

AS IMPLICAÇÕES DE UM AMBIENTE SUPERCOMPLEXO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA E NO DESENVOLVIMENTO DO EGRESSO

LAS IMPLICACIONES DE UN AMBIENTE SUPERCOMPLEJO EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA Y EN EL DESARROLLO DEL EGRESO

THE IMPLICATIONS OF A SUPERCOMPLEX ENVIRONMENT IN UNIVERSITY MANAGEMENT AND ACADEMIC DEVELOPMENT

Larissa Medianeira BOLZAN¹

Resumo

Nesta reflexão é discutida a gestão do ensino superior brasileiro (ou gestão universitária) e a implicação desta sobre o desenvolvimento do egresso, no ambiente supercomplexo em que coexistem. O fio condutor deste ensaio é a obra de Guerreiro Ramos (1984), mais especificamente a proposição dos modelos de homem e a categoria de homem parentético. A principal característica do comportamento parentético, para Guerreiro Ramos (1984), é a capacidade de afastar-se das circunstâncias que influenciam suas opiniões e sua criticidade, para analisar as situações à luz da razão substantiva (ou noética). Com vistas a cumprir com o objetivo, à discussão foram trazidos Darcy Ribeiro (1969), Boaventura Sousa Santos (1995) e Ronald Barnett (1997, 2007). A literatura sobre o tema discutido, e sobretudo a reflexão a respeito, mostrou a supercomplexidade já invadiu as fronteiras da universidade e, em suma, a reação foi alterar a estrutura curricular com a finalidade de responder as

¹ Doutoranda em Administração na UFRGS; Mestre e Bacharel em Administração pela UFSM. E-mail: larissambolzan@gmail.com.

demandas do mercado de trabalho. Utilizando conceito cunhado por Ramos (1984), o ensino superior, atualmente, não está a desenvolver atitudes parentéticas no egresso. O ensino superior está a disponibilizar ao mercado de trabalho um profissional performativo com características substituíveis.

Palavras-chave: Ensino Superior; Características Parentéticas; Organizações Complexas.

Resumen

En esta reflexión se discute la gestión de la enseñanza superior brasileña (o gestión universitaria) y la implicación ésta sobre el desarrollo del egresado, en el ambiente supercomplejo en que coexisten. El hilo conductor de este ensayo es la obra de Guerrero Ramos (1984), más específicamente la proposición de los modelos de hombre y la categoría de hombre parentético. La principal característica del comportamiento parentético, para Guerrero Ramos (1984), es la capacidad de alejarse de las circunstancias que influyen sus opiniones y su criticidad, para analizar las situaciones a la luz de la razón sustantiva (o noética). Con el fin de cumplir con el objetivo, a la discusión fueron traídos Darcy Ribeiro (1969), Boaventura Sousa Santos (1995) y Ronald Barnett (1997, 2007). La literatura sobre el tema discutido, y sobre todo la reflexión al respecto, mostró la supercomplejidad ya invadió las fronteras de la universidad y, en suma, la reacción fue alterar la estructura curricular con la finalidad de responder a las demandas del mercado de trabajo. Utilizando concepto acuñado por Ramos (1984), la enseñanza superior, actualmente, no está desarrollando actitudes parentéticas en el egresado. La enseñanza superior está ofreciendo al mercado de trabajo un profesional performativo con características sustituibles.

Palabras clave: Enseñanza superior. Características Parentéticas. Organizaciones complejas.

Abstract

In this reflection on the Brazilian management of higher education (or university management) discussed the implications of this on the development of egress in the supercomplex environment in which they coexist. The guiding thread of this essay is the work of Guerreiro Ramos (1984), more specifically the proposition of the models of man and the category of man. The main characteristic of parenthetical behavior, for Guerreiro Ramos (1984), is the ability to depart from the circumstances that influence their opinions and their criticality, to analyze situations in the light of substantive reason. Darcy Ribeiro (1969), Boaventura Sousa Santos (1995) and Ronald Barnett (1997, 2007) were brought to the discussion. The literature on the subject discussed, and especially the reflection on it, showed that supercomplexity has already invaded the university frontiers and, in short, the reaction was to change the curricular structure in order to respond to the demands of the labor market. As a result, using a concept coined by Ramos (1984), higher education is not currently developing parenthetical attitudes in egress. Higher education is providing the labor market with a performative professional with substitutable characteristics.

KEYWORDS: *Higher Education. Parenthetical Characteristics. Complex Organizations.*

INTRODUÇÃO

O fio condutor deste ensaio é a concepção de egresso do teórico Guerreiro Ramos. Para Guerreiro Ramos (1981), as organizações formais teriam “assumido papéis fundamentais e sem precedente no curso da história da humanidade” (AZEVEDO, 2006, p. 231) e, com isso, o homem teria se tornado um ser submisso/adaptado/ajustado ao meio social em que vive. Da constatação do fenômeno social da organização formal, Guerreiro Ramos (1984) desenvolveu os modelos homem e cunhou a categoria de homem parentético. Na referida propositura, Guerreiro Ramos (1984) buscou sistematizar a própria concepção de homem, sob as lentes de

Azevedo (2006), afastando-se da categoria cristã de pessoa humana que o acompanhara. No que se refere aos modelos de homem, segundo Guerreiro Ramos (1984), cada período produtivo e suas circunstâncias sociais originaram novos indivíduos (um novo modelo de homem). O novo indivíduo originado carrega consigo características provenientes de modelos de homens anteriores, do modelo de homem seguinte e, principalmente, do modelo produtivo de homem de seu próprio tempo (GUERREIRO RAMOS, 1984; BONDARIK; PILATTI, 2007). Para compreensão: Guerreiro Ramos (1984) enfatiza que os sistemas de produção não foram/são estanques ou hegemônicos, mesmo quando um modelo se apresentou mais acentuado, os demais existiram.

Como modelos de homens provenientes de cada modelo produtivo, Guerreiro Ramos (1984) descreve os seguintes modelos²: o Homem Operacional, o Homem Reativo e o Homem Parentético. O Homem Operacional é equivalente ao *Homo Economicus* da economia clássica. Este modelo é considerado um recurso organizacional de potencial maximização, com desempenho controlado, que pode ser substituído facilmente dentro de uma indústria do tipo fordista (GUERREIRO RAMOS, 1984). O Homem Reativo, conforme postulado por Guerreiro Ramos (1984), possui uma visão mais sofisticada sobre o mundo do que o Homem Operacional, mas ainda é influenciado pela estrutura

² Azevedo (2006) acredita ser importante considerar que a referida propositura foi desenvolvida por Alberto Guerreiro Ramos em a meio sua “militância política, à cassação de seu mandato de deputado e ao seu confinamento a uma pequena sala na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, sob constantes ameaças de prisão e tortura” (p. 234). Na referida instituição de ensino superior, Guerreiro Ramos atuava como professor. Na Fundação Getúlio Vargas a aceitação de comunistas no quadro de Professores estava relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica dos acadêmicos resultando na formação de executivos de destaque (VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013). Algumas outras obras foram desenvolvidas em ambiente acadêmico, mais propícios ao exercício de compor suas ideias, no caso, na *University of Southern California* (EUA) (AZEVEDO, 2006), onde pós graduou-se (VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2014).

de sistemas sociais e organizações que com ele coexiste. Em seu trabalho, o Homem Reativo busca não apenas recompensas materiais, mas também qualidade de vida.

O Homem Parentético teria capacidades psicológicas para resistir às enfermidades que as organizações formais inflamam no comportamento humano, superando as limitações dos modelos de homens anteriores. A principal característica do comportamento parentético, para Guerreiro Ramos (1984), é a capacidade de afastar-se das circunstâncias que influenciam suas opiniões e sua criticidade, para analisar as situações à luz da razão - o Homem Parentético é um ser de razão substantiva³ (ou noética). Uma vez que, a isenção necessária à análise parentética de situações é constituída com base no conhecimento, Bondarik e Pilatti (2007) destacam a busca pelo aprendizado como primordial para o estabelecimento de uma atitude parentética. Para Guerreiro Ramos (1984), o Homem Parentético é encorajado a tornar-se menos trabalhador conformado (menos corpo docilizado) e mais político ativo (assim, a política torna-se onipresente nas relações sociais).

Acerca da busca pelo aprendizado, destaca-se a compreensão de Guerreiro Ramos (1981) sobre o ensino superior. Para o autor, este nível de ensino deve desenvolver indivíduos que pensem eticamente dentro das organizações formais, de modo a não serem indivíduos passivos que se comportem, mas seres ativos que deliberam, ou seja, o ensino superior deve desenvolver atitudes parentéticas nos Acadêmicos; deve desenvolver alguém que não (re)produza concepções dominantes; um homem que não preserve as relações de opressão, nem na condição de oprimido, nem na condição de opressor. Tornou importante esclarecer que o ensino superior deve buscar desenvolver atitudes parentéticas não um Homem Parentético. Isso porque, de acordo com Guerreiro Ramos, o

³ É a razão que possibilitaria o homem transcender ao mundo em que coexiste, transcender a razão descolonizada e superar de situações de opressão.

Homem Parentético é um modelo psicológico normativo, não descritivo (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Nesta breve reflexão é discutida a gestão do ensino superior brasileiro (ou gestão universitária) – seus fundamentos e suas perspectivas – e a implicação desta sobre o desenvolvimento do egresso, no ambiente supercomplexo em que coexistem. Como a gestão universitária pode atuar para promover o desenvolvimento de atitudes parentéticas no egresso? Torna importante, desde já, lançar luz sobre o sentido atribuído a supercomplexidade. Sabendo que na Ciência da Administração Edgar Morin e a Teoria da Complexidade são bastante conhecidos, faz-se necessário explicar que ao adotar as concepções de Ronald Barnett sobre o ensino superior, refere-se ao ambiente de mudança, em que todos coexistimos, como supercomplexidade. Trata-se, portanto, de uma escolha teórica e metodológica.

Para potencializar a discussão, trazem-se os postulados nas obras de Guerreiro Ramos (1984), que considera imprescindível debater sobre o darwinismo social, que há muito coexiste com o ensino superior, alinhado com a questão da submissão do homem às organizações formais e aos consequentes modelos de homem; também se fizeram presentes as ideias de Boaventura Sousa Santos (2013), Darcy Ribeiro (1969) e Marilena Chauí (1999) que discorrem acerca das crises enfrentadas pela instituição universidade e, consequentemente pelo ensino superior, assim como formas de enfrentamento para essas; além de Barnett, que fomenta a discussão sobre os problemas encontrados na universidade e contribui significativamente para a compreensão do desenvolvimento do egresso, por meio de suas concepções de currículo e da invasão das fronteiras da universidade pela supercomplexidade. A fim de complementar as ideias principais que (Guerreiro Ramos, 1981; 1984; Boaventura Sousa Santos, 2013; Barnett, 1997; 2007) encontrar-se-ão alguns estudos sobre gestão universitária, somado a crítica de.

BASES PARA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO SUPERIOR E SUA GESTÃO

Cabe, inicialmente, revisitar a ideia da universidade, a instituição que comporta o ensino superior. Para Santos (2013, p. 95), “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”. É importante revisar a concepção desta instituição porque ela, assim como o ensino superior, tem tido suas fronteiras e sua legitimidade dissolvidas pela supercomplexidade e pelos atores que há muito coexistem, mas que provocaram mudanças perceptíveis há pouco tempo. Neste sentido, Barnett (1998) argui que os objetivos da universidade de buscar e de disseminar a verdade, promover o ensino, promover a aprendizagem e promover o desenvolvimento pessoal foram complementados pelos objetivos de desenvolver o compartilhamento, a reflexão, a autonomia e a emancipação do homem (BARNETT, 1998). Estes, de acordo com Barnett (1998), não se tratam de forças opostas, são forças que coexistem – internas às fronteiras da universidade encontram-se a modernidade⁴ e a pós-modernidade⁵.

Deve-se também referenciar o texto “Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias”, de Boaventura Sousa Santos, publicado no livro *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade* (2013), que discute as três crises com que a universidade se defronta. A primeira trata-se da *crise de hegemonia*, dada pela contradição entre “conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais” (SANTOS, 2013, p. 165). É a crise mais ampla, pois nela reside a causa da exclusividade dos conhecimentos produzidos e transmitidos

⁴ O elemento modernidade, proposto por Dussel (2012), apresenta uma visão evolucionista, mostrando a necessidade de superação da imaturidade (inferioridade) do Outro, por um esforço da razão, possibilitando um desenvolvimento histórico do ser humano.

⁵ O elemento pós-modernidade, proposto por Dussel (2005), trata-se da negação da Modernidade como crítica de toda razão resultando em um irracionalismo niilista.

pela universidade. A segunda crise é a *crise de legitimidade*, provocada pela contradição entre a hierarquização dos saberes especializados e a democratização da universidade (SANTOS, 2010; 2013). Esta crise configura-se no período do capitalismo, organizada por lutas de classes e pela reivindicação de direitos (entre eles à educação, ou seja, o direito de filhos das famílias operárias à formação técnica profissional). A terceira é a *crise institucional* resultante da dessincronia entre as reivindicações de autonomia das universidades no que concerne à definição de seus valores e objetivos e à pressão para que a universidade se submeta a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial. No entendimento de Santos (2010; 2013), a crise institucional foi a que mereceu maior atenção nos últimos dez anos, isso porque nela percebe-se a crise de hegemonia e a crise de legitimidade. A mesma configura-se no terceiro período do capitalismo, o capitalismo desorganizado, o qual decorre da crise do Estado-Providência.

Marilena Chauí (1999) fez uma releitura das supracitadas crises da universidade de Boaventura, considerando a supercomplexidade onde coexiste a universidade brasileira. Para Chauí (1999), as três fases são: universidade funcional, universidade de resultados e a universidade operacional. Durante a fase denominada *universidade funcional*, semelhante a *crise de hegemonia* de Santos (2013), a instituição universidade foi pressionada a atender as demandas do mercado. Assim, a fim de entregar ao mercado profissionais qualificados, alterou sua oferta educativa. Na fase chamada *universidade de resultados*, a instituição manteve a preocupação da fase anterior, mas, com vistas a potencializar a empregabilidade de seus egressos, buscou estabelecer parcerias com empresas – permitindo que o gerencialismo adentrasse suas fronteiras –, novamente semelhante a *crise institucional* (SANTOS, 2013). Por último, a universidade operacional, semelhante a *crise institucional*, de Boaventura de Souza Santos (2013), ocorre quando a instituição universidade é regida por contratos de gestão, desenvolve-se sob a égide da avaliação e do controle de indicadores e da separação entre a pesquisa e a docência.

A coletânea *Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década*, promovida pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2010, que discute as perspectivas e os novos modelos para a educação superior brasileira de 2011 a 2020, mostrou que as crises exploradas por Santos (2010; 2013) e por Chauí (1999) estão presentes no dia-a-dia das universidades.

Speller (2012) explica que nas últimas décadas a universidade teve seu espaço e seu tempo tomados pelas mudanças sociais e elenca três consequências deste século (entre 2011 e 2020): i) a democratização do ensino (que afetam o acesso e a permanência); ii) a necessidade de democratizar a gestão da universidade; e iii) a democratização do conhecimento que se constrói e que se dissemina na universidade. As referidas consequências vão ao encontro do que postula Santos (2013): a crise de hegemonia (SANTOS, 2013) corresponde à democratização do conhecimento (SPELLER, 2012); a crise de legitimidade (SANTOS, 2013) corresponde a democratização da universidade (acesso e permanência) (SPELLER, 2012) e; a crise institucional (SANTOS, 2013) corresponde a democratização da gestão (SPELLER, 2012).

No que se refere à crise institucional, Barnett (1998) assente que a universidade está sendo forçada pelo Estado a aderir às exigências da razão técnica, tanto como organização, quanto acerca de seus processos educacionais e de pesquisa. A força exercida pelo Estado está expressa na criação de indicadores de qualidade ou de efetividade; no desenvolvimento de regras e de exigências a serem atendidas para a construção de conhecimento; de questões acerca da empregabilidade dos egressos, entre outras.

Barnett (1998) retrata como consequência da deslegitimação da universidade, a avaliação da pesquisa e do ensino a serviço do mercado de trabalho e a preocupação dos

Professores em contabilizar sua (re)produção de conhecimento e a disseminação desse em meios qualificados, ou melhor classificados. Neste sentido, vale citar um fenômeno recente de adoção de avaliação dentre as universidades brasileiras, a acreditação. A acreditação é um ato legal de avaliação e certificação de instituições e cursos de ensino superior, tem efeitos legítimos e publicamente assegurados e validados pelo Estado (RÁMIREZ, 2011). De acordo com Rámirez (2011), o objetivo da acreditação é proteger os clientes (referindo-se aos acadêmicos) e a sociedade de transgressões de descumprimentos legais da instituição de ensino superior.

Ainda sobre as crises nos dias de hoje, Santos (2010) sustenta que tiveram suas causas reconfiguradas pela globalização neoliberal e o modo como o neoliberalismo interpela a universidade. Mesmo que as consequências das crises nas universidades públicas dos países do centro⁶ sejam diferentes das consequências observadas nas universidades públicas dos países da periferia⁷ do sistema mundial, a crise por via da descapitalização é um fenômeno global. Nos países do centro, a universidade pública tem reduzido a descapitalização e desenvolvido capacidade para gerar receitas próprias através do mercado. A maioria dos países europeus teve êxito, no entanto, Portugal não faz parte desse grupo (SANTOS, 2010). Na periferia, a busca por alternativas de financiamentos no mercado, e fora dele, é impossível e isso fez com que a crise atingisse proporções catastróficas.

Neste sentido, Santos (2010) enfatiza que, a partir do momento em que o Estado reduziu seu compromisso com

⁶ Centro: A civilização do centro se apresenta como a mais desenvolvida, sua superioridade atua como uma exigência moral, que obriga os superiores a desenvolverem os mais primitivos (o Outro). A Europa foi a civilização que determinou o processo de desenvolvimento, podendo ser exercido com violência, considerada como necessária, uma vez que o desenvolvimento oferecido a essa cultura inferior (o Outro) é para seu próprio bem (DUSSEL, 2012).

⁷ Periferia: na periferia permaneciam os países subdesenvolvidos, onde se encontram a maior parte da população mundial e a segregação social e econômica eclodem com maior intensidade, reforçando a percepção do Outro como não-ser.

a educação, em especial com a instituição universidade, a universidade pública entrou em crise institucional ou a crise institucional que a assolava agravou-se. Como efeitos dos cortes orçamentários, Santos (2013) elenca: i) luta pelo poder, e sobretudo, pelo financiamento, entre áreas de saber da universidade; ii) a submissão da universidade a critérios de avaliação de eficácia e produtividade; e, iii) a indução à procura de meios alternativos de financiamentos.

Sob a compreensão de Santos (2010), outra consequência do atravessamento neoliberal, é a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriuniversitário. Conhecimento universitário é o conhecimento científico que é construído a partir da solução de problemas propostos por investigadores. Conhecimento pluriuniversitário é o conhecimento contextual e sua construção se dá a partir da necessidade de aplicação – solução de problema de maneira transdisciplinar, que relaciona ciência e sociedade. Por enquanto, a referida passagem é algo mais notado nos países centrais do que nos países periféricos. A esse respeito, Ribeiro (1969) compreende que o fato de a sociedade ter se tornado parte da universidade exige a transformação da universidade.

De acordo com a ótica de Barnett (1998) e Temple e Barnett (2007), a universidade tem sido obrigada a flexibilizar seu tempo, seu espaço e a aceitar a interferência de atores sociais. Barnett (1998) não cita o intercruzamento neoliberal como um desses atores. O autor faz uso da imagem de fronteiras para explicar suas ideias, e para Barnett (1998), as fronteiras da universidade diluem-se e o contexto em que ela coexiste (supercomplexidade⁸) a invade (BARNETT, 1998; TEMPLE; BARNETT, 2007). Barnett (1998) e Temple e Barnett (2007) atribuem as mudanças na universidade à

⁸ Supercomplexidade: sabendo que na ciência Administração Edgar Morin e a Teoria da Complexidade são bastante conhecidos, faz-se necessário explicar que ao se utilizar as concepções de Ronald Banett sobre o ensino superior, em especial, o termo supercomplexidade refere-se ao ambiente de mudança em que todos coexistimos. Trata-se, portanto, de uma escolha teórica e metodológica.

supercomplexidade que, após invasão das fronteiras, está interna a universidade. Assim, a investigação acadêmica retrata a supercomplexidade e o ensino superior é a (re)produção da supercomplexidade. Neste sentido, o professor universitário deve assumir a responsabilidade de apresentar ao estudante a supercomplexidade, fazendo o aluno refletir sobre a incerteza e a incoerência da realidade em que vive (BARNETT, 1998; TEMPLE; BARNETT, 2007).

A respeito da globalização, Dias (2012) – estudo que também compõe o relatório da UNESCO – alerta que um dos problemas é a adoção, sem a devida crítica/adaptação à realidade local, de modelos internacionais que “nada ou muito pouco têm a ver com o entorno das instituições” (p. 48). O autor enfatiza que “não serve de nada, pois, querer “inovar”, adotando aqui, em sua integralidade, modelos que são aplicados na Austrália, no Reino Unido, nos Estados Unidos ou na Europa Continental. A universidade tem de ser vinculada fortemente à sociedade de seu entorno” (p. 50). A universidade deve promover inovação com vistas à sociedade que dela faz parte, que a ela invade. “Além disso, as mudanças devem basear-se em um projeto de nação, que é responsabilidade do Estado e de todos seus cidadãos, e que não pode ser apenas um programa de governo ou de um eventual candidato” (p. 50). O modelo que predomina, atualmente, é o que vigora no mundo anglo-saxônico. No Brasil, a legislação aplicada ao ensino superior, em 1968, fez com que o modelo norte-americano fosse adotado integralmente (DIAS, 2012).

A diluição das fronteiras da universidade e a consequente invasão da universidade pela supercomplexidade implicam diretamente na gestão da instituição universidade. As universidades têm passados por inúmeros desafios, em diversos países, aparentemente, as mudanças parecem ser semelhantes, mas apresentam características específicas do macroambiente onde coexistem (AMARAL, 2015). Apesar de rumores de que a tendência é o aumento da autonomia das instituições de ensino superior, tais mudanças foram na maioria das vezes acompanhadas por novos mecanismos para monitorar

e controlar a performance, a qualidade e o financiamento, substituindo uma forma de influência e controle do governo por outra mais sofisticada, tais como o sistema de acreditação já citado. (AMARAL, 2015).

Sob a lente dos críticos, com a implementação das referidas mudanças o ensino superior passou de constituir um direito para ser um serviço prestado pelas instituições de ensino superior, em que os acadêmicos, por sua vez, figuravam clientes (AMARAL, 2015). Assim as instituições de ensino minimizam sua capacidade de desenvolver um acadêmico com atitudes parentéticas, obrigando-se a se colocar apenas a serviço dos clientes. Outra crítica emergente do cenário atual refere-se a figura do gestor. Amaral (2015) faz um resgate histórico e explica que, em 1974, defendia-se que os acadêmicos eram os mais qualificados para gerir a instituição universidade, uma vez que seriam peritos em desenvolvimento de diversas especialidades, nas mais variadas áreas científicas. No entanto, nas últimas décadas do século XX esta situação alterou-se. Isso se deveu muito pelas políticas neoliberais e monetaristas de Regan, nos Estados Unidos, e de Thatcher, no Reino Unido, que fez emergir a nova gestão pública implementando um conjunto de práticas gerencialistas na administração pública.

Considerando as demandas da sociedade para o ensino superior, Ciavatta e Ramos (2011) alertam que na formação profissional tem-se um ensino reduzido a treinamentos e ao desenvolvimento de competências. Neste sentido, compartilha-se das ideias de autores que defendem uma educação cidadã, uma “concepção ampliada de educação” (RIBEIRO, 1969, p. 115) que compreende desenvolvimento profissional, pessoal, social e político. É válido refletir sobre a expansão do ensino superior no mundo, que é uma realidade desde 1990, quando, conforme a UNESCO (1999), observou-se o crescimento quantitativo na ordem de 13 milhões de estudantes, entre 1960 e 1991, em âmbito mundial. Projeções da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2012) mostram que, na maioria dos seus países membros e

dos países membros do Grupo das 20 maiores economias do mundo (G20), o número de estudantes do ensino superior continuará a crescer até 2020. Em conformidade com a projeção da OCDE (2012), em 2020 haverá aproximadamente 204 milhões de indivíduos, entre 25 e 34 anos, com ensino superior completo.

No cenário brasileiro, Soares (2009) argui a respeito da expressão do ideário neoliberal de globalização nas políticas nacionais para a educação superior. Dá-se destaque à redução de aportes financeiros do Estado para tais providências, abrindo portas para a alternativa de criação de instituições não universitárias e instituições privadas que contribuem para satisfazer a demanda, ou seja, a “aplicação da velha lógica capitalista na regulação da qualidade pela via da concorrência, mas, também, pela busca de recursos privados para sua manutenção” (SOARES, 2009, p. 94). Conforme a UNESCO (1999), a expansão do ensino superior no Brasil tem concentrado esforços em cursos superiores que exigem menores investimentos, seja em equipamento, seja em recursos humanos e funcionamento, a exemplo do curso superior de Administração. Atualmente, o curso superior de Administração é o curso superior com maior número de matriculados no Brasil e que teve maior aumento desse número nos últimos vinte anos, 208,4% (INEP, 2017). Crê-se que tenham contribuído para o acentuado aumento do número de alunos matriculados nos cursos superiores, após os anos 2000, os Programas de Expansão do Ensino Superior. Dentre eles, cabe citar o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Sob as lentes de muitos estudiosos, a multiplicação dos cursos superiores produz graduados em série, mas tratam-se de egressos performativos (BARNETT, 1998), ou homem reativo (RAMOS, 1984). Ou seja, o ensino superior não consegue desenvolver características parentéticas.

À GUIA DE PROPOSTAS

Com vistas ao desenvolvimento de características parentéticas esta seção visa discutir o enfrentamento de algumas questões pela instituição universidade. A respeito do enfrentamento das crises, Santos (2010) considera que, por estarem intimamente ligadas, deverão ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ações – internos e externos à universidade. No que tange ao enfrentamento da globalização neoliberal, Santos (2010) contemporiza que é necessário contrapor-lhe uma globalização alternativa, isto é, contra-hegemônica. Assim, as reformas da universidade pública devem contemplar um ideário centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos, construção e troca de conhecimentos. “O projeto deve ser sustentado por forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-lo” (SANTOS, 2010, p. 59).

Speller (2012) também reflete a respeito do combate às crises que assolam o cotidiano da universidade e sugere que, acerca da democratização do acesso e da permanência dos estudantes, é necessário considerar a pedagogia universitária com o objetivo de equilibrar as aprendizagens. Quanto à questão da gestão, a UNESCO aponta a necessidade de mudanças e da busca de maior autonomia na gestão da instituição universidade. No que tange ao conhecimento construído na universidade, planta a questão sobre a missão da referida instituição, ou seja, o desenvolvimento de “inteligências responsáveis” (SPELLER, 2012, p. 47) – competências para além da atuação no mercado de trabalho.

Já a resposta de Darcy Ribeiro (1969) às crises foi a proposta de um projeto utópico e permanentemente revisitado, “afim de que possa apresentar-se, em cada momento, como o objetivo que dará sentido e justificará os diversos projetos concretos que tendam a atingi-lo como etapas de transição” (p. 170). O projeto utópico visa atender as exigências científicas, tecnológicas e humanísticas mínimas (RIBEIRO, 1969) da universidade. Ribeiro (1969) entende que as mudanças na

universidade são o motor de transformação na sociedade. As mudanças na universidade não se tratam, no entanto, de uma reinvenção da universidade, é necessário dar a essa instituição autenticidade e funcionalidade mediante as circunstâncias que se apresentam na sociedade em que a instituição coexiste.

No tocante à presença da supercomplexidade na universidade, Barnett (1998) afirma que a instituição terá que conviver com algumas dificuldades e contradições para uma nova legitimação. Universidades de todos os tipos terão de remodelar seu espaço ou reconstruir partes de suas propriedades para abordar quatro fatores importantes: i) novos métodos de ensino e novos métodos de aprendizagem; ii) novas abordagens de pesquisa; iii) novas tecnologias; e iv) nova extensão. Assim, Barnett (1998) sugere que o papel da universidade não seja apenas perceber a supercomplexidade e analisá-la, mas também desenvolver capacidade de coexistir com a supercomplexidade. Para Barnett (1998), a missão da universidade deve ser continuamente revisitada, devido as mudanças do ambiente complexo em que ela coexiste e devido a supercomplexidade que na universidade está contida, desde a dissolução de suas fronteiras.

No que se referem ao ensino superior, as construções de Barnett (1998; 2000; 2009) potencializam a reflexão sobre alguns dilemas contemporâneos e, por isso, mostram-se importantes. O cerne da propositura de Barnett é o currículo. Barnett (2009) considera o currículo como um veículo para promover mudanças nos homens através do encontro com o conhecimento. Neste sentido, o autor alerta que só é possível determinar quais conhecimentos devem ser ensinados no ensino superior e como serão os encontros com os referidos conhecimentos (isto é, como deveria ser o processo de ensino, em curso superior), depois de determinar os tipos de mudanças a serem engendradas, ou quais características se quer desenvolver nos homens (egressos do ensino superior). Sob as lentes de Barnett (2009), cabe à academia (professores e pesquisadores) o desafio de desenvolver teorias educacionais para o ensino superior.

A respeito do conhecimento como componente curricular no ensino superior, e conseqüentemente como um elemento responsável pelo desenvolvimento do profissional egresso do ensino superior, Barnett (2009) mostra sua preocupação com o seu desaparecimento. Barnett (2009) explica que o conhecimento se fez fracamente presente no currículo de ensino superior porque o acadêmico tem sido considerado como um homem performativo (BARNETT; PARRY; COATE, 2001), recheado de características transmissíveis em um processo de ensino e, portanto, um homem facilmente substituível em uma organização empresarial. Trata-se de considerar o estudante como um profissional que pode ser produzido em série, novamente, não considerando características parentéticas a serem desenvolvidas, o que, para Barnett (2000), significa que a sociedade ainda não se libertou das práticas modernistas.

A legitimação do projeto de aluno performativo se deu sob a lógica de mudanças sociais, promovidas pela globalização econômica. Barnett (2000) concebe que o ensino superior não pode acatar um projeto que não abarque a supercomplexidade em que a universidade coexiste. Nem somente o conhecimento, nem somente a técnica, nem mesmo a justaposição de ambas podem oferecer os meios para desenvolver atitudes necessárias a experimentar efetivamente a realidade supercomplexa. Por um lado, o conhecimento será sempre insuficiente para descrever o novo e as situações instáveis. Por outro lado, a prática é dirigida a uma situação específica e conhecida, não se aplica a situações imprevistas. A UNESCO também se refere à figura do aluno performativo. Para a UNESCO (2012), formar um egresso performativo não condiz com a missão da universidade ou com a missão do ensino superior. A missão do ensino superior é o desenvolvimento de cidadãos, através da oferta de um espaço de aprendizagem que promova autonomia, envolvimento e sede de conhecimento.

Conforme Barnett (2009), uma forte aliada do currículo no ensino superior deve ser a pedagogia universitária. Assim, o referido autor elenca o que é necessário em um currículo e o que

é responsabilidade da pedagogia universitária. Um currículo: i) deve ser suficientemente exigente, de tal forma a desenvolver resiliência em quem é intercrucado por ele; ii) deve oferecer novas ideias e, com elas, proporcionar novas perspectivas; iii) deve promover presença contínua e compromisso no estudante, de maneira a induzir a disciplina; iv) deve oferecer espaço suficiente para desenrolar a autenticidade e integridade; já a pedagogia v) deve envolver o estudante e promover a dialogicidade, nos processos de ensino e de aprendizagem; vi) tornar explícitas normas de respeito e de compartilhamento de conhecimento; vii) encorajar a autonomia no processo de aprendizagem; viii) promover a vontade de aprender; e, ix) encorajar o desenvolvimento da crítica.

Outrora, este texto trouxe a percepção de Barnett (2000; 2009) sobre a dissolução das fronteiras da universidade, apontando que atores os quais há muito coexistiam com a instituição, tornaram-se parte dela. Um currículo deve, então, apresentar uma mistura de dimensões e elementos incorporados, como uma espécie de evolução das disciplinas. Trata-se de mudanças devido aos conflitos do estado, do mercado de trabalho e da democratização do ensino superior, tal como tratou também Fernandes (2008). As mudanças curriculares reconhecidas por Barnett, Parry e Coate (2001) foram empreendidas em respostas às necessidades apontadas apenas pelo mercado de trabalho, dirigidas pela razão técnica, visando à empregabilidade do egresso. Barnett (2000; 2009) alerta que nenhum currículo se manterá inerte à mudança. Para desenvolver atitudes em homens que os tornem capazes de reagir a supercomplexidade, o currículo deve ser um projeto educativo que abrace os domínios do ser, do saber e da ação, em outras palavras, um projeto de ontologia, de epistemologia e de prática (BARNETT, 2000; BARNETT; PARRY; COATE, 2001).

O domínio do conhecimento refere-se aos componentes do currículo baseados em disciplinas específicas implicadas de acordos coletivos. Este domínio pode tornar-se obsoleto e

exigir atualizações. As disciplinas, consideradas como campos, teorizados por Bourdieu (1983), são imprecisas e voláteis, podendo ser facilmente atravessadas por questões sociais e alteradas. O domínio da prática, sobre as bases da razão técnica, é o mais valorizado pelos empregadores. Tratam-se das habilidades transmissíveis que têm como consequência profissionais performativos/genéricos e facilmente substituíveis (BARNETT; PARRY; COATE, 2001). O domínio do ser diz respeito ao desenvolvimento da razão crítica do estudante; mesmo que evidenciada, esta emergente necessidade é um componente curricular embrionário. Barnett, Parry e Coate (2001) alertam que o esquema de domínios curriculares apresenta pesos diferentes em diferentes áreas e que os domínios podem ser integrados ou mantidos isolados.

Barnett (2009) também se refere ao estudante de ensino superior e, a esse respeito, enfatiza a necessidade de autonomia e do envolvimento do acadêmico acerca de suas aprendizagens (BARNETT, 1998; 2009). O acadêmico deve estar pré-disposto a aprender, a se envolver, a ouvir, a vivenciar novas experiências e a buscar autonomamente sua aprendizagem (BARNETT, 2009). É importante destacar que, para Barnett (2009), disposição não se limita a dispendir energia, é a própria energia, a vontade e a autonomia de buscar seus próprios encontros com o conhecimento, porque o ensino superior é o espaço para promoção desses encontros individuais com o conhecimento. Já Ribeiro (1969) discute o papel do professor no ensino superior. Para o autor, muitos professores, em particular os mais renomados, mantiveram atitude conservadora e orgulhosa diante dos estudantes e do sistema de ensino superior dificultando a mudança.

Quanto a gestão universitária, é válido trazer a compreensão de Michael Shattock (2011). Para o autor as instituições funcionam melhor quando na governança ocorre equilíbrio entre os modelos empresarial e de colegialidade. Para Shattock (2011) também é essencial que existam objetivos comuns.

As universidades são instituições históricas e cristalizadas no ventre da sociedade, originadas em civilizações com certo grau de desenvolvimento, para satisfazer e exigências específicas do progresso. No entanto, “as universidades que atuam como meras guardiãs do saber tradicional somente podem sobreviver enquanto suas sociedades se mantem estáticas. Entretanto, quando estas começam a mudar, a universidade também se vê desafiada a alterar suas formas para servir as novas forças sociais” (RIBEIRO, 1969, p. 169). A universidade que não promover mudanças significativas não será capaz de oferecer um ensino superior adequado ao desenvolvimento de atitudes parentéticas em seus egressos, considerando atitudes parentéticas algo desejável para coexistência do egresso na supercomplexidade. Para que seja possível o desenvolvimento de tais atitudes em um acadêmico é necessário, tal como aponta a UNESCO (2012) e Barnett (2009), considerar a pedagogia universitária e, tal como enfatiza Barnett (1998), os novos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (a se considerar teorias contemporâneas a respeito do tema). Lembrando que Barnett (2009) considera a pedagogia universitária uma forte aliada do currículo e, assim, pedagogia universitária e currículo sofreriam mudanças conforme o contexto que os inter cruzam. A pedagogia universitária tem a responsabilidade de dialogicamente envolver estudante e currículo, para que seja apresentado ao acadêmico a supercomplexidade e seja desenvolvido nele capacidades para explorá-la de forma autônoma.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. **Uma escola norte-americana no ultramar? Uma historiografia da EAESP.** Revista de Administração de Empresa. São Paulo. 54: p. 154-169 p. 2014.

AMARAL, A. A Mudança da Universidade e a Avaliação dos Acadêmicos. In: AMARAL, A *et al.* **Pensar Avaliação no**

Ensino Superior: Propostas para um Debate Indispensável.

Lisboa: VidaEconómica, 2015. p. 11 - 20.

AZÊVEDO, A. **A Sociologia Antropocêntrica de Alberto Guerreiro Ramos.** 2006. 355 (Doutorado). Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BARNETT, R. 'In' or 'For' the Learning Society? **Higher Education Quarterly**, v. 52, n. 1, p. 7-21, 1998.

_____. Supercomplexity and the Curriculum **Studies in Higher Education**, v. 25, n. 3, p. 255 - 265, 2000.

_____. Knowing and becoming in the higher education curriculum. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 4, p. 429-440, 2009.

BARNETT, R.; PARRY, G.; COATE, K. Conceptualising Curriculum Change. **Teaching in Higher Education**, v. 6, n. 4, p. 435-449, 2001.

BONDARIK, R.; PILATTI, L. A. **Os modelos de homem de Alberto Guerreiro Ramos e os paradigmas produtivos do século XX.** Congresso Internacional de Administração: Gestão Estratégica para o Desenvolvimento Sustentável. Ponta Grossa/PR 2007.

CHAUÍ, M. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, H. **Universidade em Ruínas: Na República dos Professores**, Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 211-222.

DIAS, M. A. R. Inovações na Educação Superior: Tendências Mundiais. In: (Ed.). **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para Próxima Década 2011-2020.** Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. p. 164.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2012.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. Brasília, p. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>, 2017. Accessed on: 07 de março de 2017.

OCDE. **Indicadores Educacionais em Foco**. 2012a. Accessed on: 10 de janeiro de 2016.

RÁMIREZ, G. A. Ensino Superior no Mundo. In: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**. Porto Alegre: Artmed. 1999. p. 23-42.

RAMOS, A. G. **The new science of organizations: A reconceptualization of the wealth of nations**. University of Toronto Press Toronto, 1981.

_____. Modelos de Homem e Teoria Administrativa. **Revista de Administração Pública**, v. 18, n. 2, p. 3-12, 1984.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SANTOS, B. D. S. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 2013. 542.

SHATTOCK, M. **The Governance of UK Universities in the Post-Dearing era**: Rebalancing the modern concept of university governance. Paper delivered at the UK Society for Research in Higher Education Seminar.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. e HETKOWSKI, T. (Ed.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 93 - 108.

SPELLER, P. Desafios e Perspectivas na Educação Superior Brasileira. In: (Ed.). **Desafios e Perspectivas da Educação**

Superior Brasileira para Próxima Década 2011-2020.
Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. p. 164.

TEMPLE, P. ; BARNETT, R. Higher Education Space: Future Directions. **Planning for Higher Education**, v. 36, p. 4-15, 2007.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para próxima década 2011-2020** Brasília: Ministério da Educação, 2012.

VALE, M. P. E. D. M.; BERTERO, C. O.; ALCADIPANI, R. Caminhos Diferentes da Americanização na Educação em Administração no Brasil: A EAESP/FGV e a FEA/USP. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 4, p. 837-872, 2013.

