexo 4 – Amostras das Entrevistas .....	129

## 1 INTRODUÇÃO

A universidade, na história das instituições e organizações da cultura ocidental, foi uma criação da civilização urbana e comunal, e suas características típicas foram fixadas no século XIII. Ao longo da Idade Média, a universidade esteve ora sob a chancela do poder laico, ora do papado. Ela precede os avanços da revolução industrial, das invenções técnicas e das inovações tecnológicas.

Segundo Trindade (1999), se lançarmos um olhar para a dimensão temporal da instituição universitária, podemos vislumbrar quatro períodos: o primeiro, no século XII, período em que se constitui o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências de Paris e Bolonha, que se implanta por todo território europeu sob a proteção da Igreja romana. O segundo começa no século XV, onde a universidade recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, que floresce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países da Europa do centro e do norte. A partir do século XVII a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX. O quarto período que institui a universidade moderna começa no século XIX e se desdobra até os nossos dias, introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade.

As universidades surgiram a partir das escolas dos séculos XII e XIII e se organizaram sob a forma de corporação de ofício, do mesmo modo que as demais profissões do período estavam se organizando, (OLIVEIRA, 2007). Assim, na sua concepção, os profissionais do saber precisariam se organizar de acordo com as relações que estavam se estabelecendo na sociedade e criar locais próprios do e para o conhecimento que eram protegidos por leis e regulamentos que norteavam as relações feudais. Sabemos que entre as primeiras universidades figuraram as de Paris na França, Bolonha na Itália e Oxford na Inglaterra. Tanto na universidade de Paris quanto na de Oxford, os professores eram os mestres da corporação e os alunos os aprendizes. Em Paris, os mestres tinham o controle da universidade, já em Bolonha, os alunos é quem geriam a corporação. A figura do reitor era fundamental para a manutenção da corporação. Ele intermediava as relações entre mestres e aprendizes, sendo escolhido por ambas as partes ou apenas por uma delas. Os reitores eleitos para brevíssimos mandatos (três meses

em Paris, um ano em Bolonha), cuidavam das finanças, convocavam e presidiam as assembléias, executavam as suas determinações e representavam a universidade perante as autoridades e a justiça. Segundo Verger (1990, p. 138), “manteve-se esta organização, não sem problemas e conflitos, até o século XV, quando as universidades se transformaram em centros de formação profissional a serviço do estado e sob seu estrito controle”. Para Verger, o surgimento das primeiras universidades, na virada dos séculos XII e XIII, é um momento capital da história cultural do Ocidente Medieval. Pode-se compreender que ela comportou, em relação àquela época, elementos de continuidade e de ruptura. Os primeiros devem ser buscados na localização urbana, no conteúdo dos ensinamentos, no papel social atribuído aos homens de saber.

Berriel (2006) explica que no início e durante o século XII, os professores eram retribuídos de forma privada pelos alunos, que detinham assim o poder, dada a superioridade das corporações estudantis com relação aos mestres.

Esses traços se fazem presentes também nos estudantes da Universidade de Córdoba que em 1918 lançaram os eixos que nortearam a luta por mudanças nas relações dentro da universidade, representando a inserção dos estudantes no debate sobre as funções e o papel da universidade perante os conhecimentos que nela são produzidos e para quem são dirigidos.

O Manifesto de Córdoba de 1918, como ficou conhecido, representa a inserção dos estudantes no debate das funções e qual papel da Universidade perante os conhecimentos que nela são produzidos e para quem são dirigidos. No manifesto, os estudantes de Córdoba lançam os princípios que deverão orientar uma verdadeira reforma universitária: representação discente e participação nos órgãos diretores, gratuidade do ensino, autonomia universitária, ingresso público para carreira docente, eleição dos dirigentes através de assembléias com participação estudantil e docente (RIBEIRO, 1990).

Na segunda metade do século XX, duas grandes experiências na organização do trabalho, em dois países completamente diferentes, suscitaram atenção especial sobre a questão da participação e envolvimento de trabalhadores nos processos de decisão e controle do ambiente de trabalho: a administração japonesa, com os círculos de qualidade e a filosofia da qualidade total, base do chamado *toyotismo* e a auto-gestão das fábricas na antiga Iugoslávia, tomadas como exemplo de organização do trabalho voltada à harmonização entre os

princípios da democracia e as exigências de produção industrial. (RODRIGUES, 2007). Essa experiência de participação repercutiu na gestão da instituição escolar, como constata Salerno (2006)

A escola, herdeira de um modelo centralizado de administração, entra em crise perante os impactos sociais da reestruturação, da nova organização e gestão produtiva, da autonomia, da descentralização e da competitividade das economias globalizadas. [...] A gestão como processo decisório remete à análise das estruturas de poder no interior das organizações, suas relações de dependência, suas ações descentralizadas decretadas ou como iniciativa substituindo o modelo tradicional monocrático, em que o poder era personalizado e a tomada de decisão se dava via hierárquica bem definida, em que as diretrizes emanavam de pessoas singulares e identificáveis e eram dirigidos aos indivíduos em particular. (SALERNO, 2006, p. 138-139).

Baldrige (apud BRISOLA, 1991) descreve três modelos de governo universitário, os quais, segundo Brisola, têm recebido maior atenção dos estudiosos da administração universitária: modelo burocrático, modelo colegiado e sistema político. Para Brisola (1991, p. 24), algumas características da administração universitária conferem com o modelo de burocracia, no sentido weberiano: “critério de competência para a nomeação de dirigentes em lugar de eleições, salários pagos pela organização, uma hierarquia reconhecida e respeitada, carreira exclusiva [...]”. A burocracia universitária pode ser avaliada em termos do grau de prioridade que confere aos objetivos da instituição ou aos de poder próprio ou de elites a que servem. Assim, nesse modelo burocrático a imagem que predomina é a de um herói planejador, situado no topo da pirâmide do poder, detentor de toda informação.

Não obstante sua especificidade, a gestão da instituição universitária possui, tanto quanto outras organizações, um núcleo de funcionamento e atividades comum a qualquer organização. Esse núcleo corresponde aos chamados processos administrativos: organização, planejamento, direção, controle e avaliação da instituição. A necessidade dessas estruturas mínimas foi estabelecida inicialmente por Taylor no processo de produção industrial. Essas funções foram adaptadas e aperfeiçoadas por Fayol e passaram a ser tomadas como estruturas médias de administração e direção. (CHIAVENATO, 1993).

Brisola (1991) argumenta que muitos autores que rejeitam o modelo burocrático propõem o modelo colegiado de gestão da universidade. A descrição desse modelo corresponde ao processo decisório colegiado com plena participação da comunidade acadêmica, onde a coordenação é obtida por meio da dinâmica do

consenso, reconhecimento da competência profissional na organização e predomínio da relação entre iguais no lugar de hierarquias de autoridade.

O terceiro modelo proposto por Baldrige (apud BRISOLA, 1991, p. 30) é o sistema político. Esse modelo

Considera a universidade como um sistema político em miniatura em que existem grupos de interesse, conflitos e outros processos políticos. As decisões políticas são críticas para o futuro da organização e também se tornam alvo vital para a atividade dos grupos de interesse.

Esse modelo opera com base em alguns pressupostos, tais como: a maioria das grandes decisões é tomada por pequenos grupos de elites; a participação acontece de maneira fluida; há grupos de interesses com diferentes objetivos e valores; o conflito é natural e significativo em promover a saudável mudança organizacional; as decisões são compromissos negociados entre grupos que competem entre si e aceitável pelos diversos blocos de força; os grupos de interesse externos exercem uma forte influência no processo decisório.

Fernandez (1986) aponta, ainda, um quarto modelo – a anarquia organizada ou organização anárquica. Proposto por Cohen e March (1974), esse modelo de gestão privilegia a ausência de propósitos pré-definidos do comportamento humano na tomada de decisão. É também conhecido e tratado na literatura por lata de lixo.

Nesse contexto, as evidências têm mostrado que instituições bem dirigidas e organizadas são mais eficazes. Para Xavier (1996), a experiência tem demonstrado que as unidades educacionais que se destacam não estão envoltas em burocracias lentas e centralizadoras, nem preocupadas com normas ou regulamentos e com estruturas que não lhes conferem agilidade na solução de problemas. Nesse sentido, a gestão participativa pode ser um modelo que se aproxime do ideal das instituições de ensino superior na contemporaneidade, aliás, modelo que também se aproxima do histórico modelo colegiado de gestão da universidade, desde a Idade Média.

Para Maximiano (2002), a maioria dos trabalhadores das instituições públicas e privadas é tratada de acordo com paradigmas tradicionais, ou seja, alienados em relação ao controle de seu trabalho e à gestão da organização. Porém, essa alienação desperdiça o potencial intelectual das pessoas. Já a participação

aproveita esse potencial, contribuindo para aumentar a qualidade das decisões e da administração, a satisfação, a motivação e o comprometimento das pessoas. A meta da administração participativa é construir uma organização participativa em todas as suas interfaces. Assim, pode-se ampliar a participação com a gestão de alto envolvimento que, de acordo com Santos Filho (2003, p. 16), “[...] pretende transferir para as escolas, além do poder, outros três recursos fundamentais – o conhecimento e habilidades, a informação e as recompensas”. Para Santos Filho (2003), no contexto da educação, começa-se a se reconhecer que este setor de serviço possui as características de incerteza, complexidade e interdependência no seu trabalho. Portanto, os princípios de gestão de alto envolvimento parecem adequar-se ao trabalho realizado no campo da educação.

Com relação ao comprometimento no trabalho, Medeiros (1997, p. 24) assim define esta característica:

Comprometimento é uma relação forte entre um indivíduo identificado e envolvido com uma organização, e pode ser caracterizado por três fatores: estar disposto em exercer um esforço considerável em benefício da organização; a crença e a aceitação dos valores e objetivos da organização e um forte desejo de se manter como membro da organização.

Bastos (1994) identificou vários significados para a palavra comprometimento. Dentre estes, identificou o comprometimento com um significado de engajamento, agregamento e envolvimento. Bastos (1994, p. 86) ressalta, ainda, o comprometimento com um caráter disposicional: “Como uma disposição, comprometimento é usado para descrever não só ações, mas o próprio indivíduo, é assim tomado como um estado, caracterizado por sentimentos ou reações afetivas positivas tais como lealdade em relação a algo”.

Percebe-se que quando a importância de se construir uma relação de comprometimento é reconhecida, a instituição está em consonância com as mudanças do ambiente que a cerca. Isso pode contribuir para que os funcionários sintam-se responsáveis por ela, assumindo um papel ativo e com responsabilidades que podem levá-los a um nível alto de motivação, desenvolvendo, conjuntamente, instituição e funcionários por intermédio de uma sinergia criada entre todos. Quando se menciona a sinergia, significa perceber que o todo é maior do que a soma das partes. A sinergia, dessa forma, passa a ser a essência da participação e, quando

corretamente compreendida, é a atividade mais dinâmica, pois, por meio dela, podem-se valorizar as diferenças entre as pessoas.

### **1.1 Contextualização do Problema**

Vive-se um momento histórico com evidências de transformações radicais e surpreendentes na realidade social que desafiam as melhores compreensões teóricas do gestor de uma instituição universitária comprometido com o desenvolvimento educacional no todo. Frente aos múltiplos desafios emergentes das rápidas mudanças sociais, científicas e tecnológicas, somos impulsionados à busca de uma visão mais abrangente, sistêmica e holonômica da realidade, que transcenda a ótica materialista e possa elucidar essa nova dinâmica das relações humanas, abrindo novos caminhos para a gestão participativa de que atualmente muito se fala.

A estruturação da Instituição de Ensino Superior no Brasil envolve também, dentro da política universitária, a questão da gestão institucional. A motivação deste estudo levou ao enfrentamento dessa questão pela inconformidade com o sistema vigente, objetivando a discussão sobre como os docentes percebem sua participação no Conselho Superior (CONSU) de uma instituição particular de ensino superior e como veem a relação desta participação com o seu comprometimento institucional.

As questões que impulsionaram esta pesquisa estão profundamente interligadas ao meu processo de evolução profissional dentro de uma Instituição de Ensino Superior. Trata-se de uma IES privada e, quando assumi a sua gestão ela passava por uma crise em seu corpo docente e administrativo. Era necessário aplicar uma medida emergencial.

A descrição dos direitos e deveres, bem como a forma de participação de cada órgão na direção da instituição, está descrita no Regimento Interno da IES, porém, este não era evidenciado na prática. O Conselho Superior (CONSU) não se reunia para deliberações; todos os assuntos eram decididos pela antiga direção acadêmica ou pelo mantenedor, embora a decisão colegiada estivesse prevista no seu regimento interno. Diante dessa situação era preciso uma mudança de postura



de todos os membros envolvidos. Foi então elaborado um plano de gestão prevendo a participação das pessoas que compõem a IES, na tomada de decisões.

A participação na gestão como processo institucionalizado teve início em julho de 2005 por meio do planejamento feito pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), o qual está em desenvolvimento. A concepção de participação, segundo a visão da direção geral da instituição, pressupõe o envolvimento e o comprometimento na formulação da política institucional, objetivando assegurar melhor qualidade nas decisões, ações e resultados para a IES e, evidentemente, para a sociedade, como beneficiária dos serviços prestados. Desta iniciativa, surgiram diversos problemas: resistência, retaliações e oposição por grande parte dos funcionários. Depois de algum tempo, percebeu-se que esse comportamento era pura expressão de medo, pois ao serem admitidas pela instituição, as pessoas estavam acostumadas a somente executar suas funções e após o término da jornada diária, retornar para casa e desligar-se do trabalho.

Quando se fez a proposta de gestão participativa, os funcionários ficaram confusos, pois essa implicava em maior autoridade, no entanto, também mais responsabilidade. Aos poucos, porém, ocorreu a implantação do projeto. Após dois anos à frente da direção geral da instituição educacional, encontramos-nos diante de um quadro administrativo reduzido. Adotamos treinamentos específicos para os setores, bem como atividades de integração. Para o corpo docente foi promovida capacitação pedagógica. Após esse período, ainda se percebia uma dicotomia entre o desenvolvimento das atividades atribuídas a cada um e o sentimento de partícipe integrante da instituição. Nesse sentido, ao discutirmos sobre a gestão participativa não podemos nos esquecer que há um contexto competitivo e desafiador que requer das IES uma gestão voltada para a qualidade. A participação de cada um ajuda a construir o cotidiano da instituição, a qual se produz na dialética de criticar e reafirmar, conservar e transformar.

A IES pesquisada situa-se no município de Presidente Epitácio, no oeste do Estado de São Paulo e, por solicitação do mantenedor, teve seu nome preservado. Autorizada em 06/03/1998, trata-se de uma sociedade civil de atuação local, por tempo indeterminado, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Presidente Epitácio, e iniciou suas atividades oferecendo o curso de licenciatura em Letras. No período que compreende os anos de 1998 a 2006 a IES passou de um para sete cursos, ainda em pleno funcionamento. Em oito anos de existência a IES

alternou diferentes enfoques e práticas gerenciais, frutos de mudanças conjunturais internas e externas à instituição.

A IES possui Regimento Interno devidamente aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além deste dispositivo, ela também possui seus órgãos deliberativos, sendo o Conselho Superior (CONSU), o órgão máximo de deliberação em matéria administrativa, didático-científica e disciplinar, constituído pelo Diretor Geral – seu presidente, pelos coordenadores dos cursos, por dois representantes do corpo docente, um representante do corpo discente e um representante da mantenedora. As atribuições e competências dos órgãos colegiados estão definidas no Regimento Interno da Faculdade, assim como as atribuições e competências dos seus órgãos administrativos.

O Conselho Superior da faculdade reúne-se, ordinariamente, duas vezes em cada ano civil, nos meses de março e setembro, e, extraordinariamente, quantas vezes forem necessárias por convocação do Diretor Geral, quando julgar necessário ou conveniente, ou por deliberação escrita que lhe for feita por, no mínimo, dois terços de seus membros. Todo membro do Conselho Superior tem direito a voz e voto, cabendo ao Presidente o voto de qualidade. O Regimento Interno da IES, em seu artigo 11, estabelece as competências do Conselho Superior, sintetizadas nos seguintes aspectos:

- Aprovar o regimento da faculdade, o calendário acadêmico, o plano semestral de atividades e proposta orçamentária da faculdade;
- Deliberar sobre criação, alteração e extinção de cursos, problemas de indisciplina e quanto à paralisação das atividades da faculdade;
- Apurar responsabilidades dos colaboradores da faculdade;
- Decidir sobre recursos interpostos de decisões dos demais órgãos colegiados da faculdade e sobre a concessão de dignidades acadêmicas;
- Apreciar o relatório semestral e atos da direção geral da faculdade;
- Superintender e coordenar todas as atividades desenvolvidas pela faculdade;
- Fixar normas gerais e complementares ao regimento;
- Praticar todos os demais atos de competência, como instância de recursos;
- Respeitar e executar as decisões do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- Exercer as demais atribuições que lhe forem previstas em lei.

A IES possui uma mantenedora, a qual é responsável, perante as autoridades públicas em geral, pela IES mantida, incumbindo-lhe tomar todas as medidas necessárias ao seu bom funcionamento, respeitadas, os limites da lei e do Regimento Interno, a liberdade acadêmica do Corpo Docente e Discente e a autoridade própria de seus órgãos deliberativos e executivos. As relações da mantenedora com a mantida, previstas no artigo 98 do Regimento Interno, são:

**Art. 98.** Compete precipuamente à Mantenedora promover os adequados meios de funcionamento das atividades da Faculdade colocando-lhe à disposição, os bens móveis e imóveis de seu patrimônio, ou de terceiros a ela cedidos e assegurando-lhe os suficientes recursos financeiros de custeio.

**§ 1º.** À Mantenedora reserva-se a administração orçamentária da Faculdade podendo delegá-la no todo ou em parte, ao Diretor Geral, encaminhando mensalmente ao mesmo relatório circunstanciado de todas as receitas e despesas ocorridas no período.

**§ 2º.** Dependem da aprovação da Mantenedora as decisões dos órgãos colegiados que importem aumento de despesas.

A contribuição desse estudo para a instituição e a sociedade está calcada em que o docente não é meramente um gerador de resultados econômico-financeiros para a instituição, mas também um agente produtor de qualidade, efetivamente inserido no seu processo decisório institucional.

## **1.2 Problema e Propósito da Pesquisa**

A problemática motivadora da pesquisa não envolve apenas a dimensão de constatação crítica da realidade, mas, também, as possibilidades de sua transformação. Assim, a questão norteadora desse estudo foi: Como os docentes perceberam sua participação no Conselho Superior (CONSU) de uma instituição particular de ensino superior e como viram a relação desta participação com o seu comprometimento institucional?

Essa questão básica se desdobrou nas seguintes questões específicas:

1. Que tipos de decisões foram tomadas na instância do Conselho Superior (CONSU) no processo decisório segundo a percepção dos docentes conselheiros, no período que compreende os anos 2005 e 2006?
2. Que forma de participação foi percebida pelos docentes que foram membros do CONSU no período entre os anos 2005 e 2006?
3. Como os docentes que participaram do processo de tomada de decisão do CONSU viram a relação desta participação com o seu comprometimento institucional?

Para responder às questões formuladas, foram estabelecidos os seguintes objetivos geral e específicos:

O objetivo geral deste trabalho foi verificar como os docentes de uma instituição particular de ensino superior perceberam sua participação no CONSU e como viram a relação desta participação com o seu comprometimento institucional. Foram objetivos específicos:

1. Identificar os tipos de decisões que foram tomadas no CONSU no período correspondente aos anos 2005 e 2006, segundo a percepção dos docentes membros deste colegiado e como estas decisões foram viabilizadas pela administração central da instituição;
2. Identificar as formas de participação dos docentes, como membros do CONSU, no processo de tomada de decisão deste colegiado no período que compreende os anos 2005 e 2006.
3. Verificar se a participação docente no processo decisório do CONSU levou a maior comprometimento institucional nos anos 2005 e 2006.

### **1.3 Limitações da Pesquisa**

Esta pesquisa foi de natureza qualitativa, porém, de um contexto passado recente, referente à gestão 2005 e 2006, não podendo ser feita uma triangulação, ou seja, envolvendo três fontes de informação. Adotamos para coleta de dados um roteiro de entrevistas semi-estruturado e a análise documental das atas

de reuniões do CONSU realizadas naquele período, a fim de confrontá-las com as informações obtidas por meio das entrevistas e com o Regimento Interno da IES.

#### **1.4 Organização do Estudo**

No capítulo dois, apresentamos a revisão da literatura, onde tratamos sobre a gestão universitária e gestão participativa e sua relação com o comprometimento, discutindo as principais pesquisas relacionadas com o tema e seus desdobramentos.

No capítulo três, descrevemos o método utilizado na pesquisa, delineando os critérios de escolha dos sujeitos, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No capítulo quatro, destacamos os aspectos mais importantes encontrados nos resultados da pesquisa, a fim de contribuir melhor para o entendimento do trabalho e explicitar as contribuições deste estudo para o aprimoramento da gestão universitária.

No capítulo cinco, são apresentadas as considerações finais e propostas de ação para o aprimoramento da gestão da instituição pesquisada.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 Origens da Universidade

A partir do século XII a universidade é inventada e se institucionaliza apoiada no trabalho dos copistas e tradutores que preservaram grande parte do legado greco-cristão para formar clérigos e magistrados. Em sua fase áurea, ela se organiza através do modelo corporativo (*Universitas scholarium et magistrorum*), em torno de uma cátedra, abarcando vários domínios do saber, como: teologia, direito romano e canônico e as artes (TRINDADE, 1999). A corporação de professores e estudantes é a base da nova instituição, enquanto o termo *studium* significava o estabelecimento de ensino superior. Daí ser a essência da instituição universitária medieval o espírito corporativo, a autonomia e a liberdade acadêmica. Como sintetiza Trindade (1999, p. 7),

O que se pode resgatar do modelo medieval é uma concepção de instituição universitária com três elementos básicos: centralmente voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica; com uma organização corporativa em seu significado originário medieval; e preservando sua autonomia em face do poder político e da Igreja institucionalizada local.

A universidade medieval, constituída de uma comunidade de estudantes e docentes, embora sob proteção da Igreja, de reis ou das cidades onde se estabelecera, já detinha relativa autonomia. Do ponto de vista econômico, era uma instituição cujos recursos financeiros procediam das propriedades que possuía ou do pagamento dos estudantes. Era uma instituição muito pequena, de natureza privada e administrada de forma autônoma pelos próprios membros de sua comunidade.

Naquela época, uma característica da universidade medieval era o seu relacionamento com a cidade por conta da divisão do trabalho. A variedade dos ofícios, comerciais ou artesanais na cidade propiciava a organização dos profissionais. A cidade, conseqüentemente, era também a corporação chamada *universitas*. Nos séculos XII e XIII, a corporação se definia juridicamente por sua

autonomia interna e pelo reconhecimento de sua personalidade jurídica pelos poderes públicos. A Universidade de Paris tornou-se o centro da cristandade latina porque foi nela que as questões mais importantes da humanidade estavam sendo elaboradas, debatidas, criticadas e defendidas, pois, era nela que se concentravam as principais tendências filosóficas e teológicas do Ocidente do século XIII. Em Paris, mestres e estudantes compunham a *universitas*, cabendo aos primeiros o controle. Já em Bolonha, os estudantes, agregavam-se em duas *universitates*: a dos ultramontanos (os estrangeiros, geralmente de procedência germânica) e a dos citramontanos (os italianos), dirigidas por reitores distintos, eleitos entre seus membros para um breve mandato. Não participavam delas os doutores que eram recrutados, controlados e remunerados pelas corporações dos estudantes. Com o correr do tempo, prevaleceu a denominação *universitas*, significando um corpo de mestres e estudantes animado pela força do *studium*. A universidade surge com um caráter marcadamente internacional. Tanto estudantes como professores provinham de diversas regiões e países e às vezes circulavam entre universidades da França, Alemanha e Inglaterra.

Como escreve Verger (1990, p. 50), “até o século XIII, a administração das universidades manteve características incontestavelmente democráticas”. Os elementos de ruptura foram inicialmente de ordem institucional. Mesmo que se impunham aproximações entre o sistema universitário e outras formas contemporâneas de vida associativa e comunitária, esse sistema era, no entanto, no domínio das instituições educativas, totalmente novo e original. O agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas, reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades legais e religiosas daquele tempo, permitiu tanto progresso considerável no domínio dos métodos de trabalho intelectual e da difusão dos conhecimentos quanto uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época.

Percebe-se, a partir da universidade medieval, que o papel, a organização e o *modus operandi* das universidades são ao mesmo tempo reflexo e contraponto das sociedades nas quais estão inseridas e de seus movimentos históricos. Sua função histórica como instituição de ensino e pesquisa permanece inalterada, modificando-se apenas as formas de ela se relacionar com o entorno.

No Brasil, a educação superior é parte integrante da sociedade brasileira. Durante trezentos anos do período colonial brasileiro as únicas iniciativas,

na área de educação, vieram dos jesuítas, mais voltados para a catequese religiosa. Cunha (1986) aponta que, nesse período, observou-se a existência de um sistema de ensino superior muito bem organizado dentro dos moldes da época, inspirado na estrutura da Universidade de Coimbra - Portugal, que, apesar de não ter o reconhecimento para diplomação dos seus estudantes pelo Estado português, o tinha do papa. Tal sistema fazia parte de uma estrutura educacional organizada em escala mundial, por meio das escolas jesuíticas, padronizadas e organizadas conforme a *Ratio Studiorum*, promulgada preliminarmente em 1599. Este famoso documento previa um currículo dividido em dois graus: os *studia inferiora* (correspondentes à atual educação básica), desenvolvidos em cinco classes e desdobrados em até sete séries anuais; e os *studia superiora*, (correspondentes aos atuais estudos superiores de graduação).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil. Seus colégios e residências foram expropriados, sendo diversos os destinos que lhes foram dados. A expulsão dos jesuítas provocou a desarticulação do sistema educacional da Colônia e, no seu lugar, foram criadas, tardiamente por Pombal no Brasil, as aulas régias, baseadas no enciclopedismo. O fechamento dos colégios dos jesuítas correspondeu à abertura de aulas de matérias isoladas (CUNHA, 1986).

Das poucas instituições que surgiram durante o período imperial, algumas sequer vingaram, outras ofereceram pouca contribuição para a mudança do *status* social vigente, permanecendo muito mais como campo influenciado da política que como espaço de influência no campo ideológico e social.

A literatura mostra (MENDONÇA, 2000) que a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, fugindo das forças napoleônicas, foi a razão inicial para a criação das primeiras escolas superiores brasileiras, devido a pressões exercidas pelas elites da sociedade de forma geral. As três primeiras instituições de ensino superior, fundadas em decorrência dessa nova situação política da colônia foram: a Escola de Medicina do Rio de Janeiro, a Escola de Medicina da Bahia e a Escola de Engenharia e Arte Militar do Rio de Janeiro. Possuíam um caráter pragmático, laico e estatal. Essas instituições foram criadas por iniciativa da Corte portuguesa, e por ela mantidas, continuando a sê-lo pelos governos imperiais, após a independência política.

A República chega ao Brasil, mas a Constituição de 1891 omite-se em relação ao compromisso dos governos federal e estaduais com a universidade.



Anteriormente a 1891, o sistema de governo imperial propiciou algumas iniciativas de criação de universidades em algumas províncias como: São Paulo, Bahia e Pernambuco. Essas universidades, entretanto, tiveram uma vida efêmera e de fato, a primeira instituição que assumiu de forma duradoura essa denominação, segundo Mendonça (2000, p. 14) foi a “Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo governo federal, através da agregação de algumas escolas profissionais preexistentes”.

A primeira universidade no sentido estrito a se consolidar no nosso país data da década de 20 do século XX, inspirada no modelo francês de universidade. Fundada tardiamente, a universidade brasileira nunca esteve livre de críticas, primeiro, pela sua estrutura não orgânica, fruto da junção de faculdades que se deu na sua fundação, segundo, pela falta de coesão entre suas unidades e terceiro, pela definição conservadora do seu papel na sociedade (FERNANDES, 1975).

O período que vai de meados dos anos 20 até, aproximadamente, 1945 foi marcado pela crise do sistema oligárquico tradicional que acabou por resultar na transferência do foco de poder dos governos estaduais para o âmbito nacional. Mesmo com essa tendência centralizadora, em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo – USP, pelo Estado de São Paulo, e em 1935 a Universidade do Distrito Federal – UDF. Diferentemente das universidades fundadas antes de 1934, essas duas foram concebidas para o “estudo científico dos grandes problemas nacionais, gerando um estado de ânimo nacional capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista” (Mendonça, 2000, p. 138). Em 1937, existiam apenas quatro universidades no país: A Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo.

Fávero (2006) explica que com a deposição do presidente Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entrou em nova fase de sua história. Iniciou-se um movimento para repensar o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente. A chamada redemocratização do país foi consubstanciada na promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946. A administração superior da Universidade passou a ser exercida não apenas

pelo Conselho Universitário e pela Reitoria, mas também pelo Conselho de Curadores.

No final dos anos de 1940, começaram a esboçar-se nas universidades algumas tentativas de luta pela autonomia universitária, tanto externa como internamente. O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961. A UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua integração orgânica.

A partir da década de 70, as universidades brasileiras tornaram-se instituições complexas, na medida em que ampliaram consideravelmente o número de estudantes, docentes e funcionários, incorporaram a estrutura de pós-graduação segundo o modelo americano, multiplicaram o número de funções e cargos administrativos, assim como o número de instâncias e órgãos decisórios. Para atender às demandas sociais de expansão do ensino superior, surgiram equipes especializadas em administração e uma nova forma de racionalidade tomou conta da universidade: a burocrático-planificadora, segundo (PAULA, 1998). O controle dos processos, a administração dos recursos e a busca de uma racionalização crescente para as instituições universitárias foram responsáveis pelo surgimento de uma racionalidade técnica na qual os fins se ajustam aos meios.

Embora o incremento do processo de burocratização das universidades brasileiras coincida com o seu processo de modernização, iniciado com a reforma de 68, esse processo não foi acompanhado de uma maior racionalização real do sistema universitário. Na medida em que as universidades se tornaram maiores e mais complexas, o seu processo de burocratização não aconteceu de maneira totalmente racional e funcional. Ao contrário, as tendências verificadas no sentido de uma maior diversificação das funções universitárias e de uma divisão crescente do trabalho no interior das universidades, com conseqüente ampliação do seu quadro docente, discente e de funcionários, articularam formas de organização racional, tipicamente burocráticas com processos de burocratização anárquica. Esta burocratização / da maneira como ocorre nas universidades brasileiras, direciona a uma irracionalidade nos domínios da administração, da pesquisa, do ensino e da extensão. Neste sentido, o caráter racionalizador buscado para a universidade, a

partir, sobretudo da reforma de 68, passa mais pelo plano discursivo das medidas governamentais e legais do que por práticas efetivas que possibilitem uma maior racionalização das instituições universitárias. Assim, os processos de burocratização que marcam a transição da administração tradicional da universidade para sua administração moderna podem ser entendidos mais à contraluz do esquema weberiano do que propriamente se tomarmos a interpretação weberiana no seu sentido adequado de burocratização como sinônimo de racionalização.

A década de 80 foi um período de abertura política, com conquistas democráticas para a sociedade brasileira e a educação pública. A Constituição Federal de 1988 refletiu a pressão da sociedade civil, que reivindicava um país democrático. Ela incorpora a gestão democrática do ensino público no seu artigo 207, que dispõe: “as universidades gozam de autonomia didática científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.9394), aprovada pelo Congresso em 1996, estabelece a criação de um sistema nacional de educação com a participação da sociedade civil nos colegiados de ensino e com a escolha democrática de dirigentes. Contudo, a educação pública contava ainda com outro problema, a falta de vagas.

A ampliação muito limitada das vagas nas universidades públicas não foi suficiente para atender ao volume da demanda. Assim, o governo passou a estimular o crescimento da oferta privada, revertendo a histórica predominância percentual dos estudantes das universidades públicas. Schwartzman (1999) informa que na década de 30 começaram a surgir as primeiras instituições privadas e que, nos anos 80, a instituição pública apresentou pequeno crescimento em relação ao contínuo crescimento do setor privado. A legislação da educação estabeleceu grau maior de autonomia das universidades em relação ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e essa maior autonomia levou à mobilização das instituições isoladas do setor privado para se candidatar à conquista do status universitário.

As instituições de ensino superior, nessa primeira década do século XXI, encontram-se submetidas a uma pressão que vem da própria redefinição estrutural das relações de trabalho, em um mundo globalizado e sob as determinantes do avanço tecnológico. Desenha-se um novo cenário para as instituições de ensino superior, de modo geral, e para a universidade, em particular. Novas formas de organização social do trabalho são introduzidas e experimentadas.

Assim, a forma de gestão adotada na instituição de ensino superior pode determinar seu sucesso ou fracasso.

## **2.2 Modelos de Gestão Universitária**

Sempre existiu no decorrer da história da humanidade alguma forma rudimentar de administrar as organizações, desde as mais simples até as mais complexas. O desenvolvimento das ideias e teorias, acerca da gestão das organizações humanas, foi extremamente lento até o século XIX, acelerando-se a partir do século XX. Nesse contexto, Hortale e Mora (2004) consideram que o nascimento do Estado-Nação no início do século XIX significou uma profunda mudança nas universidades. Em todos os países da Europa continental, as universidades, antes privadas, passaram às mãos do Estado. Além disso, foram obrigadas a enfrentar outro desafio: o da formação de profissionais que a nova era industrial exigia. De duas tendências diferentes surgiram dois modelos de universidade: o alemão e o francês. Em 1810 Von Humboldt instituiu na universidade de Berlim os princípios do que se chamou modelo *humboldtiano* de universidade. Esse modelo, fruto do idealismo alemão, considera a pesquisa o objetivo básico da universidade. As universidades convertem-se em centros de desenvolvimento científico, controlado pelo Estado no seu funcionamento e financiamento, porém com grande respeito à liberdade acadêmica. O segundo modelo nasceu na França em 1811, com a criação da universidade Napoleônica. Esta é concebida fundamentalmente como um serviço estatal para satisfazer a necessidade de formar funcionários públicos e promover o desenvolvimento econômico da sociedade, criando uma elite indispensável ao funcionamento do Estado. Os docentes fazem parte do grupo de servidores públicos, não há autonomia universitária, já que tanto seus objetivos quanto o programa curricular são os mesmos em todo o território nacional. Apesar disso, é grande o poder dos docentes universitários, por suas características de classe social de alto prestígio, permitindo-lhes ser particularmente influentes na elaboração dos cursos e na definição da política e na gestão universitária.

Para Hortale e Mora (2004), a transformação mais importante na história das universidades européias desde o princípio do século XIX foi possivelmente o processo de Bolonha, momento que também marca o término de outro período histórico, dividido em três grandes fases. O da Universidade Antiga, que perdurou, com pequenas alterações, da Idade Média até o final do século XVIII, quando as idéias do Iluminismo e da Revolução Francesa dão origem à Universidade Moderna, presente no Estado-Nação liberal e que está em crise atualmente. No momento, se configura um terceiro modelo de universidade, o da Universidade Universal, marcada pela ampliação de seus usuários, de suas ações e de seus objetivos.

Hortale e Mora (2004) explicam que como a Revolução Industrial demandou a formação de indivíduos mais qualificados, a nobreza e as autoridades municipais em diversas cidades britânicas criaram as chamadas universidades cívicas que se expandiram por todo o Reino Unido durante o século XIX. A tradição das antigas universidades, associada ao processo de criação dessas novas universidades, possibilitou que, desde o início, nelas se instaurassem Conselhos de Administração, formados por não acadêmicos (cidadãos que haviam organizado as universidades). Esses conselhos, presididos por um chanceler, nomeavam o vice-chanceler, ao qual se delegavam todas as decisões da gestão direta das instituições.

Lima (2003) considera a dificuldade de se obter uma resposta correta ou mais completa do que venha a ser um modelo de gestão. Um modelo de gestão normalmente é definido como: uma forma ideal, uma forma de estruturação, um conjunto articulado de preceitos legais, uma hierarquia, um conjunto estruturado de princípios e regras, uma forma de alcançar a eficácia e a maximização dos recursos. Esse excesso de definições, segundo o autor, possibilita-nos uma imagem plural de modelos de gestão e uma pluralidade de práticas possíveis.

Existem duas dimensões de modelos teóricos de referência: a primeira concerne aos modelos de análise das instituições educacionais, que nos permitem realizar leituras interpretativas e descritivas das realidades educacionais, e a segunda descreve os modelos normativistas ou as teorias que propõem princípios organizacionais e prescrevem soluções com base em filosofias e em valores freqüentemente desdobrados em métodos e técnicas de administração e gestão. Na primeira dimensão, estamos falando de focalizações teóricas da instituição

educacional como organização burocrática, como arena política, como cultura etc. Na segunda, somos confrontados com teorias organizacionais, doutrinas gestionárias ou sistemas de administração que focalizam normativamente a instituição educacional, do ponto de vista da gestão (LIMA, 2003).

As universidades não apresentam modelo organizacional único e em que pese essa riqueza de orientações, elas vêm se debatendo com a necessidade de encontrar uma forma efetiva de gestão, que as conduza ao atendimento das muitas demandas advindas do ambiente.

O estudo de modelos de organizações universitárias identifica duas grandes vertentes no modo de gerir essas instituições: os modelos considerados tradicionais e aquele que surgiu como alternativa ou derivação dos modelos tradicionais. Na perspectiva dos modelos tradicionais de administração universitária enquadram-se os seguintes modelos: colegiado, burocrático e político. No modelo alternativo enquadra-se o modelo de organização anárquica ou anarquia organizada.

### **2.2.1 Modelo colegiado (*collegium*)**

Na universidade medieval se percebe traços do modelo colegiado, quando o agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas permitiu tanto progresso considerável no domínio dos métodos de trabalho intelectual e da difusão dos conhecimentos quanto uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época. Essas mudanças conquistadas na universidade medieval vêm de encontro com o modelo de gestão colegiada, pois ele tem como postulado o consenso entre seus participantes e a não subordinação ao processo hierarquizado da burocracia.

O modelo colegiado privilegia o consenso e os acordos no processo de decisão. A colegialidade nas universidades é oriunda de duas fontes: comunidade de letrados e a autoridade profissional baseada na competência e não na posição, o que possibilita um tipo de hierarquia mais achatada. Embora as universidades sejam consideradas as organizações que mais utilizam as formas colegiadas de decisão, a suposição de que a dinâmica do consenso existente entre grupos e indivíduos conduz a um processo coerente na relação entre os objetivos e as metas

organizacionais abre um flanco para um confronto da consensualidade. Esta, por sua vez, convive com outros aspectos relevantes que afetam a gestão colegiada: a ambigüidade, a multiplicidade, o pluralismo, sistemas difusos e outras características que se integram aos objetivos e metas da universidade. Fernandez (1986, p. 35) ressalta que, “embora o modelo colegiado ofereça algumas características peculiares sobre a universidade, não há um consenso que leve a dizer que é o modelo adequado para governá-la, porque é considerado mais ideal que real”.

Brisola (1991) assevera que esse modelo colegiado também apresenta as suas fraquezas, como por exemplo, a confusão entre as visões descritiva e normativa e o fato de que algumas decisões representam a vitória de alguns e a derrota de outros. Contudo, aponta alguns processos visando à restauração das características da organização universitária, por meio do resgate do clima de *collegium*: partilha de sentimentos e valores básicos comuns a todos; conscientização e envolvimento em direção de um mesmo objetivo sob uma liderança natural escolhida pelos pares, com base no reconhecimento de sua habilidade para coordenar ações e efetivar a integração horizontal e vertical da instituição. Desse modo, no modelo colegiado, existe um líder que ouve, recolhe sugestões e é facilitador e negociador no processo decisório. As pessoas possuem valores compartilhados, a liderança é consensualmente eleita e as unidades internas conferem identidade à instituição.

### **2.2.2 Modelo burocrático**

O modelo burocrático tem seus fundamentos em Weber e expressa o tipo ideal de poder racional-legal. Weber (1999) faz uma passagem da teoria da administração à sociologia da organização, especialmente com seus estudos a respeito da burocracia. Para Weber, a burocracia é uma espécie de poder, um sistema racional de organização formal em que a divisão do trabalho é realizada de acordo com os fins institucionais e implica em predomínio do formalismo, existência de normas escritas, estrutura hierárquica, divisão horizontal e vertical do trabalho e impessoalidade de recrutamento dos quadros funcionais. Para Weber (1994, p. 145),

além de ser a mais eficiente, rápida e competente das formas históricas de administração, a burocracia

É a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude da precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas [...]. Toda nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro.

A burocracia é uma forma de organização que tem como foco a distribuição de poder conforme o encargo da função e do papel no processo de trabalho que caracteriza a visão clássica da administração. No funcionamento do mecanismo burocrático há uma otimização da organização, em que tudo deve ser preciso, constante e rápido. Observa-se que características da burocracia weberiana estão presentes nas universidades, como a coordenação oriunda da divisão do trabalho, padronização das atividades, a hierarquia administrativa visível, a adoção de regras e os regulamentos formais.

Brisola (1991) entende que esse modelo se torna insuficiente para abranger a administração universitária principalmente quanto ao processo decisório, por enfatizar a autoridade formal e a estrutura, em detrimento dos tipos de poder e influências informais, bem como do processo.

Percebe-se que na universidade, embora as características de uma estrutura burocrática sejam visíveis, o modelo burocrático tomado isoladamente não representa a totalidade da organização, pois se entrecruza com o acadêmico. Isto é, as atividades acadêmicas são caracterizadas por autonomia e liberdade de criação e produção, enquanto o apoio administrativo é estruturado burocraticamente, levando a uma dualidade de autoridade que envolve tensões, por serem dois tipos antagônicos, favorecendo um fluxo descontínuo ou atribulado das atividades acadêmicas com as de natureza administrativa. Fernandez (1986) critica o uso do modelo burocrático nas universidades.

As características burocráticas dentro do governo universitário geram uma visão tecnocrata da universidade. Daí pode surgir um grande interesse na utilização deste modelo. Porém, o modelo burocrático descreve a estrutura da universidade sem considerar a sua dinâmica de funcionamento, ou seja, não explicita como acontecem as mudanças que nela se produzem. Também a nível descritivo e a nível normativo, o modelo tem suas limitações (FERNANDEZ, 1986, p. 26).



Nesse sentido, infere-se que a presença de um gestor que, por meio de ações legitimadas pelo princípio racional-legal, procura manter e unificar a IES enquanto sistema social constitui uma base suficiente para sustentar a hipótese de que as universidades detêm características típicas da burocracia. Desse modo, pode-se provavelmente considerar que o modelo colegiado, no qual os atores são representados como uma comunidade de acadêmicos que partilha responsabilidades e participa nos processos de tomada de decisão, não se opõe verdadeiramente ao modelo burocrático.

O modelo burocrático, segundo Lima (2003), acentua a clareza dos objetivos organizacionais, que não constituem matéria relevante para discussão e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes. As organizações são centradas na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. A ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma decisão claramente identificada ou de uma escolha deliberada, calculada, ou seja, racional. A racionalidade, porém, não é exclusiva do modelo racional. Está presente, também, na perspectiva burocrática, o que faz com que o modelo racional seja designado muitas vezes como burocrático.

Baseado no modelo burocrático de Max Weber, o modelo racional, por seu grau de consensualidade em torno dos objetivos, possibilita a existência de um sistema de referências completo e consciente do ponto de vista técnico, a partir do qual é possível conhecer as escolhas possíveis e prever suas conseqüências para alcançar o mais alto grau de eficiência. Este modelo é referenciado como racional por afastar erros, afetos e sentimentos, ou seja, por decidir racionalmente.

O modelo racional-burocrático tem merecido atenção dos estudiosos dos fenômenos organizacionais no campo da educação (LIMA, 2003; BRISOLA, 1991; FERNANDEZ, 1986) pelo fato de as instituições de ensino deter um conjunto único de objetivos claros que orientam seu funcionamento. Esses objetivos são traduzidos pelos níveis hierárquicos e centralizadores superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os docentes e outros atores, e os processos de decisão se desenvolvem segundo o modelo racional de resolução de problemas.

O modelo racional-burocrático, quando aplicado ao estudo da instituição educacional, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisão, a estabilidade e o caráter preditivo das ações organizacionais (LIMA, 2003).

### 2.2.3 Modelo político

O modelo político surge a partir das limitações contextuais dos modelos colegiado e racional, percebendo os valores como múltiplos, não consensuais e baseados no autointeresse, e as escolhas geralmente ratificam a proposta do grupo de interesse que prevaleceu. Nesse modelo, a universidade é entendida como uma arena política com múltiplos e conflitantes objetivos. O processo de articulação e barganha, característico do modo político de ação, pode ser percebido independente da estrutura formal adotada e tende a ser bastante sensível ao grau de participação de departamentos ou grupos nas comissões e colegiados institucionais.

Opondo-se, tanto ao modelo burocrático quanto ao colegiado, aparece o modelo político de governo da universidade. O modelo político emerge pela complexidade da estrutura social fragmentada que tem a universidade, girando em torno de interesses divergentes e estilos de vida de distintas subculturas. (FERNANDEZ, 1986, p. 36).

No modelo político as universidades são organizações complexas que podem ser estudadas como sistemas políticos em miniatura, com dinâmicas de grupos de interesse e conflitos similares aos que existem na cidade, no Estado e em outros ambientes políticos. Enfatiza, portanto, o dissenso, o conflito e a negociação entre grupos de interesses no seio da organização acadêmica.

Esse modelo de decisão também imprime algumas questões novas sobre esse processo: por que uma determinada decisão chega a ser tomada? Quem vai decidir? Surgem complexas redes de decisão, como os comitês, conselhos e gabinetes colegiados e novas alternativas para a decisão. Assim, a universidade como um sistema político pressupõe o líder como mediador entre os blocos de poder; ações dirigidas em relação às posições de poder e decisões resultantes de conflitos e negociações, a partir da correlação de forças dos grupos que exercem diversas formas de pressão.

Para Fernandez (1986) o modelo político salienta uma limitação na tomada de decisões, porque a autoridade formalmente constituída está sob uma pressão política dos grupos de interesse tanto internos quanto externos. Por outro lado, Lima (2003) analisa como positivo o modelo político de gestão, apesar de ser um modelo que realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de

objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política. Ele chama a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos, para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas ações e, até para seu potencial de intervenção e mudança.

Partindo-se do princípio de que qualquer organização possui uma diversidade de interesses que os seus atores perseguem por vias diferenciadas, este modelo considera a atividade política uma dimensão essencial das organizações. Existe o reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem em fatores significantes da promoção de mudanças. Quanto aos processos de tomada de decisão, no modelo político eles aparecem como processos complexos de negociação. Assim, pelo modelo político, a universidade é vista como uma organização na qual poder e conflito são aspectos inerentes à vida acadêmica, sendo necessário, portanto, entendê-la sob a dimensão política para dar conta da descrição, compreensão e interpretação da dinâmica de seu funcionamento e atuação.

#### **2.2.4 Modelo anárquico (anarquia organizada)**

O modelo anárquico, proposto por Michael Cohen e James March (1974) (apud FERNANDEZ, 1986) pretende, antes de tudo, entender como funciona a universidade e o que a faz sobreviver. Esse modelo representa uma organização na qual os recursos vão para diferentes direções sem serem coordenados pela autoridade central. As decisões são tomadas individualmente durante a ação, por que as metas são ambíguas e não há um planejamento adequado. O modelo é também conhecido por lata de lixo, pois

[...] as oportunidades para a resolução de problemas e escolhas organizacionais são vistas como cestas de lixo, onde os membros da organização jogam os problemas e as possíveis soluções, ou seja, os objetivos e propostas da universidade são atirados aleatoriamente e se acomodam de acordo com os espaços que encontram (FERNANDEZ, 1986, p. 42).

Nesse sentido, infere-se que na perspectiva de Cohen e March, não se verificaria na universidade nenhuma coordenação, exceto adaptações espontâneas entre os atores acadêmicos. As decisões tomadas ligam-se às dinâmicas do sistema, mas não são controladas, dada a ausência de hierarquia ou mesmo, no caso de participação fluida na tomada de decisão, de legitimação por meio dos processos colegiados.

Esse modelo privilegia a ausência de propósitos prédefinidos do comportamento humano na tomada de decisão. Caracteriza-se por objetivos considerados pouco claros e em conflito, onde as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas, imagem contrária à do modelo burocrático. Esse modelo se diferencia do modelo burocrático por supor que a ação administrativa carece de propostas claras e que o comportamento da instituição não pode ser deduzido dos interesses individuais. As ações individuais não produzem decisões racionais. Os problemas, no modelo anárquico de gestão, são permanentes e não são necessariamente resolvidos por processos de escolha. Segundo Cohen e March (1974) (apud FERNANDEZ, 1986), nesse modelo a base de informação é deficiente, a gestão é congestionada pelo cotidiano e a busca de consenso se dá por meio do controle da agenda decisória e do acesso à informação. Os atores não têm um propósito claramente definido nos processos decisórios desse modelo.

Lima (2003) esclarece que qualquer organização, especialmente as organizações educativas e as organizações públicas, pode ser entendida parcialmente como uma anarquia organizada, por encontrarmos três características gerais ou três tipos de ambiguidades em sua gestão:

- Objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática. A organização descobre suas preferências por meio da ação muito mais do que age com base em suas opções;
- Processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização. Embora consiga sobreviver ou até mesmo produzir, seus processos não são compreendidos por seus membros. Operam com base em procedimentos de simples tentativa e erro, em invenções pragmáticas de necessidade;

- Participação fluida, do tipo *part time*. Os participantes variam na quantidade de tempo e esforço que dedicam a diferentes domínios. O envolvimento varia de uma ocasião para outra. As audiências e os decisores mudam constantemente.

Lima (2003) esclarece que a imagem de anarquia organizada não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, muito embora a expressão, à primeira vista, venha sugerir-lá. Não significa, tampouco, má organização, ou mesmo desorganização, mas contraste com a organização burocrática. Significa, sobretudo, desconexão entre estruturas, atividades, objetivos e procedimentos, decisões e realizações.

As diferentes perspectivas de modelos de gestão, se analisadas separadamente, podem evidenciar muitos aspectos do real e também negar outros. Ainda que modelos explicativos permitam destacar questões centrais da gestão universitária, parece muito relevante observar que só é possível pensar a gestão de modo contextualizado, levando em conta os processos históricos, sociais e culturais que lhe dão configuração. Na gestão universitária fica a permanente questão de como as relações dos sistemas sociais mais amplos são recriadas no espaço do cotidiano da instituição. As respostas parecem emergir quando se observa a estrutura e as relações de poder no interior da universidade como reprodutoras das estruturas e relações de poder da sociedade como um todo.

Se, por um lado, a burocracia e a colegialidade podem permitir compreender melhor determinados aspectos ligados às estruturas e processos de decisão, por outro, a dinâmica das universidades é susceptível, igualmente, de ser apreendida como sistema de ação, com base nas noções de estratégia dos atores, de anarquia organizada e de micro-sistema político.

## 2.3 Gestão Participativa

### 2.3.1 Dimensões da gestão participativa

No domínio das teorias da administração, a gestão participativa corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos colaboradores na tomada de decisão. Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controle da execução. A gestão participativa pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afetar quer a organização no seu conjunto, quer cada colaborador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientada para a realização das finalidades da organização.

Inicialmente, deve-se ter em mente que a participação não é uma ação neutra. Ao contrário, participação significa partilha de poder. Assim, é necessário ter clareza acerca do processo do qual se está participando. Por isso, métodos de gestão participativa requerem aprendizagem individual e organizacional, pois só conhecendo uns aos outros é possível estabelecer comunicação e confiança mútua suficiente para gerar participação. Motta (2003, p. 370), a esse propósito, adverte:

Se a administração nos moldes em que a conhecemos parece, em sentido absoluto, não poder perder o aspecto coercivo que lhe é próprio, certamente pode ter esse aspecto minimizado. Uma das formas de minimizar o aspecto coercivo da administração é a participação. Falo evidentemente de participação autêntica e não de modalidades de manipulação camufladas sob este rótulo.

Evidentemente, participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder, o que desde logo exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder.

Por gestão participativa, Maximiano (2002, p. 462) entende como “uma filosofia ou doutrina que valoriza a participação das pessoas no processo de tomar decisões sobre a administração das organizações”. Administrar de forma participativa consiste em partilhar as decisões que afetam a organização.

A participação na gestão “se qualifica quando a argumentação apresentada não ignora a possibilidade do contraditório e, quando, pela aceitação da diversidade, abandonam-se posições maniqueístas” (SOUZA, 2003, p. 40). Em

estudo sobre a percepção do exercício do poder em gestão universitária, Tumelero (2005) constatou que as concepções de poder se diferenciam em três perspectivas distintas e por decorrência, traduzem movimentos diferenciados dos sujeitos na instituição, bem como a defesa de determinados processos decisórios. São eles:

1. Poder como ação difusa e multisetorial: expectativas do exercício do poder na condição de indivíduo, de sujeito político e um desejo de constituição de espaços de democracia direta. Pode-se situar esses sujeitos no conceito de democracia participativa defendido por Pateman (1992).
2. Poder como ação política, persuasão e legitimidade: sujeitos com perspectiva do poder como exercício de decisões grupais e coletivas, onde a democracia institucional pode ser perfeitamente entendida como democracia representativa, a ela estando associado o poder como algo exercido a partir de uma delegação do grupo ou do coletivo. Essa visão pode ser contextualizada na concepção de relações e desenvolvimento humano, de Strauss e Rosenstein (1970).
3. Poder como expressão da hierarquia e da autoridade técnica: é a política dos especialistas, a gestão como uma profissão especializada, fundada na tecnocracia, a qual não garante a autonomia da universidade, pois que, à medida que se percebe imparcial ou apolítica, tende a ser ingenuamente assujeitada no jogo político e nas correlações de força, sejam elas internas ou externas. Esse tipo de poder encontra aceitabilidade e legitimidade na teoria da burocracia.

Com relação à participação, Rodrigues (2007) aponta que a decisão participativa tem por objetivo promover a aprendizagem por meio do processo decisório em si, que é mais importante do que a decisão final que será tomada, porém, esse método requer conhecimento e competência para participar da decisão. Assim, ela propõe três sugestões para uma gestão participativa:

1. Organizações que pretendem desenvolver métodos de gestão participativa devem contar com pessoas que querem fazer mais do que simplesmente cumprir sua obrigação.

2. Os mecanismos de coordenação entre pessoas favoreçam a autorregulação e a autonomia. A gestão não é participativa se só na execução houver integração e colaboração entre as pessoas. Ela precisa comprometer-se no planejamento e na responsabilização pelos resultados.
3. A gestão participativa só pode acontecer em ambientes nos quais o exercício da liderança aconteça distante da idéia de conduzir ou persuadir outras pessoas. O papel do líder em um contexto de gestão participativa é o de promover aprendizagem, interação e moderação de debates e conflitos.

Em seu estudo sobre formas de participação, Mendonça (apud LEITE, 2007, p. 6) define participação como “a variável que indica o que e como alguém faz algo numa organização destacando desta forma o sentido duplo de inserção estática e de engajamento efetivo na organização”. Na visão de Dachler & Wilport (apud LEITE, 2007, p.6) “a participação é concernente a tópicos que vão desde motivação individual e habilidades, passando por liderança e dinâmica de grupo, a fatores organizacionais e estruturas sócio-políticas e processos em cada sociedade e entre sociedades”. A Instituição de Ensino Superior identificada como centro do saber, disseminadora do conhecimento e transformadora da realidade social, pode tornar-se mais eficiente e eficaz se incorporar certas técnicas de gestão modernas. Para isso se faz necessário entender bem o principal veículo de sua sustentação e ação democrática efetiva que é a representatividade política de seus integrantes e a importância do estudo contínuo de suas necessidades.

Assim, participação é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada instituição de ensino superior. Não há participação sem o reconhecimento do indivíduo que compõe a organização. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma autonomia de participação da instituição de ensino superior em abstrato, fora da ação autônoma organizada dos seus membros.

Acredita-se que o mais difícil no âmbito da gestão da IES, que se pretende democrática e plural, é estimular o debate de princípios, o crescimento e maturidade dos sujeitos políticos, para que efetivamente ocorra a participação qualificada. Este requisito é o mais fundamental, pois sem ele, a melhor das



arquiteturas de gestão participativa e as atribuições administrativas, por mais descentralizadas que sejam não acontecem sem os sujeitos de poder e decisão.

### **2.3.2 Formas de participação**

Bordenave (1994) apresenta duas bases que sustentam a participação: uma base afetiva, onde se participa por sentir prazer na realização de coisas numa interação com os outros, e uma base instrumental, visto que fazer coisas em interação com os outros é muito mais eficiente e eficaz que fazê-lo sozinho. Bordenave (1994) alerta para que não haja o predomínio da base afetiva, em função da qual as pessoas adquirem um comportamento que não visa à obtenção de resultados práticos, o que ele chama de participação consumatória. Quando a base instrumental prevalece sobre a base afetiva, a participação transforma-se em instrumento para atingir objetivos, e nesse caso, as pessoas se coisificam.

Participar em diferentes níveis é, portanto, segundo Bordenave (1994), fazer parte, tomar parte e ter parte. Fazer parte é participar passivamente, é exercer uma participação em um nível menos elevado, visto que é possível fazer parte sem tomar parte, o que mostra a diferença entre a participação passiva e participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado. Ter parte é uma diferença qualitativa na participação, ou seja, o sujeito que toma parte, que é participante ativo, sente-se leal, comprometido e responsável pela instituição a que pertence. A prova de fogo da participação, segundo Bordenave (1994, p. 23), “não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte”.

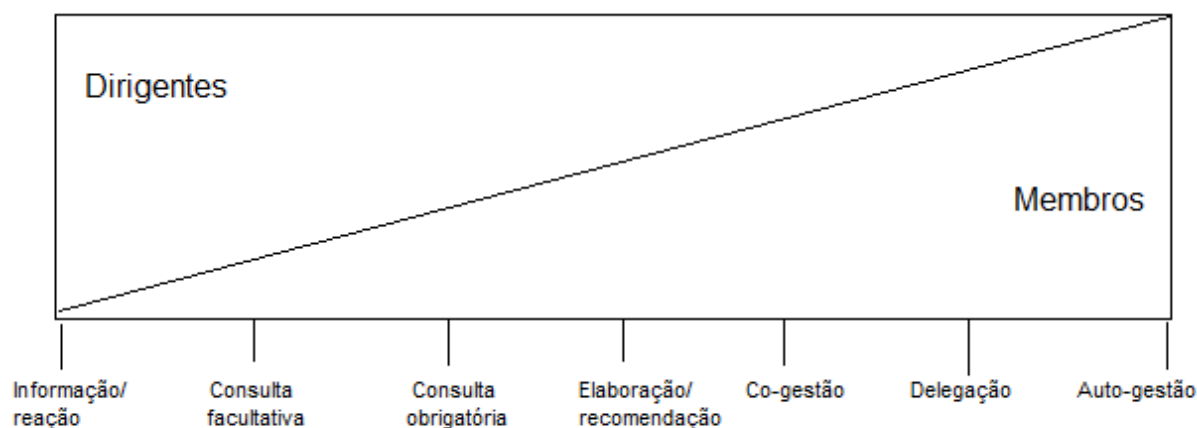
Olhando por esse prisma, Bordenave apresenta a democracia participativa como a instância em que os colaboradores, por fazerem parte da instituição, sentem que possuem parte real na forma de conduzi-la e, portanto, tomam parte na construção de uma instituição nova da qual se sentem parte integrante.

Bordenave (1994) considera que há diversas maneiras de participar nas organizações:

1. Participação de fato. É a participação que os homens tiveram desde as comunidades primitivas, tanto na família ou clã, como na caça, pesca e agricultura, culto, recreação e defesa contra os inimigos.
2. Participação espontânea. É a participação das pessoas em grupos de amigos, de vizinhos, no bairro, que se caracteriza por uma organização não estável e sem propósitos claros e definidos, a não ser os de carência psicológica, afetiva e de prestígio social.
3. Participação imposta. As pessoas, nesta forma de participação, são obrigadas a desenvolver atividades tidas como indispensáveis. É o caso do serviço militar, do voto obrigatório nas eleições e da disciplina escolar.
4. Participação voluntária. São os próprios participantes que criam, planejam e estruturam o grupo, tais como associações, cooperativas e partidos políticos. A participação voluntária pode ser provocada por agentes externos que ajudam as pessoas na realização dos seus objetivos ou pode ser manipulada, dirigida no intuito de que objetivos previamente estabelecidos por quem manipula, possam ser alcançados.
5. Participação concedida. É considerada como legítima, tanto pelos subordinados quanto pelos superiores. Quem concede a participação aos subordinados são, obviamente, os superiores. Temos como exemplo, nesta categoria de participação, os trabalhadores que têm parte nos lucros de determinadas empresas. Este é o tipo de participação que interessa aos donos do poder.

Segundo Bordenave (1994), o grau de controle dos membros sobre as decisões tomadas é uma questão fundamental na participação num grupo ou instituição. É diferente a participação em atividades em que os próprios membros do grupo decidem, da que, as atividades são controladas por outros. Ainda para esse autor, a participação pode ocorrer numa organização, de acordo com o menor ou maior acesso ao controle das decisões pelos membros. A *Association des Cadres Scolaires du Quebec* (1974), observa que há diferentes graus de participação, indo desde a simples informação que constitui o limite mínimo de participação até a autogestão que constitui seu grau mais alto. Graus intermediários de participação são assegurados pela consulta facultativa ou obrigatória, pela elaboração e

recomendação de opções concretas, pela cogestão e pela delegação de poder. A figura 1 ilustra assim os graus ou níveis de participação no poder decisório.



**FIGURA 1** - Graus ou níveis de participação.

Fonte: Association des Cadres Scolaires du Quebec, (1974).

A participação por simples informação ocorre quando os administrados são informados de uma decisão já tomada sem consulta a eles. Este é o menor grau de participação.

A consulta facultativa ocorre quando a administração solicita aos administrados sugestões, críticas ou dados para resolver algum problema. Na consulta obrigatória, os administrados devem ser consultados e suas sugestões consideradas, mas a decisão final cabe ao gestor.

Na forma de elaboração ou recomendação, a participação ocorre quando os administrados se envolvem na formulação, análise e avaliação de opções e formulam recomendações precisas.

A participação na forma de cogestão consente que os administrados exerçam influência efetiva direta na escolha ou rejeição de um plano de ações e na tomada de decisões.

A delegação de poder ocorre quando os administrados adquirem um poder de decisão em certos segmentos da administração antes reservados as instâncias superiores.

Por meio da autogestão as pessoas determinam suas diretrizes e escolhem os meios e controles pertinentes sem referência a uma autoridade externa. Este é o mais alto grau de participação, pois o grupo determina seus objetivos e não há diferença entre administrados e administradores.

Dentro das formas de participação, Robbins (2002) define o envolvimento dos funcionários como “um processo participativo que utiliza todo o contingente de funcionários e é elaborado para estimular o crescente comprometimento com o sucesso da organização” (p. 187). Nesse sentido, a participação é um subconjunto dentro do cenário mais amplo do envolvimento.

Elucidando melhor a questão da participação, Junqueira (2002) pesquisou as práticas participativas interativas de gestão administrativa e constatou que candidatos a emprego valorizam as organizações que lhe permitam participar na formulação de programas e objetivos e adotem práticas modernas que venham a valorizar o seu trabalho, suas competências e tenham com eles um canal aberto de comunicação, para que tomem conhecimento das metas atingidas por ambos, assim como para que a empresa esteja sempre a par dos anseios de seus colaboradores.

Um programa de gestão participativa requer gestores capazes de delegar autoridade e partilhar o poder decisório. Schuch Jr (1995, p. 278) considera que “a participação e o consenso são mais importantes que a busca da eficiência em questões complexas e controvertidas. Isto é, a eficiência está subordinada à obtenção do consenso”. Nesse sentido, esse processo tende ao enriquecimento dos cargos por meio de novos desafios, tarefas variadas e instigantes, que possibilitem participações efetivas, estimulem os funcionários, contribuindo para melhorar a qualidade de vida no trabalho. Essa pode ser uma maneira de manter as pessoas permanentemente motivadas e comprometidas com a instituição universitária.

## **2.4 Comprometimento Organizacional**

Num ambiente em que o perfil do trabalho implica envolvimento do trabalhador, a fim de que tome iniciativas em relação ao controle da qualidade, participação na gestão, ao trabalho criativo e a outras formas de ação que requerem disposição para participar, ressalta-se a questão do comprometimento. O

desenvolvimento cada vez mais rápido das técnicas e o desenvolvimento econômico e social colocam em evidência a necessidade de se aperfeiçoar as relações entre a instituição e seus colaboradores. Uma noção, relativamente nova, que exprime a relação entre a pessoa e a instituição é o comprometimento. Nesse novo contexto, Bastos, Correa e Lira (1999) apontam que o vínculo do indivíduo com a sua profissão e organização empregadora tem despertado o interesse da pesquisa, desde a década de 50. O dilema sobre a possibilidade ou não de se sentir identificado simultaneamente com estes dois importantes focos do mundo do trabalho gerou pesquisas e, hoje, ganha nova ênfase no contexto das transformações do mundo do trabalho.

Atualmente, existe uma carência de estudos que analisem a articulação da participação na gestão com o comprometimento. Os estudos que existem no período de 1990 até os dias atuais têm buscado analisar os temas isoladamente, mas não ocorrem articulações teóricas e empíricas. Na área do comportamento organizacional, os estudos sobre comprometimento organizacional procuram desvendar o que faz com que os indivíduos se diferenciem na forma como reagem e enfrentam os desafios do seu contexto de trabalho (Meyer e Allen, 1997; Bastos, 1994, 1998; Bastos, Correa e Lira, 1999; Bastos e Andrade, 1999 e Medeiros, 1997). Por parte da empresa, aquele que está comprometido identifica-se e adere aos objetivos e aos valores da organização. Ele é capaz de exercer esforços e de ir além daquilo que sua função exige para ajudar a empresa a atingir os seus objetivos e a reforçar seus valores. O investimento profissional que o comprometido faz leva-o a adotar comportamentos bem particulares *vis à vis* da organização, como sentimento de responsabilidade, adesão e trabalho suplementar.

O'Reilly e Chatman (1986) (apud SCHEIBLE, 2004), em relação à origem do comprometimento, constataram que existem múltiplas bases que se constituem nos motivos para criar laços com a instituição. Estas bases seriam conformidade, identificação e internalização. Conformidade ocorre quando as pessoas adotam comportamentos e atitudes com o objetivo de obter recompensas ou evitar punições. Identificação ocorre quando atitudes e comportamentos são adotados devido ao desejo de relacionar-se com pessoas ou organizações. Internalização ocorre quando comportamentos e atitudes são exercidos devido à congruência entre sistemas de valores.

As pesquisas sobre comprometimento têm-se desenvolvido sob duas perspectivas diferentes: atitudinal e comportamental. O comprometimento atitudinal baseia-se numa função mental que determina a relação do indivíduo com a organização a partir da congruência entre seus valores e objetivos pessoais com os da organização, enquanto o comprometimento comportamental tem relação com o processo pelo qual o indivíduo fica preso a uma organização e como ele lida com isso. Assim, inferimos que o comprometimento atitudinal manifesta-se por meio da predisposição, enquanto o comprometimento comportamental manifesta-se por meio da ação.

Em pesquisa realizada em pequenas empresas do Rio Grande do Norte, Medeiros e Enders (1997) validaram o modelo tripartite de Meyer e Allen no contexto brasileiro. Neste estudo, que caracterizou padrões de comprometimento a partir da combinação das bases afetiva, instrumental e normativa e investigou a associação desses padrões com indicadores de centralidade no trabalho e produtividade, os autores já alertavam para a existência de uma quarta dimensão latente revelada pela análise fatorial, ligada a um componente de vínculo emocional entre o indivíduo e a organização, que mereceria estudos posteriores. Medeiros, *et al.* (1999) investigaram um quarto componente para o comprometimento organizacional e constataram evidências seguras da sua existência, a dimensão afiliativa, referente ao sentimento de satisfação em fazer parte de um grupo.

#### **2.4.1 Conceito de comprometimento**

Dessler (1997), ao conceituar comprometimento, afirma que poucos questionariam o fato de que a forma mais poderosa de garantir a execução correta do trabalho da empresa é sincronizar as suas metas com as de seus funcionários, ou seja, garantir, que os dois conjuntos de metas sejam essencialmente os mesmos, de modo que, ao procurar realizar suas próprias metas, o funcionário procure realizar, também, as metas da empresa. Assim, criar comprometimento significaria forjar tal síntese.

Barros (2007) sintetiza os diversos conceitos de comprometimento, sendo este revestido por diferentes compreensões sobre o estado psicológico e as

dimensões sociais que representa, sobre as condições em que se desenvolve e sobre quais resultados organizacionais pode haver expectativas de sua influência. Nesse sentido, a autora apresenta um quadro-síntese com algumas destas definições, o qual está reproduzido no Quadro 1.

#### QUADRO 1 - Conceitos de comprometimento

Autor	Comprometimento como
Gouldner (1960)	Termos que são internalizados pelos indivíduos nas suas motivações, orientações e comportamentos em relação à organização.
Buchman (1974)	Um partido como um apego afetivo aos objetivos e valores de uma organização.
Salanick (1977)	Um estado no qual um indivíduo se torna preso por suas ações e através destas ações as crenças que dão sustentação às atividades de seu próprio envolvimento.
Mowday; et al. (1979)	A força relativa da identificação e envolvimento de um indivíduo em uma organização específica.
Wiener (1982)	Soma das pressões normativas usadas para um indivíduo agir de acordo com os objetivos e interesses organizacionais.
Mowday, Porter e Steers (1982)	a) Uma forte crença e aceitação dos objetivos e valores da organização. b) Estar disposto em exercer um esforço considerável em benefício da organização. c) Um forte desejo de se manter membro da organização.
O'Reilly e Chatman (1986)	Ligação psicológica de uma pessoa com uma organização, que reflete o grau que ela internaliza e adota características ou perspectivas da organização.
Allen e Meyer (1991)	Um estado psicológico que liga o indivíduo à organização.
Matieu e Zajac (1990)	Um laço ou ligação entre o indivíduo e a organização.

Fonte: Barros (2007, p. 46).

O ponto em comum das definições de comprometimento organizacional consiste em ser um estado psicológico que caracteriza a relação do indivíduo com a organização. O que as diferencia é a natureza desse estado. O comprometimento, então, é um vínculo do trabalhador com os objetivos e interesses da organização, estabelecido e perpetuado por intermédio de pressões normativas. O comprometimento também é definido por outros conceitos como o de envolvimento, de identificação e de apego. Pode-se entender que são fenômenos comportamentais e atitudinais que estão voltados para a compreensão da adaptação e persistência do indivíduo na sua relação com o trabalho na organização.

Nesse sentido, o conceito de comprometimento insere-se nos estudos que buscam identificar e compreender fatores pessoais que determinam o comportamento humano no trabalho, integrando uma subárea denominada de atitudes ante o trabalho. Para favorecer tais atitudes é preciso que as organizações desenvolvam uma cultura que valorize as habilidades necessárias aos trabalhadores comprometidos, como por exemplo, capacidade intelectual, participação na gestão, participação na tomada de decisão, capacidade para trabalhar em equipe.

## **2.4.2 Tipologias de comprometimento**

### **2.4.2.1 Tipologia de Parsons**

Parsons (1951) apresenta uma tipologia com a denominação de variável padrão. Para isso o autor propôs cinco dimensões em forma de questões para analisar os seguintes papéis de relacionamentos humanos em um sistema social:

1. Emocionalidade investida ou neutra: são os relacionamentos investidos de emocionalidade, como em uma amizade, ou são feitas tentativas de minimizá-la, como em um relacionamento puramente profissional?
2. Relacionamento difuso ou específico: as pessoas se relacionam umas com as outras em muitas dimensões (familiar, amizade, profissional ou outra), ou são



as relações restritas a uma única dimensão, como uma relação aluno-professor?

3. Relacionamento universalístico ou particularístico: são iguais os critérios gerais aplicados às pessoas que desempenham um mesmo papel ou ocupam posições similares (por exemplo, para todos os coordenadores de curso), ou são critérios específicos aplicados para determinadas pessoas, baseados em suas situações particulares (por exemplo, ao coordenador do curso de direito deve ser proporcionada mais atenção, pelo fato de trabalhar diretamente com os “doutores da lei”)?
4. Relacionamento orientado pelos atributos ou realização: são as recompensas sociais, tais como status e posição, atribuídas em base no que a pessoa é pela nascença ou em base no que tem de fato realizado?
5. Relacionamento orientado para o indivíduo ou para a coletividade: as ações das pessoas são em última instância relacionadas com o interesse próprio ou com de uma unidade coletiva maior?

#### **2.4.2.2 Tipologia de Etzioni**

Vários autores (BASTOS, 1994; DESSLER, 1996), ao conceituarem comprometimento, se deparam com diversas formas que podem defini-lo dentro de uma instituição. Nesse sentido, Bastos (1994), ao se deparar com as múltiplas facetas do construto comprometimento organizacional, opta por fazer uma abordagem ao fenômeno diferenciada das demais. O autor inicia por destacar a importância da pesquisa clássica de Etzioni (1975), ao fornecer a base para três das cinco linhas atuais de estudos no campo do comprometimento organizacional. Essas linhas de pesquisa sobre comprometimento são: afetivo-attitudinal, instrumental (contínua ou *side-bet*), normativa, sociológica e comportamental. Embora existam várias vertentes que abordem o construto comprometimento organizacional, elas compartilham a premissa de que o vínculo existe e é inevitável, significando o desejo de permanecer na organização, de exercer suas atividades, de acreditar e aceitar os objetivos e valores organizacionais.

A tipologia de análise organizacional de Etzioni (1975) é de grande utilidade na avaliação dos tipos de relacionamento possíveis nas organizações e respectivos envolvimento das pessoas. Nesse modelo Etzioni distingue os três tipos seguintes de poder e autoridade e os respectivos modos possíveis de envolvimento pessoal resultantes:

1. Os sistemas coercitivos, característicos de organizações tidas como coercitivas (campos de concentração, prisões e instituições correcionais, hospitais psiquiátricos, campos de prisioneiros de guerra e outras sociedades coercitivas) apresentariam relacionamentos com alto grau de alienação. O comprometimento é baixo e as pessoas, passivamente cumprem ordens, porque têm medo de serem punidas. A base de poder típica é a força.
2. Os sistemas utilitários, típicos das organizações chamadas utilitárias (comércio e indústria com estrutura piramidal altamente verticalizada), nos quais os relacionamentos assumem características calculistas, ou seja, as pessoas trocam sua força de trabalho por ganhos econômicos, sem necessariamente apreciarem o que fazem. A base de poder predominante é a recompensa financeira.
3. Os sistemas baseados em consenso, nos quais o tipo de organização emergente é o normativo (partidos políticos, universidades, associações de voluntários, empresas em fase de implantação, etc). Nesse modelo de organização, as pessoas permanecem porque se identificam com os objetivos e os valores da organização. Consideram moralmente válidos pertencer à organização.

#### **2.4.2.3 Tipologia de Meyer e Allen**

Meyer e Allen (1997, p. 20) (apud MORAES, 2005, p. 11) propõem a “multidimensionalidade que se refere tanto à forma quanto ao enfoque do comprometimento”. As duas abordagens (a forma e o enfoque) foram utilizadas para construir um quadro de referência multidimensional, no qual os autores sugerem uma matriz que combina os diferentes enfoques e formas. Os estudos sobre comprometimento realizados por Meyer e Allen (1997) baseiam-se em três formas

ou enfoques de comportamento organizacional: comprometimento afetivo, significando uma identificação e um envolvimento do empregado com a organização; comprometimento instrumental, que está associado à perda de valores com a saída do empregado da organização; comprometimento normativo, que é determinado pela vontade do empregado de permanecer na organização devido a um sentido moral. Os autores afirmam que o comprometimento existente na relação do empregado com a organização pode se manifestar nos três enfoques variando os graus.

### **2.4.3 Dimensões do comprometimento organizacional**

#### **2.4.3.1 Dimensão afetiva**

Segundo Bastos (1994), o trabalho de Mowday, Porter e Steers (1982) consolidou a perspectiva afetiva do processo de identificação do indivíduo com os objetivos e valores da empresa. Os autores definem o construto por intermédio de três aspectos: a forte crença e aceitação dos valores e objetivos da organização, o forte desejo de manter o vínculo com a organização e a intenção de se esforçar em prol da organização. Assim o comprometimento afetivo é percebido como um apego, um envolvimento, onde ocorre a identificação com a organização. Segundo Meyer e Allen (1997) (apud MORAES, 2005), os funcionários com um forte comprometimento afetivo permanecem na organização porque querem e desejam. Esse componente pode ser relacionado com identificação – o indivíduo aceita influência para estabelecer ou manter uma relação satisfatória com o grupo ou organização. Moraes (2005, p. 87), em sua pesquisa sobre comprometimento organizacional, conclui:

Um empregado com alto grau de comprometimento afetivo sente uma ligação emocional pela organização, quer dizer que ele terá maior motivação ou desejo para contribuir significativamente para a organização do que um empregado com um menor grau de comprometimento afetivo. Assim, é esperado que empregados com comprometimento afetivo estejam mais motivados para a realização de suas atividades na organização.

E Stecca (2001, p.1-2) acrescenta:

Neste contexto de mudanças, onde o profissional vale principalmente pelo que ele pode agregar ao trabalho, o comprometimento organizacional assume um aspecto especial, porque uma equipe comprometida e motivada pode ser um diferencial para a organização, já que a filosofia e políticas organizacionais fluirão mais facilmente ao cliente final. É seguro afirmar que o sucesso do trabalho desenvolvido na organização é diretamente proporcional ao envolvimento afetivo do indivíduo com este trabalho.

O comprometimento afetivo pode ser relacionado à participação na tomada de decisão, à abrangência das atividades, autonomia nas tarefas, receptividade dos gestores às ideias dos colaboradores, escopo do trabalho, desafios, promoções e sistemas de remuneração por desempenho grupal. Todas essas variáveis influenciam no sentimento de importância e competência pessoal dos colaboradores.

#### **2.4.3.2 Dimensão instrumental**

Na vertente chamada de instrumental, o comprometimento é obtido em função das recompensas e custos associados à saída do trabalhador. Ainda segundo Bastos (1994), existem os estudos de análise quantitativa de Cohen e Lowenberg (1990), que abordam o aspecto instrumental do comprometimento, e o trabalho de Mathieu e Zajac (1990) que aborda o comprometimento tanto pela vertente afetiva como pela instrumental, apresentando os resultados relativos aos antecedentes, correlatos e consequentes do comprometimento. Esses autores tratam como variáveis correlatas os construtos motivacionais, a satisfação no trabalho e o comprometimento e concluem que existem elevadas correlações entre essas variáveis. Desta maneira, comprometimento no trabalho é um conceito multidimensional, e cada dimensão deve ser entendida como parte de um sistema. Essas dimensões possuem antecedentes, que podem ser características pessoais, do trabalho, relações entre grupos, características organizacionais e status de funções; correlatos, como motivação, satisfação, stress, envolvimento; e, consequentes, como desempenho, alternativas de trabalho, intenção de deixar a

organização, rotatividade, etc. Os antecedentes, correlatos e consequentes podem ser exclusivos ou compartilhados entre as dimensões. Assim, fatores que afetam uma dimensão do comprometimento podem causar impacto em outras dimensões.

O comprometimento instrumental é percebido como os custos associados à saída da organização. De acordo com Meyer e Allen (1997) (apud MORAES, 2005), funcionários com comprometimento instrumental permanecem na organização porque precisam. Este componente pode ser relacionado com a conformidade – as atitudes e comportamentos são adotados com o objetivo de recebimento de recompensas.

Corroborando os estudos de Meyer e Allen (1997), Moraes (2005) explica que os empregados com forte comprometimento instrumental com a organização permanecem na instituição porque acreditam que têm que fazer assim. Esse sentimento está relacionado às necessidades externas do indivíduo. Ou seja, a origem de seus desejos e necessidades está no campo social, no mundo exterior, e não no interior. Ela não parte de uma necessidade interna, mas, os custos associados à necessidade de trabalhar são necessidades externas. O colaborador irá optar por permanecer na instituição enquanto perceber benefícios nessa escolha. No momento em que perceber um déficit em relação aos retornos recebidos, sua escolha provavelmente será abandonar a organização.

#### **2.4.3.3 Dimensão normativa**

O comprometimento normativo está relacionado a um alto nível de comprometimento por parte do funcionário em relação à organização. Para Meyer e Allen (1997), os funcionários com comprometimento normativo permanecem na organização porque sentem que são obrigados. Trata-se de um comprometimento de obrigação (apud MORAES, 2005). Bastos (1997) entende que esse tipo de comprometimento parte da ideia de internalização ou identificação com os valores e objetivos da organização, já presente na tipologia proposta por Etzioni (1975), de sistemas coercitivos, utilitários e baseados em consenso. Congruência entre valores, aceitação dos objetivos e valores definem esse tipo de comprometimento. Esta forma de comprometimento difere do comprometimento afetivo porque reflete

um sentimento de dever, uma obrigação ou um chamado para trabalhar pela organização, porém, não necessariamente um apego emocional. Difere do comprometimento instrumental porque ele não necessariamente oscila em decorrência de cálculos de custo-benefício.

Entende-se, dessa forma, que o enfoque normativo procura trabalhar o plano organizacional por meio da análise da cultura e o lado individual, por meio dos processos motivacionais. Este enfoque parte do pressuposto de que o comportamento do indivíduo é conduzido de acordo com o conjunto de normas que ele assume internamente. O comprometimento é visto como o conjunto de pressões normativas, internalizadas para que o indivíduo se comporte de acordo com os objetivos e metas da organização. Para Freire (1998, p. 124),

Comprometimento organizacional representa algo além de mera lealdade passiva em relação à organização. Envolve uma relação ativa tal, que os indivíduos estão dispostos a dar algo deles para contribuir para o crescimento da organização. [...] Quando uma organização provê estas necessidades, a probabilidade de comprometimento no trabalho é crescente.

Na busca por obter vantagem competitiva frente aos concorrentes, as organizações perceberam que esta vantagem seria conseguida por meio do único ativo que as outras empresas não poderiam copiar seus colaboradores. E, neste sentido, aceitar a importância do ser humano para o sucesso ou fracasso de uma instituição faz a diferença entre trabalhar com indivíduos comprometidos e envolvidos com sua organização e aqueles sujeitos que somente enxergam a instituição como uma fonte geradora da remuneração necessária à sua subsistência.

#### **2.4.4 Comprometimento e realização profissional**

Segundo Bastos, Brandão e Pinho (1997), o comprometimento é resultante de vínculos profundos e duradouros que o indivíduo desenvolve na relação com a organização e outros aspectos ligados ao seu trabalho, com componentes afetivos, cognitivos e de ação. Traçando-se um paralelo com o enfoque de comprometimento proposto por Meyer e Allen (1997), identifica-se certa

congruência. O componente de ação citado por Bastos assemelha-se à abordagem comportamental, enquanto os componentes afetivo e cognitivo estão associados à abordagem atitudinal.

Bastos, Correa e Lira (1999) apontam que existem relações significativas entre os padrões de comprometimento e inúmeras características pessoais e da natureza do trabalho desempenhado pelo indivíduo. O comprometimento é mediado pelo nível em que a profissão exercida é compatível com os interesses e vocação individual e o nível em que o indivíduo encontra, na organização a que pertence e no trabalho nela exercido, condições propícias à realização profissional. Desse modo, infere-se que a criação de uma atmosfera que promova a responsabilidade e a autonomia também encoraja o indivíduo a utilizar todo o seu potencial no desempenho do trabalho. Tarefas mais abrangentes, que levem o colaborador a ter um envolvimento total com o problema, gerando o enriquecimento do trabalho, asseguram excelentes resultados para o desempenho das pessoas no trabalho. E para que o trabalho em equipe possa apresentar os resultados esperados pela instituição e pelos próprios integrantes da equipe, é importante a existência de algumas condições individuais e de contexto. Entre as principais características individuais estão as competências para trabalhar com outras pessoas, para trabalhar em equipes e, particularmente, para trabalhar em uma determinada equipe.

No tocante às características do contexto, a condição básica para o surgimento de uma equipe é a existência de um desafio significativo para todos os seus integrantes, algo que desperte o potencial que existe em cada pessoa e polarize suas emoções e competências em um sentido desejado. A clareza dos objetivos, a comunicação aberta, o comportamento transparente, a busca de metas significativas, a informação clara, a exigência no cumprimento dos padrões acertados, o direcionamento dos esforços de todos para os objetivos, a confiança recíproca, a cooperação mútua, o compartilhamento de oportunidades e responsabilidades, a posse de conhecimento, a disposição para esclarecer alianças, o respeito às pessoas e a interação sinérgica fazem com que as equipes se tornem coesas e fortes.

Nesse sentido, a estrutura da relação de comprometimento do indivíduo com sua organização e sua carreira se tornam relevantes já que o comprometimento do trabalhador parece ser elemento crucial nas novas arquiteturas

organizacionais emergentes. Elas são significativas para a prática e o conhecimento da gestão. O êxito das mudanças pretendidas depende da forma como as instituições lidam com o envolvimento do colaborador mediante as estratégias que assegurem o compartilhamento de valores, de objetivos e de políticas que garantam trocas semelhantes entre as partes.

## 2.5 Participação e Comprometimento Organizacional

Nas modernas organizações, o fator humano tem sido relevante e cada vez mais reconhecido como diferencial de sucesso, conforme alerta Moura (1994, p. 153):

[...] Criamos e mantemos organizações mecânicas, impessoais, que pretendem funcionar através de hierarquias rígidas, em que as pessoas não são mais do que “recursos”. Funcionamos à base de ordens vindas do topo, no pressuposto de que é lá onde residem a racionalidade e a lógica, que garantem as melhores soluções. Nossas estruturas são verticais e à base cabe apenas cumprir o que lhe for determinado, para o que uma supervisão estreita e firme é sempre recomendável. E aceitamos que haja um conflito eterno e inevitável entre o capital e o trabalho. E assim por diante. O velho paradigma desconhece, portanto, os sentimentos, as visões, a intuição criadora e, especialmente, o valor e o potencial da participação ativa, ignorando também todo o teor de liberdade, que gera motivação e o comprometimento.

A tendência atual quanto à organização do trabalho tem sugerido que se deva redefinir o paradigma presente na sociedade e, em especial, nas organizações. Tal mudança sugere a incorporação da abordagem holística que converge para uma visão globalizadora, extrapolando os limites sociopolíticos e caracterizando uma relação mais humanizada entre as pessoas na organização.

Nos anos 60 do século XX, o pesquisador americano Likert (1967) propôs-se a comparar o modelo tradicional com o modelo participativo de organização. Por meio de suas pesquisas, Likert procurou identificar as características das organizações de melhor e pior desempenho. Para isso, criou uma escala para medir a participação nas organizações. No extremo esquerdo dessa escala situou o sistema 1, correspondente ao modelo da organização diretivo-autoritária, próximo do modelo mecanicista de Burns e Stalker. No extremo direito colocou o sistema 4, consultivo-participativo, similar ao orgânico daqueles dois



autores. Entre os dois extremos, ficaram dois sistemas intermediários, 2 e 3 (Figura 2). A vantagem desse modelo de quatro sistemas é a elasticidade, já que uma organização específica pode ter características dos quatro sistemas (MAXIMIANO, 2002).

SISTEMA 1	SISTEMA 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subordinado sem liberdade para discutir problemas com superiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de liderança envolve confiança entre superiores e subordinados.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitudes desfavoráveis em relação à empresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivação tem por base a participação das pessoas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação de cima para baixo, distorcida e imprecisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação correndo livremente em todos os sentidos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de interação limitado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de interação livre, de modo que as pessoas influenciam os objetivos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição de metas feita apenas no topo da organização, sem participação dos níveis inferiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição participativa de metas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controle centralizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controle disperso, baseado no autocontrole.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pessoas não se comprometem com as metas de desempenho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas elevadas de desempenho aceitas por todos.</li> </ul>

**FIGURA 2** - Comparação entre os Sistemas 1 (diretivo) e 4 (participativo), segundo Likert

Fonte: Maximiano (2002, p. 467)

A pesquisa de Likert mostrou que as organizações identificadas com o sistema 4 tinham melhor desempenho, medido pela satisfação de seus funcionários e por seus resultados econômico-financeiros. A divulgação das pesquisas de Likert fez parte do amplo movimento liberalizante dos anos 60. Foi naquele período que surgiram ideias como a teoria dos dois fatores, de Herzberg, e as teorias do desenvolvimento organizacional. Esses e outros conceitos influenciaram profundamente as teorias e as práticas da administração, alterando as premissas autoritárias nas quais se assentavam os modelos e concepções tradicionais. A propósito, Aktouf (2001, p. 17-18) observa:

A julgar pelos gurus da administração reformista, uma exigência torna-se clara e fundamental: encontrar os meios de passar de uma forma de

administrar e de conceber o empregado como peça-passivo-obediente, a uma outra onde ele seria quase o inverso, um colaborador-cúmplice-ativo. Isto poderia muito bem ser o cúmulo tanto da liberação, quanto da alienação e da exploração. Mas reconhecer a necessidade, mesmo estritamente gerencial-econômica, desta “promoção” do trabalhador, seguramente na direção de maior respeito de seus interesses, maior autonomia e autodeterminação, já me parece um progresso considerável. Este estado de suplemento de autonomia e de autodeterminação não pode ser concebido, por outro lado, sem que se conceda uma parcela do poder, de “direitos” de gestão e de decisão, de “direitos” de dispor dos meios, dos lucros, etc.

A questão da participação tem estado presente na discussão a respeito das formas de administrar. É difícil definir as causas desta importante mudança. Para Gutierrez e Catani (2000) significou nada menos que uma revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e sua substituição, mesmo que muito lentamente, por valores contemporâneos, como flexibilidade, tolerância das diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania.

Para Bianchi (2007), a gestão participativa é algo inerente ao comportamento humano e, por assim ser, possui alguns pressupostos:

- Respeito e confiança: é a base da cultura e do clima organizacional.
- Expectativas inseridas no modelo de gestão por ambas as partes: a distribuição de poder significa responsabilidade por parte de quem delega o poder e por parte de quem assume o poder.
- Esforço: os primeiros resultados demoram a acontecer e demandam estratégias de gestão diferenciadas.
- Liderança: demanda competências diferentes do líder e o exercício de vários papéis.
- Existência e definição de mecanismos e práticas para suportar o processo de participação: a implantação de modelos com novas regras de ação e comportamento requerem uma estratégia arquitetada para incentivar e sustentar a gestão participativa.

Castro (2002) afirma que uma universidade que pretenda fazer frente às novas demandas do conhecimento, ampliando suas formas de atuação na sociedade, deve criar condições para que todos os sujeitos compreendam a realidade cultural, social, política e econômica do país, além de privilegiar alguns princípios básicos como institucionalizar uma estrutura que possibilite uma gestão

colegiada, através de um processo deliberativo democrático com competência para garantir a autonomia universitária acadêmica, política, administrativa e financeira possibilitando a construção de uma universidade participativa e plural.

O desvelamento do cenário atual revela que a partilha das decisões ajuda a promover uma série de adaptações sucessivas que geram aprendizagens e avaliações paulatinas e concatenadas durante todo o processo. Os estudos mais recentes apontam, então, para o reconhecimento de que a participação seja condição necessária à eficiência, já que envolve processos duradouros com objetivos que pertençam aos interesses partilhados pela comunidade. Por corolário, há também maior compromisso dos participantes em cumprir as decisões compartilhadas com o grupo. (ZERO, 2006, p. 90).

Os novos paradigmas gerenciais requerem funções descentralizadas, participativas, interdependentes e integradas. O desenvolvimento da instituição universitária depende da melhoria contínua dos processos de gestão, de apoio e de base. A eficiência dos processos depende dos referenciais e recursos neles utilizados. Nesse sentido, os recursos humanos são determinantes, pois seu comprometimento com a instituição, em última instância, pode determinar o desenvolvimento, estagnação ou decadência da instituição de ensino superior. Para Santos Filho (1998, p. 10), “a participação poderá promover a eficiência, aumentar a produtividade e alcançar os objetivos da organização porque poderá despertar o compromisso com a comunidade e com o *ethos* organizacional”. Ainda nessa perspectiva dos novos paradigmas gerenciais, Resende, Santos Filho e Duarte (1978, p. 50) apontam que:

A participação do corpo docente na tomada de decisão em relação a todos os aspectos que afetem seu trabalho poderá ser um dos instrumentos para a criação de um clima organizacional mais conducente à produtividade, satisfação no trabalho e cordialidade com o corpo administrativo.

Sobre a participação, acrescenta Bordenave (1994, p. 17):

Em síntese, a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem se dará numa sociedade participativa.

A participação é um processo que revela quão assimétrico é o exercício do poder em uma sociedade ou organização. Participar não é apenas ter acesso à informação, mas também ter os meios para influir nos modos de confeccioná-la. É, portanto, questão chave, em relação ao tema participação dentro de uma instituição universitária, verificar qual o grau de controle dos membros sobre as decisões e quão importantes são as decisões das quais podem participar.

Nesse contexto, estão enfocadas as pessoas, suas aspirações e percepções do que lhes é oferecido, comunicado e esperado pelas organizações modernas, no sentido da consecução dos objetivos que tanto organizações quanto pessoas buscam a cada dia. É por meio de todos os tipos de organizações que as ações das pessoas se concretizam, mediante esforços coordenados e sintonizados, em prol do avanço cultural e tecnológico da humanidade, e da busca incessante por um mundo melhor e mais justo. Para Aktouf (2001, p. 16) “a era da qualidade e da criatividade estende suas exigências e mostra que todos os empregados devem ser protagonistas, ativos e pensantes”.

É por meio das pessoas e para elas que as ações se desenrolam em todos os campos de atuação, e é por isso que as organizações estão se conscientizando da importância de lhes proporcionarem condições favoráveis para desenvolverem todo o seu potencial, em um ambiente de bem estar, motivação e comprometimento com os objetivos almejados. Segundo Aktouf (1996, p. 247), “[...] o grau de civilização que uma sociedade atinge é medido pela forma como tal sociedade trata os mais fracos”.

A gestão de instituições universitárias, inspirada na cooperação recíproca entre as pessoas, deve ter como meta a constituição, na Instituição de Ensino Superior (IES), de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo educacional, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da IES. Como consequência de tal propósito, Leite et al. (2007, p. 10) afirmam:

A aplicação da gerência participativa ocasiona a redução de absenteísmo e rotatividade de pessoal, através do incremento da satisfação dos colaboradores; aumento de produtividade, desempenho e satisfação no trabalho, facilita a comunicação e introduz coesão de equipe, além de proporcionar o surgimento de talentos e de idéias.

Para Duncan (1999), além dos grupos informais que se formam espontaneamente, deve-se levar em conta a existência dos grupos formais, que também contribuem para uma gestão participativa. Esses grupos formais são essenciais num processo de administração participativa e a inclusão num desses grupos leva os empregados a se sentirem prestigiados, gerando grande motivação e consequente aumento de produtividade, além da geração de ideias inovadoras e de importantes sugestões para melhorar métodos, processos e meios de controle.

Nesse contexto, planejar, organizar, controlar e, principalmente, dirigir serve exatamente para proporcionar essa integração e vinculação. Entretanto, a função de direção não é mais exercida como atividade isolada e solitária, que privilegia o individualismo e a acentuação de poder, mas requer a atividade conjunta, grupal, solidária e plena de comprometimento que caracteriza a gestão participativa, o trabalho em equipe. Os membros de um grupo conseguem alcançar a sinergia em virtude da troca de experiências e habilidades complementares que estabelecem. Porém, para que isso ocorra, de acordo com Aktouf (2001), é necessário que o funcionário tenha o desejo de ser cúmplice da instituição e, como isso não se manipula, mas se vive, o ambiente de trabalho deve propiciar que o colaborador possa viver o que faz na organização como uma real expressão de si mesmo, tanto quanto procura de satisfação de seus próprios desejos e interesses, em convergência com os da organização, tornando-se, esta, lugar de parceria.

O envolvimento do funcionário em um sistema, de modo que ele considere as metas organizacionais como seus próprios objetivos pessoais, pode resultar em uma variedade de condutas que apóiam a missão da organização visando obter maior produtividade em suas ações. Além disso, a condição básica para ocasionar a internalização dos objetivos do sistema é a autorrealização do indivíduo ao participar na consecução de tais objetivos, pois o indivíduo vê a organização como sua própria criação, participando de suas decisões, de suas recompensas, de modo que a organização se torna parte dele e ele parte dela.

No caso da escola, Santos Filho (1998) enfatiza o papel do docente enquanto cogestor do ensino em colaboração com os outros grupos participantes, compartilhando responsabilidades e tornando os alunos cogestores de sua própria educação. Para ele,

[...] o professorado da escola atua também como um corpo social, como um componente específico da comunidade escolar. Tanto em suas relações com a direção da escola, como com o colegiado, o corpo docente deve buscar através de representantes ou diretamente a instalação de uma prática participativa co-gestionária na escola. No momento em que os professores se comportarem como profissionais e como cidadãos institucionais da escola, a organização de seu trabalho pedagógico será profundamente modificada.

Através de seus representantes no colegiado, o professorado tem espaço e oportunidade para apresentar o ponto de vista docente aos demais membros do conselho escolar.

A participação de representantes do professorado no colegiado da escola constitui um instrumento de fortalecimento do poder docente. Co-responsáveis pela administração da escola, os professores se sentirão mais comprometidos com sua missão educativa e co-participes na solução de seus problemas. (SANTOS FILHO, 1998, p. 28-29).

Se tal comportamento é desejável em professores de escolas, mais ainda ele se torna relevante para a universidade e as instituições de ensino superior. Todos os processos decorrentes do convívio social na organização são marcados pelos traços culturais dessa organização, seja qual for seu ramo de atividade. Gerir, conviver em seu interior, obter a participação e apoio dos grupos, deverá ser precedido do processo de compreensão e aprendizagem de seu modo de agir. As organizações contemporâneas, diante das rápidas modificações ocasionadas pelo processo de globalização devem, antes de tudo, preparar-se para mudanças constantes e cíclicas, e, as instituições universitárias não podem ser deixadas de lado, pois, também são organizações. Para estar à frente dessas mudanças, é necessário que seja dada atenção à cultura e que entre em cena não apenas a figura do gestor, mas também a do agente de transformação, capaz de partilhar o poder, o conhecimento e os interesses e objetivos comuns.

Percebe-se assim que, para Bastos, Brandão e Pinho (1997) e Meyer e Allen (1997), o comprometimento vai muito além de uma postura de lealdade passiva para com a organização, pois envolve também um relacionamento ativo que busca o bem-estar da organização. Sá e Lemoine (1998, p. 14), em pesquisa sobre o estilo de liderança como fator de comprometimento na empresa, concluíram:

Foram exatamente estas características das empresas manageriais que fizeram a diferença: os operários se revelaram mais comprometidos *vis à vis* de sua empresa quando esta se aparenta a uma gestão participativa que compreende um clima favorável, a um estilo de liderança conduzindo à aproximação, à confiança e ao respeito entre os membros. Isto está relacionado a uma cultura familiar que se caracteriza pelo espírito de comunidade e pelas relações coletivas e fraternas.

Desse modo, entende-se que a gestão do comprometimento organizacional não é condição suficiente, mas é condição necessária às organizações que pretendem obter vantagem competitiva sustentável em longo prazo, com base na participação de seus colaboradores na gestão da instituição. A vivência em grupo e seus objetivos impõem à organização e à institucionalização do trabalho que criem papéis e padrões esperados de desempenho e comportamentos, estabelecendo uma teia de relações que podem ser de mando, de lealdade, de confiança, de cooperação, servidão e assim por diante, e posicionando as pessoas em relação a si próprias e em relação aos outros.

Quando as pessoas estão comprometidas e devotadas a seu trabalho, observa Goleman (2001), elas se dispõem a fazer sacrifícios, a suportar condições de trabalho altamente exigentes, ou seja, a atuarem como patriotas de suas organizações. As pessoas empenhadas representam modelos de atuação que os restantes membros podem imitar. A entrega à instituição tem a sua gênese em laços emocionais, gerando confiança, apego e lealdade, assim como atos de boa cidadania organizacional. Tais laços dependem do grau em que as pessoas sentem que são tratadas com justiça e respeito.

Pesquisas anteriores (MEDEIROS, 1997; BASTOS; ANDRADE, 1999) identificaram a existência de relação entre o comprometimento afetivo e determinadas características organizacionais, tais como a descentralização, a integridade e justiça percebidas pelos colaboradores nas operações e na tomada de decisões, bem como a comunicação considerada adequada das políticas organizacionais. Nos estudos analisados foram encontradas as mais fortes e consistentes relações entre certas características organizacionais e o comprometimento afetivo. Vários autores (MEDEIROS, 1997; BASTOS; ANDRADE, 1999; BARROS, 2007) identificaram forte relação entre o escopo do trabalho (termo que abriga variáveis como o desafio do trabalho, grau de autonomia e variedade de habilidades utilizadas na função) e o comprometimento afetivo. Diversos estudos (BASTOS, 1994; MEDEIROS, 1997) também constataram relações consistentes entre o papel do empregado e o comprometimento afetivo, indicando que este comprometimento é menor quando o colaborador está inseguro sobre o que se espera dele ou quando há incompatibilidade entre o seu comportamento e o esperado. Pesquisa de Sá e Lemoine (1998) também mostrou que o relacionamento dos empregados com seus supervisores ou líderes influenciam o desenvolvimento

do comprometimento afetivo, que tende a ser maior quando o líder permite a participação da equipe na tomada de decisões ou quando o mesmo trata seus subordinados com consideração e justiça.

Embora podendo assumir diversas formas, o comprometimento no trabalho parece ter influência sobre o bem estar dos trabalhadores e, assim, sobre a eficácia da instituição. De acordo com Meyer e Allen (1997), o comprometimento afetivo com a organização é mais forte entre os colaboradores cujos líderes permitem que eles participem na tomada de decisões.

Como sugere a literatura pesquisada, existe forte relação entre comprometimento e fatores como descentralização de comando, justiça nos procedimentos, suporte organizacional, valorização do trabalho em equipe, escopo do trabalho, grau de autonomia, gestão participativa e atendimento de expectativas, entre outros. Portanto, “ao homem do século XXI compete comprometimento e responsabilidade que ultrapassem o âmbito individual” (ZERO, 2006, p. 315).

O princípio que guia a organização do trabalho é o de modificar os comportamentos de tal forma que, gradualmente, os trabalhadores sejam conduzidos a desenvolver atitudes positivas com relação às funções executadas, à empresa que os emprega e a eles próprios. É o comprometimento com o trabalho que constitui o principal indicador de uma organização eficaz. É importante que a organização das tarefas e das atividades se torne favorável à eficiência e que os objetivos visados e os resultados esperados sejam claros e significativos para as pessoas que o realizam.

O fato de fazer um trabalho que não comporta nenhum interesse humano, em um meio ambiente onde as relações são superficiais, contribui para torná-lo absurdo. A maneira como os indivíduos trabalham e o que eles produzem têm um impacto sobre o que pensam e na maneira como percebem sua liberdade e sua independência. O processo de trabalho, assim como seu fruto, ajuda o indivíduo a descobrir e formar sua identidade. Moraes et. al. (1997) concluíram que as pesquisas realizadas no Brasil até o momento têm mostrado que há uma relação positiva entre comprometimento e tempo de serviço, oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional e autonomia e identificação com o conteúdo do trabalho. Quanto maior é o tempo do vínculo empregatício, mais alto é o comprometimento. Quanto mais oportunidades de crescimento e o desenvolvimento



profissional, mais alto o comprometimento. Quanto mais autonomia e identificação com o conteúdo do trabalho, mais elevado o comprometimento.

De acordo com Zero (2006), no campo da educação, o mínimo que se espera é a não acomodação submissa dos profissionais que nele trabalham. Mesmo que ocorram choques constantes, decorrentes da organização destes sujeitos sociais, as forças de dominação e resistência devem promover constante dialética que, se inicialmente desestruturarem por meio da coerção, possam em seguida reestruturar por meio da pactuação. Parecem até convenientes os contramovimentos de descontentamentos que aguçam o papel da instituição educacional e especialmente do seu gestor no sentido do que lhe compete como líder: bem articular a formação do sujeito social atuante no âmbito da instituição, na sociedade como um todo e na conquista da cidadania para as diferenças sociais. É preciso recusar a idéia de que as situações que nos são apresentadas não são passíveis de mudanças.

Santos Filho (1998) mostra que a eficiência nas organizações depende da participação, pois os objetivos decididos serão aqueles pertencentes à comunidade. Assim, tendem a ser mais duradouros e comprometidos no cumprimento das decisões compartilhadas com a equipe. Para Zero (2006, p. 320),

Difícilmente alguma escola teria sucesso em seus objetivos sem influência e interferência do gestor escolar. Este deve ser elemento articulador entre o velho e o novo modelo de escola, o que envolverá a todos em torno de um projeto comum, ser o gerenciador das políticas que, ao invés de terem caráter prescritivo e determinado, permitam o engajamento a experimentação. Esse gestor deve incentivar a promoção da responsabilidade social e ética de todos os ambientes e subsidiar a formação do cidadão planetário. A ele cabe o desafio da participação ativa no processo de transformação da escola e da sociedade e o despertar das consciências e do desejo das pessoas de encontrarem melhores caminhos, mesmo sabendo que, para trilhá-los, enfrentarão resistências e tensões.

Nesse contexto, observamos que, independente das condições de trabalho - algumas destas podendo ser consideradas como adversas - e do sistema de gestão adotado, as atitudes, os sentimentos, as percepções, as interpretações e as ações das pessoas sobre um mesmo fenômeno ou uma mesma realidade variam, a depender de uma série de fatores, entre os quais destacamos os fatores individuais intrínsecos. Observamos, também, que essas variações atitudinais e de percepções resultam em diferentes comportamentos, ou seja, a forma como as pessoas percebem e reagem aos fenômenos, fatos e ocorrências presentes na

realidade onde estão inseridas influenciam diretamente os seus níveis de satisfação, motivação, comprometimento, desempenho individual e institucional e, conseqüentemente, a permanência dos indivíduos na instituição.

### **3 METÓDO**

Pretendemos pesquisar o tema da gestão participativa e a sua relação com o comprometimento institucional por meio de uma abordagem qualitativa. Desse modo, no estudo de caso, optamos por esse tipo de abordagem para retratar, mesmo que de forma limitada, como os docentes de uma instituição particular de ensino superior percebem sua participação no Conselho Superior (CONSU) e como veem a relação desta participação com o seu comprometimento institucional.

#### **3.1 Sujeitos da Pesquisa**

Foram sujeitos da pesquisa nove docentes, membros do CONSU. Desse órgão colegiado faz parte o diretor geral; os coordenadores dos cursos de Administração, Direito, Ciências Contábeis, Turismo, Ciências da Computação, Letras e Pedagogia; dois professores eleitos pelos pares; um discente eleito pelos pares e um representante da mantenedora. A diretora geral, por ser a pesquisadora; o representante da mantenedora, que é o próprio mantenedor; bem como o discente; não fizeram parte da pesquisa, pois, o objetivo esteve centrado no estudo da participação docente na administração acadêmica. Assim, participaram da pesquisa nove membros do CONSU, sendo sete docentes coordenadores de curso e dois docentes eleitos pelos pares.

A caracterização dos sujeitos foi obtida mediante o levantamento de algumas informações básicas sobre suas vidas profissionais (ver anexo 1, questões 1 a 5, do roteiro de entrevista). Os sujeitos da pesquisa foram identificados por nomes fictícios que foram adotados para preservar a identidade dos participantes em relação às suas percepções sobre as práticas de gestão adotadas, bem como sobre a IES da qual fazem parte. Os sujeitos da pesquisa são compostos de três homens e seis mulheres.

O perfil dos participantes está brevemente descrito abaixo.

- Antonio está na IES há 01 ano e faz parte do CONSU há 01 ano. É docente indicado pelos pares.
- Betânia está na IES há 04 anos e no CONSU há 02 anos. É coordenadora de curso.
- Bruna está na IES há 01 ano e no CONSU há 01 ano. É coordenadora de curso.
- Ana está na IES há 07 anos e no CONSU há 03 anos. É coordenadora de curso.
- Maria está na IES há 04 anos e no CONSU há 02 anos. É docente indicada pelos pares.
- Benedito está na IES há 04 anos e no CONSU há 02 anos. É coordenador de curso.
- Márcio está na IES há 02 anos e no CONSU há 06 meses. É coordenador de curso.
- Cristina está na IES há 01 ano e há 06 meses no CONSU. É coordenadora de curso.
- Olívia está na IES há 03 anos e no CONSU há 02 anos. É coordenadora de curso.

### **3.2 Instrumentos de Coleta de Dados**

Para esta pesquisa foram escolhidos como instrumentos de coleta de dados um roteiro de entrevista semiestruturada e a análise documental. A entrevista semiestruturada foi escolhida por perguntar diretamente o que se quer saber, e, em contrapartida, deixar o participante livre para responder de acordo com suas percepções.

O roteiro de entrevista contou com onze questões, compreendendo as seguintes categorias: caracterização dos sujeitos da pesquisa (questões de 01 a 05), tipo de decisões tomadas no CONSU (questões 06 e 07), formas de participação percebidas pelos docentes participantes (questões 08 e 09) e percepção da relação

entre formas de participação e comprometimento (questões 10 e 11). O roteiro de entrevista se encontra no Anexo 1.

A análise documental do Regimento Interno da IES (Anexo 2) e das Atas das reuniões do CONSU (Anexo 3) referente aos anos 2005 e 2006 apresentaram informações relevantes para a compreensão da atuação dos docentes no Conselho Universitário da Instituição pesquisada.

### **3.3 Coleta de Dados**

A coleta dos dados foi realizada diretamente pela pesquisadora, por meio do roteiro de entrevista que, durante o desenvolvimento da entrevista, foi complementado por questões que necessitaram de maior esclarecimento ou aprofundamento das respostas dos entrevistados. Primeiramente, agendamos data e horário com cada participante. Sete entrevistas foram realizadas na residência dos docentes e duas foram feitas dentro da própria IES.

Tendo o roteiro de entrevista como ponto de partida para o início das conversas em que foram colocados os eixos por onde se desejava caminhar, os itens levantados iam sendo naturalmente abordados pelos indivíduos, sendo que eventualmente um ou outro tema era trazido à tona para aprofundar, redirecionar ou completar as falas. Dessa forma, as entrevistas foram construídas conjuntamente, de forma dialógica, na inter-relação dos envolvidos.

A realização das entrevistas ocorreu no mês de janeiro 2008, com duração de 05 dias. Cada entrevista demorou em média de 02 a 04 horas. As respostas às questões do roteiro de entrevista foram gravadas com autorização do entrevistado e transcritas na íntegra, preservando a linguagem empregada pelos participantes, mesmo com formas gramaticais não consideradas padrão pela gramática da língua portuguesa. A transcrição das entrevistas ocorreu em um período de 35 dias. Uma amostragem da entrevista encontra-se no Anexo 4.

A análise documental foi por meio de leitura analítica do Regimento Interno e das Atas de reuniões do CONSU realizadas sobre período que compreende os anos 2005 e 2006. Os relatos das atas foram confrontados com as entrevistas. Nos anos delimitados para análise foram realizadas dez reuniões do

CONSU. Para confrontação com o regimento interno e percepção dos entrevistados, foram analisadas em um período de quinze dias, durante a última semana do mês de janeiro e primeira semana do mês fevereiro 2008, as dez atas de reunião, sendo cinco do ano de 2005 e cinco do ano de 2006.

### **3.4 Análise dos Dados**

Para proceder à sistematização, análise e síntese dos dados da pesquisa, foi necessário escolher as categorias de análise dos dados qualitativos. Tal escolha se orientou tanto pelo referencial teórico levantado nesta pesquisa sobre o tópico, quanto pelo roteiro básico de entrevista, complementado pelas falas dos entrevistados e pela análise de conteúdo das atas. As categorias básicas relevantes desta pesquisa foram: os tipos de decisões tomadas no CONSU, as formas de participação no CONSU e a participação e comprometimento institucional. As categorias que emergiram destas principais, seja das entrevistas seja das atas, foram: liberdade de participação, motivação e participação, motivação e comprometimento.

A construção do modelo de análise representa a interlocução com a bibliografia exposta no texto na intenção de dar forma ao problema de pesquisa, a partir dos resultados das entrevistas e da análise documental proposta neste trabalho.

Para analisar as entrevistas primeiramente se procedeu à transcrição da gravação das falas na íntegra, preservando a linguagem utilizada. As falas foram analisadas individualmente, e deixaram transparecer como foi pensada e efetivada a gestão da IES no período pesquisado, ou seja, anos 2005 e 2006. Sempre que possível, foram selecionadas falas do discurso dos entrevistados, particularmente quando estas foram ilustrativas de situações pertinentes ao escopo do estudo.

Nas atas das reuniões do CONSU foram realizadas leituras analíticas, buscando confrontação com a fala dos entrevistados sobre sua participação e tomada de decisão nesse órgão.

A documentação estudada foi uma importante fonte de dados. Na análise documental, houve uma preocupação em confrontar entrevistas e

documentos. A coleta de material documental privilegiou o Regimento Interno e as atas de reuniões do CONSU realizadas no período 2005 - 2006.

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, buscando-se classificar as informações de acordo com sua relevância para as categorias previamente definidas e/ou posteriormente criadas e confrontá-las com a teoria pertinente.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Tipos de Decisões Tomadas no CONSU

Procuramos saber se os participantes do CONSU têm conhecimento sobre as atribuições desse órgão deliberativo e qual a relevância das decisões que são tomadas. Todos os entrevistados manifestaram conhecimento das atribuições do CONSU.

Conheço as atribuições do CONSU e todo conteúdo abordado pelo órgão. Enquanto participante do CONSU, participei da elaboração do calendário acadêmico para o primeiro semestre 2007, alterações significativas no regimento interno da IES, tais como alteração na média a ser atingida pelos alunos, cumprimento das dependências. (BRUNA)

Conheço as atribuições do CONSU, sei também que dessas decisões fazem parte as financeiras, mas nós somente decidimos sobre a parte pedagógica, como modificação do projeto pedagógico do curso, que eu considero decisões importantes. (MARIA)

Confrontando a percepção dos entrevistados com o regimento interno da IES, no artigo em que define as atribuições do CONSU, percebemos que esse aborda os assuntos acadêmicos, pedagógicos, administrativos e financeiros, como expressam dois incisos do art. 11:

**Art. 11.** Compete ao Conselho Superior:  
I - aprovar, na sua instância, o Regimento da Faculdade e suas alterações, submetendo-o à aprovação do Órgão Competente do Ministério da Educação;  
[...] III - aprovar o plano semestral de atividades e a proposta orçamentária da Faculdade, elaborados pelo Diretor Geral;[...]. (REGIMENTO INTERNO, jan/2007).

Esse artigo do regimento mostra que ao CONSU é conferida a competência financeira da faculdade, quando menciona a aprovação da proposta orçamentária elaborada pelo diretor geral, significando que à IES é atribuída cuidar de suas finanças.

Pela existência de um conselho superior, infere-se que a instituição de ensino adota uma gestão embasada no modelo colegiado, o qual, por meio de seu



regimento interno, delega poder aos participantes desse órgão. O modelo colegiado privilegia o consenso e os acordos no processo de decisão e a delegação de poder ocorre quando se adquire um poder de decisão em certos segmentos da gestão antes reservados às instâncias superiores

Verificamos por meio da análise das atas de reuniões, que na prática, somente foram deliberados por esse órgão, assuntos acadêmicos e pedagógicos, como mostram excertos de atas de reunião e falas de dois professores:

[...] O prazo final para requerer matrícula e rematrícula será definido no calendário acadêmico e deverá ser cumprido com rigor. O prazo para requerer prova repositiva será definido em calendário acadêmico, tendo como prazo final a última data de prova do 2º bimestre. A professora Ana salientou que as datas definidas em calendário acadêmico não poderão ser alteradas [...]. (ATA DE REUNIÃO DO CONSU EM 01/02/2005).

[...] a alteração no regimento interno se faz necessária para atender a solicitação da mantenedora na unificação dos regimentos de todas as unidades, e procedeu a apresentação das alterações a serem apreciadas. Explicou que tais alterações, ora propostas, foram largamente discutidas, procedendo-se uma adequação de acordo com os objetivos da Instituição, sua missão, respeitando, sobretudo, as diretrizes do MEC. As alterações, após apreciação, foram aprovadas por unanimidade. [...] (ATA DE REUNIÃO DO CONSU EM 30/03/2006).

As nossas reuniões sempre foram convocadas com 48h de antecedência e pauta definida. Nas reuniões em que participei nunca entrou em pauta a discussão sobre finanças da faculdade, somente pauta sobre assuntos acadêmicos e pedagógicos. (ANTONIO)

Nesses dois anos de participação no CONSU nunca houve decisão sobre questões financeiras da faculdade. Sabemos que não é por vontade da diretora, mas sim porque o mantenedor não permite. A atribuição do CONSU sobre finanças só existe no regimento por ser obrigatório [...]. (BENEDITO)

A partir das atas e das falas percebemos que a tomada de decisão no CONSU se faz apenas em relação aos aspectos acadêmicos.

No excerto de ata citado a seguir, faz-se referência específica a outra decisão acadêmica de aspecto fundamental para o desenvolvimento acadêmico, pois trata sobre alteração de média de aprovação dos alunos.

O aluno será submetido a duas avaliações bimestrais, sendo exigido a aplicação de pelo menos dois instrumentos de avaliação, dos quais um deve ser documento escrito formal cujo valor não pode ser inferior a 7,0 (sete); Ao aluno que por qualquer motivo deixe de fazer uma das provas bimestrais, será concedida a realização de uma prova repositiva por

disciplina, desde que requerida dentro do prazo fixado no calendário acadêmico: A prova terá data fixada pelo calendário acadêmico; O conteúdo da prova deverá abranger a totalidade do semestre, com peso de avaliação igual a 10,0 (dez), como único dispositivo de avaliação, sendo que a nota obtida constituirá uma das médias bimestrais de aproveitamento que comporá a média final; O aluno que não atingir a média 7,0 (sete) nos dois bimestres, porém, obtiver uma média mínima de 4,0 (quatro) terá direito a prova de exame. Da aprovação: O aluno será considerado aprovado desde que atinja a média 7,0 (sete) exigida e 75% (setenta e cinco por cento) de freqüência às disciplinas; Mediante exame, o aluno que tendo obtido média de aproveitamento bimestral inferior a 7,0 (sete) e não inferior a 4,0 (quatro), obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco); A média final é a média aritmética entre a média de aproveitamento bimestral e a nota obtida no exame final [...] (ATA DE REUNIÃO DO CONSU EM 30/03/2006).

Durante a análise das atas chamou-nos a atenção o fato de que um membro do CONSU – identificado aqui como Márcio – não participou efetivamente das reuniões. Não há registro nenhum de suas contribuições. Os demais docentes têm um registro de participação semelhante.

Quanto à relevância das decisões, também foi unânime a consideração de que são decisões importantes que afetam diretamente a vida acadêmica do aluno e o desenvolvimento pedagógico do curso do qual participam. A fala de dois entrevistados exemplifica essa percepção.

Sei que a instituição é privada e que o regimento prevê a decisão do CONSU em aspectos financeiros. Porém, quero ressaltar que não depende da direção da faculdade querer ou não cumprir o regimento. Por ser uma instituição particular estamos todos a mercê do mantenedor, que é na verdade quem dá a palavra final. Assim, penso que consta no regimento a deliberação sobre o orçamento, porque é obrigatório constar, mas na prática, o mantenedor não dá essa autonomia ao conselho. E assim, somente podemos deliberar sobre questões pedagógicas, mas ainda, é melhor do que nada. (CRISTINA).

Sinto que as decisões que ajudei a tomar no CONSU foram decisivas para o bom funcionamento da faculdade, pois, não opinei sobre o financeiro, mas tive a oportunidade de contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos quando aprovei alterações de média para aprovação dos alunos, alterações nos projetos pedagógicos e currículos [...] (BENEDITO).

Essas falas mostram que na administração da instituição de ensino superior, por parte da mantenedora da faculdade, existem traços do modelo burocrático de gestão, ou seja, a mantenedora tem como foco a distribuição de poder conforme o encargo da função e do papel no processo de trabalho. Por outro lado, embora a mantenedora apresente as características de uma estrutura burocrática, o modelo burocrático tomado isoladamente não representa a totalidade

da instituição de ensino, pois se entrecruza com o acadêmico e, no acadêmico, existe uma colegialidade para a tomada de decisões. Ou seja, as atividades acadêmicas são caracterizadas por autonomia e liberdade de criação e produção, ao mesmo tempo em que o apoio administrativo é estruturado burocraticamente, levando a uma dualidade de autoridade que envolve tensões, por serem dois tipos antagônicos, favorecendo um fluxo descontínuo ou atribulado das atividades acadêmicas com as de natureza administrativa.

Percebemos também, pelas falas e pelos relatos das atas de reuniões, que não há decisão sobre recursos financeiros, sequer sobre a distribuição ou uso deles dentro da IES, o que pode estar indicando um modelo autoritário de gestão entre mantenedora e mantida, a qual se caracteriza por uma ausência de diálogo, pelo fato de que as decisões financeiras são tomadas por quem tem autoridade – o mantenedor –, algo que jamais pode ser questionado pelos outros participantes – o CONSU. Diante disso, pensamos que deveria haver um contraponto a essa autoridade autoritária, ou seja, a existência da autoridade liberal, aonde existe uma relação entre mantenedora e mantida por meio do CONSU, pois a autoridade liberal pode ser vista como poder legitimado pelas partes envolvidas, que surge da aliança entre o conhecimento e a experiência na condução da instituição de ensino.

As falas de todos os participantes sobre as decisões tomadas por eles foram unânimes. Tais falas foram consistentes com as atas de reuniões do CONSU que compreenderam o período 2005 e 2006. As decisões foram todas em relação ao funcionamento acadêmico e pedagógico da instituição. Em nenhum momento foram tratadas questões financeiras e orçamentárias da IES. A partir das entrevistas ficou evidente, também, a consciência que os participantes têm sobre porque não se delibera sobre questões orçamentárias e financeiras dentro do CONSU.

Sobre as decisões e deliberações tomadas por órgãos colegiados, na percepção de Castilho (2004) a gestão participativa aparece por vezes nos regimentos das IES privadas, mas não se verifica a sua tradução efetiva na prática gerencial das mesmas instituições, pois, as decisões são quase sempre exclusivas dos mantenedores.

Evidenciando a importância e a valorização atribuída à participação na gestão pelos docentes, Junqueira (2002) pesquisou as práticas participativas interativas de gestão administrativa e constatou que candidatos a emprego valorizam as organizações que lhe permitem participar na formulação de programas e

objetivos. O autor constatou também que os candidatos apreciam as organizações que adotam práticas modernas que venham valorizar o seu trabalho, suas competências e têm com eles um canal aberto de comunicação, para que tomem conhecimento das metas atingidas por ambos, assim como para que a empresa esteja sempre a par dos anseios de seus colaboradores.

A participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Essa comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para construção de um plano coletivo e consensual de ação.

#### **4.2 Formas de Participação no CONSU**

Quando perguntamos aos participantes sobre sua forma de participação e sobre a contribuição pessoal com propostas, os docentes em sua maioria responderam que a participação ocorre com propostas de: a) melhoria nos cursos, b) capacitação em nível docente e administrativo, c) projetos de extensão, d) participação na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e) melhorias no Regimento Interno e no Projeto Pedagógico. “Minha contribuição no CONSU foi apresentando projetos para inclusão digital dos funcionários administrativos e também da comunidade [...]”. (BENEDITO). “A minha participação mais efetiva e que teve uma grande contribuição para o curso de direito foram as mudanças propostas no funcionamento do Núcleo de Prática Jurídica – NPJ”. (ANTONIO).

Para Maria, a participação dela enquanto eleita pelos pares, era na representação deles em relação à melhoria pedagógica, com sugestões para melhoria do projeto pedagógico do curso, bem como na matriz curricular do mesmo. Betânia disse que sua participação é no sentido de contribuir para a formação continuada dos professores quando apresenta projetos de capacitação e participa de sua aprovação no CONSU, bem como a aprovação da pós-graduação *lato sensu* em Didática do Ensino Superior. Considera ainda que essa formação continuada oferecida aos docentes tem reflexo direto na qualidade do ensino e aprendizagem dos acadêmicos.

Essa percepção dos docentes foi corroborada pelo Regimento Interno em seu (Art. 11 incisos IV e IX)

**Art. 11.** Compete ao Conselho Superior:

IV - deliberar sobre a criação, organização, modificação, suspensão ou extinção de cursos de graduação, pós-graduação e seqüenciais, suas vagas, planos curriculares e questões sobre sua aplicabilidade, na forma da lei;

IX - fixar normas gerais e complementares às deste Regimento, sobre processo seletivo de ingresso aos cursos de graduação, currículos, planos de ensino, programas de pesquisa e extensão, matrículas, transferências, adaptações, aproveitamento de estudos, avaliação escolar e de curso, planos de estudos especiais, e outros que se incluam no âmbito de suas competências;

No Regimento Interno define-se a forma de participação de cada membro, segundo o Art. 9: "Todo membro do Conselho Superior tem direito à voz e voto, cabendo ao Presidente o voto de qualidade". Informações contidas em duas atas de reuniões, também corroboram a fala dos professores.

Aos dezenove dias do mês de junho de 2006, às 09 horas, o Conselho Superior esteve reunido na sala da Direção, para resolução do critério de aplicação do exame de 2º época instituído pelo regimento interno em vigor e aprovação e regulamentação do curso de especialização em Prática do Ensino Superior. [...]

[...] A professora Marisa fez uma explanação sobre o curso de pós-graduação *lato sensu*, relatando os dizeres da comissão de avaliadores do MEC. [...]. Assim, após a troca de idéias com os membros do CONSU, efetuou-se a votação para aprovação do curso. Tendo sido aprovado por unanimidade, procedeu-se a regulamentação da oferta do curso de especialização que será especificamente para os professores da faculdade. A regulamentação será publicada por meio de resolução do Conselho Superior. (ATA DE REUNIÃO DO CONSU, EM 19/06/2006).

[...] O programa de Iniciação Científica da FACULDADE DE PRESIDENTE EPITÁCIO tem por finalidade despertar vocações para as atividades de pesquisas científicas e/ou tecnológicas de alunos de bom rendimento acadêmico em todas as áreas de conhecimento dos cursos oferecidos pela instituição, contribuindo para a institucionalização da pesquisa através da criação de uma cultura de investigação científica. O programa será implementado anualmente através de um Edital, que conterà o número de vagas para bolsistas em iniciação científica, os prazos e as linhas de pesquisa para seleção de projetos. (ATA DE REUNIÃO DO CONSU, EM 01/08/2006).

Com relação à percepção sobre a participação no processo de tomada de decisão no CONSU, levando-se em consideração a gestão da instituição no período que compreende os anos 2005 e 2006, foram apresentadas algumas falas relevantes. "Neste período os projetos aprovados eram executados, e a direção

sempre escutava com atenção e importância todos os participantes. Todos tinham voz dentro do CONSU, ou seja, a gestão era democrática, humana e sensata”. (BENEDITO). De acordo com Bruna, “na gestão anterior, anos 2005 e 2006, tivemos participação efetiva, com propostas e sugestões. Na gestão atual (2007), não houve nenhum encontro do conselho superior”.

Notamos, por esses relatos, uma liberdade de participação sentida pelos membros do CONSU. Essa liberdade de participação influenciou o clima organizacional da instituição no período pesquisado. O clima organizacional é o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo de gestão adotado na instituição, influenciando as atitudes, crenças, valores e motivação dos integrantes do CONSU. Dessa forma, o clima organizacional torna-se um elo entre a estrutura organizacional da instituição, a liderança exercida por seu gestor e o comportamento e a atitude dos membros do CONSU. Essa percepção foi confirmada por Olívia e Cristina e pelo relato de duas atas de reunião.

Levando em consideração a gestão presente nesse período, posso afirmar que eu e meus colegas sempre tivemos total liberdade para expor nossas idéias, opiniões, concordar ou discordar das propostas apresentadas e também apresentarmos nossas próprias propostas. (OLIVIA).

[...] no período em que trabalhei com a professora Marisa tive diversas oportunidades, uma delas foi ser coordenadora de curso e fazer parte do CONSU. Sempre tive muita liberdade de apresentar minhas idéias e desenvolver projetos que contribuíram significativamente para a melhoria na qualidade do curso que coordeno. (CRISTINA)

A prof<sup>a</sup>. Betânia fez a proposta ao corpo docente de realizar a I semana da criatividade, a qual tem o intuito de que o aluno realize pesquisa na área de administração e apresente de uma forma diferente, que pode ser teatro, música ou painel. Essa apresentação será uma competição entre as turmas e terá um prêmio no valor de R\$100,00 como incentivo à participação do aluno. (ATA DE REUNIÃO DO CONSU, EM 22/10/2005).

O prof. Benedito sugere que para o ano letivo 2007 seja oferecido ao aluno um período de 6 meses para que se identifique com o tema de sua monografia e a cada semana convidar um profissional de alguma empresa para vir à faculdade conversar com os alunos. [...] A diretora Marisa solicita aos professores desenvolver projetos de extensão e explica a importância de escrever e publicar artigos, podendo estes, ser em conjunto com professores da mesma área ou com acadêmicos da faculdade. (ATA DE REUNIÃO DO CONSU, EM 18/10/2006).

Percebemos, na instituição pesquisada, o fator liberdade de participação relacionado ao comprometimento afetivo com a instituição de ensino. De acordo com Meyer e Allen (1997) (apud MORAES, 2005), o comprometimento afetivo com a instituição é mais forte entre os colaboradores cujos gestores permitem que eles participem na tomada de decisões. Nas falas citadas destaca-se, como influenciando positivamente o comprometimento afetivo, a participação nas decisões, consentida e estimulada pelo gestor, bem como o tratamento com justiça e consideração aos docentes, por parte do gestor.

Durante as entrevistas, outras categorias emergiram das categorias principais da pesquisa. Notou-se que a participação no CONSU está ligada à motivação e identificação do professor com seu trabalho dentro da IES.

[...] há uma maior motivação por parte dos integrantes quanto a todas as atividades realizadas na instituição. As coordenações se sentem comprometidas e colaboravam com o desenvolvimento. Durante a gestão 2005 e 2006, onde se aplicava a gestão participativa nota-se um desenvolvimento positivo na estrutura organizacional quanto à motivação do quadro de funcionários. (BETÂNIA).

[...] me sinto uma pessoa importante para a instituição, que tem nas mãos a oportunidade de tomar uma decisão que pode mudar os rumos de um curso e quem sabe da faculdade. Esse poder me dá motivos para gostar do meu trabalho e faz com que eu tenha uma identificação maior com o meu local de trabalho e até com as pessoas que aqui trabalham. Quero salientar que esse sentimento foi com relação à gestão 2005 e 2006, pois, com a atual gestão, me sinto um fantoche, que não tem movimentos autônomos, mas sim controlados por um ditador [...]. (ANA).

Ocorre nos discursos uma identificação individual com a instituição. Essa identificação pode ser considerada o mecanismo pelo qual o comprometimento afetivo se desenvolve, isto é, o apego afetivo do funcionário à sua instituição de ensino. Segundo Meyer e Allen (1997) (apud MORAES, 2005), o processo psicológico de identificação é encontrado no comprometimento, e este apareceu quando foi verbalizada na entrevista a motivação em relação à realização das atividades na instituição.

Quanto à motivação para o trabalho, trata-se de um estado de espírito positivo que permite ao indivíduo o desenvolvimento de seu potencial e a satisfação de seus objetivos. Nesse sentido, percebe-se nessa IES que a motivação no ambiente organizacional é profundamente influenciada pela forma de atuação do gestor educacional.

A motivação das pessoas em seu trabalho está ligada à sua satisfação pessoal. Desta forma, entende-se que criar um bom ambiente de trabalho, com qualidade de vida, é de fundamental importância para que cada indivíduo retire deste meio algo que lhe toque profundamente a fim de se extrair a motivação necessária para agir e desenvolver as atividades da maneira mais eficiente possível.

A motivação está também atrelada à participação docente na instituição de ensino, e nesse contexto, deve ser entendida como a possibilidade e a capacidade de interagir e, assim, influir nos problemas e soluções considerados numa coletividade, bem como nos meios ou modos de decidir a respeito de implantar as decisões tomadas.

A partir da gestão descentralizada que era adotada naquele período (2005 e 2006 grifo nosso), pude reestruturar o curso que coordeno, o que não seria possível em outro método de gestão. A gestão atual (2007) parece não entender o sentido de estar à frente de uma faculdade e lidar com pessoas. Isso tem dificultado muito o desenvolvimento do nosso trabalho. (ANA).

[...] quando nos era oportunizado falar, mesmo que fôssemos somente ouvidos, já seria bom, mas o período de gestão que vivemos foi muito mais que isso, foi de participação, além de falar e sermos ouvidos pudemos dar sugestões e essas foram acatadas [...]. Naquele modelo de gestão eu e meus pares nos sentíamos partes da faculdade. (OLIVIA).

A prática na tomada de decisões naturalmente cria a consciência de participação e o envolvimento nas relações que dizem respeito à instituição de ensino e ao seu clima organizacional. As características organizacionais que favorecem a participação e a descentralização da gestão tornam-se um fator positivo para o comprometimento. A propósito, comenta Schuch Jr (1995, p. 142):

As estruturas organizacionais, muito embora não agindo deterministicamente, influem facilitando determinados comportamentos e dificultando outros. Contribuem para a formação de uma determinada cultura organizacional que influi nos comportamentos em função de idéias, concepções e valores em que se baseiam e moldam os sistemas, métodos, técnicas e procedimentos bem como o processo decisório.

Essa visão de Schuch Jr confirma a verbalização de Ana e Olivia.

Comparando esses relatos com as respostas anteriormente apresentadas, constatamos que a instituição de ensino superior deve funcionar como um tempo de vivências socialmente desejáveis. Para tanto, a rede de relações dentro dela necessita estar fundada em valores e princípios éticos e morais



suficientemente fortes para oferecer aos colaboradores uma experiência positiva de convivência. Nesse sentido, o gestor da instituição é o principal articulador dos interesses e motivações dos diversos grupos envolvidos com a IES. Partimos do princípio de que, quando se oferece a oportunidade para o colaborador participar da decisão, principalmente em algo que influenciará seu cotidiano, a probabilidade de alcançar o objetivo desejado é maior, pois, a participação aproveita o potencial das pessoas, contribuindo para aumentar a qualidade das decisões e da administração, a satisfação e a motivação no trabalho.

A IES precisa refletir sobre estas mudanças, de forma coletiva, proporcionando condições que superem a postura autoritária que permeia as relações sociais no interior de seu espaço. Isso implica rever suas condições de trabalho e a formação e desenvolvimento de seus colaboradores.

Todos os processos decorrentes do convívio social na organização são marcados por seus traços culturais, seja qual for seu ramo de atividade. Geri-la, conviver em seu interior, obter a participação e apoio dos grupos, deverá ser precedido do processo de compreensão e aprendizagem de seu modo de agir.

Podemos constatar por essas falas que a experiência de trabalho desses membros do CONSU foi muito positiva no período pesquisado. Entendemos que todo gestor precisa equilibrar duas polaridades, a estabilidade e a instabilidade. A estabilidade é fundamental para que se tenha previsibilidade, estrutura e processos que funcionem. Na outra ponta, a instabilidade é também fundamental, pois dela derivam a inovação e a criatividade. Nesse sentido, as necessidades das pessoas nas organizações nascem em função do grupo de trabalho, do uso da estrutura organizacional e do próprio ambiente de trabalho que influencia a motivação e o comportamento dessas pessoas na execução de suas atividades.

Por meio dos relatos dos participantes verificamos que o modelo colegiado é a forma mais adequada de participação nas decisões da IES, pois, a colegialidade tem sido vista tanto como uma estrutura descentralizada quanto como um processo decisório consensual pelos docentes membros do CONSU no período 2005-2006.

Relacionando a fala dos participantes com a forma de participação, Bordenave (1994) apresenta duas bases que sustentam a participação, uma base afetiva, onde se participa por sentir prazer na realização de coisas numa interação com os outros, e uma base instrumental, visto que fazer coisas em interação com os

outros é muito mais eficiente e eficaz que fazê-lo sozinho. A base de sustentação da participação encontrada nas falas dos participantes é a afetiva. Porém, com vistas a um melhor desenvolvimento da IES, o gestor precisa equilibrar as duas bases de sustentação da participação, ou seja, a afetiva e a instrumental, pois, com o predomínio da base afetiva existe a tendência de as pessoas adquirirem um comportamento que não visa à obtenção de resultados práticos, o que Bordenave (1994) chama de participação consumatória. No entanto, quando a base instrumental prevalece sobre a base afetiva, a participação transforma-se em instrumento para atingir objetivos, e nesse caso, as pessoas se coisificam.

Verificamos também nos relatos dos participantes que a motivação está relacionada à participação, visto que surgiu das falas a percepção da motivação intrínseca, que se baseia em causas pessoais, como a afetividade, a qual foi encontrada como base de sustentação da participação na IES pesquisada.

Junqueira (2002) explica que as práticas participativas na gestão têm sido fator de motivação para colaboradores, levando-se em consideração que a motivação gera um bom ambiente de trabalho e a percepção de possibilidades de crescimento profissional. Difini (2002) compartilha da idéia de Junqueira, afirmando que possuir um trabalho desafiador e poder contribuir no trabalho com suas opiniões e sugestões pode ser mais importante do que receber um aumento salarial.

Nesse contexto, cada ser humano se motiva por razões diferentes. O que é muito importante para as instituições educacionais é que estas razões devem ser coerentes com sua cultura interna e atitude perante os colaboradores. Dentro de uma instituição, todos precisam sentir que sua função ainda contém desafios a serem vencidos para que ainda possam ter motivação para executá-las. Quando os colaboradores sentem que já não há mais desafios nas atividades que executam, ou na instituição em que trabalham se não há mudança, passam a perder a vontade de realizar o trabalho. Ninguém quer trabalhar o mês inteiro apenas para ganhar dinheiro. É preciso gostar do que se faz. É preciso uma boa dose de realização pessoal naquilo que se está fazendo. Quando essa realização não existe, a pessoa entrega ao trabalho apenas parte de sua capacidade de produção. Assim, pessoas entusiasmadas, valorizadas e felizes, que veem seu trabalho reconhecido, aumentam a produtividade da instituição educacional. O ambiente interno da instituição deve prover as condições necessárias à sua realização, em todos os sentidos. A valorização é entendida como uma necessidade humana

suficientemente forte para criar um clima adequado à superação dos desafios nesta época de grandes mudanças e competitividade.

### 4.3 Participação e Comprometimento Institucional

Buscamos examinar se a participação docente no CONSU tem levado a um maior comprometimento com a IES. Todos os docentes responderam afirmativamente e justificaram que como docentes da instituição já se sentiam no dever de se comprometer com os problemas dela. A partir do momento em que passaram a integrar o CONSU, este comprometimento com a instituição se tornou ainda maior. “Participar de uma instituição e poder colaborar com o seu desenvolvimento já é satisfatório e a participação no CONSU reforça o comprometimento” (BETÂNIA). “[...] quando vejo um projeto meu sendo desenvolvido me sinto parte da faculdade, tenho vontade de fazer mais e mais pelo meu curso [...]”. (ANTONIO).

A abertura da direção da faculdade para que eu possa opinar e influenciar o desenvolvimento do meu curso, sinto-me mais comprometida com ela do que com o mantenedor. Acredito que com essa autonomia que é dada, posso influenciar no sucesso do curso que coordeno. (CRISTINA).

Esse comprometimento e participação nos assuntos da instituição de ensino pode ser confirmado no relato de uma ata de reunião do CONSU.

A prof<sup>a</sup>. Marisa abriu as discussões para o planejamento do 2º semestre. O prof. Benedito sugeriu alguns temas para a Semana de Administração. Após algumas argumentações chegou-se ao tema Gestão do Conhecimento: o desafio do século XXI. Marisa solicitou aos conselheiros uma análise do projeto pedagógico institucional para posterior discussão e que esse fosse disseminado entre o corpo docente. Optou-se pela divisão dos temas, o qual o professor Benedito teve a incumbência de atualizar os dados sócio-econômico no projeto pedagógico institucional, a prof<sup>a</sup>. Ana e a prof<sup>a</sup>. Betânia irão colaborar com os objetivos da instituição e a prof<sup>a</sup>. Maria terá a colaboração nas bases filosóficas da IES. Após essas análises, todos passarão suas sugestões para a presidente do conselho prof<sup>a</sup>. Marisa, a qual chegará a um projeto pedagógico institucional final. (ATA DE REUNIÃO DO CONSU, EM 04/09/2005).

As respostas dos participantes do CONSU confirmaram a expectativa teórica de que participar faz parte da natureza humana e que a grande questão da gestão da IES se encontra nas habilidades comportamentais de persuasão, de promoção da integração de seus colaboradores, de equilíbrio das necessidades com as possibilidades e os desejos pessoais de auto-realização com as prioridades da equipe na representação institucional. Nesse sentido, como afirma Bordenave (1994), a participação é inerente à natureza social do homem.

Indagados se, por participar do CONSU, se sentem seguros no emprego, todos os entrevistados responderam que não e apresentaram justificativas razoáveis e compreensíveis. “Para mim a segurança no emprego não depende somente de participação do CONSU, mas também do seu comprometimento com a instituição, respeitando regras e prazos e do seu profissionalismo” (BENEDITO). Bruna se expressa: “não me sinto segura quanto ao emprego, mas através da contribuição oferecida tenho ciência da minha importância no desenvolvimento da instituição e também pessoal”. Márcio se mostrou preocupado com a questão da permanência no emprego, pois declarou: “sei que assim que o curso for reconhecido serei desligado da coordenação do curso [...]”

O CONSU por ser órgão deliberativo deveria nos dar segurança para aplicar as mudanças que são propostas bem como permanência no emprego. No entanto, o CONSU da IES está muito longe de ser deliberativo, e não sentimos hoje (2007 – grifo nosso) a confiança em indicar propostas quanto mais segurança no emprego. Isso eu falo em relação ao período 2005 e 2006 aonde participávamos de uma gestão democrática e aberta. Penso que o CONSU não precisa nos garantir segurança no emprego, mas no mínimo garantir nossa participação nas decisões da IES, [...]. Portanto, na minha opinião, participar do CONSU não traz garantia e segurança de permanecer no emprego. (BETÂNIA).

[...] Não quero tecer comparações entre a gestão 2005 e 2006 e a atual 2007, até porque não tem comparações. Como diz o ditado, éramos felizes e não sabíamos. Não tínhamos segurança no emprego, mas garantia de ser ouvidos e interpretados. Tínhamos voz ativa e podíamos pensar. Atualmente, isso nos foi arrancado violentamente. Então pergunto, para que sentir-se seguro no emprego se não posso nem pensar? (CRISTINA).

Foi evidenciada nas entrevistas a percepção dos docentes de que a participação no CONSU não lhes proporciona segurança no emprego. Corroborando essa percepção, na análise do Regimento Interno sobre as atribuições do CONSU, constatamos que não há menção alguma sobre estabilidade no emprego para docente membro ou que tenha sido membro desse órgão.

Percebemos nessa instituição educacional a existência do comprometimento afetivo que, segundo Meyer e Allen (1997), significa uma identificação e um envolvimento do colaborador com a IES. Nesse sentido, os funcionários com um forte comprometimento afetivo permanecem na organização porque eles querem, assim desejam e esse desejo de permanecer pode ser relacionado à participação na tomada de decisão, à abrangência das atividades, autonomia nas tarefas, receptividade dos gestores às ideias dos colaboradores, escopo do trabalho, desafios, promoções e sistemas de remuneração. Todas essas variáveis têm influência no sentimento de importância e competência pessoal dos colaboradores.

Nos seus estudos, Mowday, Porter e Steers (1982) esclarecem que o comprometimento afetivo focaliza o processo através do qual as pessoas pensam sobre sua relação com a organização. Ou seja, o comprometimento com a organização se desenvolve a partir de experiências vividas no trabalho, percepções. Entendemos, a partir das falas de alguns professores, que as consequências comportamentais decorrentes do enfoque afetivo correspondem a resultados extremamente positivos e estratégicos à instituição que busca, por meio de pessoas, obter vantagem competitiva sustentável.

Castro (2002), pesquisando sobre o comprometimento de trabalhadores terceirizados, identificou que a descentralização da estrutura organizacional e a auto gerência tendem a contribuir positivamente para os três tipos de comprometimento apresentados por Meyer e Allen (1997), visto que fomentam e dão visibilidade à participação na decisão, incrementando o comprometimento. Já no tocante ao comprometimento instrumental, essa participação representa uma perda em caso de saída da organização.

Castro (2002), em sua pesquisa sobre a relação entre comprometimento e estilo de gestão adotado, constatou que os indivíduos que trabalham na organização percebem os pactos como muito visíveis, o que deve contribuir para comprometê-los com as tarefas acordadas. A estrutura do pacto é percebida como democrática. Esta percepção, quanto à participação nas decisões referentes ao seu trabalho, é fundamental para que os indivíduos se sintam responsáveis por seu próprio comportamento, comprometendo-os com os objetivos acordados. Existe uma relação positiva entre percepção da gestão e desempenho, calcada principalmente na estrutura do pacto, que trata primordialmente da visão

democrática do mesmo. Ou seja, para ter um bom desempenho, o empregado precisa acreditar que possui liberdade para dialogar sobre suas tarefas, bem como perceber que sua chefia conhece seu potencial para executá-las e que, caso necessite, a chefia estará acessível para debater sobre problemas que surjam na execução das tarefas. Além disso, é importante a percepção de poder alterar o resultado do pacto.

Diante destes resultados, pode-se inferir que o comprometimento influencia a percepção que os indivíduos têm das práticas de gestão que, em contrapartida, influenciam o desempenho, sob a visão do superior hierárquico. Esta relação é mais fortemente ligada ao comprometimento de base afetiva.

Dessler (1997) aponta que há várias formas de obter o comprometimento do funcionário e denomina uma delas de comunhão. Na sua visão, comunhão é uma forma de equilibrar as diferentes partes que integram a organização, criando um forte sentimento comunitário entre os funcionários. Para se estimular o comprometimento, deve-se estimular a sensação de coesão, posse e participação em um todo, seja nas decisões, seja na distribuição dos lucros. Desse modo, verificamos na instituição de ensino superior pesquisada que, na percepção dos docentes membros do CONSU, no período investigado 2005-2006, fazer parte desse órgão deliberativo fez com que esses docentes se sentissem mais comprometidos com a IES de uma forma geral, mesmo não sentindo segurança no emprego por integrar esse órgão deliberativo. O comprometimento ocorreu em virtude de ter sido oferecida uma oportunidade de exercer uma função de confiança, a realização de um trabalho em equipe, a valorização da comunicação, em que as decisões tomadas têm influência direta no desenvolvimento pedagógico dos cursos especificamente, e na IES em sua totalidade, pois, de acordo com a teoria de sistemas, é como olhar uma árvore e olhar a floresta. Dentro da IES, o CONSU tem a visão da floresta, da sua integralidade e não de seus componentes. Porém, durante as entrevistas, ficou claro que a motivação e o comprometimento com a IES ocorreu somente no período 2005 e 2006 quando a gestão foi democrática e participativa, pois, de acordo com os relatos das entrevistas, esse tipo de gestão não permanece atualmente. Mais recentemente, a IES tem apresentado problemas de relacionamento interpessoal entre direção e demais membros do CONSU. Esse relacionamento pode decidir o sucesso ou fracasso das decisões tomadas, quando lhes é oferecida a oportunidade de decidir algo.

Assim, nos reportamos às teorias de administração que passaram a valorizar a pessoa humana na organização. A teoria das relações humanas foi a primeira a dar ênfase à satisfação do colaborador, a se ocupar de suas questões afetivas e pessoais, a falar do crescimento pessoal e motivação, abrindo um caminho trilhado até hoje. Desde então, a teoria administrativa tem realizado estudos e procurado desenvolver técnicas a fim de fazer com que os interesses pessoais dos homens coincidam ou sejam compatíveis com os interesses das instituições. Apesar de ainda não estar bem definida, devido à diversidade de teorias, a motivação é, sem dúvida, o que leva o ser humano a se comportar de maneira específica e diretamente ligada às suas necessidades, sejam estas em nível fisiológico ou cognitivo, o que torna o motivo um tanto complexo, subjetivo e diretamente ligado às experiências anteriores e à personalidade de cada indivíduo.

Podemos concluir que a participação na gestão levou a um maior comprometimento por parte dos docentes, e os mesmos perceberam que a participação no CONSU significa uma atribuição de confiança, de oportunidade e reconhecimento ao trabalho desenvolvido, proporcionando, nesse sentido, uma satisfação e gerando motivação para o trabalho. Assim, como expõe Bastos e Andrade (1999), identificar fatores pessoais e do contexto de trabalho associados a distintos níveis de comprometimento constitui o ponto de partida para a construção de estratégias de gestão que permitam maximizar os aspectos positivos de tal fenômeno, para as organizações e para os indivíduos. Nesse sentido, o estudo dos preditores de comprometimento gera informações relevantes para a formulação de políticas de gestão apropriadas a cada contexto de trabalho específico.

Fink (1992) acredita que o alto nível de comprometimento individual traz o benefício de se poder contar com o empenho das pessoas, mesmo na ausência de seus chefes, mas isso implica em compartilhar o controle com elas. O autor defende a ideia de que delegar decisões e responsabilidades aumenta o nível de comprometimento dos colaboradores e com isso aumenta a liberdade do gestor para dedicar-se às questões prioritárias e planejar o futuro. Corroborando a ideia de Fink (1992), Cavalcante (2005) defende que a gestão participativa, fruto da descentralização e da política de autogestão de equipes, tem se mostrado como um poderoso recurso para alavancar o comprometimento, especialmente o afetivo. Proporcionar oportunidades de realizar, delegar responsabilidades e envolver as

peças nas decisões, ampliando o escopo do trabalho, produz nas pessoas o sentimento de auto valorização e de percepção de suporte por parte da organização.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo qualitativo permite explicitarmos algumas conclusões relacionadas aos objetivos básicos da pesquisa. Consideramos que foi identificado somente um tipo de decisão tomada pelo CONSU no período correspondente aos anos 2005 e 2006, e, segundo a percepção dos docentes membros do colegiado, as decisões foram diversas e muito importantes, porém, somente no âmbito acadêmico e pedagógico.

Com relação às formas de participação dos docentes no processo de tomada de decisão, foi com relação a aspectos importantes do funcionamento pedagógico da instituição, o que viabiliza e garante a qualidade do ensino ofertado. Dentre as principais decisões tomadas estão: alteração do regimento interno, modificação de projeto pedagógico e matriz curricular, alteração de média para aprovação do acadêmico, ou seja, decisões que afetam efetivamente a vida acadêmica do aluno. Em momento algum houve discussões sobre questões financeiras e orçamentárias, sequer para distribuição e uso de recursos internos. Todas as decisões orçamentárias e financeiras foram tomadas única e exclusivamente pela mantenedora, alheia inclusive ao conhecimento da direção geral da IES. O artigo constante do regimento interno que trata sobre decisões orçamentárias não é prática habitual nessa IES, somente existe para cumprir a obrigatoriedade da legislação, situação frequente na maioria das instituições particulares.

Percebemos que pela existência de um conselho superior a instituição adota uma gestão baseada no modelo colegiado, o qual, por meio de seu regimento interno, delega poder aos participantes desse órgão. Por outro lado, percebemos também, por meio da análise das atas de reuniões e das falas dos entrevistados, que na prática, as decisões tomadas por esse órgão foram somente de ordem acadêmica e pedagógico. As atividades acadêmicas são caracterizadas por autonomia e liberdade de criação e produção e a colegialidade tem sido vista tanto como uma estrutura descentralizada, quanto como um processo decisório consensual pelos docentes membros do CONSU no período pesquisado.

Com esse estudo verificamos que nessa IES, no período pesquisado, a participação docente no processo decisório do CONSU, mesmo que somente em

âmbito acadêmico e pedagógico, levou a maior comprometimento. Percebemos a existência do comprometimento afetivo, isto é, a base de sustentação da participação encontrada nas falas dos participantes é a afetiva. A participação nas decisões e a possibilidade de crescimento pessoal e profissional geraram um maior comprometimento com os objetivos da IES. Participar do processo decisório provocou interesse pelo trabalho, o qual permitiu realização pessoal e profissional, dando oportunidades para vencer desafios ou perseguir o próprio ideal. O interesse pelo trabalho também resulta das possibilidades de desenvolver sua autonomia e perceber seu senso de responsabilidades. Isso é oferecido pela instituição que deixa os colaboradores serem os gestores de suas atividades e que, por meio da presença de mecanismos de feedback, os mantém informados sobre a evolução do seu desempenho e lhes permite fazer os ajustes necessários para melhorá-lo. O fato de que o indivíduo tem que resolver problemas durante a realização do trabalho e exercer seu julgamento para tomar decisões relativas à organização das suas atividades, reforça o sentimento de competência e eficácia pessoal.

Em síntese, a análise das falas dos docentes que fizeram parte dessa pesquisa indica que, no período 2005 e 2006, a IES possuía uma gestão participativa, a qual proporcionava ampla participação e tomada de decisão no que tange à parte acadêmica e pedagógica. Embora a função administrativa e financeira da IES conste no Regimento Interno da instituição, não há nenhum registro de discussão ou tomada de decisão dos membros do conselho sobre essa matéria. Notamos também que no período pesquisado foi implantada uma cultura organizacional de participação, com toda uma carga de significados, modos de convivência, atitudes, formas de agir e resolver problemas que influenciava o pensar e o agir dos membros do CONSU. Assim, inferimos que o comprometimento requer um conjunto articulado de políticas e práticas de gestão como filosofia gerencial de mútua confiança e respeito, liderança esclarecida e com uma visão clara sobre o que a IES pode ser, altos níveis de participação dos colaboradores na tomada de decisão, cargos enriquecidos e ampliados, políticas de compensação estruturadas sobre níveis de habilidades e desempenho do trabalhador, estruturas organizacionais leves e forte compromisso com a qualidade e aprimoramento contínuo.

As organizações contemporâneas, diante da crescente competição entre empresas e mercados, devem, antes de tudo, preparar-se para mudanças

constantes e cíclicas, e a instituição universitária não está imune a esse impacto, pois, também ela é uma organização. Nesse contexto, para estar à frente das mudanças, é necessário que seja dada atenção à cultura organizacional e que entre em cena não apenas a figura do gestor, mas a do agente de transformação, capaz de partilhar o poder, construir e partilhar conhecimento e ter interesse e objetivos comuns.

O estudo permitiu que se verificasse que para uma gestão participativa, é necessário considerar que a participação de todos os grupos e pessoas que intervêm no processo de trabalho e no âmbito educacional é um desafio a ser enfrentado. Notamos que ainda existem obstáculos para se concretizar a participação no interior da instituição educacional e que é necessária uma mudança de comportamento tanto dos líderes quanto dos liderados. Para que ocorra esta mudança, é preciso criar condições para um processo de participação.

Para criar um clima organizacional que estimule as pessoas a trabalharem juntas, cabe ao gestor da instituição educacional enfatizar o valor do trabalho em equipe, incentivando a cooperação, colaboração, troca de ideias, partilha e companheirismo.

Outro destaque nominal é que a discussão sobre quais fatores levam um indivíduo a se comprometer com o seu trabalho, a sua profissão ou com a sua instituição é necessária para que seja entendido com maior clareza o sucesso ou fracasso na implementação de transformações organizacionais. O comprometimento assume importância ainda maior quando se reveste de aspectos que atendem tanto aos interesses da organização – um indivíduo mais comprometido é mais produtivo – quanto aos interesses dos próprios indivíduos, já que a falta de comprometimento pode levar à impossibilidade de transformar o trabalho em instrumento de autorealização.

Por corolário, no mundo dinâmico e em permanente mudança em que vivemos, acreditamos não mais ser possível uma gestão autoritária e centralizadora. Mais do que nunca se faz necessário humanizar a formação e as condições de trabalho dos profissionais da educação, ou seja, ressignificar a gestão da instituição de ensino a partir de uma base ético-humanista, que permita fazer frente aos desafios constantes da instituição de ensino superior.

Nesse contexto, estão inseridas as pessoas, cujo processo de desenvolvimento engloba experiência, vivência, percepção e, principalmente, a

capacidade pessoal de cada um. Trata-se de um processo globalizante, considerando todos os estímulos e conhecimentos absorvidos ao longo de sua trajetória de vida. Os ganhos pessoais ampliam a visão de mundo, o autoconhecimento, os processos cognitivos, emocionais, a percepção, o preparo para novos desafios e o desenvolvimento de competências. Afinal, não somente as pessoas se desenvolvem, mas também as instituições por meio delas. Seus valores e conceitos são absorvidos ao longo da existência, pela renovação e quebra de paradigmas. Instituições e pessoas aprendentes são o que se espera de ambos, de agora em diante, para se responder aos desafios do futuro das instituições e das pessoas no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, a contribuição desse estudo para a instituição e a sociedade esteve calcada em que o docente não é meramente um gerador de resultados econômico-financeiros para a instituição, mas também um agente produtor de qualidade, efetivamente inserido no processo institucional decisório da organização, o que ficou evidente nas falas dos entrevistados.

Em decorrência dos resultados desse estudo, recomendamos que a instituição pesquisada, em um primeiro momento, faça uma avaliação e diagnóstico de seu clima organizacional. A partir desse levantamento, retome a gestão participativa, pois, como ficou explícito nos resultados, no período 2005 e 2006 em que os docentes participavam do CONSU, percebemos que houve participação, comprometimento e trabalho criativo na IES. Bem como recomendamos as demais instituições de ensino que dêem atenção especial ao seu clima organizacional, considerando-se o pensar e o agir de seus colaboradores.

Propomos igualmente que a IES pesquisada e as demais, trabalhem o processo de desenvolvimento dos docentes, o qual inclui a compreensão do autodesenvolvimento, processo que é intrínseco de cada indivíduo. Entendemos por desenvolvimento uma linha de crescimento que contempla diversos estágios em que um não retroage ao outro. Uma vez realizado um aprendizado, o indivíduo está preparado para outros desafios, nos quais pode utilizar-se de novos aprendizados que sejam ou não complementares aos propostos anteriormente. É um processo contínuo de crescimento, estruturado em etapas que se superpõem com vistas ao crescimento do indivíduo e dos grupos.

Dando continuidade a esta pesquisa sugerimos que seja estudada a correlação entre participação e comprometimento como forma de motivação e

satisfação do corpo docente e que na pesquisa sejam incluídos também os colaboradores administrativos. Sugerimos, também, que se faça um estudo comparativo com outra instituição educacional particular, verificando a adequabilidade das proposições aqui discutidas, por meio de avaliação do clima organizacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKTOUF, O. **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.

AKTOUF, O. Administração e teorias das organizações contemporâneas: rumo a um humanismo radical crítico? **Revista Organização & Sociedade**, v. 8, n. 21, p. 13-33, maio/agosto 2001.

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUEBEC. **Colóquio Internacional de Quebec sobre l'Administration de l'éducation em pays francophones**. Quebec, 27-28 de setembro 1974.

ATAS DE REUNIÃO DO CONSU, período 2005 e 2006.

BALDRIDGE, J. V. **Power and conflict in the university**. New York: John Wiley, 1971.

BARROS, A. R. O. de. **Comprometimento organizacional**: um estudo de suas relações com práticas de gestão de pessoas e intenção de permanência. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade federal da Bahia. Salvador-BA.

BASTOS, A. V. B. O conceito de comprometimento: sua natureza e papel nas explicações do papel humano no trabalho. **Revista Organização e Sociedade**, Salvador, v. 1, n.2, p. 77-106, 1994.

BASTOS, A. V. B. **Comprometimento no trabalho**: contextos em mudança e os rumos da pesquisa neste domínio. In: ENANPAD 98, Foz do Iguaçu, Anais do 22º Encontro da ANPAD – CD – ROM, 1998.

BASTOS, A. V. B.; BRANDÃO, M. G. A.; PINHO, A. P. M. Comprometimento organizacional: uma análise do conceito expresso por servidores universitários no cotidiano de trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 2, p. 97-120, maio/ago., 1997.

BASTOS, A. V. B.; CORREA, N. C. N.; LIRA, S. B. **Padrões de comprometimento com a profissão e a organização**: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. In: ENANPAD 99, Foz do Iguaçu, Anais do 23º Encontro da ANPAD – CD – ROM, 1999.

BASTOS, A. V. B.; ANDRADE, J. E. B. **Padrões de comprometimento com o trabalho em diferentes contextos organizacionais**. In: ENANPAD 99, Foz do Iguaçu, Anais do 23º Encontro da ANPAD – CD – ROM, 1999.

BERRIEL, C. E. Universidade à bolonhesa. **Jornal da Unicamp**. Campinas, 2 a 8 de outubro de 2006, p. 15.

BIANCHI, E. M. P. G. **Participação**: uma estratégia na gestão das pessoas para maximizar resultados empresariais. Disponível em <[http://www.ead.fea.usp.br/Semead/9semead/resultado\\_semead/trabalhoPDF/94.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/Semead/9semead/resultado_semead/trabalhoPDF/94.pdf)>. Acesso em 12/11/2007.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Art. 207. Da Educação. Presidência da República – Casa Civil, 05/10/1988. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>> acesso em 04/02/2009 as 10h25.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Presidência da República – Casa Civil. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)> acesso em 04/02/2009 as 10h30.

BRISOLA, V. L. G. **Administração universitária**: um caso político. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP. Campinas.

BURNS, T.; STALKER, G. M. **The Management of innovation**. London: Tavistock Publications, 1961.

CASTILHO, M. L. **A gestão das IES privadas e o capital humano dos docentes**: a perspectiva da gestão do conhecimento. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) UCB. Brasília.

CASTRO, E. M. N. V de. Gestão acadêmica – complexidade e integração. **Revista da ABENO**, v. 2, n. 1, p. 63-69, 2002.

CASTRO, R. R. da S. de. **Comprometimento de trabalhadores terceirizados em um estudo de caso em duas empresas de prestação de serviços**. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre/RS.

CAVALCANTE, A. B. **Gestão de pessoas e Comprometimento no varejo: um estudo de caso na Nexcom**. Salvador/BA, UFBA. Dissertação de Mestrado Profissional em Administração, 2005.

COHEN, A.; LOWENBERG, G. A re-examination of the side-bet theory as applied to organizational commitment: a meta-analysis. **Human Relations**, v. 43, n. 10, p. 1015-1050, 1990.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G. **Leadership and ambiguity: the American College President**. New Jersey: McGraw Hill Book Company, 1974.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DACHLER, H.; WILPERT, B. **Conceptual dimensions and boundaries of participation in organizations: a critical evaluation**. Munich: Administration Science Quarterly, 1978.

DESSLER, G. **Conquistando comprometimento: como construir e manter uma força de trabalho competitiva**. São Paulo: Makron Books, 1997.

DIFINI, C. D. R. **Avaliação da satisfação e motivação dos técnico-administrativos em uma instituição de ensino superior: um estudo de caso**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre/RS.

DUNCAN, W. T. **Great ideas in management**. San Francisco: Jossey Bass, 1999.

ETZIONI, A. **A comparative analysis of complex organizations**. New York: Free Press, 1975.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968, **Educar**, n. 28, p. 17-36, 2006.



FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDEZ, A. F. R. V. **Percepção e expectativa de professores da Universidade de Tarapac (Arica-Chile) sobre modelos de Governo Universitário.** 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP. Campinas.

FINK, S. L. **High commitment workplaces.** New York: Quorum Books, 1992.

FREIRE, J. R. de S. Comprometimento organizacional e satisfação: uma análise da gestão de recursos humanos. **Colloquium**, v. 2, n. 1, p. 120-131, dez. 1998.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2000.

HERZBERG, F. **Work and the Nature of Man.** Cleveland: World Publishing, 1966.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 88, p. 937-960, out. 2004.

JUNQUEIRA, C. R. **Práticas participativas e interativas de gestão administrativa.** 2002. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade Cenecista de Varginha. Varginha – MG.

LEITE, T. F. et. al. **Desenvolvimento local com gestão participativa sob o impacto de programa de política pública regional:** Farol do Desenvolvimento do Banco do Nordeste. Disponível em: <<http://www.ucdb.br/coloquio/arquivos/francisco.pdf> p.1-17>. Acesso em 12/11/2007.

LIKERT, R. **The human organization.** New York: Mc Graw-Hill, 1967.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATHIEU, J. E.; ZAJAC, D. M. A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequents of organizational commitment. **Psychological Bulletin**, v. 108, n. 2, p. 171-194, 1990.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração**: da revolução urbana à revolução digital. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEDEIROS, C. A. F. **Comprometimento organizacional, características pessoais e performance no trabalho**: um estudo dos padrões de comprometimento organizacional. 1997. Dissertação (Mestrado em Administração). UFRN. Natal.

MEDEIROS, C. A. F.; ENDERS, W. T. **Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional**: um estudo dos padrões de comprometimento organizacional e suas relações com a performance no trabalho. In: ENANPAD 97, Rio de Janeiro, Anais do 21º Encontro da ANPAD – CD – ROM, 1997.

MEDEIROS, C. A. F.; et al. **Três (ou quatro?) componentes do comprometimento organizacional**. In: ENANPAD 99, Foz do Iguaçu, Anais do 23º Encontro da ANPAD – CD – ROM, 1999.

MENDONÇA, L. C. de. **Participação na organização**: uma introdução aos fundamentos, conceitos e formas. São Paulo: Atlas, 1987.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-150, mai/jun/jul/ago. 2000.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. **Commitment in the workplace**: theory, research and application. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

MORAES, F. M. M. de. **Comprometimento organizacional e motivação dos professores de uma Instituição de Ensino Superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade do Vale do Itajaí. Biguaçu.

MORAES, L. F. R.; et al. **Comprometimento organizacional**: um estudo de caso comparativo em Universidades Federais Mineiras. In: ENANPAD 97, Paraná, Anais do 21º Encontro da ANPAD – CD – ROM, 1997.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003.

MOURA, P. C. **Construindo o futuro: o impacto global do novo paradigma**. Rio de Janeiro: Mauad, 1994.

MOWDAY, R. T.; PORTER, L. W.; STEERS, R. M. **Employee – organization Linkages – the psychology of commitment, absenteeism and turnover**. New York: Academic Press, 1982.

OLIVEIRA, T. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Vária História**, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007.

O'REILLY, C.; CHATMAN, J. Organization commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. **Journal of Applied Psychology**, v. 71, n. 3, p. 492-499, 1986.

PARSONS, T. **The social system**. New York: Free Press, 1951.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PAULA, M. de F. C. de. **A modernização da universidade e a transformação do perfil da intelligenzia universitária: casos USP e UFRJ**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) USP. São Paulo.

REGIMENTO INTERNO da Instituição pesquisada, 2007.

RESENDE, A. M. de; SANTOS FILHO, J. C. dos; DUARTE, M. L. R. A administração universitária como ato pedagógico. **Revista Educação Brasileira**. v. 1, n. 2, p. 15-58, maio/ago. 1978.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. 9.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

RODRIGUES, A. L. **Gestão participativa em organizações:** mitos, possibilidades e desafios. Disponível em: <<http://integracao.fgvsp.br/ano10/09/administrando.htm>>. Acesso em 12/11/2007.

SÁ, M. A. D. de; LEMOINE, C. **O estilo de liderança como fator de comprometimento na empresa.** Disponível em: <http://anpad.org.br/enanpad/1998/dwn/enanpad1998>. Acesso em 12/12/2007.

SALERNO, S. C. El K. **Administração gerencial ou gestão administrativa?** Foco no planejamento educacional. Campinas: UNICAMP. Tese de Doutorado em Educação, 2006.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia institucional na escola: fundamentação teórica e possibilidade prática. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 2, p. 41-95, jan/jun., 1998.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Modelo de gestão escolar de alto envolvimento: expandindo as possibilidades de participação. **Ciências da Educação**, v. 1, n. 1, p. 15-56, dez. 2003.

SCHEIBLE, A. C. F. **Comprometimento no trabalho:** um estudo de caso de suas relações com desempenho e práticas de gestão. 2004. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) UFBA. Salvador-BA.

SCHUCH JR, V. F. **A estrutura da universidade em questão:** o caso da UFSM. 1995. Tese (Doutorado em Educação) FE/UNICAMP. Campinas.

SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior no Brasil – 1998.** Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 09/02/200.

SOUZA, P. B. de. **O papel dos órgãos colegiados na gestão educacional dos institutos isolados de ensino superior.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP. Campinas.

STECICA, J. P. **Comprometimento organizacional:** o caso do Centro Universitário Franciscano. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria-RS.

STRAUSS, G.; ROSENSTEIN, R. Worker Participation: Critical Review. **Industrial Review**, 1970. p. 197-214.

TRINDADE, H. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, p. 1-15, jan-abr. 1999.

TUMELERO, S. M. **Percepção do exercício do poder em gestão universitária**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUCRS. Porto Alegre-RS.

VERGER, J. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: UNESP, 1990.

XAVIER, A. C. da R. **A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais**: custos e benefícios de sua implantação. Brasília: IPEA, 1996.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. v.2. Brasília: Editora UNB, 1999.

ZERO, M. A. **Diretor de escola**: compromisso social e educativo. 2006. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP. Campinas.

# **ANEXOS**

## **Anexo 1 - Roteiro de Entrevista**

### **A. CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO**

1. Sexo: M (  ) F (  )
2. Área de Graduação: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_
3. Pós-Graduação: Especialização (  ) Mestrado (  ) Doutorado (  ) área de formação: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_
4. Tempo de experiência dentro da IES: \_\_\_\_\_
5. Tempo de atuação no CONSU: \_\_\_\_\_

### **B. ROTEIRO DE ENTREVISTA**

6. Você conhece as atribuições do CONSU e os tipos de decisões que devem ser tomadas por esse órgão de deliberação?
7. Segundo essa percepção, que tipo de decisões é efetivamente tomado no CONSU?
8. Como é a sua forma de participação, você se envolve no processo de tomada de decisão? Em que consiste seu envolvimento? Justifique sua resposta.
9. Qual a sua percepção sobre sua participação e a de seus colegas no processo de tomada de decisão no CONSU levando em consideração a gestão da instituição no período que compreende os anos 2005 e 2006?
10. Sua participação no CONSU tem influenciado seu comprometimento com os projetos, atividades e desempenho da instituição? Justifique sua resposta.
11. Por participar do CONSU, você se sente seguro no emprego? Caso seja afirmativo, justifique sua resposta.

## Anexo 2 – Regimento Interno

<b>SUMÁRIO</b>	
Título I - DENOMINAÇÃO E FINALIDADES	01
Título II - DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	02
Capítulo I - Dos órgãos	02
Capítulo II - Do Conselho Superior	03
Capítulo III - Da diretoria	04
Capítulo IV - Do Instituto Superior	05
Seção I – do curso de pedagogia	07
Seção II – dos cursos de licenciatura	08
Seção III – dos programas de formação continuada	08
Seção IV – dos programas especiais de formação pedagógica	08
Capítulo V – Da coordenação dos cursos	09
Capítulo VI – Dos órgãos de apoio administrativo	10
Seção I – da secretaria acadêmica	10
Seção II – da biblioteca	11
Seção III – da tesouraria e da contabilidade	11
Seção IV – dos demais serviços	11
Título III – DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS	11
Capítulo I – Dos cursos	11
Seção I – dos cursos seqüenciais	12
Seção II – dos cursos de graduação	12
Seção III – dos cursos de pós-graduação	14
Capítulo II – Da pesquisa	14
Capítulo III – Da extensão	14
Título IV – DO REGIME ESCOLAR	15
Capítulo I – Do período letivo	15
Capítulo II – Do processo seletivo	15
Capítulo III – Da matrícula	16
Capítulo IV – Da transferência e do aproveitamento de estudos	17
Capítulo V – Da verificação do rendimento acadêmico	19
Capítulo VI – Dos estágios	20
Título V – DA COMUNIDADE ACADÊMICA	20
Capítulo I – Do corpo docente	20
Seção I – das atividades docentes	20
Seção II – das categorias	21
Seção III – da monitoria	22
Capítulo II – Do corpo discente	22
Seção I – da constituição, direitos e deveres	22
Seção II – do regime disciplinar	23
Seção III – da representação estudantil	24
Capítulo III – Do corpo técnico administrativo	24
Título VI – DOS TÍTULOS E DIGNIDADES ACADÊMICAS	25
Título VII – DAS RELAÇÕES COM A MANTENEDORA	25
Título VIII – DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS	25
ANEXO – Resolução do CONSU	



# REGIMENTO GERAL DA FACULDADE

## TÍTULO I DENOMINAÇÃO E FINALIDADES

**Art.1º.** A Faculdade ....., instituição de ensino superior com limite territorial de atuação circunscrito ao município de Presidente Epitácio, criada e mantida pelo ....., com sede na cidade de Presidente Epitácio, Estado de São Paulo, devidamente registrado em cartório naquele município, será regida pela Constituição Federal, pelas Normas Nacionais de Ensino Superior, pelo Regulamento da Mantenedora e por este Regimento Geral.

**Art. 2º.** A Faculdade ....., doravante denominada apenas Faculdade ou IES, tem por finalidade:

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 ao 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, da publicação 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; e,

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

**Parágrafo Único** - Para a consecução dessa finalidade a faculdade se empenhará no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e difusão do conhecimento, inclusive o intercâmbio com instituições de ensino e de cultura do país e do exterior.

## TÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

### CAPÍTULO I DOS ORGÃOS

**Art. 3º.** São órgãos da faculdade:

- I - Conselho Superior;
- II - Diretoria Geral;
- III – Instituto Superior de Educação;
- IV - Colegiado de Curso;
- V - Coordenadoria de Curso.

**Art. 4º.** O funcionamento dos órgãos deliberativos obedece às seguintes normas:

- I - as reuniões realizam-se no início e no final de cada semestre e, extraordinariamente, por convocação do Presidente ou a requerimento de 1/3 (um terço) dos membros do respectivo órgão;
- II - as reuniões realizam-se com a presença de metade mais um dos membros do respectivo órgão;
- III - as reuniões de caráter solene são públicas e realizam-se com qualquer número;
- IV - nas votações são observadas as seguintes regras:
  - a) as decisões são tomadas por maioria dos presentes;
  - b) as votações são feitas por aclamação ou por voto secreto, segundo decisão do plenário;
  - c) as decisões que envolvem direitos pessoais são tomadas mediante voto secreto;
  - d) o Presidente do colegiado participa da votação e no caso de empate, terá o voto de qualidade;
  - e) nenhum membro do colegiado pode participar de sessão em que se aprecie matéria de seu interesse particular;
  - f) cada membro do respectivo colegiado terá direito a apenas 1 (um) voto.
- V - da reunião de cada órgão é lavrada ata, que é lida e aprovada ao final da própria reunião ou início da reunião subsequente;
- VI - os membros dos órgãos, quando ausentes ou impedidos de comparecer às reuniões, são representados por seus substitutos;
- VII - as reuniões que não se realizarem em datas pré-fixadas no calendário acadêmico, aprovado pelo Colegiado, são convocadas com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas, salvo em caso de urgência, constando da convocação, a pauta dos assuntos.

**Art. 5º.** É obrigatório e preferencial a qualquer outra atividade na Instituição o comparecimento dos membros dos órgãos deliberativos às reuniões de que façam parte.

## **CAPÍTULO II DO CONSELHO SUPERIOR**

**Art. 6º.** O Conselho Superior, órgão máximo deliberativo em matéria administrativa, didático-científica e disciplinar, é constituído:

- I – pelo Diretor Geral, seu Presidente;
- II – pelos Coordenadores de Curso;
- III – pelo Coordenador do Instituto Superior de Educação – ISE;
- IV - por 2 (dois) representantes dos professores;
- V – por 1 (um) representante da mantenedora, por ela indicado;
- VII – por 1 (um) representante do corpo discente, indicado na forma da legislação vigente;

§ 1º. Os representantes do corpo docente serão eleitos por seus pares, para mandato de 1 (um) ano, podendo ser renovado.

§ 2º. Os representantes da Mantenedora e o do corpo discente terão mandato de 1 (um) ano, podendo ser renovado.

**Art. 7º.** O Conselho Superior da faculdade reúne-se, ordinariamente, duas vezes em cada ano civil, nos meses de março e dezembro, e, extraordinariamente, quantas vezes forem necessárias por convocação do Diretor Geral, quando julgar necessário ou conveniente, ou por deliberação escrita que lhe for feita por, no mínimo, 2/3 (dois terços) de seus membros.

**Art. 8º.** A convocação de todos os seus membros é feita pelo diretor mediante aviso expedido pela Secretaria Geral da Faculdade, pelo menos 48 (quarenta e oito) horas antes da hora marcada para início da sessão e, sempre que possível, com a "Ordem do Dia" da reunião.

**Parágrafo Único** - Somente em casos de extrema urgência poderá ser reduzido o prazo de que trata o caput deste artigo, desde que todos os membros do Conselho Superior tenham conhecimento da convocação e ciência das causas determinantes de urgência dos assuntos a serem tratados.

**Art. 9º.** Todo membro do Conselho Superior tem direito à voz e voto, cabendo ao Presidente o voto de qualidade.

**Art. 10.** O Conselho Superior observará, em suas votações, as seguintes normas:

I - nos casos atinentes a pessoas, a votação é por estímulo secreto;

II - nos demais casos a votação é simbólica;

III - qualquer membro do Conselho pode fazer consignar em ata expressamente o seu voto;

IV - nenhum membro do Conselho deve votar ou deliberar em assuntos que lhe interessem pessoalmente;

V - não serão aceitos votos por procuração.

**Art. 11.** Compete ao Conselho Superior:

I - aprovar, na sua instância, o Regimento da Faculdade e suas alterações, submetendo-o à aprovação do Órgão Competente do Ministério da Educação;

II - aprovar o calendário acadêmico e o horário de funcionamento dos cursos da Faculdade;

III - aprovar o plano semestral de atividades e a proposta orçamentária da Faculdade, elaborados pelo Diretor Geral;

IV - deliberar sobre a criação, organização, modificação, suspensão ou extinção de cursos de graduação, pós-graduação e seqüenciais, suas vagas, planos curriculares e questões sobre sua aplicabilidade, na forma da lei;

V - apurar responsabilidades do Diretor Geral e dos Coordenadores de Curso, quando, por omissão ou tolerância, permitirem ou favorecerem o não cumprimento da legislação do ensino ou deste Regimento;

VI - decidir os recursos interpostos de decisões dos demais órgãos, em matéria didático-científica e disciplinar;

VII - apreciar o relatório semestral da Diretoria;

- VIII - superintender e coordenar em nível superior todas as atividades acadêmicas desenvolvidas pela Faculdade;
- IX - fixar normas gerais e complementares às deste Regimento, sobre processo seletivo de ingresso aos cursos de graduação, currículos, planos de ensino, programas de pesquisa e extensão, matrículas, transferências, adaptações, aproveitamento de estudos, avaliação escolar e de curso, planos de estudos especiais, e outros que se incluam no âmbito de suas competências;
- X - decidir sobre a concessão de dignidades acadêmicas;
- XI - deliberar sobre providências destinadas a prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva e individual;
- XII - deliberar quanto à paralisação total das atividades da Faculdade;
- XIII - apreciar atos do Diretor Geral, praticados *ad referendum* deste Colegiado;
- XIV - praticar todos os demais atos de sua competência, como instância de recursos, segundo os dispositivos deste Regimento;
- XV – respeitar e executar as decisões do Conselho Nacional de Educação, na qualidade de instância recursal superior em matéria educacional;
- XVI - exercer as demais atribuições que lhe forem previstas em lei e neste Regimento.

### **CAPÍTULO III DA DIRETORIA**

**Art. 12.** A Diretoria, exercida pelo Diretor Geral, é o órgão de superintendência, administração, coordenação e fiscalização executiva das atividades da Faculdade.

**Art. 13.** O Diretor Geral é designado pela Mantenedora para mandato de 4 (quatro) anos, permitida a recondução.

**Art. 14.** São atribuições do Diretor Geral:

- I - supervisionar, superintender, dirigir e coordenar todas as atividades da Faculdade;
- II - representar a Faculdade, interna e externamente, ativa e passivamente, no âmbito de suas atribuições;
- III - convocar e presidir as reuniões do Conselho Superior, com direito a voz e voto;
- IV - elaborar o plano semestral de atividades da faculdade e encaminhá-lo à aprovação do Conselho Superior;
- V - submeter à apreciação e aprovação do Conselho Superior, a prestação de contas e o relatório de atividades do exercício anterior;
- VI - designar e dar posse aos Coordenadores de Curso, respeitadas as condições estabelecidas neste Regimento;
- VII - designar e dar posse aos responsáveis pela Secretaria, pela Biblioteca, Tesouraria e Contabilidade;
- VIII - dar posse aos membros do corpo docente e do corpo técnico-administrativo;
- IX - propor a admissão de pessoal docente e técnico-administrativo para contratação pela Mantenedora;
- X - apresentar propostas orçamentárias para apreciação e aprovação do Conselho Superior;
- XI - designar comissões para proceder aos inquéritos administrativos;
- XII - fiscalizar o cumprimento do regime escolar e execução dos programas e horários;

- XIII - aplicar o regime disciplinar, conforme os dispositivos expressos neste Regimento;
- XIV - zelar pela manutenção da ordem e disciplina no âmbito da faculdade, respondendo por abuso ou omissão;
- XV - propor ao Conselho Superior, a concessão de títulos honoríficos ou benemerência;
- XVI - conferir graus, expedir diplomas, títulos e certificados escolares;
- XVII - encaminhar aos órgãos competentes da Faculdade, recursos de professores, funcionários e alunos;
- XIII - decidir os casos de natureza urgente ou que impliquem matéria omissa ou duvidosa, neste Regimento, *ad referendum* do Conselho Superior;
- XIX - autorizar pronunciamentos públicos que envolvam o nome da Faculdade;
- XX - cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento e da legislação em vigor.

#### **CAPITULO IV DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**Art. 15.** O Instituto Superior de Educação – ISE terá uma coordenação formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores.

**§ 1º.** O coordenador será designado pela Mantenedora, por indicação do Diretor Geral, devendo ter titulação compatível com aquela prevista na Legislação.

**§ 2º.** O corpo docente do Instituto Superior de educação participará, em seu conjunto, da elaboração, execução e avaliação dos respectivos projetos pedagógicos específicos.

**Art. 16.** A coordenação didática do Instituto Superior de Educação – ISE está a cargo de um Colegiado de Curso, constituído pelos docentes que ministram disciplinas do currículo dos cursos do ISE, pelo coordenador do ISE e por um representante do corpo discente de cada curso do instituto.

**Parágrafo Único.** O representante do corpo discente será indicado por seus pares, para mandato de um ano, com direito à recondução.

**Art. 17.** Compete ao Colegiado do Instituto Superior de educação:

- I – Fixar o perfil dos cursos e as diretrizes gerais das disciplinas, com suas ementas e respectivos programas;
- II – elaborar o currículo dos cursos e suas alterações com a indicação das disciplinas e respectiva carga horária, de acordo com as diretrizes curriculares emanadas do Poder Público;
- III – promover a avaliação dos cursos;
- IV – decidir sobre aproveitamento de estudos e de adaptações, mediante requerimento dos interessados;
- V – colaborar com os demais órgãos acadêmicos no âmbito de sua atuação;
- VI – articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos; e,
- VII – exercer outras atribuições de sua competência, na forma da legislação vigente específica para o ISE, ou que lhes forem delegadas pelos demais órgãos colegiados superiores.

**Art. 18.** O Instituto tem como objetivos:

- I – a formação de profissionais para a educação infantil;
- II – a promoção de práticas educativas que considere o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos, físico, psicossocial e cognitivo-lingüístico;
- III – a formação de profissionais para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental;
- IV – a formação de profissionais destinados à docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; e,
- V – a adequação dos conteúdos da língua portuguesa, da matemática, de outras linguagens e códigos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos a partir dos seis anos.

**Art. 19.** O ISE pode ministrar as seguintes modalidades de cursos e programas:

- I – o curso de pedagogia, para licenciatura de profissionais em educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – cursos de licenciatura destinada à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- III – programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
- IV – programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior;
- V – cursos de pós-graduação, de caráter profissional, voltados para a atuação na educação básica;

§ 1º. O curso de pedagogia e os demais cursos de licenciatura incluirão obrigatoriamente prática de formação, estágio curricular e atividades acadêmico-científico-culturais, na forma da legislação vigente, oferecidos ao longo dos estudos, vedados a sua oferta exclusivamente ao final do curso.

§ 2º. A parte prática da formação desenvolvida em escolas de educação básica compreenderá a participação do estudante na preparação de aulas e no trabalho de classe em geral e o acompanhamento da proposta pedagógica da escola, incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade.

§ 3º. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado, nos termos da legislação em vigor.

§ 4º. A duração da carga horária dos cursos de formação de professores, obedecida a duração de 200 (duzentos) dias letivos anuais dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 03 (três) anos letivos.

### **Seção I**

#### **Do Curso de Pedagogia**

**Art. 20.** O Curso de Pedagogia, aberto a concluintes do ensino médio, deverá preparar profissionais capazes de:

- I – promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físicos, psicossocial e cognitivo-lingüístico;
- II – conhecer e adequar os conteúdos da língua portuguesa, da matemática e outras linguagens e códigos do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar a aprendizagem pelos alunos a partir de 06 (seis) anos.

**Parágrafo único** – A formação mencionada nos incisos I e II do *caput* deste artigo, poderá oferecer, a critério do Instituto, a preparação específica em áreas de atuação profissional, tais como:

I – cuidado e educação em creches;

II – ensino em classes de educação infantil;

III – atendimento e educação inclusive de portadores de necessidades educativas especiais;

IV – educação de comunidades indígenas; e,

V – educação de jovens e adultos equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

**Art. 21.** Concluído o curso de pedagogia, terá direito, o aluno, ao diploma de licenciado para atuar na educação infantil ou docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Parágrafo Único.** Será permitida mais de uma habilitação mediante complementação de estudos.

## **Seção II Dos Cursos de Licenciatura**

**Art. 22.** Os cursos de licenciatura do instituto estarão abertos a concluintes do ensino médio e serão destinados à docência nos anos finais do ensino fundamental e à docência no ensino médio.

**§ 1º.** Os cursos referidos no *caput* deste artigo, serão organizados em habilitações polivalentes ou especializados por disciplina ou área de conhecimento.

**§ 2º.** Concluído o curso de pedagogia, terá direito, o aluno, ao diploma de licenciado para atuar na docência dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e para a docência no ensino médio, com a habilitação prevista.

**Art. 23.** O programa de cada disciplina, sob a forma de plano de ensino, é elaborado pelo respectivo professor e aprovado pelo Colegiado do Curso.

**Art. 24.** É obrigatório o cumprimento integral do conteúdo e carga horária, estabelecidos no plano de ensino de cada disciplina.

## **Seção III Dos Programas de Formação Continuada**

**Art. 25.** Os programas de formação continuada estarão abertos a profissionais da educação básica nos diversos níveis, sendo organizados de modo a permitir atualização profissional, obedecida à legislação pertinente.

**§ 1º.** Os programas de ação continuada para professores terão durações variáveis, dependendo de seus objetivos e das características dos profissionais neles matriculados.

**§ 2º.** Concluído o programa de formação continuada, terá direito, o aluno, ao respectivo certificado.

## **Seção IV Dos Programas Especiais de Formação Pedagógica**

**Art. 26.** Os programas especiais de formação pedagógica têm como finalidade, oferecer sólida base de conhecimentos na área de estudos aos portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, estruturados em conformidade com a legislação vigente.

**Parágrafo Único** – A coordenadoria de curso se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.

## **CAPÍTULO V DA COORDENAÇÃO DOS CURSOS**

**Art. 27.** A coordenação didática de cada curso está a cargo de um Colegiado de Curso, constituído por 5 (cinco) docentes que ministram disciplinas de matérias distintas do currículo do curso, pelo coordenador do curso e um representante do corpo discente.

**§ 1º.** Os docentes terão mandato de 1 (um) ano, com direito à recondução e serão nomeados pelo Diretor Geral, sendo 3 (três) deles por indicação deste e 2 (dois) por indicação de seus pares.

**§ 2º.** O representante do corpo discente deve ser aluno do curso, indicado por seus pares para mandato de 1 (um) ano, com direito à recondução.

**Art. 28.** Compete ao Colegiado de Curso:

I - fixar o perfil do curso e as diretrizes gerais das disciplinas, com suas ementas e respectivos programas;

II - elaborar o currículo do curso e suas alterações com a indicação das disciplinas e respectiva carga horária, de acordo com as diretrizes curriculares emanadas do Poder Público;

III - promover a avaliação do curso;

IV - decidir sobre aproveitamento de estudos e de adaptações, mediante requerimento dos interessados;

V - colaborar com os demais órgãos acadêmicos no âmbito de sua atuação;

VI - exercer outras atribuições de sua competência ou que lhe forem delegadas pelos demais órgãos colegiados.

**Art. 29.** O Colegiado de curso é presidido por um Coordenador de Curso, designado pelo Diretor Geral, dentre os professores do curso.

**Parágrafo único.** Em suas faltas ou impedimentos, o Coordenador de Curso será substituído por professor de disciplina profissionalizante do curso, designado pelo Diretor Geral.

**Art. 30.** O Colegiado de curso reúne-se, no mínimo, 2 (duas) vezes por semestre, e, extraordinariamente, por convocação do Coordenador do Curso, ou por convocação de 2/3 (dois terços) de seus membros, devendo constar da convocação a pauta dos assuntos e serem tratados.

**Art. 31.** Compete ao Coordenador de Curso:

I - convocar e presidir as reuniões do Colegiado de Curso;

II - representar a Coordenadoria de Curso perante as autoridades e órgãos da Faculdade;



- III - elaborar o horário escolar do curso e fornecer à Diretoria os subsídios para a organização do calendário acadêmico;
- IV - orientar, coordenar e supervisionar as atividades do curso;
- V - fiscalizar a observância do regime escolar e o cumprimento dos programas e planos de ensino, bem como a execução dos demais projetos da Coordenadoria;
- VI - acompanhar e autorizar estágios curriculares e extracurriculares no âmbito de seu curso;
- VII - homologar aproveitamento de estudos e propostas de adaptações de curso;
- VIII - exercer o poder disciplinar no âmbito do curso;
- IX - executar e fazer cumprir as decisões do Colegiado de Curso e as normas dos demais órgãos da Faculdade;
- X - exercer as demais atribuições previstas neste Regimento e aquelas que lhe forem atribuídas pelo Diretor Geral e demais órgãos da Faculdade.

## **CAPÍTULO VI DOS ÓRGÃOS DE APOIO ADMINISTRATIVO**

### **Seção I Da Secretaria Acadêmica**

**Art. 32.** A Secretaria Acadêmica é o órgão de apoio ao qual compete centralizar todo o movimento escolar e administrativo da Faculdade, dirigido por um Secretário Geral, sob a orientação do Diretor Geral.

**Parágrafo único.** O Secretário Geral terá sob sua guarda todos os livros de escrituração escolar, arquivos, prontuários dos alunos e demais assentamentos em livros fixados por este Regimento e pela legislação vigente.

**Art. 33.** Compete ao Secretário Geral:

- I - chefiar a Secretaria fazendo a distribuição eqüitativa dos trabalhos aos seus auxiliares, para o bom andamento dos serviços;
- II - comparecer às reuniões do Conselho Superior, secretariando-as e lavrando as respectivas atas;
- III - abrir e encerrar os termos referentes aos atos escolares, submetendo-os à assinatura do Diretor Geral;
- IV - organizar os arquivos e prontuários dos alunos, de modo que se atenda, prontamente, a qualquer pedido de informação ou esclarecimentos de interessados ou direção da Faculdade;
- V - redigir editais de processo seletivo e elaborar as listas de chamadas para exames e matrículas;
- VI - publicar, de acordo com este regimento, o quadro de notas de aproveitamento de provas, dos exames e a relação de faltas, para o conhecimento de todos os interessados;
- VII - trazer atualizados os prontuários dos alunos e professores;
- VIII - organizar as informações da direção da faculdade e exercer as demais funções que lhe forem confiadas.

### **Seção II Da Biblioteca**

**Art. 34.** A Faculdade dispõe de uma biblioteca especializada para uso do corpo docente e discente e da comunidade da região, sob a responsabilidade de profissional legalmente habilitado.

**Art. 35.** A biblioteca, organizada de acordo com os princípios internacionalmente aceitos em biblioteconomia, rege-se por regulamento próprio.

### **Seção III Da Tesouraria e da Contabilidade**

**Art. 36.** A Tesouraria e a Contabilidade são organizadas e coordenadas por profissional qualificado, contratado pela Mantenedora.

**Art. 37.** Compete ao Contador:

- I - apresentar, para o exercício letivo, balanço das atividades financeiras da Faculdade;
- II - cooperar com o Diretor Geral na elaboração da proposta orçamentária para exercício seguinte.

### **Seção IV Dos Demais Serviços**

**Art. 38.** Os serviços de manutenção e limpeza, de vigilância e de portaria, realizam-se sob a responsabilidade da Mantenedora.

## **TITULO III DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS**

### **CAPÍTULO I DOS CURSOS**

**Art. 39.** A Faculdade pode ministrar as seguintes modalidades de curso:

- I - seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pela legislação pertinente à matéria;
- II - graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendem às exigências estabelecidas pelos órgãos competentes da faculdade;
- IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso, pelos órgãos competentes da Faculdade.

### **Seção I Dos Cursos Seqüenciais**

**Art. 40.** Os cursos seqüenciais disciplinados pelo Conselho Superior, obedecida a legislação, são de dois tipos:

I - cursos superiores de formação específica com destinação coletiva, conduzindo a diploma;

II - cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado.

**Art. 41.** Os estudos realizados nos cursos citados no inciso I do art. 39 poderão ser aproveitados para integralização de carga horária em curso de graduação, desde que façam parte ou sejam equivalentes a disciplinas do currículo deste.

**§ 1º.** Na hipótese de aproveitamento de estudos para fins de obtenção de diploma de curso de graduação, o egresso dos cursos de que trata o artigo anterior deve:

I - submeter-se, previamente e em igualdade de condições, a processo seletivo regularmente aplicado aos candidatos ao curso pretendido;

II - requerer, caso aprovado em processo seletivo, aproveitamento de estudos que podem ensejar a diplomação no curso de graduação pretendido.

**§ 2º.** Atendido ao disposto no caput deste artigo e em seu § 1º, o aproveitamento de estudos faz-se na forma e normas fixadas pelo Conselho Superior.

## **Seção II Dos Cursos de Graduação**

**Art. 42.** Os cursos abrigados pela faculdade destinam-se a formar profissionais em nível superior.

**Art. 43.** O currículo de cada curso de graduação, obedecidas às diretrizes curriculares editadas pelo Poder Público, é constituído por uma seqüência ordenada de disciplinas cuja integralização pelo aluno lhe dá o direito à obtenção do grau acadêmico e correspondente diploma.

**Art. 44.** Entende-se por disciplina, um conjunto homogêneo e delimitado de conhecimentos ou técnicas correspondentes a um programa de estudos e atividades, que se desenvolve em determinado número de horas/aula ao longo de cada período letivo.

**§ 1º.** O programa de cada disciplina, sob a forma de plano de ensino, é elaborado pelo respectivo professor e aprovado pelo Colegiado de Curso.

**§ 2º.** É obrigatório o cumprimento integral do conteúdo e carga horária, estabelecidos no plano de ensino de cada disciplina.

**Art. 45.** A integralização curricular é feita por disciplinas e número de horas-aula.

**Art. 46.** Na elaboração dos currículos de cada curso de graduação serão observadas, as diretrizes curriculares emanadas do Poder Público e, os seguintes princípios:

I - fixar conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

II - estabelecer integralização curricular evitando prolongamentos desnecessários da duração dos cursos;

III - incentivar uma sólida formação geral e necessária para que o egresso do curso supere os desafios de renovadas condições de exercício profissional e produção do conhecimento;

IV - estimular a prática de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

V - encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional;

VI - fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

VII - estabelecer mecanismos de avaliação periódica, que sirva para informar os docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

**Art. 47.** A Faculdade informará aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

**Art. 48.** O aluno que tenha extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderá ter a duração de seu curso abreviada, de acordo com as normas do sistema de ensino.

**Art. 49.** Obedecidas as disposições legais próprias, os alunos dos cursos de graduação a serem avaliados anualmente, prestarão o exame nacional de desempenho - ENADE ou outra forma de avaliação imposta pelo poder público, no ano de conclusão do curso, independentemente do regime de execução curricular ou conforme determinação do MEC.

**§ 1º.** O aluno que, por qualquer motivo, não participar do ENADE ou outra forma de avaliação imposta pelo poder público, no ano de conclusão do curso, deverá fazê-lo no ano posterior ou conforme determinação do MEC.

**§ 2º.** Ao aluno que já tenha prestado o ENADE ou outra forma de avaliação determinada pelo poder público, é facultada nova participação, devendo para tanto requerer na secretaria da Faculdade, no mínimo, 90 (noventa) dias antes da realização do mesmo ou atender às determinações do Ministério da Educação.

### **Seção III Dos Cursos de Pós-Graduação**

**Art. 50.** Os cursos de pós-graduação compreendem os seguintes níveis de formação:

I - doutorado;

II - mestrado;

III - especialização;

IV - aperfeiçoamento.

**§ 1º.** Os cursos de pós-graduação em nível de doutorado e mestrado destinam-se a proporcionar formação científica aprofundada e têm carga horária mínima determinada pela legislação vigente.

**§ 2º.** Os cursos de pós-graduação em nível de especialização e aperfeiçoamento com carga horária mínima estabelecida pela legislação, têm por finalidade desenvolver e aprofundar estudos realizados em nível de graduação.

**Art. 51.** A programação e a regulamentação dos cursos de pós-graduação são aprovadas pelo Conselho Superior, com base em projetos, observadas as normas legais vigentes.

## **CAPÍTULO II DA PESQUISA**

**Art. 52.** A faculdade incentiva a pesquisa por todos os meios ao seu alcance, principalmente através:

- I - do cultivo da atividade científica e do estímulo ao pensamento crítico em qualquer atividade didático-pedagógica;
- II - da manutenção de serviços indispensáveis de apoio, tais como, biblioteca, documentação e divulgação científica;
- III - da formação de pessoal em cursos de pós-graduação;
- IV - da concessão de bolsas de estudos ou de auxílios para a execução de determinados projetos;
- V - da realização de convênios com entidades patrocinadoras de pesquisa;
- VI - do intercâmbio com instituições científicas;
- VII - da programação de eventos científicos e participação em congressos, simpósios, seminários e encontros.

## **CAPÍTULO III DA EXTENSÃO**

**Art. 53.** Os programas de extensão, articulados com o ensino e a pesquisa, desenvolvem-se sob a forma de atividades permanentes em projetos. Os serviços são realizados sob a forma de:

- I - atendimento à comunidade, diretamente ou por meio de instituições públicas ou privadas;
- II - participação em iniciativa de natureza cultural, artística e científica;
- III - promoção de atividades artísticas, culturais e desportivas.

## **TÍTULO IV DO REGIME ESCOLAR**

### **CAPÍTULO I DO PERÍODO LETIVO**

**Art. 54.** O ano letivo, independentemente do ano civil, abrange no mínimo 200 (duzentos) dias, distribuídos em dois períodos letivos regulares semestrais, cada um com, no mínimo 100 (cem) dias de atividades escolares, excluídos os períodos reservados às avaliações e provas.

**§ 1º.** O período letivo prolongar-se-á sempre que necessário para que se completem os dias letivos previstos, bem como para o integral cumprimento do conteúdo e carga horária, estabelecidos nos programas das disciplinas nele ministradas.

**§ 2º.** Entre os períodos letivos regulares são executados programas de ensino não curriculares e de pesquisa, objetivando a utilização dos recursos materiais e humanos disponíveis, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar oportunidades de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente;

II - proporcionar a realização de estudos de graduação através de disciplinas de duração regular e intensiva, desde que o número de alunos atenda às diretrizes econômicas, administrativas ou pedagógicas da Instituição, observando o prazo mínimo de integralização do Curso, determinado pelo Conselho Nacional de Educação.

**Art. 55.** As atividades da Faculdade são definidas no calendário acadêmico do qual constarão, pelo menos, o início e encerramento de matrícula e os períodos de realização das avaliações, provas substitutivas e exames finais, bem como o início e o encerramento dos prazos de trancamento e de cancelamento das matrículas.

**§ 1º.** O calendário acadêmico pode incluir períodos de estudos intensivos e/ou complementares, destinados aos estudos específicos e eliminação de dependências e adaptações.

**§ 2º.** O Diretor Geral tem autorização para efetuar alterações *ad referendum* no calendário acadêmico elaborado pela Coordenação de Curso, devendo submetê-las à apreciação e aprovação do Colegiado.

## **CAPÍTULO II DO PROCESSO SELETIVO**

**Art. 56.** O processo seletivo semestral destina-se a avaliar a formação recebida pelos candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e a classificá-los dentro do estrito limite das vagas oferecidas.

**Parágrafo único.** As inscrições para processo seletivo são abertas em edital, do qual constarão os cursos oferecidos com as respectivas vagas, os prazos de inscrição, a documentação exigida para a inscrição, a relação das provas, os critérios de classificação e demais informações úteis.

**Art. 57.** O processo seletivo abrange conhecimentos comuns às diversas formas de escolaridade do ensino médio, sem ultrapassar este nível de complexidade, que serão avaliados através de provas, na forma disciplinada pelo Conselho Superior.

**Art. 58.** A classificação é feita pela ordem decrescente dos resultados obtidos, sem ultrapassar o limite das vagas fixadas, excluídos os candidatos que não obtiverem os níveis mínimos estabelecidos pelo Conselho Superior.

**§ 1º.** A classificação obtida é válida para a matrícula no período letivo para o qual se realiza a seleção, tornando-se nulos seus efeitos se o candidato classificado deixar de requerê-la ou, em o fazendo, não apresentar a documentação regimental completa, dentro dos prazos fixados.

**§ 2º.** Na hipótese de restarem vagas poderá realizar-se novo processo seletivo, ou nelas poderão ser matriculados portadores de diploma de graduação, conforme legislação vigente.

## **CAPÍTULO III DA MATRÍCULA**

**Art. 59.** A matrícula, ato formal de ingresso no curso e de vinculação à faculdade, realiza-se na Secretaria Acadêmica, em prazos estabelecidos no calendário acadêmico, instruindo o requerimento com a seguinte documentação:

- I - certificado ou diploma de curso do ensino médio, ou equivalente, bem como cópia do Histórico Escolar;
- II - prova de quitação com o serviço militar e obrigações eleitorais;
- III - comprovante de pagamento ou de isenção da primeira mensalidade dos encargos educacionais;
- IV - cédula de identidade;
- V - certidão de nascimento ou casamento;
- VI - contrato de prestação de serviços educacionais devidamente assinado pelo candidato, ou por seu representante legal no caso de menoridade, segundo a legislação civil.

§ 1º - No caso de diplomado em curso de graduação é exigida a apresentação do diploma, devidamente registrado, em substituição ao documento previsto no inciso I.

§ 2º - Os atos da matrícula e rematrícula estabelecem entre a Faculdade e o aluno, vínculo contratual de natureza bilateral, gerando direitos e deveres entre as partes e a aceitação, pelo matriculado, das disposições deste Regimento e do Estatuto ou Regimento da Entidade Mantenedora, do contrato de prestação de serviços e das demais normas aprovadas pelos órgãos deliberativos da instituição.

§ 3º - O requerimento de renovação de matrícula será acompanhado do comprovante do pagamento da respectiva taxa, bem como do comprovante de quitação das prestações referentes ao período anterior.

§ 4º - A Faculdade não realizará quaisquer sanções administrativas ou danos morais aos alunos que estiverem em situação de inadimplência durante o período letivo.

**Art. 60.** A matrícula é renovada semestralmente em prazos estabelecidos no calendário acadêmico.

**Parágrafo único.** O requerimento da renovação de matrícula é instruído com o comprovante de pagamento ou isenção da respectiva mensalidade dos encargos educacionais.

**Art. 61.** Ressalvado o disposto no artigo 62, a não renovação da matrícula implica abandono do curso e a desvinculação da Faculdade.

**Art. 62.** É concedido o trancamento de matrícula para o efeito de, interrompidos temporariamente os estudos, o aluno manter sua vinculação à Faculdade e seu direito à renovação de matrícula.

**Art. 63.** Quando da ocorrência de vagas, a Faculdade poderá abrir matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrem capacidade de cursá-las com proveito, mediante seleção normatizada pelo Conselho Superior.

#### **CAPÍTULO IV DA TRANSFERÊNCIA E DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS**

**Art. 64.** No limite das vagas existentes e mediante processo seletivo, a faculdade aceitará transferências de alunos provenientes de cursos idênticos ou afins, ministrados por estabelecimentos de ensino superior, nacional ou estrangeiro, na época prevista no calendário acadêmico.

§ 1º. As transferências *ex-officio* dar-se-ão na forma da lei.

§ 2º. O requerimento de matrícula por transferência é instruído com a documentação constante do artigo 59, além do histórico escolar do curso de origem, programas e

carga horária das disciplinas nele cursadas com aprovação, e guia de transferência expedida pela Instituição de origem devidamente autenticada.

**§ 3º.** A documentação pertinente à transferência, necessariamente original, não poderá ser fornecida ao interessado, tramitando diretamente entre as Instituições.

**§ 4º.** A matrícula do aluno transferido só poderá ser efetivada após prévia consulta, direta e escrita, da Faculdade à instituição de origem, que responderá, igualmente por escrito, atestando a regularidade ou não da condição do postulante ao ingresso.

**Art. 65.** O aluno transferido está sujeito às adaptações curriculares que se fizerem necessárias, aproveitados os estudos realizados com aprovação no curso de origem.

**§ 1º.** O aproveitamento é concedido e as adaptações são determinadas pelo Colegiado de Curso, ouvido o professor da disciplina e observadas as seguintes e demais normas da legislação pertinente:

I - as matérias de qualquer curso superior, estudadas com aproveitamento em instituição autorizada, serão automaticamente reconhecidas, atribuindo-se-lhes os créditos, notas, conceitos e carga horária obtidos no estabelecimento de procedência;

II - o reconhecimento a que se refere o inciso I deste artigo implica a dispensa de qualquer adaptação e de suplementação de carga horária;

III - a verificação, para efeito do disposto no inciso II, esgotar-se-á com a constatação de que o aluno foi regularmente aprovado em todas as disciplinas correspondentes a cada matéria;

IV - observando o disposto nos incisos anteriores, será exigido do aluno transferido, para integralização do currículo, o cumprimento regular das demais disciplinas e da carga horária total;

V - o cumprimento da carga horária adicional, em termos globais, exigido para efeito de integralização curricular, em função do total de horas obrigatórias à expedição do diploma da Faculdade.

**§ 2º.** Nas matérias não cursadas integralmente, a Faculdade poderá exigir adaptação, observados os seguintes princípios gerais:

I - os aspectos quantitativos e formais do ensino, representados por itens de programas, carga horária e ordenação das disciplinas, não devem superpor-se à consideração mais ampla da integração dos conhecimentos e habilidades inerentes ao curso, no contexto da formação cultural e profissional do aluno;

II - a adaptação processar-se-á mediante o cumprimento do plano especial de estudo que possibilite o melhor aproveitamento do tempo e da capacidade de aprendizagem do aluno;

III - a adaptação refere-se aos estudos feitos em nível de graduação, dela excluindo-se o processo seletivo e quaisquer atividades desenvolvidas pelo aluno para ingresso no curso;

IV - não estão isentos de adaptação os alunos beneficiados por lei especial que lhes assegure a transferência em qualquer época e independentemente da existência da vaga, salvo quanto às matérias com aproveitamento, na forma dos itens I e II, do § 1º deste artigo;

V - quando a transferência se processar durante o período letivo, serão aproveitados conceitos, notas, créditos e frequência obtidos pelo aluno na Instituição de origem até a data em que se tenha desligado.



**Art. 66.** Mediante a apresentação da declaração de vaga emitida pelo estabelecimento de destino, a Faculdade concede transferência de aluno nela matriculado.

**Parágrafo único.** Não será concedida transferência a aluno que se encontre respondendo a inquérito administrativo ou cumprindo penalidade disciplinar.

**Art. 67.** Aplicam-se à matrícula de diplomados e de alunos provenientes de outros cursos de graduação de faculdade ou de instituições congêneres, as normas referentes à transferência, à exceção do disposto no artigo 64, § 1º e no artigo 65, § 2º, incisos I e IV.

## **CAPÍTULO V DA VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO**

**Art. 68 -** A avaliação do desempenho escolar é feito por disciplina, incidindo sobre a freqüência e o aproveitamento escolar, nos termos do Regimento da Faculdade.

**Art. 69 -** A freqüência às aulas e demais atividades escolares é obrigatória e permitida apenas aos alunos matriculados.

**§ 1º -** Independente dos demais resultados obtidos, é considerado reprovado na disciplina o aluno que não obtiver freqüência de, no mínimo de 75 % das aulas e demais atividades realizadas.

**§ 2º -** A verificação e o registro de freqüência são de responsabilidade do professor e seu controle, para efeito do parágrafo anterior, da Secretaria-Geral.

**§ 3º -** O aluno convocado para integrar o Conselho de Sentença em Tribunal do Júri, Prestar Serviço Militar obrigatório ou Serviço da Justiça Eleitoral, assim como portadores de doenças infecto-contagiosas e gestantes têm direito a atendimento especial na forma da legislação em vigor.

**Art. 70 -** A aferição do rendimento escolar de cada disciplina é feita através de notas inteiras de zero a dez, permitindo-se a fração de 5 décimos.

**Art. 71 -** O aproveitamento escolar é avaliado pelo acompanhamento contínuo do aluno e dos resultados por ele obtidos nas provas, trabalhos, exercícios escolares e outros, e caso necessário nas provas substitutivas.

**§ 1º -** Dentre os trabalhos escolares de aplicação, há pelo menos uma avaliação escrita em cada disciplina no bimestre.

**§ 2º -** O professor pode submeter os alunos a diversas formas de avaliações, tais como: projetos, seminários, pesquisas bibliográficas e de campo, relatórios, cujos resultados podem culminar com atribuição de uma nota representativa de cada avaliação bimestral.

**§ 3º -** Em qualquer disciplina, os alunos que obtiverem média semestral de aprovação igual ou superior a sete (7,0) e freqüência igual ou superior a setenta e cinco por cento (75%) são considerados aprovados.

**Art. 72 -** Após cada semestre, e nos termos do calendário escolar, o aluno poderá requerer junto à Secretaria Geral, no prazo fixado e a título de recuperação, a realização de uma prova substitutiva, por disciplina, a fim de substituir uma das médias mensais anteriores, ou a que não tenha sido avaliado.

## **CAPÍTULO VI DOS ESTÁGIOS**

**Art. 73.** O estágio supervisionado consta de atividades de prática profissional, exercidas em situações de trabalho na área específica do curso.

**Parágrafo único.** Para a conclusão do curso, a cada aluno é obrigatória a integralização da carga horária total de estágio prevista no currículo do curso, nela podendo-se incluir as horas destinadas ao planejamento e orientação paralela à avaliação das atividades.

**Art. 74.** Os estágios são supervisionados por professores.

**§ 1º.** A coordenação consiste no acompanhamento dos relatórios mensais e na apreciação do relatório final dos resultados, além de acompanhamento do trabalho de supervisão.

**§ 2º.** Observadas as normas gerais deste Regimento, o estágio obedecerá ao regulamento próprio, aprovado pelo Conselho Superior.

## **TÍTULO V DA COMUNIDADE ACADÊMICA**

### **CAPÍTULO I DO CORPO DOCENTE**

#### **Seção I Das Atividades Docentes**

**Art. 75 -** As atividades docentes, para efeito deste Título, compreendem:

I - As relacionadas com a preservação, elaboração e transmissão de conhecimentos, através de:

- a) aulas, conferências, seminários e outras formas de exposição de debates;
- b) realização de trabalhos práticos de iniciação e treinamento;
- c) elaboração de trabalhos destinados à publicação e ligados ao ensino, pesquisa ou extensão;
- d) participação em congressos e reuniões de caráter científico, didático, cultural e artístico, para os quais seja designado.

II - as relacionadas com a formação ética dos alunos;

III - as relacionadas com a administração da faculdade ou da própria mantenedora, quando designado, privativas do exercício da função docente a seguir:

- a) participação em trabalhos de programação e assessoramento vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão;
- b) participação em comissões para as quais forem designados, visando à seleção de novos docentes e de pesquisadores, verificação do aprendizado que não o da disciplina na qual seja titular, ou execução de outras atividades de interesse da Instituição.

#### **Seção II Das Categorias**

**Art. 76 -** O corpo de professores da faculdade, nos termos do Regulamento da Mantenedora, será formado por categorias e classes, definidas no Plano de Carreira do Pessoal Docente.

**§ 1º.** Integrará, também, o Corpo Docente da Instituição a categoria de Professor Colaborador, contratado como horista, que não integrará o Quadro de Pessoal Docente da Instituição.

**§ 2º.** O Professor Colaborador é o profissional da área de ensino que exerce atividades de docência em cursos de graduação ou pós-graduação, extensão e pesquisa, incluídas as de laboratório, que, por não pertencer ao Plano de Carreira do Pessoal Docente, recebe sua remuneração por hora-aula.

**Art. 77** - Os professores serão contratados pela mantenedora, segundo o regime das leis trabalhistas, observados os critérios e normas Regimentais da Mantenedora.

**Art. 78.** A admissão do professor é feita mediante seleção procedida pela Coordenação de Curso e homologação pelo Conselho Superior, em conformidade com o disposto no Regimento da Mantenedora.

**Art. 79.** São atribuições do professor:

I - elaborar o plano de ensino de sua disciplina, submetendo-o à aprovação do Colegiado do Curso;

II - orientar, dirigir e ministrar o ensino de sua disciplina, cumprindo-lhe integralmente o programa e carga horária;

III - organizar e aplicar os instrumentos de avaliação do aproveitamento e julgar os resultados apresentados pelos alunos;

IV - entregar à Secretaria os resultados das avaliações do aproveitamento escolar, nos prazos fixados;

V - observar o regime escolar e disciplinar na Faculdade;

VI - elaborar e executar projetos de pesquisa;

VII - votar, podendo ser votado para representante de sua classe no Conselho Superior;

VIII - participar das reuniões e trabalhos dos órgãos colegiados a que pertencer e de comissões para as quais for designado;

IX - recorrer de decisões dos órgãos deliberativos ou executivos;

X - exercer as demais atribuições que lhe forem previstas em lei e neste Regimento.

**Art. 80.** Será passível de sanção disciplinar o professor que, sem motivo aceito como justo pelo órgão competente, deixar de cumprir o programa a seu encargo e horário de trabalho a que esteja obrigado, importando a reincidência nessas faltas, em motivo bastante para sua demissão ou dispensa.

**Art. 81** - São direitos do professor:

I - perceber salários compatíveis com a função docente autorizado neste Regimento e nos da Entidade Mantenedora;

II - escolher seus representantes nos órgãos colegiados;

III - afastar-se temporariamente para participar de cursos de pós-graduação, desde que autorizado previamente pela Mantenedora, mediante apresentação de projetos.

### **Seção III Da Monitoria**

**Art. 82** - A faculdade pode criar, autorizada pela Mantenedora, dentro das necessidades técnico-científicas, a função de monitor, escolhendo dentre os alunos

que tenham bom aproveitamento no conjunto de seus estudos e apresentam mais de 1/3 (um terço) das disciplinas exigidas no curso em que estão matriculados.

§ 1º - Os candidatos às funções de monitor devem apresentar capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina verificada por provas específicas estabelecidas por normas aprovadas pelo Conselho Superior.

§ 2º - O monitor enquanto estiver exercendo a função, recebe da Mantenedora Bolsa de Estudo especial, não sujeita ao reembolso, correspondente a pelo menos 01 (um) salário mínimo.

§ 3º - O exercício da monitoria não implica em vínculo empregatício.

## **CAPÍTULO II**

### **DO CORPO DISCENTE**

#### **Seção I**

#### **Da Constituição, Direitos e Deveres.**

**Art. 83.** Constituem o Corpo Discente da Faculdade os alunos regulares e os alunos não regulares, duas categorias que se distinguem pela natureza dos cursos a que estão vinculados.

**Parágrafo único.** Aluno regular é o aluno matriculado em curso de graduação e pós-graduação e o aluno não regular é aquele inscrito em curso de aperfeiçoamento, de extensão ou seqüencial, ou em disciplinas isoladas de curso oferecido regularmente.

**Art. 84.** São direitos e deveres dos membros do Corpo Discente:

I - freqüentar as aulas e demais atividades curriculares aplicando a máxima diligência no seu aproveitamento;

II - utilizar os serviços administrativos e técnicos oferecidos pela Faculdade;

III - recorrer de decisões dos órgãos deliberativos ou executivos;

IV - observar o regime escolar e disciplinar e comportar-se dentro e fora da Faculdade de acordo com princípios éticos condizentes;

V - zelar pelo patrimônio da Faculdade;

VI – participar do Centro Acadêmico;

VII – fazer-se representar nos órgãos colegiados da Faculdade, com direito a voz e a voto, nos termos deste Regimento;

VIII - ter livre acesso a este regimento e ao catálogo de cursos.

**Art. 85.** O Corpo Discente tem como órgão de representação o Diretório Acadêmico, regido por Estatuto próprio, por ele elaborado e aprovado conforme a legislação vigente.

§ 1º. A representação tem por objetivo promover a cooperação da comunidade acadêmica e o aprimoramento da Faculdade.

§ 2º. Compete ao Diretório Acadêmico indicar os representantes discentes, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados da Faculdade, vedada a acumulação.

§ 3º. Aplicam-se ao representante estudantil nos órgãos colegiados as seguintes disposições:

I - são elegíveis os alunos regulares, matriculados em pelo menos 3 (três) disciplinas, importando na perda dessas condições, em perda do mandato;

II - o exercício da representação não exime o aluno do cumprimento de suas obrigações escolares.

**Art. 86.** A Faculdade pode instituir prêmios, com estímulo à produção intelectual de seus alunos na forma regulada pelo Conselho Superior.

## **Seção II Do Regime Disciplinar**

**Art. 87** - Os discentes ficam sujeitos às seguintes sanções disciplinares:

- I - Advertência;
- II - Repreensão;
- III - Suspensão;
- IV - Desligamento.

**Art. 88** - As penas previstas neste Regimento são aplicadas na forma e condições a seguir:

- I - advertência, na presença de duas testemunhas, nos seguintes casos:
  - a) por desrespeito a qualquer membro da administração da Faculdade ou da Mantenedora;
  - b) por prejuízo material ao patrimônio da Mantenedora ou da Faculdade, além da obrigatoriedade de ressarcimento dos danos;
  - c) por desrespeito aos colegas e membros do corpo docente.
- II - repreensão, por escrito, nos seguintes casos:
  - a) na reincidência em qualquer dos itens anteriores;
  - b) por ofensa ou agressão a membros da comunidade acadêmica.
- III - suspensão, nos seguintes casos:
  - a) na reincidência em qualquer dos itens anteriores;
  - b) por ofensa ou agressão grave a membro da comunidade acadêmica;
  - c) por uso de meio fraudulento nos atos escolares;
  - d) por desobediência a este Regimento ou a atos normativos baixados pelos órgãos competentes.
- IV - desligamento, nos seguintes casos:
  - a) na reincidência em qualquer dos itens anteriores;
  - b) por atos desonestos ou sujeitos à ação penal;
  - c) por improbidade, considerada grave, na execução dos trabalhos acadêmicos, devidamente comprovada em inquérito administrativo.

**Art. 89** - São competentes para a aplicação das sanções disciplinares:

- I - de advertência, o Coordenador do Curso;
- II - de repreensão, o Diretor Geral;
- III - de suspensão e desligamento, o Colegiado do Curso, cabendo recurso ao Conselho Superior.

## **Seção II Da Representação Estudantil**

**Art. 90** - O corpo discente tem como órgão de representação o Centro Acadêmico, congregando todos os alunos dos Cursos da Faculdade.

Parágrafo único - A composição, organização, ou funcionamento e as atividades das Entidades a que se refere este artigo são estabelecidos no seu estatuto, aprovado em Assembléia Geral dos estudantes.

**Art. 91** - O exercício de quaisquer funções do Centro Acadêmico ou delas decorrentes não exonera o estudante do cumprimento dos deveres escolares, inclusive os de frequência.

**Art. 92** - Cabe à Diretoria do Centro Acadêmico indicar, na forma de seu Estatuto ou Regimento, o representante discente junto ao Conselho Superior e ao Colegiado de Curso, ou junto a qualquer órgão de deliberação colegiada que lhe seja garantido o direito à representação.

### **CAPÍTULO III DO CORPO TÉCNICO ADMINISTRATIVO**

**Art. 93.** O Corpo Técnico-Administrativo constituído por todos os servidores não docentes, tem a seu cargo os serviços necessários ao bom funcionamento da Faculdade, sendo disciplinado pelo Plano de Carreira do Pessoal Técnico-Administrativo.

**Parágrafo único.** A Faculdade zelará pela manutenção de padrões e condições de trabalho, condizentes com a natureza de instituição educacional, bem como por oferecer oportunidade de capacitação e aperfeiçoamento técnico-profissional a seus funcionários.

### **TÍTULO VI DOS TÍTULOS E DIGNIDADES ACADÊMICAS**

**Art. 94.** Ao aluno regular concluinte do curso de graduação, de pós-graduação *lato e stricto sensu*, será conferido o respectivo grau e expedido o diploma correspondente.

**Parágrafo único.** O diploma será assinado pelo Diretor Geral, pelo Coordenador do Curso ou Diretor Acadêmico e pelo aluno.

**Art. 95.** Os graus acadêmicos serão conferidos pelo Diretor Geral, em sessão solene e pública do Conselho Superior, no qual os graduados prestarão compromisso na forma aprovada pela Faculdade.

**Parágrafo único.** Ao concluinte que requerer em separado, o grau será conferido em ato simples na presença de 3 (três) professores, em local e data determinados pelo Diretor Geral.

**Art. 96.** Ao aluno não regular, concluinte de curso de aperfeiçoamento, extensão e disciplina isolada, será expedido o respectivo certificado pelo Diretor Geral e Coordenador de Curso respectivo ou Diretor Acadêmico.

### **TÍTULO VII DAS RELAÇÕES COM A MANTENEDORA**

**Art. 97.** A Mantenedora é responsável, perante as autoridades públicas em geral, pela IES mantida, incumbindo-lhe tomar todas as medidas necessárias a seu bom funcionamento, respeitados os limites da lei e deste Regimento, a liberdade acadêmica dos Corpos Docente e Discente e a autoridade própria de seus órgãos deliberativos e executivos.

**Art. 98.** Compete precipuamente à Mantenedora promover os adequados meios de funcionamento das atividades da Faculdade colocando-lhe à disposição, os bens móveis e imóveis de seu patrimônio, ou de terceiros a ela cedidos e assegurando-lhe os suficientes recursos financeiros de custeio.

**§ 1º.** À Mantenedora reserva-se a administração orçamentária da Faculdade podendo delegá-la no todo ou em parte, ao Diretor Geral, encaminhando mensalmente ao mesmo relatório circunstanciado de todas as receitas e despesas ocorridas no período.

**§ 2º.** Dependem da aprovação da Mantenedora as decisões dos órgãos colegiados que importem aumento de despesas.

## **TÍTULO VIII DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

**Art. 99** - O presente Regimento pode ser modificado, quando houver conveniência para o ensino e para a administração da faculdade e sempre que não venha a colidir com a legislação em vigor, devendo ser submetido para aprovação do órgão competente do MEC.

**Art. 100** - A situação especial de estudantes convocados e incorporados às Forças Armadas, no que diz respeito a sua promoção e às provas a que se devem submeter, obedece às normas da legislação especial respectiva, aplicando-se o presente Regimento apenas no que não contrariar as disposições da referida legislação.

**Art. 101** - Nenhuma publicação oficial ou que envolva responsabilidade da faculdade, pode ser feita sem autorização prévia da Diretoria Geral.

**Art. 102** - Serão enviados, nas épocas próprias, relatórios sobre as atividades da Instituição à Secretária de Educação Superior do Ministério da Educação, quando solicitado.

**Art. 103** - Os casos omissos são resolvidos pela Diretoria, observadas as normas legais vigentes, *ad referendum* do Conselho Superior.

**Art. 104** - Este Regimento entra em vigor na data de publicação da Portaria expedida pelo Ministério da Educação.

### Anexo 3 - Exemplo de Ata de Reunião

**ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO SUPERIOR DA FACULDADE DE  
PRESIDENTE EPITÁCIO – PARA APRECIÇÃO E APROVAÇÃO DO  
PLANEJAMENTO PARA O 2º.SEMESTRE DE 2005 DESTA FACULDADE,  
MANTIDA PELO \_\_\_\_\_ DE PRESIDENTE EPITÁCIO.**

Aos quatro dias do mês de setembro do ano de dois mil e cinco, na sala da direção geral, com início às nove horas, realizou-se a Reunião Ordinária do Conselho Superior para aprovação do planejamento para o 2º. Semestre de 2005. Presentes: diretora geral, coordenadores dos cursos administração, ciências contábeis, turismo, direito, pedagogia, letras e ciências da computação, professores eleitos e o membro da comunidade. A diretora geral prof<sup>a</sup>. Marisa Claudia Jacometo Durante iniciou a reunião justificando a ausência do aluno participante do conselho por motivos de trabalho. A prof<sup>a</sup>. Marisa abriu as discussões para o planejamento do 2º semestre. O prof. Benedito sugeriu alguns temas para a Semana de Administração. Após algumas argumentações chegou-se ao tema Gestão do Conhecimento: o desafio do século XXI. Marisa solicitou aos conselheiros uma análise do projeto pedagógico institucional para posterior discussão e que esse fosse disseminado entre o corpo docente. Optou-se pela divisão dos temas, o qual o professor Benedito teve a incumbência de atualizar os dados sócio-econômico no projeto pedagógico institucional, a prof<sup>a</sup>. Ana e a profa Betânia irão colaborar com os objetivos da instituição e a profa. Maria terá a colaboração nas bases filosóficas da IES. Após essas análises, todos passarão suas sugestões para a presidente do conselho prof<sup>a</sup>. Marisa, a qual chegará a um projeto pedagógico institucional final. A reunião encerrou-se às 13h00. Eu \_\_\_\_\_ na qualidade de secretária acadêmica redigi a ata.

**PRESIDENTE EPITÁCIO, 04 de novembro de 2005.**

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Marisa Claudia Jacometo Durante

Diretora Geral

\_\_\_\_\_  
Coordenadora de Direito

\_\_\_\_\_  
Coordenadora de Letras

\_\_\_\_\_  
Coordenadora de Pedagogia

\_\_\_\_\_  
Coordenadora de Turismo



---

Coordenadora de Administração

---

Coordenador de Sistemas de Informação

---

Professor eleito

---

Professor eleito

---

Corpo administrativo

---

Discente eleito

---

Membro da comunidade

---

Secretária Acadêmica

## **Anexo 4 - Amostra das Entrevistas**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

#### **A. CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO**

1. Sexo: M ( ) F (X)
2. Área de Graduação: Administração, ano de conclusão: 1999.
3. Pós-Graduação: Especialização ( ) Mestrado ( X ) Doutorado ( ) área de formação: Educação, ano de conclusão: 2006.
4. Tempo de experiência dentro da IES: 04 anos.
5. Tempo de atuação no CONSU: 02 anos.

#### **B. ROTEIRO DE ENTREVISTA**

6. Você conhece as atribuições do CONSU e os tipos de decisões que devem ser tomadas por esse órgão de deliberação?

Entrevistado: Sim, eu conheço o regimento interno e as atribuições do CONSU. Sei que são previstos decisões pedagógicas e financeiras.

Pesquisador: E você pode descrever os tipos de decisões pedagógicas e financeiras?

Entrevistado: As decisões pedagógicas incluem projeto pedagógico, matriz curricular, colação de grau, aprovação de calendário acadêmico e outros. As decisões financeiras incluem o orçamento da faculdade e aprovação das contas pelo CONSU.

7. Segundo essa percepção, que tipo de decisões é efetivamente tomado no CONSU?

Entrevistado: Durante todo esse período em que eu faço parte do CONSU, somente decisões pedagógicas e acadêmicas foram tomadas. Nos reunimos diversas vezes no ano para tratar de questões acadêmicas, na pauta nunca constou nada sobre decisão financeira.

Pesquisador: Você sabe por que o CONSU não toma decisões financeiras?

Entrevistado: Todos nós membros do CONSU sabemos que as decisões financeiras são tomadas única e exclusivamente pelo mantenedor e esse artigo consta no regimento somente por mera formalidade.

Pesquisador: A que artigo você se refere?

Entrevistado: Ao artigo 11 do regimento interno onde estão descritas as competências do conselho superior.

8. Como é a sua forma de participação, você se envolve no processo de tomada de decisão? Em que consiste seu envolvimento? Justifique sua resposta.

Entrevistado: Considero minha participação efetiva na tomada de decisão. A direção da faculdade nos dá a liberdade de expressar nossas ideias e quando pertinentes os projetos são executados com sucesso. No ano 2006 minha maior contribuição foi para formação continuada dos professores através de projetos de capacitação. Além de ter participado da construção do projeto eu o defendi na reunião do CONSU e ajudei a aprová-lo e foi desenvolvido com sucesso. A consequência disso tem refletido direto em sala de aula, melhorando o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os professores têm melhorado suas práticas docentes e o aluno tem sentido vontade de vir à aula e permanecer em sala de aula. Também temos notado que os alunos estão mais exigentes e participativos na aula, questionam mais o professor e o número de visitação a biblioteca aumentou. Por isso, considero que mesmo não podendo decidir sobre questões financeiras, mas as decisões que posso tomar são de extrema importância para a faculdade e principalmente para o curso que coordeno.

Pesquisador: De acordo com sua fala, essa participação influenciou sua motivação no trabalho?

Entrevistado: Sim. Percebo que não só eu, mas que há uma maior motivação por parte dos integrantes quanto a todas as atividades realizadas na instituição. As coordenações se sentem comprometidas e colaboravam com o desenvolvimento. Durante a gestão 2005 e 2006, onde se aplicava a gestão participativa nota-se um desenvolvimento positivo na estrutura organizacional quanto à motivação do quadro de funcionários.

9. Qual a sua percepção sobre sua participação e a de seus colegas no processo de tomada de decisão no CONSU levando em consideração a gestão da instituição no período que compreende os anos 2005 e 2006?

Entrevistado: Minha percepção e acredito ser a percepção de meus colegas, é que nos anos 2005 e 2006 o CONSU atuou de verdade, fizemos propostas, colocamos em prática, não era apenas um órgão que consta num papel, mas um órgão atuante pedagogicamente. As decisões que foram tomadas mudou a cara da faculdade, conquistou o respeito dos alunos e da sociedade. Essas decisões influenciaram positivamente no reconhecimento dos cursos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura - grifo nosso). Sempre comentamos que a faculdade tem duas épocas distintas, uma antes e outra depois da diretora Marisa. Imagine, vivemos uma época em que tínhamos abertura para falar e expressar sentimentos e ideias, concordar ou discordar das opiniões e a decisão sempre foi pela vontade da maioria. Hoje (2007 - grifo nosso), o CONSU existe só no papel, não houve mais nenhuma reunião, nem reuniões entre coordenadores, todas as decisões são tomadas pelo diretor.

10. Sua participação no CONSU tem influenciado seu comprometimento com os projetos, atividades e desempenho da instituição? Justifique sua resposta.

Entrevistado: Sim, porque minha responsabilidade deixou de ser apenas com o curso de Administração e passou a ser com a Faculdade. Participar de uma instituição e poder colaborar com o seu desenvolvimento já é satisfatório e a participação no CONSU reforça o comprometimento. Quando fui convidada pela Marisa para coordenar o curso que esteve sob a coordenação dela, me senti muito valorizada. Sendo coordenadora do curso, automaticamente passei a fazer parte do CONSU. Essa confiança que foi depositada em mim me fez querer participar mais e mais dos assuntos da faculdade, me envolver mais com a faculdade, com o curso e com os alunos. Eu tinha uma visão apenas de professora e professor não sabe o quanto é difícil tomar decisões em conjunto, prevalecendo à vontade da maioria. Quando tive a oportunidade de fazer parte do CONSU e discutir ideias, propostas e desenvolver ações, me senti parte integrante da faculdade. Naquela época (2005 e 2006 – grifo nosso) meu comprometimento era cada dia maior, tinha prazer em ir trabalhar, eu pensava... Desenvolvi alguns projetos com os alunos que foi muito bom, como o projeto criatividade que revelou alguns talentos dos acadêmicos, o

projeto movimentação que trouxe a comunidade para dentro da faculdade e outros que aprovamos no CONSU.

11. Por participar do CONSU, você se sente seguro no emprego? Caso seja afirmativo, justifique sua resposta.

Entrevistado: O CONSU por ser órgão deliberativo deveria nos dar segurança para aplicar as mudanças que são propostas bem como permanência no emprego. No entanto, o CONSU da IES está muito longe de ser deliberativo, e não sentimos hoje (2007 – grifo nosso) a confiança em indicar propostas quanto mais segurança no emprego. Isso eu falo em relação ao período 2005 e 2006 aonde participávamos de uma gestão democrática e aberta. Penso que o CONSU não precisa nos garantir segurança no emprego, mas no mínimo garantir nossa participação nas decisões da IES, pois, nesse ano 2007, a gestão ficou pior do que o chamado *taylorismo*. Está embasada em terrorismo se você abrir a boca. Isso fez com que o CONSU deixasse de existir nessa atual gestão. É muito triste sentir que um dia você sonhou uma educação e pode colocar seu sonho em prática e agora até sonhar é proibido. Portanto, na minha opinião, participar do CONSU não traz garantia e segurança de permanecer no emprego.