

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO (PPGDS)  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO**

**FERNANDO LOCKS MACHADO**

**RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: ESTUDO  
COMPARADO ENTRE A UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL  
CATARINENSE (UNESC) E A UNIVERSIDADE DE PASSO  
FUNDO (UPF)**

**CRICIÚMA  
2021**

**FERNANDO LOCKS MACHADO**

**RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: ESTUDO  
COMPARADO ENTRE A UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL  
CATARINENSE (UNESC) E A UNIVERSIDADE DE PASSO  
FUNDO (UPF)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kelly Gianezini

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciane Spanhol Bordignon

**CRICIÚMA  
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M149r Machado, Fernando Locks.

Responsabilidade social universitária : estudo comparado entre a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e a Universidade de Passo Fundo (UPF) / Fernando Locks Machado. - 2021.  
193p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma, 2021.

Orientação: Kelly Gianezini.

Coorientação: Luciane Spanhol Bordignon.

1. Responsabilidade Social Universitária (RSU). 2. Universidades e faculdades - Aspectos sociais. 3. Responsabilidade educacional. 4. Ensino superior - Finalidades e objetivos. 6. Avaliação institucional. 7. Universidade do Extremo Sul Catarinense - Avaliação. 8. Universidade de Passo Fundo - Avaliação. I. Título.

CDD 23. ed. 378.103

## FERNANDO LOCKS MACHADO

### RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: ESTUDO COMPARADO ENTRE A UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC) E A UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)

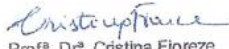
Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).


**Linha de Pesquisa:** Desenvolvimento e Gestão Social

#### COMISSÃO EXAMINADORA

  
Prof.ª. Dr.ª. Kelly Gianezi  
(Presidenta e Orientadora – UNESC)

  
Prof.ª. Dr.ª. Luciane Spanhol Bordignon  
(Coordenadora - UNESC)

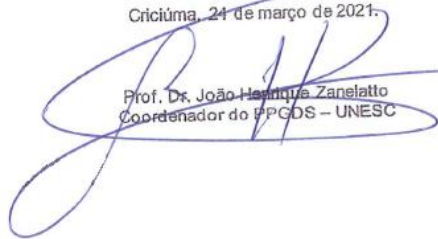
  
Prof.ª. Dr.ª. Cristina Fioreze  
(Membro – UPF)

  
Prof. Dr. Miguelangelo Giansini  
(Membro – UNESC)

  
Prof. Dr. Thiago Henrique Almino Francisco  
(Membro – UNESC)

  
Fernando Locks Machado  
(Discente)

Criciúma, 24 de março de 2021.

  
Prof. Dr. João Henrique Zanelatto  
Coordenador do PPGDS – UNESC

*A todos que se dedicam incansavelmente à manutenção das instituições de ensino e que acreditam na educação como um dos principais meios de transformação social.*

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço ao Pai Celestial, que tem provido tudo quanto me é necessário para continuar em frente e possibilitando, inclusive, a conclusão deste trabalho. Como disse o mestre Jesus, em Mateus, 7:11: *“Se vós, pois, sendo maus, sabeis dar boas coisas aos vossos filhos, quanto mais vosso Pai, que está nos céus, dará bens aos que lhe pedirem?”*.

Meus sinceros agradecimentos à minha família, especialmente aos meus pais, Rosinara e Volnei, que sempre foram fonte de inspiração para mim e que jamais deixaram de lado sua dedicação e carinho para comigo. Seus cuidados, desde os meus primeiros anos, foram certamente imprescindíveis para que eu pudesse conquistar objetivos cada vez maiores. Agradeço também o apoio e compreensão da minha companheira de jornada, minha namorada Suelen, com quem pude compartilhar as aflições e alegrias vividas ao longo do mestrado.

Minha gratidão à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kelly Gianezini, minha orientadora, por ter aceitado colaborar no desenvolvimento da pesquisa, sendo parte imprescindível para que esta se tornasse realidade. Além de orientar a construção da dissertação, suas contribuições também serviram ao meu crescimento profissional e pessoal, servindo como referência no exercício da docência. Do mesmo modo, sou grato à colaboração da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Spanhol Bordignon, minha coorientadora, que prestou todo o suporte necessário para a realização da presente pesquisa e cuja participação também foi de fundamental importância.

Registro ainda meus agradecimentos aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS), Prof. Dr. João Henrique Zanelatto e Prof. Dr. Dimas Oliveira Estevam e demais membros da equipe que, por meio dos seus docentes e colaboradores, contribuíram para a consecução deste estudo. Agradeço igualmente aos colegas de classe e também do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU), com quem tive o prazer de compartilhar conhecimentos e experiências durante as aulas, seminários e pesquisas e que, assim, também puderam contribuir de alguma forma.

Às instituições que foram objeto de estudo, a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e a Universidade de Passo Fundo (UPF), bem como seus membros e ex-membros entrevistados, pois sem sua disposição em colaborar não seria possível a consecução deste estudo.

Agradeço também à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Fioreze, ao Prof. Dr. Thiago Henrique Almino Francisco e ao Prof. Dr. Miguelangelo Gianezini, pelas pertinentes contribuições feitas durante a avaliação na

banca de qualificação, bem como por aceitarem participar da banca de defesa final. Contar com as suas colaborações foi bastante gratificante e, sem dúvida, o olhar crítico de docentes e pesquisadores mais experientes permitiu aprimorar mais este estudo.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento do qual pude usufruir durante os primeiros meses enquanto discente do PPGDS, na modalidade “taxista”. Os recursos disponibilizados foram essenciais para a permanência no Programa e a conclusão da dissertação.

*“A parte que ignoramos é muito maior que tudo quanto sabemos”.*

**Platão**



## RESUMO

Uma nova configuração socioeconômica favoreceu a ascensão de empresas socialmente responsáveis e a conseqüente mudança do pensamento de gestores, impulsionada principalmente pelo surgimento da Responsabilidade Social. Não tardou para que tal conceito encontrasse lugar junto às universidades, permitindo, então, com que surgisse a Responsabilidade Social Universitária (RSU). Diante disso, o presente estudo teve como tema a RSU em ICES, estruturando-se a situação-problema da seguinte maneira: quais os efeitos da RSU na UNESC e na UPF? Disso se extraiu como objetivo: compreender os efeitos da RSU na UNESC e na UPF. Para tal, foi adotado o modelo de estudo de caso. Buscou-se conhecer as práticas de RSU adotadas por cada uma das ICES, contextualizando-as em suas realidades locais e, posteriormente, comparando-as entre si. Para a consecução da análise foi utilizado o modelo estabelecido pela *Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana* (URSULA), que evidencia, de maneira quantitativa, as práticas de RSU e os seus níveis de êxito. O que se percebeu em relação aos efeitos da RSU, tanto na UNESC, quanto na UPF é que a maioria das ações voltadas ao tema permanece no nível de êxito “3”, ressaltando a necessidade de ambas de institucionalizarem essas ações por meio de políticas escritas. Apesar dos níveis de êxito alcançados pela UNESC e pela UPF demonstrarem empenho na realização de práticas voltadas à RSU, foi possível identificar uma defasagem em relação a políticas constituídas, servindo como um indicativo de que as práticas socialmente responsáveis ainda não foram totalmente internalizadas pelos integrantes dessas instituições.

**Palavras-chave:** Responsabilidade Social Universitária (RSU), universidades, avaliação institucional, gestão organizacional, internacionalização das universidades.

## ABSTRACT

A new socioeconomic configuration favored the rise of Corporate Social Responsibility and the consequent change in the thinking of managers, driven mainly by the emergence of Social Responsibility. It did not take long for this concept to find a place with universities, thus allowing for University Social Responsibility (USR) to emerge. In view of this, the present study had the theme of (USR) in ICES, structuring the problem situation as follows: what are the effects of USR in UNESC and UPF? This was extracted as an objective: to understand the effects of USR on UNESC and UPF. To this end, the case study model was adopted. We sought to know the USR practices adopted by each of the ICES, contextualizing them in their local realities and, subsequently, comparing them with each other. To carry out the analysis, the model established by the Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana (URSULA) was used, which shows, in a quantitative way, the USR practices and their levels of success. What can be seen in relation to the effects of RSU, both at UNESC and UPF is that most actions focused on the theme remain at the level of success “3”, highlighting the need for both to institutionalize these actions through written policies. Despite the levels of success achieved by UNESC and UPF showing a commitment to the realization of practices aimed at USR, it was possible to identify a gap in relation to established policies, serving as an indication that socially responsible practices have not yet been fully internalized by the members of these institutions.

**Keywords:** University Social Responsibility (USR), universities, institutional assessment, organizational management, internationalization of universities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Doze metas de desempenho em RSU (URSULA).....	34
Figura 2 – Doze metas de RSU do modelo URSULA .....	76
Figura 3 – Localização da UNESC na Região Sul Catarinense (SC)....	84
Figura 4 – Localização da UPF na Região Noroeste Rio-Grandense (RS) .....	95
Figura 5 – Quatro tipos de impactos universitários.....	101
Figura 6 – Panorama geral das doze metas de RSU na UNESC e na UPF .....	157

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das doze metas de RSU (URSULA).....	34
Quadro 2 – Níveis de êxito da RSU (URSULA).....	37
Quadro 3 – Modalidades de IES Privadas no Brasil .....	46
Quadro 4 – Organização acadêmica das IES brasileiras .....	46
Quadro 5 – Características de estruturação do PAIUB .....	58
Quadro 6 – Instrumentos de gestão e avaliação institucional.....	69
Quadro 7 – Métodos de avaliação institucional adotados pela UNESCO	87
Quadro 8 – Meta 1: bom clima laboral e equidade .....	102
Quadro 9 – Meta 2: <i>campus</i> sustentável.....	108
Quadro 10 – Meta 3: ética, transparência e inclusão.....	113
Quadro 11 – Meta 4: aprendizagem em serviço.....	117
Quadro 12 – Meta 5: inclusão curricular dos ODS .....	121
Quadro 13 – Meta 6: matrizes curriculares elaboradas com a participação de atores externos .....	126
Quadro 14 – Meta 7: inter e transdisciplinaridade .....	129
Quadro 15 – Meta 8: investigação na e com a comunidade .....	133
Quadro 16 – Meta 9: produção e difusão de conhecimentos úteis .....	137
Quadro 17 – Meta 10: integração da extensão com a formação e a pesquisa .....	143
Quadro 18 – Meta 11: projetos cocriados, duradouros e de impacto .	147
Quadro 19 – Meta 12: participação na agenda local, nacional e internacional .....	152
Quadro 20 – Médias das doze metas de RSU na UNESCO e na UPF...	156

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACAFE** – Associação Catarinense das Fundações Educacionais  
**ADITT** – Agência de Desenvolvimento, Inovação e Transferência de Tecnologia  
**AMESC** – Associação de Municípios do Extremo Sul Catarinense  
**AMREC** – Associação de Municípios da Região Carbonífera  
**AMUREL** – Associação de Municípios da Região de Laguna  
**ANDIFES** – Associação de Instituições Federais do Ensino Superior  
**AVALIES** – Avaliação das Instituições de Educação Superior  
**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CEE** – Conselho Estadual de Educação  
**CEFETS** – Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica  
**CF** – Constituição Federal  
**CFE** – Conselho Federal de Educação  
**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**COMUNG** – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas  
**CONAES** – Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior  
**CPA** – Comissão Própria de Avaliação  
**CUC** – Consórcio Universitário Católico  
**DIDH** – Diversidades, Inclusão e Direitos Humanos  
**ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
**ENC** – Exame Nacional dos Cursos  
**ESCCA** – Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas  
**ESEDE** – Escola Superior de Educação Física e Desportos  
**ESTEC** – Escola Superior de Tecnologia  
**ETE** – Estação de Tratamento de Esgoto  
**FACIERCRI** – Faculdade de Ciências Econômicas da Região Carbonífera  
**FUCRI** – Fundação Educacional de Criciúma  
**FUMDES** – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior  
**FUPF** – Fundação Universidade de Passo Fundo  
**GEU** – Grupo de Estudos sobre Universidade  
**GTI** – Grupo de Trabalho Interministerial  
**IALI** – Instituto de Alimentos  
**IBASE** – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**ICES** – Instituições Comunitárias de Educação Superior  
**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano  
**IDT** – Instituto de Engenharia e Tecnologia  
**IES** – Instituições de Ensino Superior  
**IFET** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
**IPARQUE** – Parque Científico e Tecnológico  
**IPAT** – Instituto de Pesquisas Ambientais  
**ITEC.IN** – Incubadora Tecnológica de Ideias e Negócios  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** – Ministério da Educação  
**NDE** – Núcleo Docente Estruturante  
**NEXJOR** – Núcleo Experimental de Jornalismo  
**NIC** – Núcleo de Inovação Curricular  
**ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**OIRSUD** – *Observatorio Iberoamericano de Responsabilidad Social Universitaria en las Instituciones Universitarias con Educación a Distancia*  
**PAI** – Política Ambiental Institucional  
**PAIUB** – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
**PARU** – Programa de Avaliação da Reforma Universitária  
**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional  
**PDSC** – Plano de Desenvolvimento de Santa Catarina  
**PIB** – Produto Interno Bruto  
**PNDU** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PPGDS** – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico  
**PPI** – Projeto Pedagógico Institucional  
**PROIES** – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Educação Superior  
**R-CPA** – Relatório da Comissão Própria de Avaliação  
**RS** – Rio Grande do Sul  
**RSE** – Responsabilidade Social Empresarial  
**RSU** – Responsabilidade Social Universitária  
**SATC** – Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão  
**SC** – Santa Catarina  
**SCT** – Semana de Ciência e Tecnologia  
**SESu** – Secretaria de Educação Superior  
**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

**SP** – São Paulo  
**SPU** – Sociedade Pró-Universidade  
**SSA** – Setor de Saneamento Ambiental  
**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**UC** – Universidade de Coimbra  
**UDESC** – Universidade do Estado de Santa Catarina  
**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina  
**UNESC** – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
**UNESP** – Universidade Estadual Paulista  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNIFACRI** – União das Faculdades de Criciúma  
**UNIPAMPA** – Universidade Federal do Pampa  
**UPF** – Universidade de Passo Fundo  
**UPF Parque** – Centro Científico e Tecnológico UPF Planalto Médio  
**URSULA** – *Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	22
1.2 OBJETIVOS .....	24
<b>1.2.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>24</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>24</b>
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA .....	25
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	28
<b>2 CONCEPÇÕES ACERCA DAS UNIVERSIDADES E DA RESPONSABILIDADE SOCIAL</b> .....	<b>39</b>
2.1 UNIVERSIDADE: HISTÓRIA E CONCEITOS.....	40
<b>2.1.1 O nascimento e a evolução das universidades no Brasil</b> .....	<b>43</b>
<b>2.1.2 Denominações das IES no Brasil</b> .....	<b>45</b>
<b>2.1.3 Universidades comunitárias e desenvolvimento socioeconômico regional</b> .....	<b>47</b>
2.2 GESTÃO, PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS UNIVERSIDADES .....	55
<b>2.2.1 Gestão e planejamento estratégico</b> .....	<b>55</b>
<b>2.2.2 Avaliação institucional: histórico</b> .....	<b>57</b>
<b>2.2.3 Avaliação institucional: conceitos</b> .....	<b>62</b>
<b>2.2.4 Instrumentos de gestão e avaliação institucional</b> .....	<b>64</b>
2.3 RESPONSABILIDADE SOCIAL .....	70
<b>2.3.1 Responsabilidade Social Empresarial (RSE)</b> .....	<b>71</b>
<b>2.3.2 Responsabilidade Social Universitária (RSU)</b> .....	<b>72</b>
2.4. A RSU E SUA AVALIAÇÃO NAS IES .....	74
<b>2.4.1 Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana (URSULA)</b> .....	<b>75</b>
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ESTUDO</b> .....	<b>77</b>
3.1 UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC) .....	77
<b>3.1.1 Histórico</b> .....	<b>77</b>
<b>3.1.2 Localização</b> .....	<b>81</b>
<b>3.1.3 Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)</b> .....	<b>84</b>
<b>3.1.4 Avaliação institucional na UNESC</b> .....	<b>85</b>
<b>3.1.5 Considerações parciais</b> .....	<b>88</b>
3.2 UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF).....	89
<b>3.2.1 Histórico</b> .....	<b>89</b>
<b>3.2.2 Localização</b> .....	<b>92</b>



<b>3.2.3 Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) .....</b>	<b>95</b>
<b>3.2.4 Avaliação institucional na UPF .....</b>	<b>97</b>
<b>3.2.5 Considerações parciais.....</b>	<b>99</b>
<b>4 ESTUDO COMPARADO DA RSU ENTRE A UNESC E A UPF .....</b>	<b>100</b>
4.1 ESTRUTURA DE ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	100
4.2 GESTÃO ORGANIZACIONAL .....	102
4.3 FORMAÇÃO .....	116
4.4 COGNIÇÃO.....	129
4.5 PARTICIPAÇÃO SOCIAL .....	143
4.6 PANORAMA GERAL DAS DOZE METAS DE RSU NA UNESC E NA UPF .....	155
4.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	158
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTOR(A) DA ICES .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – UNESC.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE C– FERRAMENTA DE DIAGNÓSTICO DA RSU ELABORADA COM BASE NA METODOLOGIA DA URSULA .....</b>	<b>184</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Preocupações acerca das questões sociais vêm crescendo e conquistando espaço em debates, independentemente do segmento em questão, ao longo das últimas seis décadas. As discussões em torno do tema atravessaram os limites estritamente públicos, alcançando também o setor privado, onde antes predominavam apenas os interesses relativos ao lucro e ao crescimento financeiro das organizações. Exigências do mercado, cada vez mais globalizado e em contínua transformação, fizeram com que as organizações se submetessem a um processo de autoanálise constante e, com isso, as companhias – assim como o poder público – acabaram passando por modificações em sua estrutura (KORTEN, 1996).

Essa nova configuração das organizações favoreceu a ascensão de empresas socialmente responsáveis e a consequente mudança do pensamento de gestores da iniciativa privada, impulsionada principalmente pelo surgimento de um conceito chamado Responsabilidade Social. Foi a partir dele que as companhias passaram a considerar o seu próprio papel na construção de uma sociedade mais equânime, adaptando, posteriormente, esse amplo conceito à realidade das organizações, denominando-o Responsabilidade Social Empresarial (RSE) (ZADEK, 1998).

Tal conceito foi instituído nas empresas não somente na tentativa de atenuar as desigualdades econômicas e sociais, mas também pelo anseio de diminuir os impactos da exploração insustentável de recursos naturais, que, segundo Hobsbawm (1995), ascendeu fortemente na segunda metade do século XX. E apesar dos indícios que confirmam o aparecimento da Responsabilidade Social durante a década de 1950, uma definição acadêmica foi atribuída ao conceito apenas em 1970, ainda lidando com certa ambiguidade em relação ao termo. Embora delineada, a definição apresentada mostrou-se insuficiente para caracterizar a temática, pois ela permeava desde a noção de obrigação ou coerção, até a conscientização voluntária das empresas (CARROLL, 1999; REIS, MEDEIROS, 2007).

Na década de 1980 surgiram conceitos e definições novos, com tentativas inéditas de pesquisas voltadas ao tema. Foi nessa época também que a ideia de Responsabilidade Social Empresarial tomou forma. Ashley (2005) aborda a Responsabilidade Social Empresarial como toda ação de uma companhia que contribua para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Ou seja, é um compromisso tácito que uma organização adota em relação à comunidade que a cerca, sendo expresso por ações que

interferiram positivamente no desenvolvimento desta.

Com a difusão da Responsabilidade Social entre as empresas, o conceito passou a receber maior destaque para além das corporações, resultando, em meados de 1990, na sua incorporação também pelas universidades.<sup>1</sup> A presença da Responsabilidade Social no âmbito acadêmico permitiu, então, o estabelecimento da Responsabilidade Social Universitária (RSU), que se configurou como uma política voltada ao desempenho da comunidade acadêmica – estudantes, professores e demais colaboradores – na gestão responsável dos impactos educacionais, socioeconômicos e ambientais produzidos pela universidade. Incentivava o diálogo com a comunidade local, a fim de promover o desenvolvimento humano sustentável e fortalecia o compromisso cívico e o voluntariado com vistas à ética, incentivando alunos, corpo docente e administrativo a prestar serviços à sociedade (VALLAEYS, 2006; WAGENBERG, 2006).

O surgimento desse conceito no seio das universidades não se caracterizava como algo totalmente inédito, haja vista que boa parte das Instituições de Ensino Superior (IES) já reconheciam o seu papel na formação de profissionais que atendessem às demandas do mercado e, ao mesmo tempo, estivessem engajados na construção social. Ainda assim, atender à Responsabilidade Social por meio do ensino compreenderia a formação de capital humano qualificado para o mercado profissional e, ao mesmo tempo, dotado de senso crítico. Os egressos, portanto, ao estarem inseridos no mercado, poderiam decidir sobre questões éticas com uma visão mais sociológica e menos mercadológica (BOLAN, MOTTA, 2007; PEREIRA, 2003).

Decorreu disso, conseqüentemente, um maior interesse por parte das IES nas práticas de RSU, que passaram a participar de maneira mais efetiva no desenvolvimento socioeconômico das comunidades nas quais estavam inseridas. Esse interesse foi estimulado também pela democratização do ensino superior, que possibilitou o acesso de milhares de estudantes às universidades. Houve, então, uma relação recíproca, em

---

<sup>1</sup> De acordo com a LDB (1996), no Brasil são utilizadas quatro diferentes denominações para as IES, que são: universidade, centro universitário, faculdade e instituto federal de educação, ciência e tecnologia. A classificação como universidade considera a autonomia na sede, a permissão para criação de *campus* fora da sede e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral (BRASIL, 1996). Mesmo que as outras três designações também possam ser consideradas IES, para evitar a repetição e exaustão do termo “universidade”, optou-se pela sigla “IES” como sinônimo.

que ambas as partes se beneficiaram – e ainda se beneficiam – e, por conta dela, é possível que se assista, nas próximas décadas, à ascensão de cidades ou regiões onde universidades se instalaram à posição de polos de desenvolvimento socioeconômico (OLIVEIRA JÚNIOR, 2014).

A difusão da RSU não impôs barreiras para os modelos de IES existentes no País, contudo, dentre os modelos vigentes – a saber, público e privado<sup>2</sup> – existe uma categoria que passou a receber mais atenção após a Reforma Universitária de 1968. Foi difundida por meio da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e está intimamente ligada às diretrizes da Responsabilidade Social: o modelo de universidade comunitária. Este modelo está fundamentado na visão estratégica e organizacional do ensino superior, aliada a uma preocupação com a inserção regional por meio de projetos de pesquisa e extensão. Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos, que atribui à sua existência e atuação o apoio à comunidade local, fazendo surgir uma forma híbrida de instituição, denominada de “pública não-estatal”. Esse modelo de instituição foi oficialmente sancionado pelo Governo Federal por meio da Lei nº. 12.881, de 12 de novembro de 2013, a chamada “Lei das Comunitárias”, que define e qualifica as prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) (ROSA-CASTRO; MARQUES JÚNIOR; MARQUES, 2014).

Assim, diante do exposto e tendo em vista a relação intrínseca existente entre as instituições comunitárias e a preocupação com os aspectos socioeconômicos e ambientais das regiões em que estão inseridas, o presente estudo tem como tema a RSU em ICES. A partir dessa orientação, definiu-se a situação-problema, destacada na seção a seguir, a qual, ao ser respondida, permitirá avaliar a conjuntura atual da relação entre universidade e sociedade, com ênfase para a região Sul.

---

<sup>2</sup> No Brasil, as IES privadas são aquelas administradas por pessoas físicas ou jurídicas, com ou sem fins lucrativos. Aquelas com fins lucrativos seguem a composição societária à semelhança das organizações empresariais. Já para as que não visam lucro, existem outras três denominações: a) comunitárias – sob a direção de uma mantenedora que conta com representantes da comunidade local; b) confessionais – direcionadas a uma orientação confessional específica; ou c) filantrópicas – prestadoras de serviço à população local, de maneira complementar às atividades do Estado (BRASIL, 1996).

## 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Não tardou para que a Responsabilidade Social encontrasse um lugar junto às universidades, resultando no surgimento do conceito de RSU, como já destacado anteriormente. Essa absorção se deu, em especial, por ser a universidade uma organização que, além da promoção do ensino, busca ligar-se à comunidade circundante por meio de projetos de pesquisa e extensão e, por isso, depende de práticas que, quase sempre, incentivam a Responsabilidade Social, mesmo que involuntariamente. Por meio delas, as IES conseguem transpor obstáculos sociais e econômicos, mantendo em ação uma importante contribuição à comunidade.

Com enfoque no caso do Brasil, a Responsabilidade Social deu seus primeiros sinais em 1993, quando a educação passava por processos de reformulação a fim de atender às perspectivas econômicas da época. Em meio a essas reformas, surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). O Programa apresentava, ainda que de forma implícita, elementos que se relacionavam com a definição adotada para Responsabilidade Social. Especificamente um dos objetivos propostos pelo PAIUB dizia respeito ao estabelecimento de compromissos com a sociedade, tornando explícitas as diretrizes dos projetos pedagógicos e dos fundamentos de um programa participativo de avaliação que permitisse a constante verificação e a reformulação das ações da universidade (DOURADO, 2002).

Uma década após a criação do PAIUB foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) por meio da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Com o SINAES, estabeleceu-se, pela primeira vez de forma explícita, o compromisso com a Responsabilidade Social como parâmetro avaliativo do desempenho de IES. Fundamentou-se na necessidade do incentivo a melhorias contínuas na educação superior, além de buscar expandir a oferta do ensino, ampliar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, considerando também os compromissos com a Responsabilidade Social (BRASIL, 2004).

Apesar de a aprovação do SINAES ter ocorrido em 2004, a atenção para a RSU nas IES brasileiras tornou-se, de fato, expressiva a partir do documento intitulado “As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social”. Sua publicação ocorreu durante a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, em 2009, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nos anos seguintes, tendo como base tais diretrizes, a implantação de práticas voltadas à RSU foi amplificada.

Tanto ensino quanto pesquisa e extensão foram ajustados ao comprometimento com questões socioeconômicas, garantindo o avanço de estudos e projetos nessa direção e abrindo caminho para os debates sobre a RSU, sendo esse o conceito adotado no presente estudo (CALDERÓN, GOMES, BORGES, 2016; KLIKSBERG, 2006).

Paralelamente ao que ocorria no Brasil, estudos desenvolvidos por pesquisadores como Vallaeys, Cruz e Sasía (2009) possibilitaram a estruturação da primeira ferramenta de gerenciamento de RSU disponível para a América Latina: o *Manual de primeros pasos en Responsabilidad Social Universitaria*. Os autores propuseram no *Manual* um itinerário para a implementação da RSU, por meio de métodos de autoavaliação que abrangem pesquisas para todos os grupos de interesse dentro das universidades. Essa iniciativa trouxe como resultado a proposição de um movimento continental em direção à RSU, que pudesse, pelo consenso e a colaboração entre as partes envolvidas, impactar positivamente nas diretrizes de gestão, ensino, pesquisa e extensão da educação superior. Foi desse movimento que, em 2016, surgiu a *Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamérica* (URSULA) (VALLAEYS, SOLANO, 2018).

A URSULA favorece a convergência de diferentes atores que têm interesse em uma discussão aprofundada sobre o papel das universidades e as estratégias e metodologias que possibilitem impulsionar a RSU. A participação na União deve ser voluntária e não tem qualquer custo, sendo possível a associação de IES latino-americanas em geral, desde que oficialmente reconhecidas por suas autoridades nacionais, mediante resolução de sua respectiva reitoria ou de um responsável habilitado que represente uma das unidades da instituição (URSULA, 2020).

Mesmo que o debate sobre a RSU tenha avançado tanto no Brasil quanto na América Latina e no mundo, ele ainda é incipiente. Não apenas a discussão acerca da temática, mas também a averiguação das práticas de RSU carece de informações, limitando-se à avaliação do SINAES ou de instituições como a URSULA. Aprofundar-se na questão e analisar sua conjuntura atual é, portanto, necessário (KLIKSBERG, 2006).

Mais imprescindível ainda é abordar o tema buscando investigar as ICES, que possuem como prerrogativa a inserção regional e, consequentemente, um compromisso expresso com as questões sociais. Esse modelo de IES surge de iniciativas comunitárias, cuja gestão é participativa, contando com contribuições acadêmicas e de representantes locais, do poder público municipal e até estadual. Há, assim, a imprescindibilidade de se adotar práticas de RSU capazes de retribuir as expectativas da comunidade local (FRANTZ, 2004).

Dai surge, então, o interesse por investigar os efeitos da RSU em ICES. Mas, para que se pudesse elaborar uma pesquisa capaz de contemplar tal temática e que, ao mesmo tempo, fosse viável, optou-se por abranger apenas duas ICES brasileiras, localizadas na região Sul do País: a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em Santa Catarina (SC) e a Universidade de Passo Fundo (UPF), no Rio Grande do Sul (RS).

Com base nos critérios acima descritos, foi possível construir a situação-problema da pesquisa, estruturada da seguinte maneira: **quais os efeitos da Responsabilidade Social Universitária na UNESC e na UPF?** É possível identificar semelhanças em suas ações? Considerando a natureza de ambas, elas enfrentam obstáculos e desafios similares, ou são distintos? Que ações adotam para cumprir com as suas missões institucionais?

Traçada a situação-problema, seguiu-se ao delineamento dos objetivos da pesquisa, destacados na próxima seção.

## 1.2 OBJETIVOS

Como principal objetivo desta pesquisa está a possível contribuição para o desenvolvimento das ICES a serem investigadas, por meio da compreensão dos efeitos da RSU dentro destas e em suas comunidades. Sendo assim, e levando-se em consideração a situação-problema já enfatizada, tanto o objetivo geral quanto os específicos puderam ser estabelecidos e são apresentados a seguir.

### 1.2.1 Objetivo Geral

Compreender os efeitos da Responsabilidade Social Universitária na UNESC e na UPF.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar as principais práticas de Responsabilidade Social Universitária destacadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI), pelo relatório da Comissão Própria de Avaliação (R-CPA) e pelo Balanço Social de ambas as ICES.

2. Conhecer a percepção dos(as) gestores(as) e ex-gestores(as) das ICES investigadas quanto aos efeitos da RSU dentro da instituição e em sua interação com a comunidade local.



3. Comparar os resultados encontrados em ambas as ICES para compreender os diferentes efeitos da RSU nessas instituições.

### 1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Existem maneiras de se verificar a contribuição de universidades para o desenvolvimento de uma cidade ou região. Dentre os métodos para se corroborar tal assertiva, se pode destacar a estrutura concebida por Valero e Reenen (2019), em que são elencados quatro meios principais pelos quais as universidades podem contribuir para o desenvolvimento de uma região: aumento da capacitação de capital humano; incentivo à inovação; suporte para os valores democráticos; e geração de efeitos sobre as demandas do mercado local. Esses aspectos podem ser sustentados, sobretudo com a utilização de dados demográficos e econômicos.

Goebel e Miura (2004) entendem também que a importância da participação das universidades no desenvolvimento de uma região pode ser ressaltada a partir de sua contribuição na geração de emprego e renda, assim como na capacitação de recursos humanos locais e regionais. Os impactos na formação da mão de obra qualificada e na disseminação de tecnologia e inovação, por meio da pesquisa e da extensão, favorecem o desenvolvimento e a manutenção de serviços que tornam o meio universitário integrado à realidade local.

No caso específico das ICES, há o desenvolvimento de um conjunto de atividades direcionadas ao ensino, pesquisa e extensão, considerando também um envolvimento com a comunidade. Visando a promover estágios na área da saúde, por exemplo, o acesso a serviços sociais, como atendimentos em clínicas mantidas pelas próprias universidades comunitárias, é facilitado, assim como há também atendimentos na área jurídica, prestação de serviços por meio de parques tecnológicos e/ou atividades de extensão, buscando envolver ao máximo a comunidade no seu processo de construção acadêmica (PAIM, 2017).

Como exemplo, é pertinente citar o estudo de Hoff, San Martin e Sopenña (2011), que analisaram os efeitos econômicos da instalação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em Santana do Livramento, no Rio Grande do Sul. As conclusões obtidas apontaram para a valorização imobiliária, com a chegada da universidade na região, observada na variação dos valores de compra e venda, em especial dos imóveis mais próximos à UNIPAMPA. Percebeu-se também o aumento da procura de imóveis por jovens, corroborando a influência da IES instalada naquele local.

Outro caso, estudado por Bovo (2003), foi o da Universidade

Estadual Paulista (UNESP), em Sorocaba, São Paulo (SP). Nele, foi identificada a importância dessa universidade como geradora de emprego e renda para os habitantes de seu entorno, principalmente por conta dos discentes provenientes de localidades distintas, os quais acabaram por residir na cidade durante todo o período de sua graduação. Além disso, ressaltou-se também a relevância da universidade por conta dos princípios que norteiam as IES: ensino, pesquisa e extensão. Esses elementos, segundo o autor, funcionam como um propulsor no aprimoramento de recursos humanos locais, bem como na prestação de serviços e na contribuição para o desenvolvimento socioeconômico da região.

Assim, transpondo-se esse raciocínio à análise das instituições que serão objeto de estudo – UNESC e UPF –, a relevância desta pesquisa é reforçada pelos efeitos da RSU que poderão ser observados e compreendidos, considerando os municípios que circundam ambas as instituições e o quanto são – e podem ser – beneficiados por esse tipo de contribuição acadêmica.

No caso da UNESC, sua influência estende-se pela mesorregião Sul Catarinense, abrangendo um total de 46<sup>3</sup> municípios, distribuídos em três microrregiões – Tubarão, Criciúma e Araranguá – com aproximadamente 900 mil habitantes. Oferece 42 cursos de graduação, sete cursos de mestrado e cinco de doutorado, empregando aproximadamente 1800 pessoas, entre professores e corpo administrativo, fortalecendo, assim, o acesso ao conhecimento e o crescimento da economia na região (UNESC, 2018b).

Já a UPF, inserida na mesorregião Noroeste Rio-Grandense, abrange mais especificamente a microrregião de Passo Fundo, atingindo 26<sup>4</sup> municípios, onde residem cerca de 300 mil habitantes. Conta com

---

<sup>3</sup> São eles: Araranguá, Armazém, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivotas, Balneário Rincão, Braço do Norte, Capivari de Baixo, Cocal do Sul, Criciúma, Ermo, Forquilha, Garopaba, Grão-Pará, Gravatal, Içara, Imaruá, Imituba, Jacinto Machado, Jaguaruna, Laguna, Lauro Müller, Maracajá, Meleiro, Morro da Fumaça, Morro Grande, Nova Veneza, Orleans, Passo de Torres, Pedras Grandes, Pescaria Brava, Praia Grande, Rio Fortuna, Sangão, Santa Rosa de Lima, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, São Ludgero, São Martinho, Siderópolis, Sombrio, Timbé do Sul, Treviso, Treze de Maio, Tubarão, Turvo, Urussanga (IBGE, 2017).

<sup>4</sup> São eles: Água Santa, Camargo, Casca, Caseiros, Charrua, Ciríaco, Coxilha, David Canabarro, Ernestina, Gentil, Ibiraiaras, Marau, Mato Castelhano, Muliterno, Nicolau Vergueiro, Passo Fundo, Pontão, Ronda Alta, Santa Cecília do Sul, Santo Antônio do Palma, São Domingos do Sul, Sertão, Tapejara, Vanini, Vila Lângaro, Vila Maria (IBGE 2017).

sessenta cursos de graduação, quinze cursos de mestrado e oito de doutorado, empregando aproximadamente 1750 pessoas, entre professores e corpo administrativo, o que também contribui regionalmente para o acesso ao conhecimento e o crescimento econômico (UPF, 2017b).

O papel crucial dessas universidades na consolidação do desenvolvimento regional de suas localidades, portanto, atesta a relevância da presente pesquisa e justifica a sua motivação original: investigar as práticas de Responsabilidade Social Universitária nas ICES e compreender os seus efeitos, tanto dentro das universidades, quanto na comunidade local.

Há que se considerar também que Santa Catarina e Rio Grande do Sul são expoentes em se tratando de ICES, tanto pelo número de universidades comunitárias instaladas nesses estados, quanto pelos casos de sucesso que se destacam nos *rankings* nacionais de avaliação do ensino superior, em meio a outras instituições privadas e públicas (PAIM, 2017). Logo, definir objetos de estudo compreendidos nessas duas regiões visa a atingir resultados que possam embasar futuras pesquisas em instituições comunitárias semelhantes.<sup>5</sup>

Existem ainda os elementos de caráter pessoal, acadêmico e profissional que instigaram a elaboração desta pesquisa, todos intimamente relacionados aos interesses e experiências do autor: o primeiro está relacionado à disposição deste em se aprofundar nos estudos sobre universidade e Responsabilidade Social, procurando por lacunas a serem exploradas; o segundo elemento dialoga com o primeiro e tem origem na consecução de pesquisas em disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS), no primeiro semestre de 2019 e na participação no Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU) – ambos da UNESCO; já o terceiro, que também se correlaciona com os demais, é o responsável por motivar o pesquisador a se aproximar da carreira acadêmica e da gestão universitária, pavimentando o caminho para possibilidades profissionais dentro da docência e da administração de IES.

---

<sup>5</sup> Durante o desenvolvimento desta pesquisa foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de localizar estudos voltados à RSU nas ICES que serviram de objeto de estudo para este estudo. Em ambas as buscas não foram encontradas pesquisas com a temática citada, que compreendessem as ICES aqui apresentadas.

## 1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por meio do delineamento dos métodos de pesquisa é que se compreende o seu caráter qualitativo ou quantitativo ou, ainda, quais os fins e os meios utilizados para a sua realização. Para a presente pesquisa, adotou-se o método qualitativo, visando a compreender os efeitos da RSU na UNESC e na UPF com o uso das técnicas pertinentes ao método, a serem aprofundadas ainda nesta seção.

A abordagem qualitativa trata da compreensão de fenômenos e da elucidação de seus sentidos, baseando-se na perspectiva dos sujeitos envolvidos no estudo e valendo-se de técnicas interpretativas para isso. Haja vista que, em uma pesquisa qualitativa, a percepção do pesquisador é elemento fundamental para a investigação, é preciso, ainda, que haja contato constante com o campo, a fim de apreender os significados revelados pelo comportamento de cada participante (GOLDENBERG, 2004; VOLPATO, 2013). Em consonância com tais definições, a pesquisa de campo deu-se por meio de ferramentas de coleta de dados elaboradas especificamente para este estudo, além do uso de entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de conhecer a percepção dos(as) gestores(as) e ex-gestores(as) das ICES selecionadas quanto aos efeitos da RSU dentro das já referidas instituições e na comunidade local.

As finalidades de uma pesquisa podem ser agrupadas em dois tipos distintos, segundo Andrade (2001), que são: a pesquisa aplicada e a básica. Esta tem finalidades intelectuais, visando ao saber para a satisfação da aquisição pura do conhecimento. Aquela compreende razões práticas, na expectativa de atender problemas concretos. Considerando que o objetivo desta investigação é analisar a RSU em duas ICES a partir dos dados colhidos em documentos e entrevistas, os fins da mesma estão mais alinhados com os da pesquisa aplicada. Isso porque seu objetivo é gerar conhecimento destinado a oferecer reflexões, as quais podem resultar em soluções para questões práticas, envolvendo a gestão das ICES analisadas.

Também em relação aos fins da pesquisa, esta caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e exploratória. Köche (2009) afirma que a primeira etapa de qualquer trabalho acadêmico está ligada à pesquisa exploratória, em especial com relação às referências bibliográficas do estudo. Ele define tal metodologia como aquela que indica possibilidades para uma pesquisa satisfatória, constituindo, portanto, uma etapa preliminar para outra tipologia de pesquisa. Quanto ao caráter descritivo, deve-se ao fato de relatar as características de um fenômeno ou objeto de estudo, podendo, inclusive, estabelecer relações entre ambos. E, enquanto

exploratória, pretende explicitar um problema, aprofundando-se na questão investigada com o intuito de observar e conhecer suas peculiaridades (GIL, 2008).

Neste estudo, fatos e fenômenos são descritos com base na situação investigada, uma vez que a realidade a ser compreendida abarcou a situação das ICES em relação às suas práticas avaliativas internas e externas, além da sua relação com a comunidade, por meio de práticas de RSU. Houve também o interesse de ampliar a proximidade do pesquisador com os objetos de estudo, atribuindo-se ao estudo, assim, a finalidade exploratória (MARCONI, LAKATOS, 2003). Portanto, a investigação exploratória e a pesquisa descritiva atuaram conjuntamente para a consecução desta pesquisa.

Em relação aos métodos de investigação estipulados para a pesquisa, foi adotado o modelo de estudo de caso, tendo em vista que o objetivo foi investigar as ICES UNESC e UPF. Buscou-se conhecer as práticas de RSU adotadas por cada uma, contextualizando essas práticas com suas realidades locais e, posteriormente, comparando-as entre si. Yin (2001), afirma que a escolha do método de estudo de caso ocorre quando se pretende focar fenômenos atuais em um contexto específico, considerando-se também que o pesquisador é incapaz de manipular os comportamentos do objeto em análise, ou seja, possui pouco controle sobre os eventos que o envolvem. Tal metodologia caracteriza-se pelo estudo detalhado de um ou de poucos fenômenos ou objetos, possibilitando compreender de forma mais ampla, por meio da coleta de dados, a interação entre os elementos que compõem o contexto investigado. Engloba a descrição minuciosa, a análise de resultados, de decisões e de ações, observando também as justificativas para tal, desvendando os motivos que levaram a determinado comportamento. Consiste em explorar com profundidade um fato, uma ocorrência, uma ação, um evento, ou ainda pessoas e instituições. Agrupam-se os casos conforme o tempo e a atividade e aí então ocorre a coleta de dados detalhada, utilizando os procedimentos pertinentes para essa etapa da pesquisa (CRESWELL, 2007; GIL, 2008).

Por ser esta pesquisa voltada à análise de dois objetos de estudo distintos, surgiu o impasse de ser ou não classificada como estudo multicaso. Isso porque, quando uma pesquisa compreende casos múltiplos, ou seja, o foco está sobre dois ou mais objetos específicos, pode-se caracterizá-la como tal. Ele permite investigar objetos de maneira independente ou com a intenção de estabelecer comparações; contudo, para que seja aplicável, é importante que os procedimentos adotados sejam detalhados e seguidos da mesma maneira em todos os casos

investigados durante a coleta de dados. Ainda assim, a discussão em torno desse método indica que se trata, na realidade, de uma variação do método denominado estudo de caso, não sendo imprescindível tal distinção na maioria dos estudos em que dois ou mais objetos são investigados (YIN, 2001).

Posto isso, optou-se por tratar o método desta pesquisa como estudo de caso, ainda que aborde dois objetos distintos entre si. Os procedimentos de coleta dos dados adotados em ambos os casos foram os mesmos: a análise de documentos – PDI, PPI, R-CPA e Balanço Social – e entrevistas com gestores(as) e ex-gestores(as) das ICES, o que também permitiria classificar o estudo na categoria multicaso. Entretanto, para que sua caracterização não fosse restrita a um modelo específico, optou-se pela denominação geral de estudo de caso, conforme Creswell (2007), Gil (2008) e Yin (2001).

Contextualizar a pesquisa é também parte do processo metodológico, indispensável para que se possa esclarecer quais áreas do conhecimento são abarcadas, quais os objetos de estudo e como ambos se relacionam. Assim, a proposta teve como foco a linha de pesquisa Desenvolvimento e Gestão Social, servindo de diretriz para a orientação de estudos dentro do PPGDS da UNESCO. Fizeram parte de toda a construção desta pesquisa áreas do conhecimento como Administração de Empresas, Gestão Universitária, Sociologia e Educação, sem que, para isso, fosse necessário definir limites entre os conceitos de cada área. Envolveu a investigação de organizações, sem desconsiderar as relações sociais e a preocupação com o aprimoramento da educação universitária, conferindo ao estudo, assim, um caráter interdisciplinar (PHILIPPI JUNIOR, SILVA NETO, 2011).

Como objetos de estudo estão as duas ICES já indicadas ao longo da introdução: a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e a Universidade de Passo Fundo (UPF). A primeira, filiada à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), está instalada no município de Criciúma, SC, sendo mantida pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI). Sua origem está atrelada a um movimento local que vislumbrava o potencial de implantação da primeira escola de ensino superior do Sul de Santa Catarina. Atualmente, aprimora-se para que desempenhe de forma ativa seu papel no desenvolvimento da região por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo como missão “educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida” e como visão “ser reconhecida como uma universidade comunitária, de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos

e tecnológicos, com compromisso socioambiental” (UNESC, 2018b).

A segunda, vinculada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), situa-se no município de Passo Fundo, RS e é mantida pela Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF). Sua origem está na fusão entre a Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo (SPU) e o Consórcio Universitário Católico (CUC), na década de 1960, os quais representavam o início da educação superior na região. É referência no Rio Grande do Sul entre as universidades, buscando integrar-se à comunidade por meio de um diagnóstico social e da promoção de projetos e parcerias. Foca também na disseminação do saber acadêmico sem desconsiderar as dimensões econômicas, sociais e ambientais, estabelecendo um compromisso contínuo para o desenvolvimento socioeconômico da comunidade local (UPF, 2019).

Outra etapa importante para o estabelecimento dos métodos da pesquisa é a descrição da coleta de dados, tanto para que se determine a origem destes, quanto para que se apresentem as técnicas e os instrumentos utilizados, que são os três pontos elencados a seguir.

A origem dos dados pode ser primária ou secundária: esta refere-se aos documentos pesquisados na bibliografia, ou seja, livros e outros manuscritos; aquela, aos documentos de primeira mão, sejam eles dados estatísticos, documentos históricos ou fontes alternativas que não foram apresentadas ainda em qualquer outro estudo (ANDRADE, 2001). Em pesquisas de caráter qualitativo, o pesquisador deve empreender esforços no sentido de evitar problemas com a subjetividade, ainda que não seja possível alcançar tal intento de forma completa. Isso porque o contexto, o referencial teórico, a influência histórica e o cenário atual, a estrutura social dos sujeitos, tudo isso tem influência sobre os resultados. Convém que haja parâmetros constantes, que amenizem essa barreira e contenham visões enviesadas que possam invalidar o estudo (GOLDENBERG, 2004).

Assim, os dados primários desta pesquisa são aqueles provenientes de documentos elaborados pelas IES comunitárias investigadas, ou seja, o PDI, o PPI, o R-CPA e o Balanço Social, além das respostas fornecidas pelos membros de ambas as ICES, escolhidos para essa etapa, através da aplicação das entrevistas. Os dados secundários são aqueles apresentados aqui provenientes da investigação bibliográfica.

Para a análise de dados primários, foram selecionados o PDI, o PPI, o R-CPA e o Balanço Social de ambas as instituições, em suas versões mais recentes disponíveis. Assim, para a UNESC foram selecionados o PDI 2018-2022, o PPI 2018-2022 – sendo parte integrante do documento anterior, compondo o Capítulo 3 desta dissertação – o

Relatório da CPA 2018 (R-CPA) e o Balanço Social de 2018 – tendo como base o ano inicial dos demais documentos como forma de manter os dados analisados em um período de tempo mais próximo possível entre si. Para a UPF, os documentos selecionados foram o PDI 2017-2021, o PPI 2017-2021, o Relatório Parcial da CPA 2018 e o Balanço Social de 2017.

Aliadas à análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores(as) e ex-gestores(as) das ICES que foram objetos de estudo, com o intuito de compreender a sua percepção acerca da institucionalização de práticas de RSU e os efeitos disso na comunidade local.

Os critérios para que fossem determinados os indivíduos a serem entrevistados foram (i) a existência de um vínculo profissional com a instituição, tanto em vigência quanto encerrado, (ii) a participação na gestão da instituição, contanto que o entrevistado ocupasse um posto com impacto direto sobre as práticas de Responsabilidade Social dentro da instituição e (iii) a disponibilidade e o interesse do entrevistado, considerando que indivíduos com postos de relevância para a pesquisa poderiam não estar disponíveis durante o período da pesquisa, ou mesmo que não aceitassem a participação. Além disso, foi determinado um mínimo de três entrevistados por instituição, de modo que pelo menos um deveria ser um ex-membro. Ao total, foram entrevistados dez indivíduos, sendo cinco de cada instituição. Desses, quatro dos(as) entrevistados(as) eram ex-membros, sendo dois de cada instituição.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos entrevistados, sendo realizadas com o auxílio de ferramentas de vídeo, de forma *online*. Essa escolha foi condicionada às circunstâncias apresentadas durante o período de realização da pesquisa, que coincidiram com a expansão da pandemia causada pela COVID-19.<sup>6</sup> Nesse cenário, a determinação dos principais órgãos governamentais e de saúde foi o isolamento social, restringindo a circulação e a interação presencial entre as pessoas.

A composição da pesquisa deu-se, como já destacado, pela revisão da literatura corrente e pela coleta e análise de dados fornecidos pelas ICES objetos de estudo, tanto pela análise documental – e a consequente

---

<sup>6</sup> Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. O primeiro caso da doença foi registrado em dezembro de 2019, na China. Em fevereiro de 2020 foi registrada a ocorrência da doença também no Brasil (BRASIL, 2020).

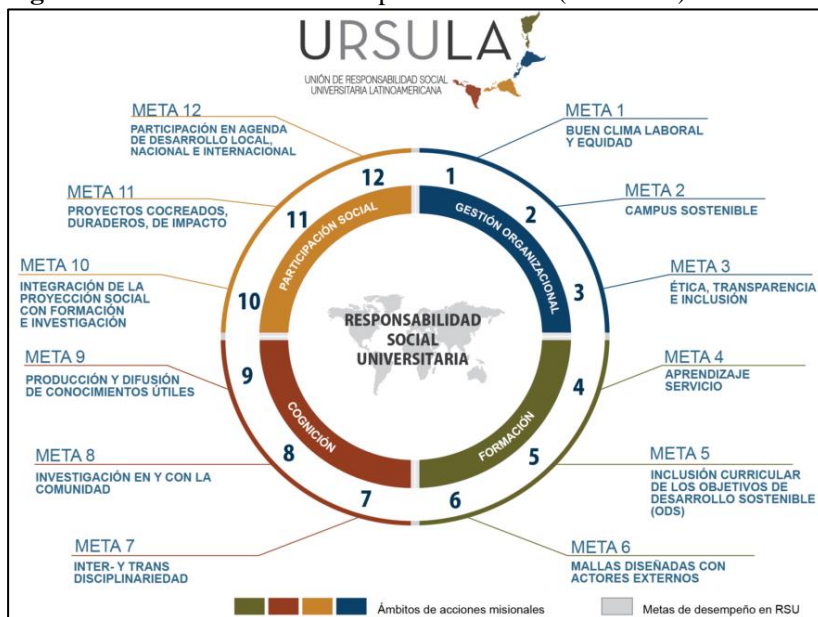


aplicação da ferramenta para tal – quanto pelas entrevistas semiestruturadas. As técnicas de coleta bibliográfica e documental complementam-se e a pesquisa bibliográfica, quase sempre, é um estudo preparatório e que serve de base para o decorrer da pesquisa (BOAVENTURA, 2014).

O primeiro passo deste estudo foi, então, o aprofundamento sobre a bibliografia, investigando-se livros, artigos, dissertações, teses, entre outros escritos que pudessem favorecer a conformação do corpo teórico da pesquisa, fornecendo embasamento para a consolidação dos conceitos apresentados em seu desenvolvimento. Especificamente os documentos já citados, emitidos pelas ICES – PDI, PPI, R-CPA e Balanço Social –, permitiram conhecer e caracterizar as IES pesquisadas, sua gestão, processos de avaliação e implantação de práticas voltadas à RSU. A obtenção desses documentos deu-se por meio de pesquisas nas páginas da internet da UNESCO e da UPF e, ainda, quando necessário e possível, foram feitas solicitações à administração das instituições, requerendo-se documentos complementares, não localizados de forma *online*.

Para a consecução da pesquisa documental foi utilizado um modelo que permitiu evidenciar, de maneira mais objetiva, as práticas de RSU nas ICES investigadas. Tal aparato está fundamentado em diretrizes apresentadas pela URSULA – a ser apresentada em profundidade no próximo capítulo – definidas a partir dos estudos de Vallaeys e Solano (2018), para avaliação do nível de êxito da RSU. Percebendo os impactos das universidades nas comunidades em que se inserem, seja por meio da qualificação de pessoas, do amparo social, crescimento econômico e conscientização ambiental, a URSULA propõe a avaliação desses resultados – traduzidos em práticas de RSU – em quatro áreas de ação: gestão organizacional, formação, cognição e participação social.

Cada uma delas ramifica-se em doze metas, compostas, subsequentemente, por sessenta e seis indicadores. As doze metas da URSULA traduzem as principais bases teóricas em uma estrutura conceitual de gestão da RSU, permitindo um diagnóstico interno da instituição que não limite a autonomia da universidade na implantação das políticas e ações. A figura a seguir elucida a composição dessa estrutura de medidas socialmente responsáveis.

**Figura 1** – Doze metas de desempenho em RSU (URSULA)

Fonte: Vallaeys e Solano (2018).

Para cada meta há uma descrição, permitindo que a avaliação de tais conceitos não seja fundamentada apenas na compreensão subjetiva dos avaliadores. As descrições são apresentadas no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Descrição das doze metas de RSU (URSULA)

(continua)

ÂMBITOS DE AÇÃO RSU	DOZE METAS SOCIALMENTE RESPONSÁVEIS	DESCRIÇÃO
<b>Gestão Organizacional</b>	Bom clima laboral e equidade	Alcançar uma cultura de trabalho harmoniosa, com equidade de gênero para o bom desenvolvimento de propósitos educacionais e cognitivos, com sinergia e criatividade entre os colaboradores.

**Quadro 2** – Descrição das doze metas de RSU (URSULA)

(continua)

ÂMBITOS DE AÇÃO RSU	DOZE METAS SOCIALMENTE RESPONSÁVEIS	DESCRIÇÃO
<b>Gestão Organizacional</b>	<i>Campus</i> sustentável	Alcançar um <i>campus</i> ambientalmente responsável em todas as suas dimensões, graças ao monitoramento do caminho ecológico e à capacitação e treinamento dos atores internos.
	Ética, transparência e inclusão	Conseguir uma boa governança para a tomada de decisões participativas e consensuais, bem como a inclusão de pessoal com habilidades especiais e gerenciamento ético.
<b>Formação</b>	Aprendizagem Serviço	Conseguir que parte da formação profissional seja dada sob uma metodologia baseada na solução de problemas sociais reais na comunidade.
	Inclusão curricular dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)	Conseguir que os 17 ODS <sup>7</sup> da Organização das Nações Unidas (ONU) sejam integrados na educação obrigatória de todas as áreas, nos cursos apropriados.
	Matrizes curriculares elaboradas com a participação de atores externos	Conseguir que atores externos interessados no bom desempenho dos egressos possam participar do redesenho regular dos currículos e programas profissionais, para a relevância social da formação.
<b>Cognição</b>	Inter e transdisciplinaridade	Conseguir que os acadêmicos superem uma abordagem estritamente disciplinar para lidar com problemas sociais que nunca são monodisciplinares. A interdisciplinaridade estimula o diálogo entre as disciplinas, a transdisciplinaridade vai além das disciplinas e dialoga com outros saberes não especializados.

<sup>7</sup> Os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são um apelo à ação com vistas à erradicação da pobreza, proteção do meio ambiente e do clima e garantia de paz e de prosperidade a todas as pessoas (ONU, 2015).

**Quadro 3** – Descrição das doze metas de RSU (URSULA)

(conclusão)

<b>ÂMBITOS DE AÇÃO RSU</b>	<b>DOZE METAS SOCIALMENTE RESPONSÁVEIS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Cognição</b>	Investigação na e com a comunidade	Conseguir introduzir metodologias de pesquisa participativa transdisciplinares, envolvendo atores externos na construção do conhecimento.
	Produção e difusão pública de conhecimentos úteis	Conseguir que o conhecimento útil para a solução de problemas sociais seja disseminado para o público que deles necessita, alcançando a relevância social da pesquisa e inovação.
<b>Participação social</b>	Integração da extensão com a formação e a pesquisa	Conseguir uma articulação estreita de formação, pesquisa e extensão, de tal forma que os projetos sociais tenham um triplo uso nas IES (maximizando o escopo de cada iniciativa).
	Projetos cocriados, duradouros e de impacto	Assegurar que os projetos sociais realizados sejam conjuntamente construídos com as comunidades externas sociais, com base em convênios de cooperação de longo prazo, alcançando impactos positivos significativos para a transformação social e a aprendizagem mútua.
	Participação na agenda local, nacional e internacional	Conseguir que a universidade seja uma importante alavanca de desenvolvimento territorial e promotora de transformações sociais a nível local, nacional e internacional, graças a alianças estratégicas.

Fonte: adaptado de Vallaey e Solano (2018).

Para que seja possível evidenciar essas metas, ou seja, atribuir diferentes graus de desenvolvimento a cada meta dentro das IES, a URSULA propõe ainda uma escala de cinco níveis de realização, semelhante à escala de *Likert*. Essa escala parte do “não contemplado” e vai até “impactos e resultados sistematizados”, como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 4** – Níveis de êxito da RSU (URSULA)

Nº. DE NÍVEL	NÍVEL	SIGNIFICADO
1	Nós não contemplamos.	Não há trabalho registrado da IES sobre o assunto.
2	Foram desenvolvidas iniciativas isoladas.	Conhecem-se iniciativas isoladas não institucionalizadas vindas de membros da comunidade ou da IES.
3	Há esforços contínuos para alcançá-lo.	A IES dá importância ao assunto e promove caso a caso. Existem iniciativas visíveis a este respeito, quer em nível central, quer em nível das faculdades-divisões-órgãos.
4	A IES institucionalizou a questão como política e tem alguns resultados.	A IES promove oficialmente a questão, com base em políticas escritas, planos estratégicos e recursos regulares (demonstráveis como evidências institucionais), mas ainda não há resultados sustentáveis, nem sistematizados.
5	A política transversal tem impactos e resultados sistematizados.	As políticas da IES já deram resultados sustentáveis e sistematizados e que podem ser demonstrados como exemplares para outras IES (evidências).

Fonte: adaptado de Vallaeys e Solano (2018).

Para os casos em que a universidade ateste em sua resposta o desempenho superior a 4, é preciso que ela comprove a institucionalização, os impactos e os resultados dessas iniciativas, inclusive para que possa servir de base para outras IES em um banco de boas práticas que a URSULA pretende estabelecer e oferecer a todos por meio da sua página na internet (VALLAEYS, SOLANO, 2018). Os resultados coletados por meio da estrutura proposta foram apurados para que se apresentasse o nível de êxito e a média de cada meta e assim fosse possível tecer a análise de tais dados e da sua relação com a presença ou

ausência da RSU nas universidades investigadas.

Em seguida, foram realizadas entrevistas com membros das duas ICES escolhidas. O questionário semiestruturado – apêndice A – buscou identificar os efeitos das práticas e ações de RSU, promovidas por meio do ensino, da pesquisa e da extensão e se estas estabelecem alguma interação com a comunidade local. Caracterizou-se como semiestruturado pelo fato de obedecer a um roteiro previamente determinado, com questionamentos já estabelecidos pelo autor, mas sem excluir totalmente a intervenção do entrevistador na formulação de outras questões pertinentes ao longo da entrevista (VERGARA, 2006).

É importante destacar que a linguagem adotada durante o processo de entrevista foi conformada pela posição do entrevistado e pela relação entre entrevistador e entrevistado. Portanto, atentou-se a todas as variáveis objetivas e subjetivas envolvidas na entrevista e a como elas influenciariam os resultados da pesquisa (BARDIN, 2004).

Para a identificação dos entrevistados, de forma a garantir o anonimato, foi utilizada uma nomenclatura composta por três caracteres, sendo o primeiro a letra “E”, referindo-se ao termo “entrevistado”, seguida da letra “C”, no caso de membro ou ex-membro da UNESCO, ou a letra “P”, no caso de membro ou ex-membro da UPF. O terceiro caractere apenas diferencia os entrevistados de uma mesma instituição, em ordem crescente, a partir do número “1” até o “5”. Como exemplo, o primeiro entrevistado da UNESCO recebeu a sigla “EC1”, o segundo, “EC2”. No caso da UPF, o primeiro está identificado como “EP1”, o segundo, “EP2”, e assim sucessivamente.

Nos capítulos seguintes, a apresentação do estudo acompanha a sequência lógica adotada para a construção desta pesquisa. No capítulo 2, são destacados os referenciais teóricos sobre universidade, responsabilidade social e avaliação institucional, investigados durante a pesquisa bibliográfica. No capítulo 3, faz-se a caracterização dos objetos de estudo, ressaltando o histórico, localização, afiliação e práticas de avaliação institucional de ambas as ICES. No capítulo 4 os dados coletados são analisados e os resultados discutidos, conforme a estrutura de análise orientada pela URSULA. Por fim, no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais, com um breve resumo dos resultados e a discussão acerca das observações feitas ao longo da pesquisa.

## **2 CONCEPÇÕES ACERCA DAS UNIVERSIDADES E DA RESPONSABILIDADE SOCIAL**

Como primeira etapa de qualquer pesquisa, o aprofundamento teórico em relação à bibliografia já existente é imprescindível, haja vista que se apropriar da temática é crucial para que o pesquisador possa dedicar-se à coleta e análise dos dados com um repertório suficiente para a interpretação dos resultados do estudo ao qual se propõe. Por isso, neste capítulo são apresentados conceitos que fundamentaram a composição dos capítulos seguintes: os principais conceitos acerca das universidades, seus modelos e seu impacto socioeconômico; gestão e planejamento estratégico das universidades; avaliação institucional; responsabilidade social, tanto empresarial, quanto universitária; e, por fim, a RSU nas avaliações institucionais.

Em primeiro lugar, caracteriza-se a universidade, sua origem, seu papel no desenvolvimento da ciência ocidental, sua ascensão e seu desabrochar no Brasil. Aliada a isso, a conceituação dos modelos de universidade adotados pelo Ministério da Educação (MEC), com ênfase ao modelo comunitário de IES, também é feita, a fim de situar o leitor sobre as características destas, já que se trata do mesmo modelo dos objetos de estudo. Destaca-se também o papel que as universidades desempenham no desenvolvimento socioeconômico, caracterizando-se este e apresentando a interação entre universidades e desenvolvimento regional.

Na sequência, discorre-se sobre a gestão e o planejamento estratégico das universidades e sobre a avaliação institucional no contexto nacional, com destaque ao PAIUB e ao SINAES e seu papel nesse cenário. São apresentados também os conceitos que envolvem os principais instrumentos para a consecução da avaliação institucional, como o PPI, o PPC, o PDI, o R-CPA e o Balanço Social. Isso porque essas ferramentas são fundamentais na análise da Responsabilidade Social nas IES, justificando, portanto, a relevância de se apresentá-las.

Aborda-se o surgimento da Responsabilidade Social, seus principais conceitos e as modificações pelas quais passou ao longo de sua expansão. Discorre-se também sobre duas categorias de Responsabilidade Social, pertinentes para a fundamentação desta pesquisa: a Responsabilidade Social Empresarial (RSE) e a Responsabilidade Social Universitária (RSU).

Por fim, passa-se à apresentação da avaliação institucional, voltada à evidenciação da RSU. Nessa seção, destacam-se as relações entre a RSU e os instrumentos de avaliação institucional, cruciais para o

desenvolvimento desta pesquisa e compreensão dos resultados. Há também a apresentação da URSULA e da sua aplicação no processo avaliativo da RSU nas IES.

## 2.1 UNIVERSIDADE: HISTÓRIA E CONCEITOS

Conceituar universidade requer uma busca minuciosa em meio às referências, haja vista que certos autores retratam essa instituição de maneiras distintas. Entretanto, de modo geral, a maior parte das conceituações acaba por coincidir, retratando-as, de forma resumida, como o local onde se desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão. Ainda assim, há traços que podem ser melhor aprofundados. É possível, por exemplo, definir a universidade como o lugar onde são elaboradas as sínteses do saber, onde ocorrem os seminários que formam os sábios, responsáveis por promover o avanço do conhecimento. Nelas estão os laboratórios dos quais emergem os conceitos superiores da administração e da vida profissional de um país. Em resumo, é a instituição que preserva e transmite para as futuras gerações o patrimônio intelectual de uma civilização (ALVES, 2016).

De maneira semelhante, a ideia de universidade foi delineada por reitores de universidades europeias a partir da redação da *Magna Charta Universitatum*.<sup>8</sup> Nela consta que a universidade configura-se como instituição autônoma, crítica, responsável por produzir e transmitir cultura por meio de pesquisa e ensino. Assim se configuram por conta do seu valor histórico e conforme as condições geográficas da região na qual se inserem (MACHADO, 2001).

Ao considerar os rigores do Direito, dentro da realidade brasileira, o conceito baseia-se na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada de LDB. Ela define a universidade como uma instituição pluridisciplinar, responsável pela formação profissional em nível superior, tanto para a pesquisa quanto para a extensão. Cabe também a ela dominar e cultivar o saber (BRASIL, 1996).

O que se pode depreender é que a universidade é uma instituição dotada de expressiva complexidade. Tal característica é ressaltada pelas atividades e obrigações concomitantes a que se conformam essas

---

<sup>8</sup> Documento assinado por 388 reitores e diretores de universidades de toda a Europa, em 18 de setembro de 1288, o 900º aniversário da Universidade de Bolonha. Contém princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional como uma diretriz para a boa governança e o entendimento das universidades no futuro (MACHADO, 2001).



instituições, além da diversidade de relações entre o meio acadêmico e comunidade circundante (KLIKSBURG, 2006). Contudo, para que se pudesse atribuir essas e outras características às universidades, foi necessário um longo percurso no decorrer dos séculos, desde a origem dessas instituições. Assim como a arquitetura gótica e suas catedrais, as universidades têm sua origem na Idade Média. Esboços daquilo que se conhece como universidade, pensando-se nos moldes organizacionais e pedagógicos, surgiriam nos séculos XII e XIII, dando os primeiros indícios da educação organizada e dos métodos de instrução que atualmente nos são familiares (HASKINS, 2015).

Em sua origem, entretanto, a universidade não dispunha de estrutura física – algo indissociável ao remeter o pensamento à ideia do *campus* contemporâneo. Não havia biblioteca, laboratório ou museu. Tampouco havia conselho diretor ou sociedades estudantis. O fato é que a universidade era ela mesma uma sociedade de estudantes. A base para esse molde universitário foram as corporações de ofício, nas quais, à semelhança das guildas medievais, mestres e alunos se reuniam para que houvesse a troca de conhecimento, além do exercício e remuneração dos mestres pelas lições. Somou-se a isso o reconhecimento posterior do poder eclesiástico, que entendeu o papel das universidades – ainda que sem uma caracterização concreta – como algo útil à sociedade (ULLMANN, BOHNEN, 1994).

Sua consolidação e expansão foram acentuadas por conta do emergente intercâmbio de conhecimentos entre Europa e Oriente Médio, intermediado por eruditos espanhóis de origem árabe. Os principais expoentes do saber grego vieram à tona, favorecendo o rompimento da barreira imposta ao desenvolvimento do conhecimento pelas sete artes liberais, herdadas da alta Idade Média (MANACORDA, 1989).

Abriu-se espaço para que as primeiras universidades, de fato, germinassem. Foram estas as universidades de Bolonha,<sup>9</sup> Coimbra<sup>10</sup> e

---

<sup>9</sup> A história da Universidade de Bolonha está intimamente relacionada com a dos colégios universitários e seu nascimento relaciona-se com a retomada dos estudos jurídicos no Ocidente. Isso porque o protótipo do que viria a ser Bolonha, em princípio, destinou-se ao amparo de estudantes de Direito sem recursos e que estavam descontentes com a falta de proteção. No entanto, sua finalidade transformar-se-ia, até passar a albergar também os dirigentes (HASKINS, 2015).

<sup>10</sup> Em Coimbra, Dom Dinis criou a universidade mais antiga de Portugal – e uma das mais antigas do mundo – ao assinar o *Scientiae thesaurus mirabilis*, documento que dá origem à Universidade de Coimbra (UC). No seu início,

Paris<sup>11</sup> (MANACORDA, 1989).

Durante os séculos seguintes – mais precisamente entre o XIV e o XV – as universidades se multiplicaram na Europa, passando por transformações em sua constituição, como a perda de autonomia, influência do Estado centralizado – em ascensão no período –, perda da internacionalidade e alteração do espírito universitário original, que passa do intelectual para o catedrático e humanístico. Essas modificações irromperam por conta dos movimentos reformadores, que visavam à difusão da ideia da leitura e interpretação pessoal das Escrituras, eliminando o intermédio feito pelo clero (KLIKSBURG, 2006).

Aprensivo com o futuro da fé católica e a autoridade papal, Santo Inácio de Loyola criou, então, nos países sob domínio católico, os Colégios Jesuítas, por volta de 1500. Formada como uma ordem religiosa essencialmente docente, focada na preparação da juventude, tanto seu ensino secundário, quanto o superior estavam baseados na cultura geral e eram reforçados pela bibliografia da época (GAL, 1976).

No século XVII, o pensamento e o método científico e experimental ganharam notoriedade, impulsionados sobretudo pelas ideias de Descartes. Contudo, a educação ainda persistia sob os preceitos e finalidades do período medieval. Ainda era incipiente o espírito da ciência acadêmica como conhecemos atualmente. Protestos surgiram por toda a Europa e a promoção de uma educação humanística para todos tornou-se o objetivo principal da educação na modernidade. Essa busca foi empreendida por meio de iniciativas defendidas por reformadores e pensadores dos séculos XVII e XVIII. O papel das universidades, nesse período, foi, então, servir de espaço para que as modificações fossem cumpridas e dessem lugar aos novos modelos de ensino (MANACORDA, 1989).

---

permaneceu instalada em Lisboa durante dois séculos. Nesse ínterim passou por um processo de transferências entre Lisboa e Coimbra, até ser transferida em definitivo para esta última, em 1537 (UC, 2019). Atualmente, é a universidade com atuação ininterrupta mais antiga da Europa.

<sup>11</sup> Em Paris, a universidade surgiu de maneira similar à sua contemporânea bolonhesa. Estudantes parisienses, constantemente ameaçados pela falta de segurança, deixaram a cidade como forma de protesto, tendo em vista a inação do poder real e também do bispado diante de tal situação. Essa saída repentina afetou o prestígio de Paris e, para que retornassem à cidade, requereram uma série de exigências, elencadas em um documento: a *Parens scientiarum*, que, além de atender às requisições e dar fim à greve, pode ser considerada como a certidão de nascimento da Universidade de Paris (ULLMANN, BOHNEN, 1994).

A universidade contemporânea, desde as suas raízes medievais, passou por constantes transformações e, nas décadas mais recentes, culminou, em especial na América do Norte, com os modelos de universidade do trabalho. Ainda assim, dirige-se para um padrão que a relacione cada vez mais com a comunidade e à urgência de se promover uma sociedade justa e equânime (DESIDERIO, FERREIRA, 2004).

Caracterizado o trajeto percorrido pelas universidades, para que pudessem ascender e ocupar seu lugar na atualidade, há que se ressaltar também a aparição e consolidação das universidades no Brasil. Para tal, a próxima subseção tratará desses tópicos.

### **2.1.1 O nascimento e a evolução das universidades no Brasil**

Desde o período colonial até a República, mais de vinte propostas para a concepção de universidades no Brasil foram apresentadas. Todas sem sucesso. Esse insucesso deu-se por conta da resistência imposta pela Coroa de Portugal, somando-se a isso o ideário de que a nobreza deveria frequentar universidades europeias a fim de educar-se (MOACYR, 1937).

Em meados do século XVI, ocorreu, por meio dos jesuítas, o primeiro embate para a implantação de uma universidade no País. Barrados pela Coroa portuguesa, os jesuítas continuaram restritos a lecionar os Cursos de Letras e Artes, no Colégio Central da Bahia (GIANEZINI, 2014). Ainda assim, não satisfeito com a restrição, o Padre Marçal Belisário empreendeu esforços no sentido de melhorar os títulos concedidos na Colônia. Novamente não logrou êxito, sendo impedido por seu confrade, Padre Pero Rodrigues, que considerou necessário, primeiramente, elevar o colégio ao patamar de universidade – algo inviável para aquele momento (FÁVERO, 2000).

No século seguinte, o despontar da Inconfidência Mineira reacendeu o debate em torno da questão, estendendo-o pelos próximos séculos, até a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Naquela ocasião, o comércio baiano ofereceu-se para a construção do palácio real na cidade, visando a uma aproximação com as instalações do governo, disponibilizando, inclusive, recursos para a fundação da primeira universidade. O Príncipe, entretanto, negou ambas as propostas e seguiu para o Rio de Janeiro (SOUZA CAMPOS, 1940).

Todos esses empecilhos enfrentados pelos proponentes de um projeto educacional maior para o País resultaram em um profundo descompasso em relação aos países vizinhos, de colonização espanhola: nestes, as universidades surgiram já no primeiro século após suas conquistas. Percebe-se, portanto, o atraso brasileiro na construção de

instituições voltadas ao ensino superior, que daria seus primeiros sinais iniciais apenas na primeira década do século XX, com o nascimento da Universidade de Manaus, em 1909 (SGUISSARDI, 2006).

Apesar de ter sido um importante passo, a consolidação do ideal de um sistema nacional para o ensino superior ocorreu somente a partir da década de 1930, com a tomada de consciência no setor educacional. Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, elaborou, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, materializando a organização didática e administrativa do ensino superior no Brasil e dando forma a um corpo universitário nacional, de fato (FÁVERO, 2000).

Com os avanços econômicos vivenciados desde o início da década de 1920, a chegada dos anos 1960 foi marcada pela crescente demanda de mão de obra especializada. Essa necessidade fez desabrochar o ensino superior brasileiro, resultando na criação de mais de duzentas IES naquele período. Foram criadas universidades federais, de modo que cada estado brasileiro passasse a ter ao menos uma instalada em sua capital, excetuando-se a capital do antigo estado de Mato Grosso (GIANEZINI, 2009; 2019). Ainda naquela década, oito universidades católicas e uma presbiteriana foram criadas (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013).

Ao final da década de 1960, o governo brasileiro, liderado pelos militares, encerrou o movimento estudantil da época, pois os estudantes universitários lhes faziam forte oposição. Isso também motivou a elaboração de uma proposta de reforma do ensino superior do País, em 1968. Entre seus principais objetivos estavam o incentivo à criação de institutos federais, faculdades e escolas, o fim da cátedra e da autonomia das faculdades, o estabelecimento do sistema de créditos, a garantia da representação de discentes e docentes, entre outras propostas, sendo fortemente influenciados pelo modelo norte-americano de ensino superior. A partir disso, as finalidades das universidades, que eram investigação, cultura e verdade, passaram a ser investigação, ensino e prestação de serviço (SANTOS, CERQUEIRA, 2009). É nesse mesmo ano que as ICES selecionadas para este estudo dão seus primeiros sinais: a Fundação Educacional de Criciúma – que daria origem à futura UNESC – é criada e a Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF), criada em 1967, torna-se, oficialmente, a Universidade de Passo Fundo (UPF).

Com a reforma proposta e efetivada pelos militares, foram obtidos como resultado o acesso ampliado a cursos tradicionais e uma melhora na organização da rede federal de universidades, com estímulos à pesquisa e à qualificação, tanto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES) quanto pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Estabeleceu-se, ainda, um sistema de apoio aos programas de pós-graduação e à pesquisa, além da instituição do regime de tempo integral aos docentes (SGUISSARDI, 2006).

Nas décadas de 1980 e de 1990, escapando aos protótipos profissionalizantes, passou-se a traçar o objetivo principal das universidades, que, além do ensino, abarcariam a pesquisa e a extensão, como resultado da discussão em voga na Constituinte sobre a impossibilidade de se dissociarem esses três elementos. Dos anos 2000 em diante, permaneceu notória a busca das IES brasileiras por uma identidade. Isso porque, desde o seu início, os modelos impostos eram reproduções, a começar pelo que se propunha a partir dos moldes da Universidade de Coimbra, como citado anteriormente. O reflexo dessa falta de um modelo previamente definido é sentido, por exemplo, no contributo que as universidades têm oferecido ao formarem novos profissionais (CALDERÓN, GOMES, BORGES, 2016). Sobre isso se discutirá na subseção concernente às universidades e o desenvolvimento socioeconômico.

Após a apresentação do histórico das IES, com destaque ao Brasil, é pertinente abordar os conceitos e as peculiaridades das diferentes denominações de IES, ressaltando aquela que será analisada nesta pesquisa: a comunitária.

### **2.1.2 Denominações das IES no Brasil**

As IES brasileiras podem ser classificadas por duas denominações gerais: públicas ou privadas. As instituições públicas são aquelas suportadas pelo Poder Público, na esfera federal, estadual ou municipal. Por serem fomentadas pelo Estado, não há cobrança de matrícula e mensalidade nessas instituições (BRASIL, 2019).

As instituições privadas, em contrapartida, são administradas por pessoas físicas ou jurídicas, com ou sem fins lucrativos. Para aquelas IES tem-se a composição societária da instituição. Já para as últimas, que não visam ao lucro, existem outras três denominações: a) comunitárias – sob a direção de uma mantenedora que conta com representantes da comunidade local; b) confessionais – direcionadas a uma orientação confessional específica; e c) filantrópicas – prestadoras de serviço à população local, de maneira complementar às atividades do Estado (BRASIL, 1996).

O quadro a seguir elucida essa classificação das IES privadas.

**Quadro 5 – Modalidades de IES Privadas no Brasil**

<b>MODALIDADE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Com fins lucrativos	Instituição mantida por ente privado, com fins lucrativos.
Sem fins lucrativos não beneficente	Instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos; pode ser confessional ou comunitária.
Beneficente	Instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos, detentora de Certificado de Assistência Social, nos termos da legislação própria. Pode ser confessional ou comunitária.

Fonte: elaborado pelo autor, com base na LDB (1996).

Já em relação à classificação acadêmico-administrativa, a Lei estabelece quatro diferentes denominações, que são: universidade, centro universitário, faculdade e instituto federal de educação, ciência e tecnologia. Para melhor elucidar os conceitos concernentes a cada uma das categorias, foi elaborado um quadro contendo a descrição de cada modelo de IES conforme a legislação brasileira.

**Quadro 6 – Organização acadêmica das IES brasileiras**

(continua)

<b>CATEGORIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Universidade	Dotada de autonomia na sede, pode criar <i>campus</i> fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral.
Centro Universitário	Dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente integral.
Faculdade	Categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET)	Para efeitos regulatórios, equipara-se a uma universidade tecnológica.

Fonte: elaborado pelo autor, com base na LDB (1996) e no Decreto nº 9.235 (2017).

Conforme a LDB, a universidade é uma instituição pluridisciplinar, que comporta a produção intelectual institucionalizada e possui requisitos mínimos quanto à titulação acadêmica – proporção de

mestres e doutores em seu quadro de docentes. Possui autonomia para criar cursos e sedes, emitir diplomas, estabelecer currículos e quantidade de vagas, firmar contratos e convênios, desde que sejam respeitadas as leis e normas do País (BRASIL, 1996).

O centro universitário, da mesma maneira, também é uma instituição pluricurricular e que abarca uma ou mais áreas do conhecimento. Assemelha-se, assim, à universidade em relação à estrutura, porém, não é descrito pela LDB e independe da pesquisa institucionalizada, ainda que possa fazer parte da proposta deste (BRASIL, 2019).

Quanto à faculdade, existem duas proposições: (i) uma IES que não possui autonomia, ou que é limitada, para emitir títulos e diplomas, os quais precisam do registro de uma universidade, e são isentas da criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*; (ii) são unidades de uma universidade, como as faculdades de medicina, direito, economia, etc.

Os Institutos Federais são aqueles direcionados à formação técnica, oferecendo capacitação profissional e, em certos casos, ensino médio e técnico integrados, cursos técnicos, além de programas de pós-graduação, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia. Essa denominação, entretanto, está subordinada à Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que alterou a nomenclatura dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS).

Tendo em vista que o foco do presente estudo estará sobre duas universidades comunitárias, a seguir, dá-se destaque ao perfil e evolução do conceito desse modelo de IES.

### **2.1.3 Universidades comunitárias e desenvolvimento socioeconômico regional**

Em meio à história das IES brasileiras, o surgimento das universidades comunitárias desponta como alternativa aos modelos público ou estritamente privado. Seus primeiros esboços, no Brasil, remontam às escolas comunitárias, que surgiram com a chegada dos imigrantes europeus no final do século XIX e início do século XX (SCHMIDT, 2010).

O modelo ganhou notoriedade com a Reforma Universitária de 1968 e, ainda que sua composição legal confira a designação de instituição privada, as universidades comunitárias se apresentaram como uma nova categoria: a pública não estatal (ROSA-CASTRO; MARQUES JÚNIOR; MARQUES, 2014). Essa distinção, no entanto, deu-se de forma

um tanto particular, pois, ainda que as ICES defendam possuir uma identidade própria, que as desassemelha das demais IES, tal distinção ainda está em construção. Avança mais rapidamente em algumas, ao passo que ainda é incipiente em outras (BITTAR, 1999).

Mesmo assim, persistiram na busca de uma distinção do ensino privado dito “comercial” e, então, os representantes das ICES passaram a adotar, de fato, a denominação “pública não-estatal”. Entenderam que, por oferecerem um serviço público, atestado pelos trabalhos sociais levados a cabo junto à comunidade local, aproximaram-se do setor público estatal e distanciaram-se do privado. Isso fez com que buscassem um espaço alternativo, que não era exclusivo ao segmento público, tampouco ao privado. O dilema maior, entretanto, segue sendo que essas IES possuem características de instituições públicas, por conta das atividades de pesquisa e extensão voltadas à comunidade, enquanto também contemplam características de instituições privadas – mais especificamente o estabelecimento do sistema de mensalidades (BITTAR, 2001; FIOREZE, 2017).

Para Frantz (2004), as ICES podem ser compreendidas como extensões do setor público, por conta da mobilização da população local insatisfeita com as políticas públicas vigentes, podendo ali discutir os direitos e deveres em relação à educação. Pode contemplar a função de preencher a ausência do Estado em determinadas situações, adotando o papel deste e atribuindo, assim, um elemento específico ao modelo comunitário de universidade (BORDIGNON, 2014).

Paim e Yamaguchi (2016) destacam também que, com a aprovação da Lei nº. 12.881, de 12 de novembro de 2013, chamada de Lei das Comunitárias, esse modelo de IES foi caracterizado e colocado em um patamar especial, diferente das universidades particulares e das públicas, em definitivo, delimitando suas próprias características. A partir desse reconhecimento, a sustentabilidade econômico-financeira das IES comunitárias permitiu a manutenção das atividades e o desempenho do papel fundamental que exercem no desenvolvimento regional. Esse reconhecimento ainda possibilitou o acesso a editais públicos, que anteriormente era permitido apenas às IES públicas.

Cabe ressaltar ainda que o papel das universidades no desenvolvimento socioeconômico – especificamente o das ICES – ainda não é claramente compreendido. Tanto o poder público quanto a sociedade em geral ainda mantêm um olhar estritamente acadêmico quanto aos objetivos das IES. Para que se possa entender essa interação entre universidades e comunidade local, há que se abordar os conceitos que tratam do desenvolvimento socioeconômico e, assim, destacar sua



relação com IES.

Ao abordar os conceitos acerca do desenvolvimento socioeconômico, é crucial, primeiramente, esclarecer as incertezas quanto ao termo “desenvolvimento”, que ainda é submetido a análises e permanece vivo em debates. Isso porque ainda é insatisfatoriamente associado ao acúmulo de renda e à industrialização de uma região ou país, ainda que seu conceito vá além dos aspectos econômicos citados. É crucial, então, entender que, para que o desenvolvimento seja, de fato, possível, não somente as mudanças econômicas são imprescindíveis, mas também mudanças políticas, culturais, sociais e ambientais (SIEDENBERG, 2003).

A evolução do termo desenvolvimento ocorreu em meio a discussões iniciadas em meados da década de 1950, estendendo-se até o início dos anos 1970. Duas correntes imperavam nas discussões quanto ao conceito do termo, mais especificamente na América Latina: a corrente liberal e a estruturalista.

A primeira corrente afirmava que o mercado seria responsável por regular as interações econômicas, tendo como base para aplicação dessa proposta o modelo de países desenvolvidos. A segunda, em contrapartida, asseverava ser ineficaz a proposta do modelo liberal, em especial no combate a problemas como a violência, a fome e o analfabetismo. Sua proposta consistia na ampliação do Estado como força motriz para que uma sociedade pudesse desenvolver-se plenamente (PERROUX, 1967).

A corrente liberal permaneceu em destaque ao longo dos anos seguintes, principalmente porque se encarou o desenvolvimento sob aspectos puramente econômicos, adotando o Produto Interno Bruto (PIB) como principal indicador para a mensuração do desenvolvimento. Entretanto, não tardou para que se percebesse a incapacidade de tal indicador em relação ao suprimento de demandas sociais. Somente em 1990, com o advento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) passou a ser considerado como indicador de desenvolvimento, integrando qualidade de vida, saúde, educação e renda em um único indicador (SIEDENBERG, 2003).

Por suposto que, sem crescimento econômico, o desenvolvimento humano fica prejudicado, sendo assim um elemento essencial na construção de uma sociedade mais justa. Ainda assim, somente esse fator não é suficiente para que tal intento seja efetivado. Com isso, depreende-se que políticas voltadas ao crescimento econômico devem ser empregadas em conjunto com ações voltadas à redução de impasses sociais. A deficiência ou ausência de um desses fatores pode, porém, levar

à dependência dos indivíduos em relação a ações econômicas e sociais para que haja desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002).

Desenvolvimento também está intimamente ligado à noção de liberdade dos indivíduos em uma determinada economia, segundo Sen (2000). Para que seja efetivo, requer a eliminação dos elementos responsáveis por privar a população de liberdade, como a falta de oportunidades econômicas e a pobreza, a deficiência de serviços públicos básicos, entre outros fatores limitantes.

Com as transformações ocorridas em relação ao conceito de desenvolvimento, partiu-se do entendimento amplo acerca do tema para uma definição mais estrita, compreendendo então desenvolvimento socioeconômico. Este define-se como desenvolvimento em busca de maior equidade, atendendo às necessidades econômicas e sociais, como a cultura, a educação e a saúde. Em outras palavras, estende-se para além das medidas relacionadas apenas ao acúmulo financeiro, à industrialização e ao crescimento de indicadores econômicos. Ocorre quando há variações positivas de aspectos quantitativos e qualitativos de uma sociedade – estes, relacionados à qualidade de vida, medidos, por exemplo, pelo IDH, entre outros indicadores; aqueles, voltados à avaliação do desempenho econômico, valendo-se, por exemplo, do PIB (LOPES, 2001).

Aprofundando-se na conceituação do desenvolvimento socioeconômico, considerando proposições regionalizadas, focadas em espaços delimitados por aspectos geográficos e culturais, é possível traçar uma análise conformada ao desenvolvimento regional. O desenvolvimento socioeconômico regional dialoga com o fator cultural de cada espaço, fazendo com que cada região passe por um processo único de transformação. É oportuno, então, que se leve em consideração a participação da comunidade local nesse processo, orientando-se por um planejamento contínuo do espaço e da distribuição de recursos. Consiste em alterações de ordem econômica, política, social e ambiental em uma realidade local (OLIVEIRA, 2002).

Para Clemente (1987), o desenvolvimento regional efetiva-se a partir dos critérios estabelecidos em um planejamento regional. Esse processo origina-se das forças e mecanismos exteriores à região, depende dos incentivos oriundos de políticas econômicas, das diretrizes estabelecidas para a distribuição e utilização de recursos; e tem sua consolidação com a internalização do conceito no âmbito regional, realizando internamente – ou seja, de forma endógena – transformações necessárias ao desenvolvimento.

Nota-se também que tal conceito atribui a si características distintas, como o robustecimento da economia local, a inclusão e mobilização social e a promoção de uma gestão pública e ambiental inovadora. Assim, as condições para o desenvolvimento revelam que, para além de avanços econômicos locais, é imprescindível a contribuição social e ambiental no desenvolvimento de uma região (LOPES, 2001).

O conceito de desenvolvimento regional compreende, então, tanto barreiras econômicas quanto mudanças qualitativas para que ocorram melhorias na qualidade de vida local. Verifica-se, assim, que o conceito considera melhorias na educação, saúde e geração de emprego, por exemplo. Entretanto, para que se possa implementar o desenvolvimento em uma região, o poder público precisa planejar e controlar a consecução desses objetivos. Isso porque é o poder público que deve ofertar ferramentas capazes de suprir as demandas regionais, com vistas à sustentabilidade, assistência social e cultural, bem como a promoção do empreendedorismo e da geração de oportunidades de trabalho (MADUREIRA, 2016).

O desenvolvimento de um território envolve um conjunto de ações de incentivo ao aumento da autonomia local, facilitando o crescimento econômico, distribuindo excedentes de maneira equilibrada, além de compreender a promoção de políticas de inclusão social e conscientização quanto ao uso de recursos naturais. Logo, pode ser encarado como o desenvolvimento fundamentado em geração e distribuição de recursos, mobilização e participação da sociedade e políticas governamentais que favoreçam essa ação conjunta entre aspectos econômicos, sociais e ambientais (CLEMENTE, 1987).

Além dos elementos pertinentes ao desenvolvimento socioeconômico, tanto geral quanto local, há que se considerarem os agentes que participam desse processo, identificados pela sua contribuição econômica – como as empresas – mas também social e ambiental – como poder público e outras entidades voltadas ao desenvolvimento humano. Em relação a este, é possível traçar um paralelo entre o desenvolvimento regional e as IES – mais especificamente as universidades.

A ONU estabeleceu dezessete objetivos a fim de direcionar seus membros na construção de um novo modelo de sociedade, mais justa e democrática, permitindo o desenvolvimento a partir do compromisso com a liberdade, a segurança e o respeito aos direitos humanos. Esse desenvolvimento, esperado pelas regiões, compreende um conjunto de esforços que ultrapassam a criação de tecnologias e inovações que tragam resultados econômicos positivos e as tornem competitivas. Ele deve ser

calçado em uma visão de sociedade que adote como parâmetro fundamental a melhoria das condições de vida dos povos, com justiça e sustentabilidade (ONU, 2015).

Posto isso, por conta da possibilidade de favorecerem o desenvolvimento socioeconômico local, as universidades têm sido consideradas elementos essenciais no processo de desenvolvimento. São instituições singulares na sociedade, detentoras de uma inegável habilidade de proporcionar diálogos entre os diferentes atores que influenciam esse processo (ROLIM, SERRA, 2009).

As universidades inserem-se nesse contexto por meio da formação de pessoas e da produção de saber acadêmico e tecnológico, viabilizando o desenvolvimento que reúne aspectos econômicos, sociais e ambientais. Pelo conhecimento produzido e pelo ambiente distinto de discussão que elas propiciam, caracterizam-se também como bem público estreitamente ligado às propostas de sociedade esperadas pela comunidade na qual se inserem (SANTOS, 2005).

O conhecimento produzido nas universidades até o século XX era predominantemente disciplinar, desconsiderando boa parte dos contextos e prioridades da sociedade. Fundamentava-se em uma autonomia de pesquisa, permitindo ao pesquisador estabelecer uma escala de relevância própria. O século XXI, no entanto, segue na direção do conhecimento plural, interdisciplinar e contextualizado com as prioridades da sociedade, em processos de construção partilhados entre pesquisadores e beneficiários (SANTOS, 2005).

Com isso, as regiões onde estão as universidades têm verificado os efeitos socioeconômicos resultantes da interação entre essas instituições e a comunidade, além de estarem qualificando os indivíduos por meio do ensino, cultura, entre outros contributos acadêmicos inerentes às universidades. Isso tudo acaba por favorecer o processo de desenvolvimento regional por meio da aglomeração, revelando necessidades coletivas ainda não atendidas, como transporte e infraestrutura urbana, por exemplo (GOEBEL, MIURA, 2004).

Pode-se identificar também o papel das universidades como principais promotoras do capital intelectual, responsável por alimentar e renovar os processos de desenvolvimento da região, formando acadêmicos – que são também cidadãos – responsáveis por pensar e transformar as relações sociais. Ou seja, seu propósito não é mais apenas a produção intelectual e a conquista de benefícios socioeconômicos, mas também a busca do desenvolvimento sustentável, objetivando alcançar metas de longo prazo (KERR, 2005).

Para as universidades, promover e colocar em ação projetos que permitam disseminar e tornar público o cumprimento de sua Responsabilidade Social é fundamental. Isso porque é nela que as soluções para impasses sociais podem ser encontradas, haja vista que a produção de conhecimento é a base de seu processo produtivo. Com o panorama que se apresenta, de globalização da informação, a universidade acaba propelida a vincular-se ao processo de desenvolvimento socioeconômico, cabendo a ela buscar estratégias científicas, tecnológicas e até mesmo econômicas, que permitam a interação entre os diversos setores da sociedade (ARTEAGA, GARCIA, LUNA, 2017).

Ainda que estabelecer uma associação entre universidade e desenvolvimento possa parecer simples, essa vinculação exige a identificação de conexões entre atores e instituições, da mesma forma que a relação entre universidade e sociedade civil implica uma série de combinações e encadeamentos (FILIPPIM, 2008).

A atuação das IES e a sua contribuição para o desenvolvimento são tema recorrente nas discussões entre academia e sociedade civil, uma vez que avaliar objetivamente a participação das universidades nesse processo é algo complexo e ainda pouco explorado. Métodos de avaliação e evidenciação dessa participação ainda seguem em construção, evoluindo conforme pesquisas junto às instituições são levadas adiante (JANNUZZI, 2006).

Uma possível forma de se verificar o contributo das IES em relação à localidade em que estão inseridas pode ser a análise das práticas de Responsabilidade Social instituídas pelas universidades, pois, a partir dos compromissos que assumem perante a comunidade, é possível estabelecer uma relação denexo causal entre elas e o desenvolvimento local. Esse envolvimento das IES, depois de auferido, pode ser uma importante ferramenta na verificação da efetiva participação universitária no desenvolvimento da região (SILVA *et al.*, 2014).

Enquanto se averigua como e quanto as universidades impactam no desenvolvimento de suas comunidades circundantes, Rolim e Serra (2009) destacam que se torna perceptível também a existência de benefícios resultantes dessa participação das IES na construção social, especificamente concernentes a aspectos financeiros, os quais podem ser mais ou menos duradouros. Os benefícios mais imediatos são: maiores receitas para empresas da região, para os governos dos municípios de abrangência e das famílias; elevação da renda e sua circulação no comércio local com o pagamento de professores e corpo administrativo;

e aumento da demanda de serviços públicos e infraestrutura, gerando, assim, um encadeamento de eventos de impacto econômico-financeiro.

Kerr (2005) ressalta que uma instituição instalada pela primeira vez em uma região impacta diretamente no aumento dos dispêndios da população local, tendo em vista que trabalhadores desta utilizarão a renda adquirida comprando produtos e serviços locais. Isso eleva a demanda local e, conseqüentemente, exige um aumento da produção e geração de novos empregos.

Quanto ao que é mais duradouro, evidencia-se a geração de capital humano qualificado, em especial quando essa mão de obra permanece inserida na região, além de um compêndio de conhecimentos estabelecido por vínculos com empresas – como consultorias e projetos de pesquisa. Em resumo, o envolvimento da sociedade nas atividades acadêmicas e na produção de conhecimento retribui à comunidade, no longo prazo, com aumento de qualidade de vida e atividade empresarial mais sustentável (ROLIM, SERRA, 2009).

Hoffmann (1975) entende essa dinâmica sob a perspectiva de uma posição fundamental das universidades nesse processo de retribuição, gerando inovação, conhecimento e cultura, cuja percepção em relação aos resultados gerados não se faz tão evidente, mas é parte essencial do desenvolvimento socioeconômico de uma região. Nesse sentido, é possível compreender o papel das universidades na dinamização das relações regionais, direcionando demandas e facilitando a articulação política. São as IES responsáveis por transformar a realidade local por meio da mobilização de recursos humanos e financeiros que movimentam a economia da região.

Assim sendo, demandas econômicas, sociais e ambientais de determinada localidade são impactadas diretamente pela atividade das universidades. Por meio dos indivíduos que integram aquela realidade, é possível estabelecer propostas coletivas que auxiliem o fortalecimento das práticas de ensino, pesquisa e extensão, visando ao desenvolvimento regional como prioridade. Os resultados disso podem gerar perspectivas distintas, a partir das quais é possível vislumbrarem-se demandas emergentes que exigirão diferentes abordagens (FLECK, 2011).

Ainda há uma série de entraves para que se tenha o melhor aproveitamento do potencial das universidades no desenvolvimento regional, haja vista que o poder público e a sociedade ainda persistem em uma visão orientada estritamente ao ensino. Há falta de clareza sobre o que são as universidades – em especial, as ICES – e em que medida se diferenciam entre si e dos demais atores dentro de uma mesma comunidade, como poder público e empresas. Por conta dessa

conformação do cenário atual, transformações têm sido necessárias nas práticas de gestão e planejamento estratégico dentro das universidades. Aumentam as exigências quanto à adoção de métodos institucionais que sejam capazes de suprir as demandas pertinentes à administração das universidades. Para abordar tal assunto com mais profundidade, discorre-se, na próxima seção, sobre a gestão e o planejamento estratégico nas universidades.

## 2.2 GESTÃO, PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS UNIVERSIDADES

Por conta das conformações socioeconômicas atuais, as universidades estão se reconfigurando, alterando sua maneira de agir e de gerir seus recursos. Isso porque a ênfase agora não está apenas em oferecer conteúdo para os discentes, mas também na sua formação humana desses sujeitos, elevando o nível do ensino e, conseqüentemente, ajustando os aspectos administrativos das instituições. Porém, o incentivo para tais transformações não advém apenas das conformações atuais de ensino. Há também a adaptação das avaliações institucionais como forma de garantir tais modificações e então aprimorar os métodos de aprendizagem (DELORS, 2005).

### 2.2.1 Gestão e planejamento estratégico

A gestão das universidades e a tomada de decisão por parte de suas lideranças são foco de debates organizacionais, em especial quando se trata da aplicação dos princípios da administração nesse contexto. Essas discussões nascem por conta dos moldes peculiares aos quais as IES estão sujeitas. Tendo em vista as universidades serem destinadas à transmissão e produção do conhecimento, questiona-se se deveriam ser submetidas aos processos organizacionais majoritariamente destinados às empresas (BORGES, ARAÚJO, 2001).

Tais questionamentos decorrem dos processos de tomada de decisão pelos quais as instituições determinam os processos para atingir e monitorar seus objetivos e suas políticas. Dependendo do caráter da instituição – ou seja, privada, pública ou comunitária – a governança da instituição pode ser também fortemente influenciada por políticas públicas. As principais distinções das IES em relação às organizações empresariais são, por exemplo, a marcante autonomia na gestão e a liberdade ao supervisionar os setores, tendo em vista que os docentes podem escolher como ensinar (DESIDERIO, FERREIRA, 2004).

Diante disso, a gestão universitária surge para reunir os conceitos de gestão e as especificidades organizacionais das universidades. Aliada à sua aplicação, tem-se também a implantação de processos orientados para o planejamento das instituições, favorecendo a consolidação dos objetivos das IES no longo prazo. Isso ocorre com a adaptação e a aplicação do planejamento estratégico nas universidades, visando a estabelecer parâmetros para que se avaliem as condições atuais e se possa traçar as diretrizes futuras. Logo, evidencia-se o papel do planejamento estratégico no processo de gestão, permitindo instituir mecanismos para a consolidação de objetivos viáveis a serem conquistados no futuro (FOLLETO, TAVARES, 2013).

O planejamento estratégico relaciona-se ao nível mais elevado de tomada de decisão dentro das instituições e pode ser conceituado como uma estratégia administrativa para a implantação de diretrizes avaliativas. Favorece, assim, a criação de formas otimizadas de relação organizacional no ambiente em que estão inseridas. O planejamento estratégico evidencia ainda a missão, a visão e a estratégia das universidades, da mesma maneira que o faz nas organizações, evitando situações de conflito entre gestores pelo poder de diferentes unidades. Essas métricas devem estar associadas a indicadores, prazos e metas, estando alinhadas a iniciativas estratégicas (FISCHMANN, ZILBER, 2009).

Nesse sentido, o planejamento estratégico das universidades passa a ser fundamental para a consolidação dos objetivos institucionais, estreitamente ligados às tendências enfrentadas por esse segmento. Ele leva a uma contribuição capaz de consolidar o papel das IES, reforçando a adoção de práticas que permitam um melhor posicionamento de programas institucionais e, conseqüentemente, propiciando que atinjam os objetivos definidos pelo PDI da instituição. Assim, o planejamento estratégico estabelece uma nova forma de estruturar internamente a instituição, visando a uma medição mais precisa durante a avaliação de seus objetivos (MACHADO 2008).

O planejamento, portanto, consolida o movimento reflexivo na instituição, salientando a construção de um processo eficiente de gestão institucional. Consolida-se nas instituições com foco em elementos essenciais ao processo de orientação estratégica, que são a missão e a visão, as metas da instituição e a avaliação contínua, interna e externa (LERNER, 1999). Sua otimização pode ser feita com a adoção de métodos ou ferramentas de gestão, planejamento e avaliação, para que se possa organizar, controlar, avaliar e agir com base em informações, evitando a tomada de decisão sem orientação clara. Faz-se mister,



portanto, frisar a contribuição da avaliação institucional na gestão universitária, considerada elemento essencial para a identificação de aspectos positivos e negativos em relação ao ensino e à estrutura organizacional dentro da instituição. Sobre ela, discorre-se na seção a seguir.

### **2.2.2 Avaliação institucional: histórico**

A avaliação de processos educacionais tem se difundido mundialmente desde a metade dos anos 1980, sobretudo pela necessidade de atribuir e verificar a qualidade da gestão de sistemas educacionais. O fenômeno ocorreu após a instituição de diretrizes voltadas à avaliação institucional nos Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra. Já no final da década de 1990, a avaliação institucional estava presente na maioria dos países em desenvolvimento, na tentativa de complementar as reformas instauradas pelo movimento de globalização, entre estas, a descentralização das funções estatais (OLIVEIRA, FONSECA, AMARAL, 2006).

No Brasil, a avaliação das IES originou-se na década de 1970, por meio da CAPES, a partir da instituição da política de avaliação da pós-graduação, destinada, principalmente, aos programas de mestrado e doutorado. Tratando-se dos cursos de graduação, passou-se uma década até que, em 1980, os esboços iniciais sobre a temática emergiram. Sua materialização foi levada a cabo pelo MEC, por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), o qual objetivava avaliar a gestão das IES e a situação da produção e disseminação do saber científico (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO, BARREYRO, 2006).

Nas décadas seguintes, algumas IES deram seus primeiros passos na direção de práticas de autoavaliação, as quais contribuíram para o surgimento de um canal de diálogo entre o MEC e as instituições federais, mediadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES). A partir desse diálogo, construiu-se o PAIUB (CALDERÓN, GOMES, BORGES, 2016).

Criado em 1993, o PAIUB tinha como finalidade estimular e fomentar o processo de avaliação institucional nas IES brasileiras. Foi proposto pela ANDIFES, era coordenado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e constituiu-se como uma atitude antecipatória às ações do poder público em relação à avaliação das IES, tendo em vista que propunha a implementação de um projeto próprio de avaliação institucional. Surgiu em um contexto político em que o governo brasileiro à época estava amparado por um relatório do Banco Mundial, apresentado

em fevereiro de 1991. Dentre as recomendações constantes nesse documento estava a proposta de se estabelecer um Conselho Federal de Educação (CFE) que exercesse efetivo controle do desenvolvimento do ensino superior. Esse Conselho assumiria tarefas como a alocação de recursos para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a elaboração de normas, com vistas ao aumento da efetividade e da responsabilidade por parte dessas instituições (LEITE, TUTIKIAN, HOLZ, 2000).

Como avaliação institucional, o PAIUB partiu do pressuposto de que o processo de avaliação deveria ser orientado pela contraposição entre o pretendido e o realizado pelas instituições. Em seu primeiro ciclo avaliativo, visou abarcar apenas a graduação, tendo em vista que a pós-graduação já vinha sendo avaliada pela CAPES e a pesquisa pelo CNPq e por agências de fomento. Ainda assim, a avaliação da graduação considerou a relação desta com a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e a gestão acadêmica. A proposta era aplicar um exame qualitativo que evidenciasse as relações com docentes, discentes e técnicos administrativos, estrutura curricular, instalações e também a interação dos cursos com a comunidade externa e o mercado profissional (PALHARINI, 2001).

O PAIUB (BRASIL, 1994) assentava-se sobre três princípios: a aceitação ou conscientização, por parte de todos os envolvidos, da importância da avaliação institucional; o reconhecimento da legitimidade e pertinência dos critérios e dos princípios orientadores; e o envolvimento direto e irrestrito da comunidade acadêmica na execução e na implementação de medidas voltadas à melhoria do desempenho individual. A partir desses princípios, foram também determinadas sete características de estruturação do programa, conforme o quadro a seguir.

#### **Quadro 7 – Características de estruturação do PAIUB**

(continua)

<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Globalidade	Diz respeito à necessidade de se avaliarem todos os elementos que compõem a vida universitária.
Comparabilidade	Refere-se à tentativa de se estabelecer um diálogo equilibrado dentro e entre universidades.
Respeito à identidade institucional	Busca preservar características próprias das instituições.

**Quadro 8 – Características de estruturação do PAIUB**

(conclusão)

<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Não-premiação ou punição	Não deve haver vínculo entre avaliação e mecanismos de punição ou premiação, oferecendo suporte na identificação e formulação de políticas, ações e medidas institucionais.
Adesão voluntária	A instalação da cultura da avaliação não deve ser imposta, mas buscar sempre uma construção coletiva.
Legitimidade	Indica a adoção de metodologias capazes de garantir o estabelecimento de indicadores cujas informações e resultados obtidos sejam fidedignos.
Continuidade	Deve haver a comparação dos dados ao longo do tempo, evidenciando a eficácia das medidas adotadas.

Fonte: elaborado pelo autor, com base no PAIUB (BRASIL, 1994).

Para a execução das avaliações eram observadas as etapas de avaliação interna – realizadas pela instituição com a participação de toda comunidade universitária, considerando ensino, pesquisa, extensão e gestão – e a avaliação externa – realizada por comissão convidada pela instituição, com base na análise dos resultados da avaliação interna. Por avaliação externa considerava-se também os resultados obtidos com a avaliação do desempenho da instituição por representantes da sociedade e por ex-alunos. A reavaliação consistia em uma terceira etapa, de consolidação dos resultados das anteriores e de discussão com a comunidade acadêmica e permitia a elaboração de um relatório final, incluindo sugestões de melhoria ao PDI (SANT’ANNA, VERAS, 1997).

Entre 1996 e 2003, a avaliação institucional perdeu relevância a despeito do surgimento do Exame Nacional dos Cursos (ENC), o “Provão”, criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Seu foco era melhorar os cursos de graduação, aumentando também a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os dados eram coletados em conjunto com informações extraídas do Censo da Educação Superior, da Avaliação das Condições de Ensino e da Avaliação Institucional – uma estrutura incipiente, mas que se caracterizava como um Sistema de Avaliação da Educação Superior em desenvolvimento. O “Provão” foi severamente criticado, pois incentivava a classificação das universidades em *rankings*, sem que houvesse parâmetros equitativos entre as IES cujas realidades não eram as mesmas. Ainda assim, persistiu entre o meio e o fim da década de 1990, tendo sua última edição em 2003 (BOTH, 2005).

O cenário delineado até então foi, portanto, marcado pela implementação de propostas de avaliação institucional, como o PAIUB, além de haver certo movimento em relação à necessidade de respostas concretas quanto à capacidade de se fomentar o crescimento e de ampliação do acesso à educação. Isso instigou a comunidade acadêmica, as instituições e os demais atores vinculados às IES, criando uma expectativa de mudanças quanto às políticas públicas de educação superior para a década seguinte (AMARAL, 2003).

Amparando-se nessa necessidade emergente e objetivando o debate e a proposição de respostas a tais demandas, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) elaborou um documento, em 2003, que reconhecia a crise na educação superior brasileira, especificamente nas IES federais. Esse documento tornou-se referência importante para outros que foram gerados pelo governo da época, servindo de orientação para a tomada de decisão do Estado quanto à educação superior. A partir dele, iniciou-se um novo processo de estruturação da avaliação da educação superior, a qual passaria a ter maior destaque, uma vez que o governo realizaria mudanças consideráveis na política de avaliação implementada na década de 1990 (GOMES, 2003).

Decorreu então, ao longo de 2003, a discussão que daria origem a um novo modelo de avaliação das IES, incentivada pela criação de uma Comissão Especial de Avaliação. Desses debates entre academia e sociedade civil nasceu o SINAES. A intenção era que fosse, de fato, um sistema integrador, capaz de fornecer dados e, por meio deles, que se construíssem análises pertinentes à educação superior. Sua implantação, desse modo, permitiria que políticas educacionais pudessem ser implantadas tanto nacionalmente quanto em nível institucional, por meio das próprias universidades (CALDERÓN, GOMES, BORGES, 2016; POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO, BARREYRO, 2006).

A elaboração dessa nova proposta de avaliação foi marcada por conflitos no MEC, especificamente em relação à principal função das avaliações: formação/emancipação ou regulação/controlar das instituições. O Ministro da Educação à época, Cristovam Buarque, defendia a manutenção dos procedimentos avaliativos já definidos por governos anteriores. Por sua vez, a Comissão Especial da Avaliação, por meio de um relatório, ressaltava a sua visão da avaliação institucional como elemento de formação/emancipação (BOTH, 2005).

A atuação do SINAES não havia surgido como contraposição ao PAIUB, mas como complemento, visando ao aperfeiçoamento da proposta avaliativa existente até então. Seu caráter generalista e, ao mesmo tempo, pontual, foi o que caracterizou o SINAES como um

sistema. Buscou universalidade e abrangência múltipla, ou seja, além dos resultados dos componentes do SINAES, seriam consideradas nas avaliações também as informações oriundas do Censo da Educação Superior, dos relatórios e conceitos da CAPES, dos documentos de credenciamento e recredenciamento da IES, entre outros considerados pertinentes para a sua consecução (GOMES, 2003; DOURADO, 2002).

O SINAES foi instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril 2004 (BRASIL, 2004) e está fundamentado na necessidade de promoção de melhorias contínuas da educação superior. Além disso, procura expandir a oferta do ensino, aumentar a eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social e, especialmente, aprofundar os compromissos com a Responsabilidade Social. Para que possa atingir as IES integralmente, o SINAES engloba três parâmetros avaliativos: avaliação da instituição, dos cursos e do desempenho acadêmico. Tal conformação está baseada na avaliação institucional, tanto interna quanto externa. Seus princípios fundamentais são: responsabilidade social e qualidade da educação superior; reconhecimento da diversidade do sistema; respeito à identidade, à missão e à história das instituições; globalidade; e continuidade do processo avaliativo. Desses princípios, apenas os dois primeiros ainda não haviam sido abordados anteriormente pelo PAIUB, assim como outros dois componentes: a autoavaliação e a avaliação externa (BRASIL, 2004).

O SINAES relaciona-se com dois órgãos distintos, cada qual com suas atribuições. São eles: (i) a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que coordena e supervisiona a sua execução, estando a referida comissão vinculada ao Ministério da Educação e ao Gabinete do Ministro de Estado do Brasil; (ii) o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que é responsável por operacionalizar esse sistema. Suas modalidades de execução compreendem a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), a Avaliação dos Cursos de Graduação e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004).

A AVALIES é concebida como referência ao SINAES e desenvolve-se em duas etapas, que são a autoavaliação – executada pela CPA da própria instituição – e a avaliação externa, conduzida por comissões determinadas pela CONAES. A Avaliação dos Cursos de Graduação consiste em visitas *in loco*, feitas por comissões externas, valendo-se de instrumentos e procedimentos para o reconhecimento – bem como para a renovação deste – aos cursos de graduação nas IES. O ENADE, por fim, é o exame aplicado aos estudantes do primeiro e último ano dos cursos de graduação e tem como objetivo medir o conhecimento

e a formação dos acadêmicos. Para isso, utiliza-se das indicações e métodos delimitados pela CONAES (BRASIL, 2004).

A avaliação da educação superior tem recebido destaque nas últimas duas décadas, especialmente porque as políticas públicas de educação estão dando maior visibilidade a essa ferramenta por meio de sistemas avaliativos mais compreensivos. Com isso, a agenda pública da educação brasileira passou a contar com a presença da avaliação de IES, por um lado, devido a essa importância que adquiriu na comunidade acadêmica e, por outro, pelas transformações ocorridas na estrutura do Estado brasileiro desde a década de 1990. Gerou-se, assim, uma tendência à permanência das práticas de avaliação institucional, sobretudo com a criação e consolidação do SINAES, que fortaleceu o caráter institucional do projeto avaliativo do Estado, introduzido desde o PAIUB e a LDB (RISTOFF, 2000; MENEGHEL, ROLB, SILVA, 2006).

### **2.2.3 Avaliação institucional: conceitos**

Avaliar é um ato comum em meio às atividades humanas. Manifesta-se em relações interpessoais e profissionais, além de permitir a revisão constante de comportamentos e a conduta de forma geral. Nos espaços escolares, seu sentido foi construído, ao longo da história, como instrumento de medição voltado à avaliação de resultados. Ainda hoje, esse sentido de avaliação é amplamente adotado e define momentos institucionais cruciais por meio de instrumentos como provas e exames (BATISTA *et al.*, 2013).

A avaliação institucional consiste em um exercício que deve dialogar com os conceitos e os processos pedagógicos. Ela permite rediscutir projetos e prioridades da instituição, a relação disso com a ciência, a tecnologia e a interação social existente quanto a esses elementos. Avaliar, portanto, não significa apenas medir a qualidade da prestação de serviços, mas também construir conhecimento, permitindo o diálogo e a interação da comunidade acadêmica, além de propiciar a observação das especificidades e culturas de cada região. Ultrapassa simples avaliações pontuais e tem como meta um questionamento criterioso de todas as atividades da IES, bem como da gestão, infraestrutura e condições de trabalho ofertadas (AFONSO, 2000).

Entretanto, as discussões em relação aos paradigmas da organização social atual e da disseminação do conhecimento impõem uma nova configuração ao sentido de avaliação, especificamente no âmbito das intuições educacionais. Essa imposição vem, de um lado, do mercado, que estimula tensões acerca dos objetivos e da estrutura das

instituições e, de outro, das políticas educacionais promovidas pelo Estado, as quais estabelecem a avaliação institucional como instrumento de gestão (MARBACK NETO, 2007).

Outro ponto a ser considerado é que os processos avaliativos exigem conhecimento dos conceitos que fundamentam os formulários preenchidos durante as avaliações, com vistas ao atendimento em relação a determinado indicador. E, apesar de ser imprescindível para a análise de desempenho, essa quantificação estabelecida pela coleta de dados nem sempre é percebida. Assim, os resultados das avaliações contribuem para a consecução de reformas educativas na educação superior brasileira à medida que destacam a valoração. Fundamentando-se nela é que se torna possível compreender o que é válido para determinada comunidade em determinado tempo, além de ressaltar o que precisa ser feito. Quando a valoração é facilmente percebida, ela indica que está atingindo a comunidade local, impactando os indivíduos que dela fazem parte (LEITE, TUTIKIAN, HOLZ, 2000).

Ainda que sua disseminação seja abrangente enquanto política educacional, há que se considerar que a avaliação de instituições de ensino não deve se limitar à construção de comparações, impulsionando uma competição desnecessária e insustentável entre IES. Isso porque tal finalidade pode criar situações embaraçosas para aquelas cujo desempenho não tenha sido positivo, adicionalmente criando resistência em meio aos envolvidos na consolidação das políticas e ações que se quer avaliar. Nesse sentido, é importante, também, que uma proposta de avaliação não seja concluída com a divulgação de resultados que não ofereçam transformações reais na qualidade das atividades da instituição. Em outras palavras, uma proposta coerente de avaliação deve incentivar a construção de uma cultura de avaliação permanente, que ofereça subsídios para a tomada de decisão. Isso implica a reflexão coletiva quanto às informações coletadas pela avaliação, superando a relevância dos dados em si (OLIVEIRA, FONSECA, AMARAL, 2006).

A análise da produção acadêmica, por meio do processo avaliativo, evidencia, por exemplo, que o ensino não pode estar condicionado apenas a questões técnicas, pois envolve aspectos inerentes à própria cultura da instituição. Identifica-se isso pelo fracasso de programas que impõem a mudança às IES por se restringirem a questões técnicas. Ignoram o contexto, ou seja, não levam em consideração as condições efetivas de trabalho, nem as relações de poder. Portanto, o processo avaliativo caracteriza-se como uma ação organizada que requer participação ampla e irrestrita de todos os integrantes e segmentos da IES avaliada. Deve abarcar seu quadro interno, membros da comunidade científica e

representantes de setores distintos da sociedade, considerando sempre a individualidade da instituição e a realidade local (FRANCISCO, 2017; RISTOFF, 2000).

A estrutura legal e as normas que regulamentam o processo avaliativo no Brasil estabelecem ainda que este deve ser amparado pelo uso de instrumentos como o PDI, o PPC, o PPI, o R-CPA e o Balanço Social. Para que se abordem de maneira apropriada esses instrumentos, discorre-se sobre cada um deles nas subseções a seguir.

#### **2.2.4 Instrumentos de gestão e avaliação institucional**

O primeiro documento a ser abordado é o PPI, o qual deve colaborar para a consolidação de políticas institucionais, mantendo uma aproximação com o PDI, a fim de propiciar o estabelecimento sustentável da estrutura da instituição, de acordo com sua missão, visão e valores. Pode ser caracterizado como um instrumento político, teórico-metodológico e filosófico que retrata a vocação da instituição e suas áreas de atuação. Sua construção deve evidenciar a impossibilidade da dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, fundamentando as ações acadêmicas e sociais da IES (FRAUCHES, FAGUNDES, 2007).

Para Souza (2007), ainda na fase de concepção, o documento deve estabelecer especificidades institucionais curriculares e ressaltar as práticas da instituição que promovam a tecnologia da informação e a formação de seu quadro docente. O autor também destaca que o PPI categoriza as ações institucionais e define como elas se encaixam na consolidação da responsabilidade social, já que é um instrumento capaz de orientar ações educacionais que contribuam para a formação de cidadãos responsáveis, engajados com as demandas sociais atuais.

O PPI deve ser mais do que um simples documento institucional. Sua elaboração, execução e avaliação devem ser encaradas como parte de um processo contínuo de formação da IES. Estrutura-se a partir dos sujeitos que compõem os diferentes setores da universidade, bem como pela sua integração com o PDI, que deve considerar também um projeto mais amplo de sociedade. Constitui-se em um guia para as universidades e – sempre em consonância com o PDI – deve ser apresentado e analisado durante a realização da avaliação institucional, conforme estabelece o SINAES. Assim, percebe-se que há uma noção de projeto enquanto processo, observando a realidade, e estabelecendo o percurso pelo qual podem ser feitas as adequações necessárias constatadas durante a avaliação (BRASIL, 2004).



O PPI, portanto, é um instrumento de gestão universitária que oferece ao gestor as informações necessárias para uma tomada de decisão fundamentada tanto pelo próprio documento quanto pelo PDI, considerando também as dimensões estipuladas no SINAES. Sua proposta deve também favorecer o reconhecimento e a identificação do discente em relação à filosofia de trabalho, à missão, às diretrizes pedagógicas, à estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas – desenvolvidas ou planejadas – na instituição (SOUZA, 2007).

O PPC, de maneira similar ao PPI, é também um documento que envolve a instituição e seus atores na busca por melhorias para seus respectivos cursos. Apresenta em sua estrutura um retrato da contribuição da IES na construção de conhecimento – determinada pelas bases legais (BRASIL, 2008a, 2008b) – e destacando, com maior ênfase, uma estrutura conceitual que permita à instituição alcançar seus objetivos acadêmicos e sociais.

O PPC deve materializar as intenções da IES, ressaltando os meios utilizados pela instituição para que seus cursos atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando também a consecução dos objetivos da própria universidade e a consolidação de indicadores voltados à formação dos seus egressos. A estrutura do PPC deve respeitar, portanto, o processo de avaliação institucional conforme o SINAES e, ainda, permitir uma reflexão sobre a formação acadêmica e a organização didático-pedagógica, além da estrutura física e sobre o corpo docente (BRASIL, 2008a).

O PDI é o instrumento que orienta as práticas de gestão da instituição em um período de tempo limitado de cinco anos (BRASIL, 2008b). Articula os projetos institucionais entre si, demonstrando significativa interação com o PPI, permitindo a construção de um modelo democrático de gestão universitária, amparado pela consolidação dos seus objetivos. Contempla o perfil institucional, o cronograma de implantação e desenvolvimento da IES, a estrutura didático-pedagógica, administrativa e organizacional da instituição, as políticas de relacionamento com discentes e suas práticas de acessibilidade. Abarca ainda a demonstração de resultados financeiros, que servem como parâmetro essencial à adoção e direcionamento de políticas que visem aos objetivos designados no próprio PDI (SILVA, 2008).

A aplicação do PDI ganhou notoriedade a partir do SINAES, em 2004, quando se estabeleceu como elemento obrigatório nos processos de credenciamento de instituições de educação superior, bem como de autorização e renovação de cursos. Desde então, o MEC orienta para que

se busque atender às diretrizes estipuladas pelo sistema, como forma de consolidar o reconhecimento de novos cursos e a avaliação e manutenção de cursos já existentes (MINTZBERG, 2007).

Bertoldi (2006) afirma que o PDI se estabelece como documento relevante à confirmação do posicionamento institucional. Orienta também a expansão da IES, ao demonstrar o comprometimento com as diretrizes do Ministério da Educação e com a participação da comunidade acadêmica nesse processo. É construído de forma livre, pautando-se nas questões levantadas pela IES e permite estabelecer indicadores associados às políticas descritas no PPI, posicionando o planejamento da instituição de forma estratégica.

As dimensões que compõem a sua estrutura atendem a três níveis hierárquicos, que são: (i) a organização institucional e pedagógica, corpo docente e instalações; (ii) as categorias de análise; e (iii) os indicadores, que consistem na proximidade e interdependência entre as categorias de análise, ou seja, os eixos temáticos. Esses eixos devem estar presentes, pois serão tomados como base para as análises a serem realizadas pela comissão externa, caracterizando-se como elemento essencial ao processo de avaliação externa ou interna. Deve ser redigido de forma clara e concisa, bem como de maneira coerente e segmentada, atestando a sua viabilidade (CUNHA, 1995).

Os gestores de IES, durante o processo de planejamento das instituições pelas quais são responsáveis, devem ter o PDI como suporte para a construção de indicadores e, conseqüentemente, como amparo na tomada de decisão. Nesse sentido, o Plano orienta as ações determinantes para a consolidação da identidade institucional (BRASIL, 2004). Define, assim, habilidades institucionais que promovem uma resposta direta aos anseios da educação superior no Brasil. É, então, um instrumento para direcionar as IES, que abarca métodos voltados à melhoria do ensino, à uniformidade das atividades administrativas e à gestão eficiente das finanças. Sua aplicação fornece informações importantes para as universidades, pois por meio delas é que estas se mantêm competitivas e, ainda, fazem um controle inteligente das suas disponibilidades. Isso torna viável, por exemplo, o investimento em estrutura, profissionais e tecnologia, essenciais para a expansão das instituições (SOUZA, 2007).

Além de oferecer um diagnóstico para os gestores e demais atores envolvidos, permite uma visão interdisciplinar em relação a questões institucionais, pois contempla demandas relacionadas tanto ao ensino quanto à pesquisa e à extensão, além da inovação tecnológica e da gestão. Tais medidas se relacionam com as necessidades da comunidade, caracterizando-se como compromisso com o desenvolvimento

sustentável. Assim, o PDI não apenas se estabelece como forma de avaliar e melhorar a gestão e prestação dos serviços por parte das universidades, mas também incentiva o fornecimento de informações que permitem retribuir à sociedade um apanhado sobre as atividades conduzidas junto à comunidade (BERTOLDI, 2006).

A avaliação institucional possibilita às IES maior conhecimento de si, especificamente por meio da autoavaliação, identificando avanços e melhorias da estrutura física e do seu compromisso acadêmico e social. Diante disso, a condução de processos de autoavaliação dentro das IES é de suma importância para que os resultados esperados pela instituição sejam, de fato, alcançados. Para que se consiga, portanto, conduzir esse processo da maneira correta, as universidades devem constituir uma CPA. Isso possibilita a execução coordenada da autoavaliação, além de estar de acordo com o que o SINAES determina, nos incisos I e II, do artigo 11º (BRASIL, 2004).

De acordo com a Lei, as IES, sejam elas públicas ou privadas, devem constituir CPA, cujas atribuições são a condução dos processos de avaliação internos, além da sistematização e fornecimento das informações que venham a ser solicitadas pelo INEP. Deve ser estabelecida por ato do dirigente da instituição, ou por determinação estabelecida em seu próprio estatuto ou regimento. Deve ainda assegurar a participação de todos os componentes da comunidade universitária, bem como da sociedade civil organizada, ficando proibida, no entanto, a composição de CPA em que um dos segmentos represente maioria absoluta. Sua autonomia deve ser respeitada por parte de conselhos e outros órgãos colegiados já constituídos (BRASIL, 2004).

Assim, além da imprescindibilidade da instituição de uma CPA por parte das IES, é possível atestar também seu impacto positivo, não somente no processo de autoavaliação e, consequentemente, nos resultados de avaliações externas. A contribuição do trabalho da CPA e do R-CPA por ela produzido, quando integrado aos demais instrumentos avaliativos e de planejamento, pode ser vista no fortalecimento da identidade institucional e na clareza sobre os objetivos a serem alcançados (BATISTA *et al.*, 2013).

Por fim, há também a presença do Balanço Social, que não é ferramenta exclusiva de universidades, mas utilizado por instituições privadas ou públicas com o objetivo de fornecer aos seus atores informações de natureza social, atestando as suas práticas de Responsabilidade Social perante a comunidade local. Sua origem pode ser estabelecida em meados da década de 1960, quando, sob forte pressão dos trabalhadores, desejosos de obter informações sobre o desempenho

econômico e social das empresas, as organizações – em especial, as europeias e norte-americanas – viram-se diante de uma nova demanda. Isso ocorreu sobretudo por conta da ascensão dos temas sociais e da primordial discussão acerca do tema Responsabilidade Social. Para que se atendesse a isso, as organizações criaram o Balanço Social (TINOCO, 2001).

No Brasil, o primeiro documento desse cunho foi publicado na década de 1980, de maneira voluntária, pela empresa estatal Nitrofertil. Apresentava um levantamento das ações sociais da empresa e da participação desta na comunidade local. O referido documento foi denominado “Balanço Social da Nitrofertil”, sendo considerado como o primeiro do gênero a aplicar tal denominação no País. Seguindo a tendência, no final dos anos 1980, a empresa Telebrás publicou seu primeiro relatório de atividades sociais e o Banco do Estado de São Paulo produziu um relatório completo, intitulado Balanço Social do Banespa, em 1993 (TORES, 2001).

Com o advento do modelo do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), em 1997, a utilização dos Balanços Sociais foi difundida em maior proporção no âmbito empresarial. Como comparativo, as publicações de Balanços com ênfase na Responsabilidade Social e na ética nas organizações, em 1997, foram apenas quatro. Em 2003, o número de publicações foi superior a 250, todas feitas de forma voluntária. As razões que podem justificar a ascensão das publicações dos Balanços Sociais não são exatas, mas relacionam-se com as estratégias de gestão focadas nos resultados da responsabilidade social corporativa, no estabelecimento de um canal de comunicação com agentes, além da própria elevação da consciência ética de gestores e consumidores (IBASE, 2008).

Carvalho (1990), define o Balanço Social como um importante documento, o qual reflete a condição econômica e as relações sociais de uma empresa, servindo também de instrumento para reivindicações, dando forma a uma nova modalidade de relacionamento entre gestores e trabalhadores. Tem, ainda, o objetivo de ser equitativo e comunicar informações que satisfaçam à necessidade de quem dele precisa. Descreve uma visão sobre o panorama econômico e social de uma organização, sendo suscetível à avaliação.

Tinoco (2001) corrobora, afirmando ser o Balanço Social um meio de gerir e reportar informações econômico-financeiras, sociais e ambientais sobre o que é desenvolvido pela organização, aos agentes interessados, ou seja, permite verificar a situação da empresa no âmbito socioeconômico e ambiental, atestando o cumprimento de ações nesse

sentido e principalmente avaliando os resultados destas no âmbito da comunidade.

Em relação às universidades, o Balanço Social pode servir de instrumento para auferir, da mesma maneira que em qualquer organização empresarial, os impactos já ressaltados pelos autores citados acima. Contudo, sua construção e as prerrogativas que busca atender diferem daquelas estabelecidas pelas sociedades empresariais, em especial no caso das ICES, as quais não possuem como objetivo intrínseco a geração de lucro. E, apesar de não estar relacionado entre os instrumentos fundamentais da avaliação institucional, aqui está elencado tendo em vista a sua contribuição para a identificação de aspectos ligados à Responsabilidade Social.

Apesar de terem sido elucidados cada um dos instrumentos de gestão e avaliação institucional abordados neste estudo, o quadro a seguir foi elaborado como forma de sintetizar as características de cada um desses instrumentos, facilitando, assim, a fixação de seus conceitos.

#### **Quadro 9 – Instrumentos de gestão e avaliação institucional**

(continua)

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
PPI	Contribui para o estabelecimento das políticas institucionais, articula-se com o PDI a fim de instituir políticas acadêmicas e de gestão. Direciona práticas acadêmicas e diretrizes institucionais, estabelecendo, sustentavelmente, a estrutura da instituição.
PPC	Retrata a contribuição da instituição na construção do conhecimento, ressaltando, entre outros aspectos, a base conceitual e determinante ao alcance dos objetivos institucionais dentro dos cursos.
PDI	Orienta ações que permitem consolidar a identidade da instituição, determinar habilidades para uma resposta rápida aos anseios da educação superior, com métodos quantitativos e qualitativos.
CPA	Permite que a instituição conheça melhor a si mesma por meio da autoavaliação, identificando avanços e melhorias, desde a infraestrutura até o compromisso com a sociedade.
Balanço Social	Reflete a condição econômica e as relações sociais da instituição e serve também de instrumento para reivindicações, dando forma a uma nova modalidade de relacionamento entre gestores e comunidade.

Fonte: elaboração própria, com base nos autores referenciados anteriormente.

Em suma, a utilização dos instrumentos aqui apresentados é imprescindível para o cumprimento das dimensões estabelecidas pelo SINAES. Foi com o estabelecimento desse sistema, ainda, que a Responsabilidade Social passou a receber maior destaque nas avaliações institucionais. Essa diretriz permite, de forma geral, medir o desempenho das IES brasileiras em relação à sua proximidade e contribuição para a comunidade circundante. Assim, a seção seguinte tratará especificamente da Responsabilidade Social, a fim de elucidar seu conceito e suas variantes, pertinentes para a compreensão desta dissertação.

### 2.3 RESPONSABILIDADE SOCIAL

Ainda que sua origem possa ser traçada a partir de movimentos norte-americanos do século XVI, a definição do termo Responsabilidade Social origina-se, em essência, com a conscientização de indivíduos. Deparados com a decadência de grandes centros urbanos e o aumento dos problemas ambientais, decidem elevar as discussões sobre a responsabilidade das empresas com relação às questões sociais e do meio ambiente (KORTEN, 1996).

Sua conceituação transita entre as áreas do conhecimento, sendo tratada de forma mais objetiva por Bowen (1957), como a obrigação de homens de negócios de implantarem ações que sejam orientadas pelos fins e valores da sociedade em que os indivíduos se encontram. Para tal definição, cabe destacar que responsabilidade pública e obrigação social eram tratadas como sinônimos.

Na década de 1970, a expressão foi definida academicamente, ainda que fosse ressaltado o caráter ambíguo do termo. Isso porque, embora vaga, a conceituação apresentada demonstrou dificuldade em delimitar o tema, que permeia desde a ideia de obrigação ou coerção até a conscientização da empresa por vontade própria (REIS, MEDEIROS, 2007).

Carroll (1999) ressalta que, a partir da década de 1980, surgem novos conceitos e definições originais para a Responsabilidade Social, com novas tentativas de medir e conduzir pesquisas nessa área, esboçando os primeiros traços do que viria a ser a Responsabilidade Social Empresarial (RSE), a qual será tratada a seguir.

### 2.3.1 Responsabilidade Social Empresarial (RSE)

Responsabilidade Social Empresarial (RSE) diz respeito ao olhar de uma organização que vai além dos seus interesses individuais, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Tal definição atribui certo altruísmo às organizações; poderia, contudo, favorecer a imagem da empresa junto à comunidade e proporcionar assim, no longo prazo, um aumento nos lucros (NICHELS, WOOD, 1999).

Não apenas para fora das organizações, mas em seus quadros internos, a RSE relaciona-se com a ampliação do bem-estar de empregados, de seus familiares e da comunidade a ela atrelada. Desse modo, valorizar práticas voltadas à RSE é favorecer o aperfeiçoamento de condições dos colaboradores, devolvendo, recíproca e continuamente, os benefícios gerados por eles mesmos em colaboração com a companhia (ASHLEY, 2005).

Com a chegada da década de 1990, a RSE começou a transitar entre temas como a teoria dos *stakeholders* - teoria da ética nos negócios e cidadania corporativa. Nesse período, embora os conceitos principais de RSE não sejam rejeitados pelos autores, não há novas contribuições significativas à bibliografia concernente ao tema (CARROLL, 1999).

Já no início dos anos 2000, a RSE passa a compreender, de forma mais estrita do que anteriormente, responsabilidades econômicas, legais, éticas e filantrópicas, tornando-se, então, uma obrigação das organizações perante a sociedade para amplificar os resultados positivos e mitigar os negativos (FERRELL, 2001). E é a partir de conceituações mais específicas como essa que se pode delinear o objetivo de implantar a RSE e identificar para quem ela pode servir. O autor, contudo, não subjugava a missão básica das empresas, que é produzir para obter lucro e assim oferecer sua contribuição máxima à sociedade. Para ele, isso, conseqüentemente, também a torna socialmente responsável.

Com o desenvolvimento da literatura contemporânea, entretanto, o público interno, assim como o externo passa a receber destaque. Conseqüentemente, todas as partes interessadas – investidores, acionistas, empregados, clientes e fornecedores – devem ser beneficiados com a aplicação de políticas de Responsabilidade Social (DAFT, 1999).

Assim, a RSE é definida e destinada à avaliação do relacionamento entre pessoas, organizações e comunidade, sendo ainda uma maneira de unir interesses fragmentados em objetivos convergentes. Deve servir a todos aqueles que, direta ou indiretamente, são dependentes ou afetados pelo papel da empresa e da tomada de decisão de seus líderes.

Esses conceitos, adotados no âmbito empresarial não tardaram em

receber destaque para além das organizações, sendo também incorporados às universidades, em meados da década de 1990, dando origem à RSU, abordada no tópico a seguir.

### **2.3.2 Responsabilidade Social Universitária (RSU)**

Assim como as organizações, que precisaram transpor as limitações do investimento social e da filantropia, as universidades adotaram a inserção social e a extensão como complemento à sua função primeira, que é a de formar acadêmicos e produzir conhecimento, tudo isso a fim de contemplar exigências avaliativas e poder, enfim, atender ao que se espera quanto à Responsabilidade Social Universitária (RSU) (VALLAEYS, 2006).

Sander (1984) diz que, apesar da bibliografia apontar a existência de uma vasta gama de definições sobre o que seria a RSU, a temática no Brasil, especialmente no campo da educação, encontra-se em cenário teórico em que prevalecem duas visões principais. Uma diz respeito ao que o autor chama de paradigma do consenso, destacando a preocupação com o funcionamento e o aprimoramento dos sistemas educativos; a outra identifica-se como paradigma do conflito, uma vez que critica a visão pedagógica orientada aos ditames do liberalismo econômico.

Para o paradigma do consenso, a RSU deve ser orientada à operacionalização das suas atividades com base nos moldes administrativos e de sistematização e disseminação do conhecimento. As responsabilidades ligadas às questões sociais, nessa perspectiva, constituem o papel do sistema educacional como um todo. A universidade torna-se responsável socialmente, segundo Sander (1984), na medida em que desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão com qualidade. O paradigma do conflito não desconsidera essa visão, entendendo que, de fato, ensino, pesquisa e extensão com qualidade contribuem para o desenvolvimento social e econômico. Entretanto, os autores entendem que a universidade deve ir além da função educacional, atribuindo a si mesma o aspecto social e, conseqüentemente, estendendo essa atuação mais humana aos docentes e discentes (CALDERÓN, GOMES, BORGES, 2016).

Pereira (2003) ressalta a importância da relação ética e socialmente responsável da universidade em todas as suas ações públicas, destacando, de modo especial, as questões relacionadas ao meio ambiente e ao social. Isso demonstra aos envolvidos que todos serão beneficiados se procederem à internalização daqueles conceitos orientadores do comportamento. Assim, a RSU pode ser entendida como a proximidade



das IES com temáticas que até então recebiam maior atenção por parte das empresas, como as questões ambientais e sociais, mas que agora contemplam também a participação acadêmica, por meio da contribuição dos estudantes nos três eixos fundamentais do *campus*: ensino, pesquisa e extensão.

Depreende-se até aqui, então, que existem entendimentos distintos sobre RSU e que esta pode apresentar mais de uma dimensão. Essa diversidade pode estar relacionada com a visão que cada IES adota quanto ao tema e também com o nível de comprometimento das IES em relação ao desenvolvimento socioeconômico e ambiental. Em outras palavras, a maneira como a RSU é percebida dependerá dos elementos estratégicos adotados pela instituição (CARBONARI, 2011).

Nesta pesquisa, adota-se uma abordagem de RSU que considera a educação como meio de promoção da formação integral de indivíduos. Para isso, é preciso que contemple aspectos técnicos, objetivando a formação de profissionais qualificados. Também deve compreender o desenvolvimento humano com base na defesa de valores fundamentais, como a dignidade da pessoa, o auxílio mútuo para a conquista do bem comum, o valor do trabalho humano, além da conscientização e da formação do senso de ética (LA CALLE, RAMOS, ARMENTIA, 2007).

Ribeiro e Magalhães (2014), por outro lado, identificam uma tensão em relação ao conceito de formação integral. Enxergam essa questão sob duas lógicas distintas: a busca pela emancipação do indivíduo e a formação de um profissional para o mercado de trabalho. As lógicas se mostram antagônicas e para que haja formação integral, abarcando os âmbitos técnico e humano, deve-se ter em mente que se trata de um objetivo árduo a ser perseguido. Esses processos devem considerar a personalidade dos docentes e discentes, admitindo que haja divergências quanto à observância destes para a proposta da IES em que se inserem.

O que tem sido exposto até o momento, entretanto, reforça que tanto a legislação quanto a missão das universidades têm mantido, em meio aos seus objetivos educacionais, a formação integral de indivíduos, ou seja, requer-se das universidades um papel que ultrapassa os limiares da formação profissional, atribuindo a si também a preparação plena de cidadãos. Tal abordagem, portanto, visa consolidar valores que continuam arraigados na personalidade do acadêmico, mesmo quando sua trajetória acadêmica está encerrada.

Posto isso, para o entendimento do conceito de RSU pressupõe-se o compromisso de profissionais comprometidos com o desenvolvimento social, econômico e ambiental de longo prazo, capazes de perceber, em sua ocupação, uma maneira de contribuir com a sociedade como um todo.

Sob essa ótica, a compreensão do que é Responsabilidade Social torna-se mais clara, revelando que há expectativas quanto aos egressos na superação de problemas da comunidade, indo além do assistencialismo. Os resultados esperados, portanto, estão relacionados à preservação da dignidade humana e do ambiente (VALLAEYS, 2006).

A RSU, então, caracteriza-se como uma maneira de tornar a universidade uma instituição de impacto regional, capaz de modificar as condições socioeconômicas do seu contexto, sem deixar de cumprir o seu papel de zelar pelo saber acadêmico. Entretanto, para que se compreenda a correlação entre desenvolvimento socioeconômico, RSU e IES, é pertinente que se caracterizem os meios de avaliação da RSU, os quais permitem a evidenciação de tal correlação. Então, discorre-se a seguir sobre a RSU e sua avaliação nas IES.

#### 2.4. A RSU E SUA AVALIAÇÃO NAS IES

A RSU, como dimensão de avaliação nas IES, relaciona-se com vários aspectos, especialmente em termos de produção e disseminação do conhecimento, já que o conhecimento varia de acordo com o seu contexto social, assim como promove ações com base em princípios éticos, que impulsionam o desenvolvimento por meio da contribuição no âmbito social, econômico e ambiental. Assim, a RSU participa do processo de avaliação como elemento representativo do compromisso social e educacional da universidade em relação à igualdade social, ao meio ambiente, à ciência e à tecnologia (VALLAEYS, 2006).

Há duas décadas, novos modelos de responsabilidade social dentro das universidades começaram a emergir na América Latina. O foco dado ao conceito tem se caracterizado de acordo com as peculiaridades de cada região, já que a RSU é parte integrante no planejamento e na gestão de universidades latino-americanas. No decorrer desse período, houve iniciativas no sentido de estruturar observatórios dedicados ao tema, resultando em organismos como o *Observatorio Iberoamericano de Responsabilidad Social Universitaria en las Instituciones Universitarias con Educación a Distancia* (OIRSUD), a *Talloires Network* e a *University Social Responsibility in Europe*. Como consequência, na última década, as universidades têm rebatizado seus meios de interação com a sociedade, buscando uma melhor caracterização da sua adoção de políticas voltadas à RSU (VALLAEYS, SOLANO, 2018).

Em meio a tal cenário, em 2009 foi publicado o Manual de Primeiros Passos Responsabilidade Social Universitária (VALLAEYS, CRUZ, SASIA, 2009): uma ferramenta voltada especificamente à

implantação e gestão da RSU. Sua proposta era servir de roteiro nesses processos, como ferramentas de autoavaliação e sendo executado por meio de pesquisas entre os grupos de interesse das IES. No entanto, os esforços empreendidos ainda não possuíam tanta visibilidade e requeriam coordenação interinstitucional e internacional na América Latina, visando alcançar efetivamente as IES e conduzindo a educação superior na direção de um futuro mais humano e sustentável (URSULA, 2020). Essa carência percebida em relação à ausência de um organismo levou à proposição da criação de uma União de Responsabilidade Social Universitária para toda a América Latina. Constituiu-se, assim, a *Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana* (URSULA), a ser apresentada mais detalhadamente na subseção a seguir.

#### **2.4.1 Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana (URSULA)**

A *Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana* (URSULA) é uma organização que busca criar, na América Latina e no Caribe, uma agenda comum sobre a RSU, por meio da autoavaliação das universidades em espaços abertos para aprendizado. Incentiva o vínculo solidário com a região em que cada uma das IES se inserem, tornando-se assim em um espaço de confluência para os diferentes atores do desenvolvimento (URSULA, 2020).

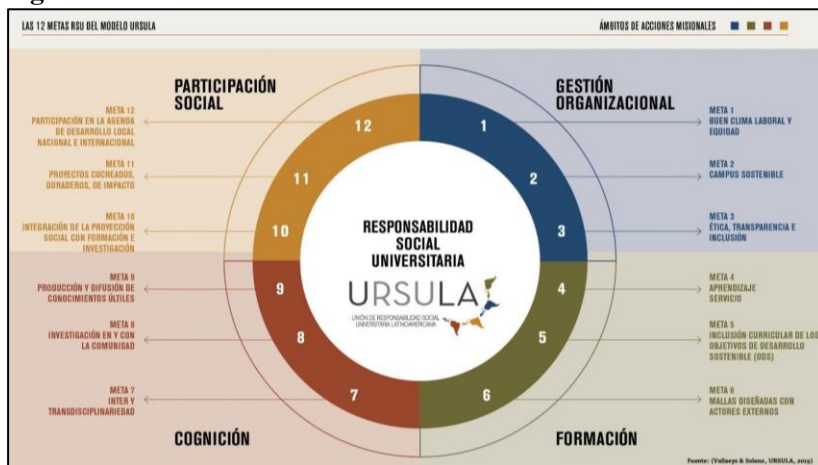
A URSULA pretende estabelecer uma discussão profunda sobre o papel da universidade e suas diferentes estratégias para conduzir suas atividades. É um espaço propositivo, que auxilia no compartilhamento de boas práticas e modelos de gestão universitária inovadores e sustentáveis. Compreende também a importância do respeito à autonomia das universidades, haja vista que cada contexto é característico, sendo, portanto, uma organização aberta a todas as instituições e pessoas que tenham interesse na discussão acerca do contexto latino-americano das universidades (VALLAEYS, SOLANO, 2018).

O conceito de RSU adotado pela URSULA é aquele estipulado pela Lei n° 30.220 – a *Nueva Ley Universitaria* –, de 9 de julho de 2014, do Peru, que, em seu capítulo XIII, chamado “*Responsabilidad Social Universitaria*”, destaca nos artigos 124 e 125 que a RSU caracteriza-se como uma gestão ética e eficaz do impacto das universidades na sociedade por conta do exercício de suas atribuições acadêmicas, de pesquisa e extensão, além da participação no desenvolvimento nacional em diferentes níveis. Compreende, ainda, o gerenciamento do impacto produzido por relações entre agentes da comunidade universitária, do

meio ambiente e de outras organizações, sejam elas públicas ou privadas, desde que se constituam em partes interessadas. A RSU deve, ainda, se fazer presente na vida universitária de maneira constante, favorecendo o desenvolvimento sustentável e o bem-estar social, envolvendo comunidade e universidade (PERU, 2014).

Baseando-se nesses conceitos, a URSULA estabeleceu sua proposta para as universidades no sentido de desenvolverem a RSU, elencando, para isso, doze metas, conforme apresenta a figura a seguir.

**Figura 2** – Doze metas de RSU do modelo URSULA



Fonte: URSULA (2020).

As doze metas de RSU são distribuídas entre quatro dimensões da universidade, que são a gestão organizacional, a formação, a cognição e a participação social. De maneira análoga à estrutura conceitual adotada pelas universidades brasileiras, essas dimensões representam a própria gestão universitária, o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2004).

Posto isso, encerra-se o marco teórico estabelecido como fundamentação para o presente estudo e segue-se para a apresentação dos objetos de estudo desta pesquisa, a começar pela UNESCO.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ESTUDO

Neste capítulo são apresentados os objetos de estudo adotados para a construção da presente pesquisa. A caracterização das ICES investigadas, apresentada a seguir, considera o histórico, a localização, a filiação a associações ou consórcios universitários e um panorama geral sobre as práticas avaliativas das instituições, a começar pela UNESC.

#### 3.1 UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)

A Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), localizada no município de Criciúma e mantida pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI), tem sua origem em um movimento da comunidade sul-catarinense a partir de estudos a favor da implantação da primeira escola de ensino superior do Sul de Santa Catarina. Hoje, a universidade aprimora-se para que consiga se manter ativamente no processo de desenvolvimento da região por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Como forma de elucidar melhor a trajetória percorrida até o presente, as seções a seguir apresentarão um breve histórico sobre a origem da UNESC, sua localização e os seus procedimentos de avaliação.

##### 3.1.1 Histórico

A trajetória da UNESC teve início com a criação da FUCRI, no final da década de 1960, por meio da Lei nº. 697, de 22 de junho de 1968, oferecendo cursos de Magistério. Com os avanços do estado e da própria região, a necessidade de criar novos cursos surgiu, na busca por suprir a demanda empresarial por mão de obra qualificada, utilizando a estrutura do colégio Madre Teresa Michel para dar início às suas atividades (BITENCOURT, 2011; UNESC, 2019).

Em 1971, transferiu suas operações para a Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga, também denominada de Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão (SATC), e, em 1973, após mudanças estatutárias, passou a ser reconhecida como instituição de utilidade pública pelo Decreto Federal nº. 72.454, de 11 de julho de 1973, pelo Decreto Estadual nº. 4336, de 5 de julho de 1969 e pelo Decreto-lei nº. 723, de 31 de julho de 69. Em 1974, passou a funcionar em instalação própria, dando origem ao atual *campus* universitário, no Bairro Universitário, em Criciúma (BITENCOURT, 2011; UNESC, 2019).

A FUCRI manteve quatro unidades de ensino – a Faculdade de Ciências Econômicas da Região Carbonífera (FACIECRI), a Escola

Superior de Educação Física e Desportos (ESEDE), a Escola Superior de Tecnologia (ESTEC) e a Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas (ESCCA) – até 1991. Buscando a transformação da fundação em universidade, medidas de unificação regimental foram estabelecidas, dando origem, assim, à União das Faculdades de Criciúma (UNIFACRI), oriunda da fusão entre as quatro unidades destacadas. Nesse mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação aprovou o regimento unificado da UNIFACRI e, a partir disso, o processo de transformação da UNIFACRI em UNESC foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação, sendo aprovado em agosto de 1992 (BITENCOURT, 2011; FRANCISCO, 2017; UNESC, 2019).

O desenrolar de debates internos em relação ao agrupamento dos cursos então existentes, a fim de se estabelecer uma estrutura pré-universitária, permitiu o avanço para uma visão ampla, ligada às atribuições do Ensino Superior e, especialmente, quanto à inserção na comunidade circundante. O modelo de gestão adotado até o início dos anos 1990, composto por FUCRI e UNIFACRI, foi, até certo ponto, um progresso para a instituição, pois permitiu remover a superposição de poderes, auferindo aos órgãos colegiados maior relevância na execução das atividades institucionais. Com a consolidação desse processo, passou-se a buscar a organização acadêmica nos moldes de universidade (BITENCOURT, 2011; FRANCISCO, 2017; UNESC, 2018b).

Em 1993, a competência para criação de universidades foi transferida para o Conselho Estadual de Educação (CEE). Com isso, o projeto da UNESC precisou ser encaminhado ao CEE, o qual, em fevereiro do referido ano, criou uma Comissão de Acompanhamento do processo de transformação da UNIFACRI em UNESC. Passados três anos, em 1997, o parecer do Conselheiro Relator foi aprovado por unanimidade pelo CEE, autorizando, definitivamente, a transformação em Universidade do Extremo Sul Catarinense. Sua missão foi estabelecida como "promover o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade do ambiente de vida", sendo determinada a FUCRI como fundação mantenedora. Recebeu sua homologação, assinada pelo secretário de Educação, à época João Mattos, contando também com a contribuição do então vice-governador, José Augusto Hülse (BITENCOURT, 2011; UNESC, 2019).

Assim, a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC – era credenciada, com seu *campus* oficialmente instalado em Criciúma, em 16 de outubro de 1997, por meio da Resolução nº. 35/97/CEE/SC, publicada no Diário Oficial de Santa Catarina nº. 13.795, de 04 de novembro de 1997. Sua finalidade foi estabelecida pelas diretrizes que

balizam as universidades, com foco na produção, preservação e disseminação do conhecimento, valendo-se, para tanto, do ensino, da pesquisa e da extensão (BITENCOURT, 2011; UNESC, 2018b).

A cerimônia de instalação oficial da UNESC ocorreu em 18 de novembro de 1997, no Teatro Elias Angeloni, com a participação de lideranças civis, políticas e empresariais, professores, alunos e funcionários. Ainda que fosse considerada como universidade comunitária já naquela época, a normatização de tal modelo só foi decretada em 2013, conferindo, assim, oficialmente, a configuração comunitária à instituição (UNESC, 2019).

Nos anos seguintes, a UNESC expandiu suas ações, oferecendo novos cursos de graduação e pós-graduação, em áreas capazes de articular a pesquisa e a extensão com o ensino. Para tal, promoveu ações, programas e projetos capazes de solidificar sua missão institucional, que ainda consistia em “promover o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade do ambiente de vida”. Visando ao aperfeiçoamento das atividades institucionais para a conquista de objetivos ligados à sua missão, entre os anos de 2006 e 2007, foi instituída uma estrutura administrativa nova, apoiada em dois princípios fundamentais: “(i) excelência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” – que se relaciona com a manutenção da identidade universitária da instituição e é suportado pelos resultados da avaliação institucional; (ii) “gestão compartilhada, participativa e descentralizada”, princípio pelo qual a comunidade acadêmica se envolve com mais profundidade nas decisões a serem tomadas pela instituição e concede mais autonomia a cada nível administrativo, sempre respeitando competência de cada setor (PAIM, YAMAGUCHI, GIANEZINI, 2021; UNESC, 2018b).

Percebeu-se, ainda, que além desses, deveriam ficar garantidos outros princípios básicos quanto às decisões acadêmicas e administrativas: (i) “o equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão”; e (ii) “a prevalência do acadêmico sobre o administrativo, de forma sustentável”. A partir disso, a missão institucional da UNESC foi reestruturada, passando a ser: “promover, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade do ambiente de vida” (UNESC, 2018b).

Considerando as oportunidades de expansão que poderiam ser exploradas – e ainda o são – a partir do ensino remoto, a UNESC protocolou junto ao MEC, em 2008, seu pedido de credenciamento para abertura de turmas de nível superior, na modalidade a distância. Cinco anos mais tarde, em janeiro de 2013, ocorreu oficialmente o credenciamento da Instituição e a definição do polo sede, por meio da

publicação da Portaria nº. 45, no Diário Oficial da União. Devido às demandas que levaram à sua expansão, a UNESCO deu início, em 2012, ao processo de migração para o Sistema Federal de Ensino. Com isso, a instituição, antes regulada pelo CEE de Santa Catarina, passou a ser regulamentada pelo MEC. A principal motivação para tal foi a observância às diretrizes estabelecidas para a adesão ao Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Educação Superior (PROIES) (UNESC, 2018b; UNESC, 2019).

Em 2014, a universidade seria, enfim, qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), por meio da Portaria nº. 635, publicada pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Um ano depois, a UNESCO foi avaliada por uma comissão do MEC/INEP, a fim de verificar a viabilidade do processo de credenciamento. A visita dos avaliadores constatou o cumprimento dos referenciais de qualidade, conforme estabelecido pela legislação vigente. A instituição recebeu, na ocasião, conceito 4, o que auferiu à UNESCO uma posição de excelência acadêmica, tendo em vista que lhe foram atribuídas notas 4 e 5 e que 5 – nota máxima – foi atribuída a 98% dos indicadores avaliados. De maneira mais estrita, foram destacados como indicadores de excelência 32% daqueles mensurados (UNESC, 2019).

Durante o decorrer dos anos em que se estabelecia, a Universidade procurou acompanhar as ações de desenvolvimento regional, tornando-se peça fundamental nesse processo, junto aos municípios da região. A UNESCO se estabeleceu como uma instituição preocupada com o desenvolvimento regional, cooperando com instituições públicas e privadas para o crescimento econômico e intelectual da região Sul de Santa Catarina, a partir dos anseios da comunidade local. No R-CPA, se destaca que (UNESC, 2018c, p. 27):

Neste cenário de desenvolvimento, a Universidade ganha seu espaço na medida em que congrega qualidade nos cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto-sensu*), ampliando sua expertise em ensino, pesquisa e extensão e ampliando suas contribuições, no cenário nacional e internacional, por meio de projetos de pesquisa, de intervenções extensionistas, e de práticas de ensino diferenciadas, tornando a Universidade um lugar de novas descobertas e de referências constituídas que influenciaram (e influenciam) diversas instituições de distintos modelos.



Com base em sua missão institucional, a UNESCO evidencia seus propósitos atuais, que ainda consistem em: “educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida”. A visão – que determina o caminho a ser percorrido pela instituição, em determinado período – compreende: “ser reconhecida como uma universidade comunitária, de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, com compromisso socioambiental” (UNESCO, 2018b).

A Universidade oferece suas atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio dos seus cursos de graduação e pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, em quatro áreas do conhecimento: Ciências, Engenharias e Tecnologias; Ciências Sociais Aplicadas; Humanidades, Ciências e Educação; e Ciências da Saúde. Além disso, conta com o Colégio UNESCO e também com estruturas compartilhadas com a região, como a Biblioteca Prof. Eurico Back, além dos serviços prestados por meio do conhecimento teórico de acadêmicos no atendimento à comunidade (UNESCO, 2019).

### 3.1.2 Localização

Criciúma destaca-se como cidade polo entre Florianópolis e Porto Alegre, sendo o maior município do Sul catarinense, além de estar entre os cinco maiores de Santa Catarina, tanto no âmbito populacional, quanto na esfera econômica (IBGE, 2017). Sua fundação e ocupação efetiva deu-se em 6 de janeiro de 1880, com a chegada de imigrantes italianos. Vinte e duas famílias, compostas por homens, mulheres e crianças, constituíram a primeira “onda” de colonizadores, vindos da Itália. Permaneceram alojados em barracões, à espera da designação dos lotes nos quais poderiam começar a construir suas moradias. Foram esses primeiros imigrantes italianos, então, os responsáveis por constituir a primeira colônia na cidade. Com o progresso desta, em 02 de setembro de 1892, foi elevada à categoria de Distrito de Paz, sendo, então, registrada como 6º Distrito de Araranguá. O Tenente Manoel Joaquim Machado, então presidente da província de Santa Catarina, inaugurou também a primeira escola mista de instrução primária na colônia que, nessa época, chamava-se colônia de São José de Criciúma (PHILOMENA, 2005).

O esboço da povoação foi feito pelos imigrantes, às margens do rio Criciúma, onde foi edificada a primeira capela. Vieram depois famílias polonesas – instalando-se na região da Linha Cabral – e depois os alemães, estabelecendo uma pequena colônia no distrito da atual cidade de Forquilha. Anos mais tarde surgiram outros grupos étnicos, como

portugueses, espanhóis, árabes e afrodescendentes, encerrando, no total, sete etnias distintas na região (CRICIÚMA, 2019).

Inicialmente, a principal atividade econômica da colônia era a agricultura de subsistência, uma vez que era difícil estabelecer comércio com outras localidades. A região estava isolada de grandes centros, então a agropecuária não progrediu, restringindo parte da produção para consumo próprio e comercializando os excedentes com a própria vizinhança (BELOLLI *et al.*, 2002).

A exploração do carvão – atividade que fez da cidade motivo de destaque nacional por muitas décadas – teve início na década de 1910, mas sua pujante ascensão se daria, de fato, em 1919, com o estabelecimento do ramal ferroviário Dona Tereza Cristina. O impulso à economia foi tamanho que se refletiu não apenas no município, mas em toda a região Sul do estado (BELOLLI *et al.*, 2002).

Segundo Napolini Filho (2000, p. 61):

Foi descoberto, por acaso, por Giácomo Sonego, em 1893. Dias depois de queimar uma coivara em suas propriedades, notou que algumas pedras fumegavam. Para satisfazer a curiosidade, pediu que Benjamim Bristot levasse-as para a fornalha de sua ferraria. As pedras queimavam, mesmo. Feitas as observações em laboratórios do Rio de Janeiro, veio a resposta: estava descoberto o carvão mineral que, extraído em escala industrial até os anos 70, se transformou na pedra angular de todo o processo de desenvolvimento de toda a região polarizada por Criciúma.

Compunham à época o município de Criciúma as localidades de Nova Veneza, Içara e Forquilha. Em novembro de 1925, foi sancionada a Lei Estadual nº. 1516, que estabelecia, enfim, a criação do município. Como em outras regiões do estado e do País, ocorreu em Criciúma a urbanização crescente, reflexo do êxodo rural: os habitantes do campo e das pequenas colônias vizinhas migraram para Criciúma, em busca da riqueza oferecida pelas vagas que emergiam com a exploração do carvão. Não se tratava apenas da procura de salários, mas também de comércio, serviços, habitação e, conseqüentemente, melhores condições de vida (PHILOMENA, 2005).

O carvão prosperou durante a década de 1930 até meados de 1960. A partir desse período, crises econômicas constantes afetaram a região –

e, principalmente, o município de Criciúma – devido à instabilidade do ramo carbonífero. Conforme Balthazar (2001, p. 32):

Com a desregulamentação da atividade carbonífera, decretada em 1990, é cortado todo e qualquer subsídio existente ao carvão, pondo fim à obrigatoriedade de consumo do mesmo. Isto desencadeia um processo de insolvência generalizada na indústria carbonífera do sul catarinense levando ao maior número de mineiros desempregados da vida da cidade. E é esta mão de obra que neste momento fica ociosa, que desencadeia um processo de instalação de micro e pequenas empresas de confecção, uma vez que passa a absorver grande parte dos trabalhadores desempregados.

Isso levou Criciúma a um processo de diversificação, a partir da década de 1970, que se estendeu pelos anos de 1980 e 1990. Alguns ramos tornaram-se proeminentes, como a indústria cerâmica, seguida pela indústria de plásticos, metalmecânica e confecções, sendo essas atividades expressivas no cenário econômico atual (CRICIÚMA, 2019).

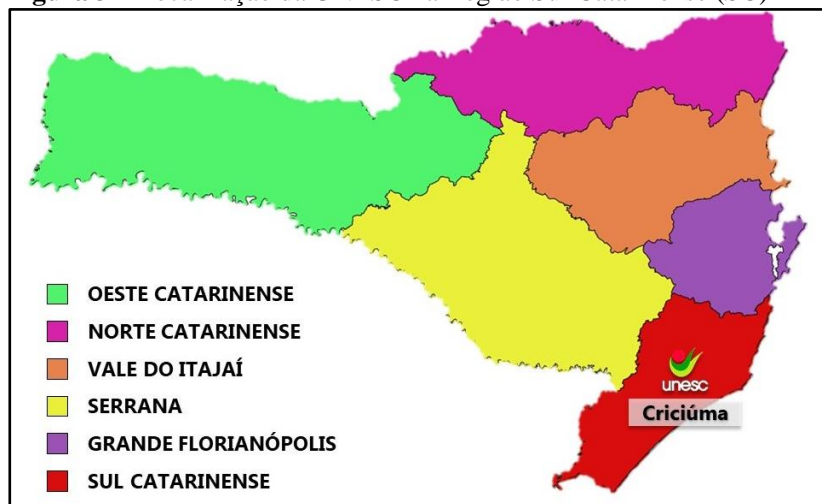
Criciúma foi eleita pela Revista Exame/Agência Simonsen Associados, em 2002, como a 42ª melhor cidade do Brasil para se fazerem negócios, já tendo ocupado a 27ª em 1999 e em 2000. Dentre os setores já destacados, a cerâmica, o plástico, a metalmecânica e a confecção são os de maior notoriedade. A cerâmica tem abrangência internacional, competindo com países europeus no comércio exterior. A indústria de descartáveis plásticos responde por aproximadamente 90% da produção nacional de copos, pratos e bandejas plásticas. No segmento vestuário, sobressai-se como terceiro maior polo produtor de *jeans* do Brasil. A indústria metalmecânica é a única de envergadura regional, entretanto, tem demonstrado qualidade e capacidade produtiva que logo permitirão alcançar reconhecimento para além da região. Conta com aproximadamente três mil estabelecimentos comerciais, que representam 18% da mão de obra empregada e são referência para compra de produtos na região, especialmente do segmento do vestuário (CRICIÚMA, 2019).

Segundo o IBGE (2017), o salário médio mensal, em 2017, era de 2,6 salários mínimos. O percentual de pessoas ocupadas em relação à população do município era de 36.5%. Comparando-se com outros municípios do estado, estava, respectivamente, na 25ª e 54ª posição. Em comparação com cidades de todo o País, ocupava a 421ª posição e a 247ª,

de um total de 5570 municípios. Alcançava um índice de escolarização de 98,5% e um IDH de 0,788. O número de estabelecimentos de ensino por milhão de habitantes era de 549 para pré-escola, 131 para o ensino fundamental, 722 estabelecimentos para o ensino médio e 3 para o ensino superior. O índice de matrículas era de 48,6 para pré-escola, 199,6 para o ensino fundamental e 45,8 para o ensino médio (IBGE, 2017).

Para que se possa situar de maneira mais clara a localização do município e da ICES em questão, a figura abaixo apresenta o mapa de Santa Catarina, dividido por seis mesorregiões, com destaque para o Sul Catarinense, onde está Criciúma e, conseqüentemente, a UNESCO:

**Figura 3** – Localização da UNESCO na Região Sul Catarinense (SC)



Fonte: Adaptado de Suporte Geográfico (2019).

Situados o município e a UNESCO, na subseção a seguir será caracterizada a associação de Fundações Educacionais a qual a referida instituição está vinculada, a fim de compreender o contexto no qual as ICES catarinenses estão inseridas.

### **3.1.3 Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)**

O estabelecimento das Instituições Fundacionais do Estado de Santa Catarina é constituído por meio da interação entre a comunidade local e do poder público do município. Na década de 1960, com a criação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do

Estado de Santa Catarina (UDESC), as Fundações Educacionais ganharam mais força no estado, geridas por regras privadas e mantidas tanto pela contribuição estadual e municipal quanto pelas mensalidades pagas pelos estudantes (BITENCOURT, 2011; PAIM, YAMAGUCHI, GIANEZINI, 2021).

Visando a desenvolver o ensino superior no estado, dezesseis Fundações Educacionais estabelecidas pelos municípios reuniram-se para a constituição de um órgão cujas ações devem ser planejar, articular e coordenar ações integradas. Tendo em vista a possibilidade de proporcionar uma expansão homogênea, em 24 de maio de 1974, deu-se a fundação da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE, 2019; PAIM, YAMAGUCHI, GIANEZINI, 2021).

Como dito anteriormente, o Sistema ACAFE atualmente é uma associação composta por um conjunto de dezesseis IES,<sup>12</sup> dentre elas onze universidades e cinco centros universitários. Configura-se como sociedade civil sem fins lucrativos, que congrega as bases para a educação criadas pelo Estado de Santa Catarina, como cumprimento da lei dos poderes públicos estaduais e municipais (ACAFE, 2019).

### **3.1.4 Avaliação institucional na UNESC**

Considerando-se a definição teórica de Avaliação Institucional, verifica-se que não se trata de uma ferramenta meramente burocrática, mas que também acumula a função de impulsionar mudanças no ambiente em que é desenvolvida. Essa concepção é fundamentada pela visão de autores como Belloni (2000) e Trigueiro (2004), os quais admitem a avaliação institucional como geradora de mudanças conduzidas por meio de planejamento (UNESC, 2018b).

---

<sup>12</sup> As instituições vinculadas à ACAFE são: Católica de Santa Catarina, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Contestado (UnC), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e Centro Universitário Municipal de São José (USJ).

De acordo com o SINAES, a Avaliação Institucional deve ter um posicionamento equilibrado entre avaliação e regulação. Assim, o SINAES está fundamentado em princípios e objetivos atrelados também aos interesses sociais da Educação Superior. Explicita-se, por meio desse sistema, a ideia de uma autoavaliação institucional de caráter educativo, evitando-se *rankings* e classificações por notas, indicando-se, então, a múltipla utilização de instrumentos, com a participação aberta a agentes internos e externos durante a avaliação da IES (BRASIL, 2004).

Conforme o modelo institucional adotado, o SINAES sugere a criação de comissões que auxiliem na organização dos relatórios, os quais compõem a autoavaliação, organizada pela CPA. Os objetivos e objetos destacados no projeto de avaliação institucional compreendem múltiplos instrumentos de avaliação, os quais consideram a participação de toda a comunidade acadêmica – ou seja, os agentes internos – e a comunidade circundante – os agentes externos (UNESC, 2018c).

Na UNESC, a avaliação institucional permite monitorar o desenvolvimento da instituição e gerenciar as práticas avaliativas, amparando também o PDI e, conseqüentemente, a gestão da instituição. Vale ressaltar que as ações avaliativas na UNESC possuem relação com seu consistente histórico de práticas e políticas institucionais de avaliação, que permitem compreender a continuidade dessas práticas ao longo dos anos pela IES. O trecho a seguir destaca essa questão:

O surgimento da UNESC ocorre em um movimento emergente, que ampliou as fronteiras da educação superior e proporcionou a flexibilização dos modelos institucionais já que, na época, o que se denominou de movimento “expansionista” da educação superior já que a LDB passara a regular, sob a ótica das orientações da Constituição Federal, a educação superior. A UNESC surge, portanto, notadamente reconhecida como uma Instituição inovadora e que já integrava, em sua estrutura, elementos análogos as finalidades que eram propostas pela LDB, que também era considerada um dos instrumentos mais inovadores e que introduziu, formalmente, a relação entre a avaliação e a regulação na educação superior (UNESC, 2018c, p. 26).

A avaliação institucional na UNESC é pautada por processos distintos, “desenvolvidos no âmbito da Reitoria, das coordenações de

curso de graduação, coordenações de programas de pós-graduação *stricto sensu* e demais instâncias e áreas da Universidade” (UNESC, 2018c, p. 34). Diante disso, a autoavaliação institucional, desenvolvida pela CPA, é responsável por fornecer os dados e informações sobre o desenvolvimento institucional, tanto para os gestores quanto para o MEC, permitindo ainda que se monitore a percepção da comunidade sobre a universidade. É um mecanismo capaz de integrar o planejamento e a gestão institucional, conferindo à CPA autonomia para inferir apontamentos que impactam diretamente o desenvolvimento da instituição. Corroborar-se isso no R-CPA da UNESC, onde se ressalta:

Os relatórios construídos pela CPA ao longo dos ciclos avaliativos demonstram uma dinâmica consolidada que prevê a participação ativa da comunidade acadêmica, bem como a utilização de metodologias que permitem o envolvimento de todos os segmentos da Universidade. Dessa forma, ao considerar a análise sistêmica do processo, a autoavaliação é um mecanismo substancial para a tomada de decisão na UNESC, cumprindo um papel destacado no SINAES que é o de “orientação de oferta” e de consolidação de sua missão institucional (UNESC, 2018c, p. 34).

Os instrumentos avaliativos utilizados pela UNESC são delineados de acordo com indicadores de qualidade já estabelecidos e, atualmente, são mais de trinta. São aplicados na avaliação de todos os elementos relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão universitária. Quanto aos procedimentos metodológicos adotados durante o processo de avaliação, são adotados: (i) a análise documental ou dados secundários; (ii) os questionários e (iii) os fóruns temáticos de avaliação/discussão ou grupos focais; elucidados no quadro a seguir:

**Quadro 10** – Métodos de avaliação institucional adotados pela UNESC  
(continua)

MÉTODO	DESCRIÇÃO
Análise documental ou dados secundários	Forma de avaliação que tem por objetivo identificar e analisar os principais documentos, ou informações institucionais sistematizadas, que explicitem a missão e os objetivos da Universidade e de seus setores, cujos principais são: PPI, PPC, estatuto, regimento e planos de ensino.

**Quadro 11 – Métodos de avaliação institucional adotados pela UNESC (conclusão)**

MÉTODO	DESCRIÇÃO
Questionários	Instrumento para identificar e avaliar o nível de percepção de qualidade sobre atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços desenvolvidos pela Instituição. Pode ser aplicado por meio de entrevista ou questionários de autoaplicação, na forma escrita ou <i>online</i> .
Fóruns temáticos de avaliação/discussão ou grupos focais	Forma de avaliação realizada nos fóruns, colegiados institucionais ou junto a um grupo de participantes selecionados, visando a debater e a aprofundar temática previamente definida e agendada.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações do PDI da UNESC (2018b).

### 3.1.5 Considerações parciais

Apesar de ter enfrentando dificuldades até que se consolidasse como universidade, a UNESC se estabeleceu na comunidade, com seu propósito, ou missão, e sua visão bem delineados, indicando a preocupação e o compromisso institucional em relação ao seu caráter universitário. Fomenta ensino, pesquisa e extensão, além de considerar também os aspectos comunitários, que impactam socioeconômica e ambientalmente o cotidiano do seu entorno e, por isso, demonstra estar atenta às novas demandas, tanto internas quanto externas.

Quanto à mensuração e à avaliação do que acontece na Instituição, a UNESC utiliza seus instrumentos avaliativos próprios, delineados conforme indicadores de qualidade já estabelecidos. Sua aplicação compreende a avaliação de todos os elementos relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão universitária, semelhante ao que descreve a URSULA, apesar de não possuir vínculo com essa organização. Seus procedimentos metodológicos de avaliação utilizam a análise documental ou dados secundários, questionários e fóruns temáticos de avaliação/discussão ou grupos focais, a partir dos quais as políticas e práticas institucionais podem ser delineadas.

Apresentada a UNESC, na subseção a seguir será caracterizada a segunda ICES que serviu como objeto de estudo, a UPF.



### 3.2 UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)

A Universidade de Passo Fundo (UPF), mantida pela Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF), tem sua origem na fusão da Sociedade Pró-Universidade com o Consórcio Universitário Católico. É referência no Rio Grande do Sul por sua tradição e qualidade do ensino, evidenciadas pelos resultados positivos das avaliações do MEC, bem como nas de órgãos independentes, que promovem avaliações não oficiais (UPF, 2019).

Para que se conheça a trajetória percorrida pela Instituição até o presente, os subitens a seguir apresentarão um breve histórico sobre a origem da UPF, a sua localização e a caracterização de seus procedimentos de avaliação institucional.

#### 3.2.1 Histórico

A criação da UPF, resultante da instituição da FUPF, emergiu no contexto brasileiro dos anos de 1950, período considerado emblemático, de mudanças econômicas e estruturais no País. Ainda que o Brasil fosse, naquela época, predominantemente rural, um processo de industrialização acelerado já havia sido desencadeado, especialmente por conta das medidas adotadas no Plano de Metas do então presidente Juscelino Kubitschek (GUARESCHI, 2001; UPF, 2017b).

Naquele período, debatia-se sobre o que deveria orientar a cultura nacional, considerando a divisão entre a tradição e o folclore nacionais ou as questões de cunho social. Na educação, um movimento protagonizado por Anísio Teixeira retomava os debates que haviam sido iniciados em meados de 1920, cobrando do Estado maior comprometimento com o futuro da educação nacional (BORDIGNON, 2014; UPF, 2017b).

No Rio Grande do Sul, a educação foi difundida dos grandes centros urbanos para o interior. Enquanto Porto Alegre já havia estabelecido suas escolas de Farmácia, Química e Engenharia, ainda no final do século XIX, os primeiros cursos superiores chegaram ao interior do estado apenas na década de 1930, com instituições pioneiras em Pelotas e Santa Maria. Em Passo Fundo, o processo tardou alguns anos, mas não deixou de obter êxito (UPF, 2019).

Na metade do século XX, um intenso processo de migração ocorria no município, com o êxodo das comunidades rurais para a cidade. Esse movimento era acompanhado pelo aumento dos cursos ginasiais, preocupados com a formação de professores que pudessem atender ao

processo de expansão do ensino na região (GUARESCHI, 2001; UPF, 2019).

Ainda nos anos de 1940, Passo Fundo já se destacava economicamente, apresentando considerável potencial comercial, agrícola, industrial e educacional, principalmente devido à extensa malha rodoviária e ferroviária que chegava ao município, além da estrutura administrativa e do sistema de urbanização. Passo Fundo distinguia-se, assim, dos demais municípios da região norte do Rio Grande do Sul, sendo, inclusive, chamado pela imprensa de “Metrópole da Serra” (BENVEGNÚ, 2006).

A partir disso, a comunidade iniciou uma mobilização em busca de alternativas à continuidade dos estudos da juventude do município, responsáveis por contribuir no desenvolvimento da região. Então, na década de 1950, foram dados os passos iniciais em direção à consolidação da UPF. Foram criados a Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo (SPU), em 1950, e o Consórcio Universitário Católico (CUC), em 1956, permitindo à região dar início ao processo de construção do ensino superior (BENVEGNÚ, 2006).

Em 1953, a SPU foi a responsável por adquirir o prédio onde foi instalada a Faculdade de Direito. Criou também as faculdades de Odontologia, Agronomia, Ciências Políticas e Economia, além do Instituto de Belas Artes. A SPU obteve o reconhecimento da prefeitura municipal ainda naquele ano e mantinha-se com a contribuição dos sócios e doações. Sua administração contava com uma diretoria e um conselho, composto por nove membros, eleitos pela assembleia dos sócios (GUARESCHI, 2001).

A ainda inexistente UPF viria a ser instalada na localidade onde está atualmente a partir da doação de Antônio Bittencourt, que lhe concedeu uma área de 50 mil metros quadrados, compreendida entre as vilas Petrópolis e São José. Posteriormente, foram adquiridos outros 550 mil metros quadrados. Com o terreno disponível para a obra, o projeto e o marco inaugural da construção da cidade universitária também foram estabelecidos, em 1956, com a sua conclusão ocorrendo em 1960 (BENVEGNÚ, 2006; BORDIGNON, 2014).

Anos depois, em 1967, ocorreu um processo de integração entre SPU e CUC, surgindo então a Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF). Foi a partir da FUPF que o estabelecimento da UPF de fato ocorreu, sendo concretizado com a assinatura do decreto pelo Governo Federal, em 2 de abril de 1968. A publicação do decreto no Diário Oficial da União ocorreu no dia 6 de junho daquele mesmo ano, sendo esta a data de aniversário da Instituição (UPF, 2019).

A constituição jurídica da mantenedora como fundação teria sido sugerida por Tarso Dutra, deputado federal à época e futuro ministro da educação. Sua sugestão era fundamentada em estudos sobre a Reforma Universitária, em discussão naquele período e efetivada em 1968. As normas de organização e funcionamento do Ensino Superior foram, então, determinadas pela Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Com ela, as IES passaram a receber maior atenção e constituíram uma base a partir da qual poderiam orientar-se para a construção de sua organização (MEYRER, 2017; UPF, 2017b).

A criação da FUPF representou a conclusão de duas grandes etapas no desenvolvimento local da região: o desfecho das disputas políticas entre as lideranças locais, reflexo também do contexto político estadual e nacional; e o passo final para a consolidação de um projeto desenvolvido ao longo de quase vinte anos, que era o estabelecimento de uma universidade no Planalto Médio Gaúcho (UPF, 2017b).

Meyrer (2017, p. 55) destaca que:

À medida que a Universidade crescia, a cidade universitária adaptava sua estrutura física às novas necessidades de ensino e pesquisa. Não somente com construções de prédios para os novos cursos que foram sendo criados, mas, também, com adaptação às novas tecnologias nos diferentes campos de pesquisa: equipamentos, laboratórios, biblioteca, entre outros. Da mesma forma, o aumento progressivo do número de alunos trouxe a necessidade de adequações estruturais para o atendimento da demanda de serviços e circulação de pessoas no espaço do *campus*. Assim, melhorias em vias de acesso, serviços de ônibus, vigilância e instalação de lancherias foram sendo, gradualmente, implantadas.

Em setembro de 1989, com a aprovação da ata do Conselho Diretor, foi criada a escola de 2º grau mantida pela FUPF. Estabeleceu-se que a escola seria regida pelo estatuto da FUPF, além de um regimento próprio, aprovado pelo CEE do Rio Grande do Sul. Uma década depois, em outubro de 2000, mediante a aprovação de uma campanha publicitária para o ensino médio da FUPF, criou-se uma marca exclusiva para a escola: o “Ensino Médio Integrado UPF”, preservando as cores da marca UPF em sua identidade visual (UPF, 2017b; UPF, 2019).

A FUPF já possuía extensões universitárias para além de Passo Fundo, desde 1980, em princípio, com o objetivo de qualificar professores das localidades próximos nos quais se inseriu. No início da década de 1990, diante da então recente aprovação da Constituição Federal de 1988, a qual conferiu autonomia e descentralização institucional às universidades, a instituição tornou-se, de fato, *multicampi*, continuando assim o plano de regionalização, com a criação dos *campi* nos municípios de Carazinho (1990), Palmeira das Missões (1984), Soledade (1984), Casca (1992), Lagoa Vermelha (1990) e Sarandi (2003) (MEYRER, 2017).

Inicialmente, a UPF contava com cerca de dois mil alunos matriculados em seis faculdades. Atualmente, conta com mais de quatorze mil alunos matriculados em sessenta diferentes cursos de graduação, quinze de mestrado institucional, seis de doutorado e nove estágios pós-doutorais. Na extensão universitária, a UPF desenvolve mais de 85 projetos e programas (UPF, 2019).

Sua infraestrutura é composta por dez bibliotecas, mais de 170 salas de ensino prático-experimental, trezentos laboratórios e 150 clínicas, além de diferentes convênios com instituições estrangeiras, pertencentes a dezoito países. Conta, ainda, com o Centro Científico e Tecnológico UPF Planalto Médio (UPF Parque), apoiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, a Secretaria de Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico e a Prefeitura Municipal de Passo Fundo (UPF, 2019).

A UPF demonstrou, desde sua origem, sua disposição em assumir um compromisso com o desenvolvimento regional. Essa intenção de ser um polo transformador da estrutura cultural junto ao seu entorno encontrou o amparo dos municípios de maior destaque na região. Isso permitiu, principalmente, que ocorresse a concepção e manutenção do atual modelo *multicampi*. Ainda, a Universidade tem buscado integrar-se à comunidade por meio do diagnóstico social e da promoção de projetos e parcerias, visando à disseminação do saber acadêmico, sem deixar de considerar as dimensões econômicas, sociais e ambientais, comprometendo-se com o desenvolvimento socioeconômico da região de Passo Fundo (UPF, 2017b, 2019).

### **3.2.2 Localização**

Em termos geográficos, o município de Passo Fundo situa-se na chamada região do Planalto Médio, localizada ao Norte do Rio Grande do Sul, estando a 287 km de Porto Alegre, a capital do estado. Sua

fundação deu-se em 7 de agosto de 1857, tendo como origem o município de Cruz Alta (TEDESCO, BATISTELLA, NEUMANN, 2002).

Quando os primeiros traços daquilo que viria a ser a povoação de Passo Fundo começaram a surgir – e até mesmo antes disso – a passagem pelo local que hoje abriga o município já era, de certa forma, obrigatória. Em um raio de quilômetros de extensão, era o único lugar onde havia um caminho que pudesse ser percorrido por viajantes. Isso conferiu relevância à localidade, principalmente no século XIX, por servir de passagem para tropas de mulas, cavalos e rebanhos. Também atravessaram por ali tropas militares que participaram de eventos como a Guerra dos Farrapos, a Revolução Federalista e a Guerra do Paraguai (D'ÁVILA, 1996).

O município tem sua origem no século XIX, em 1827, período em que Manoel José das Neves recebeu cerca de dezessete mil hectares do governo provincial para implantar na região uma fazenda voltada à criação de gado. Em torno de Neves, sua família e seus escravos, cresceu um povoado, onde foram construídos também a primeira capela católica e um cemitério. Esses foram os primeiros traços daquilo que se constituiria futuramente como Passo Fundo (PASSO FUNDO, 2019).

A emancipação do município, em 1857, foi um passo crucial para o seu desenvolvimento, que seria impulsionado, décadas mais tarde, com a construção de ligações ferroviárias com as cidades de Santa Maria e Cruz Alta, em 1898. Isso acelerou o processo de urbanização do município, favorecendo a atividade econômica e resultando na construção de residências, comércio, indústrias, hospitais e hotéis (GOSCH, 2002).

Até a construção dos ramais ferroviários, além do posterior ramal estabelecido entre Passo Fundo a Marcelino Ramos, em 1910, todo o comércio e a produção industrial eram dependentes de tropeiros e de carros de bois. Estes eram os responsáveis por fazer o transporte da produção local e traziam de outras regiões insumos e bens necessários à vida dos habitantes da cidade. Com a ferrovia, veio o dinamismo econômico, evidenciando a posição estratégica do município como polo de convergência econômica para a região (GOSCH, 2002).

A construção da linha férrea estabeleceu uma conexão com os estados de Santa Catarina, Paraná e São Paulo e a passagem do ramal pelo município foi fortemente influenciada por aspectos econômicos, tendo em vista que Passo Fundo já se constituía como um caminho de passagem para tropeiros e missionários. Além disso, a região dispunha de campos e matas propícios para a agropecuária e o extrativismo, especificamente de madeira e de erva-mate (TEDESCO, BATISTELLA, NEUMANN, 2002).

Ao final da década de 1910, a expansão urbana alcançou a ponte sobre o rio Passo Fundo, local denominado “passo” nos tempos em que o município ainda era um local de passagem. Esses espaços que delimitavam o perímetro urbano ainda não estavam pavimentados, por serem áreas alagadas ou por pertencerem a um único proprietário. Tais problemas somente teriam solução décadas mais tarde, com uma nova urbanização. Ainda nesse período, o crescimento econômico de Passo Fundo passou a ser alavancado pela venda de madeira, milho, trigo, erva-mate, banha, gado, entre outros produtos agropecuários e também os industrializados (DAL MORO, KALIL, TEDESCO, 1998).

Nos anos de 1940 ocorreu uma nova expansão urbana, que não consistia em um fenômeno local, mas sim em um reflexo da migração do campo para a cidade em todo o País, acentuada após a década de 1950. Passo Fundo passou por um crescimento gradual da população urbana, nesse período, em relação à rural. A densidade demográfica do município quase triplicou em vinte anos: foi de 18,68 hab./km<sup>2</sup>, para 49,22 hab./km<sup>2</sup>, entre os anos de 1940 e 1960 (DAL MORO, KALIL, TEDESCO, 1998).

Seu território também sofreu alterações, passando de 4.290 km<sup>2</sup>, para 1.193 km<sup>2</sup>, em 1960, em decorrência da criação de novos municípios. Apesar das perdas de território, a população de Passo Fundo continuou a crescer. Até 1950, a população urbana aumentou de maneira lenta. De 1950 até 1980, houve uma significativa aceleração, como reflexo da expansão do complexo trigo-soja. Entre 1980 e 1996, o município ainda crescia economicamente, mas de forma menos acentuada. Por fim, entre 1996 e 2005, ocorreu a estabilização do crescimento do município (MIRANDA, 2005).

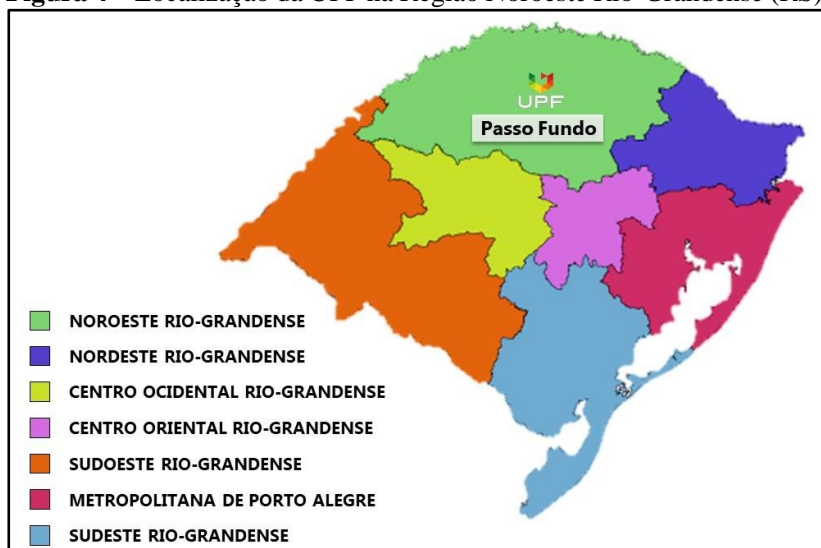
Quanto aos grupos étnicos que formaram Passo Fundo, o município não se caracteriza por apenas um grupo étnico. Inicialmente, prevaleciam os indígenas guarani e kaingang. Em seguida, chegaram os luso-brasileiros e os caboclos, que se apoiaram na economia pastoril e extrativista. Depois vieram os alemães, italianos, poloneses, sírios e libaneses, judeus, entre outros. Logo os grupos étnicos se formaram e então buscaram delimitar o território, fazendo com que Passo Fundo tivesse sua territorialidade composta pela multiplicidade, presente em nomes de ruas, prédios, vilas, bairros, ou ainda na arquitetura das casas, suas fachadas, além de nomes de estabelecimentos comerciais, monumentos, gastronomia, artesanatos, na política, na educação e também na religiosidade (DAL MORO, KALIL, TEDESCO, 1998).

Passo Fundo é o 9º município mais populoso do Rio Grande do Sul, com cerca de 190.000 habitantes (IBGE, 2017). Tem papel fundamental no desenvolvimento rio-grandense, pois se destaca como

centro regional, com ênfase na oferta de serviços voltados à educação – decorrente de ser a cidade sede da UPF, um dos objetos deste estudo – e de saúde, sendo a 3ª cidade do estado com maior número de hospitais, depois de Porto Alegre e Santa Maria (PASSO FUNDO, 2019).

A fim de situar mais claramente a região em que se encontra o município da ICES em questão, a figura a seguir ilustra o estado do Rio Grande do Sul, dividido por sete mesorregiões, com destaque para o Noroeste Rio-Grandense, onde está Passo Fundo e, conseqüentemente, a UPF:

**Figura 4** – Localização da UPF na Região Noroeste Rio-Grandense (RS)



Fonte: Adaptado de Suporte Geográfico (2019).

Situados o município e a UPF, a seguir será caracterizado o consórcio de universidades comunitárias ao qual a referida instituição está vinculada, a fim de compreender o contexto no qual as ICES gaúchas estão inseridas.

### 3.2.3 Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)

No Rio Grande do Sul, o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), reúne as instituições comunitárias do estado, sendo consideradas como as principais responsáveis pela

interiorização da educação superior no RS. Essas instituições estão situadas em cidades do interior do Rio Grande do Sul, em sua maioria de médio porte, na região norte do estado, com estruturas *multicampi* que permitem estender sua abrangência para os municípios vizinhos (FIOREZE, 2017).

Constituído em 1993, o COMUNG, surgiu da união entre ICES do Rio Grande do Sul, por meio de um Protocolo de Ação Conjunta estabelecido entre elas. Seu objetivo era viabilizar um processo que resultasse no fortalecimento das ICES gaúchas e, conseqüentemente, beneficiasse a comunidade universitária do Rio Grande do Sul (COMUNG, 2019).

Foi oficialmente estabelecido em 27 de abril de 1996 e atualmente representa a consolidação de conquistas para as instituições associadas, oferecendo programas e experiências compartilhadas entre professores e alunos, qualificação de funcionários e professores e fóruns de tecnologia da informação, além da integração entre diversos segmentos. Busca incentivos à formação acadêmica da população, à promoção da cultura e ao desenvolvimento de ações voltadas à inovação, favorecendo o desenvolvimento local a partir dos polos transformadores que são as universidades as quais fazem parte do Consórcio (COMUNG, 2019).

Atualmente é composto por quinze instituições de ensino,<sup>13</sup> conta com aproximadamente oito mil e setecentos professores e onze mil funcionários, impactando cerca de duzentos mil universitários. As instituições que compõem o COMUNG representam uma rede de educação, ciência e tecnologia, considerada o maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul (COMUNG, 2019).

---

<sup>13</sup> As instituições vinculadas ao COMUNG são: Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE), Universidade Franciscana (UFN), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade La Salle (UNILASALLE), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).



### 3.2.4 Avaliação institucional na UPF

A trajetória avaliativa da UPF tem mais de trinta anos e, ao longo desse tempo, passou por momentos distintos até que pudesse se consolidar efetivamente, sobretudo no início da década de 1990, tendo como foco a avaliação para a melhoria do ensino de graduação. Em 1994, ocorreu a vinculação da proposta interna às de avaliação externa à instituição. Esse processo deu-se, primeiramente, com a adesão ao PAIUB, seguida pela incorporação ao COMUNG, que foi responsável por implantar um programa próprio de autoavaliação, adotando os princípios e métodos do PAIUB e incluindo outros indicadores, adequados à realidade das universidades comunitárias (UPF, 2017b).

Ao longo desse percurso, a avaliação tornou-se mais institucionalizada, como importante elemento da qualificação dos processos dentro da instituição. Para a condução desses processos, foi criada a Comissão de Avaliação dos Cursos de Graduação, por exemplo, posteriormente substituída pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), em cujas atribuições está a dinamização dos processos de autoavaliação dos cursos (UPF 2017b).

Em 1998, a UPF organizou sistematicamente seus programas de autoavaliação. O primeiro deles, surgido no contexto de inserção da UPF no PAIUB, foi denominado Projeto de Avaliação Institucional. A partir da adoção do SINAES, a UPF instituiu um programa de avaliação institucional mais amplo, em 2005, denominado de Auto-avaliar, com o objetivo de conhecer para qualificar (UPF, 2017b).

Para a UPF, a avaliação institucional deve compreender a educação superior como meio de transformação da sociedade pelo exercício e respeito à cidadania, pela solidariedade, responsabilidade social e identidade institucional e nacional. Tanto para o planejamento quanto para a tomada de decisões, ela é fundamental, pois somente por uma avaliação conduzida sob esses critérios é que a UPF considera poder chegar a elevados padrões de excelência (UPF, 2017b).

Para a Instituição, a avaliação tem um papel formativo, de aprendizagem contínua. É também um processo que deve levar os indivíduos à sua emancipação, oferecendo meios para o autoconhecimento, consolidando uma cultura de avaliação cuja consciência sobre sua missão e finalidades seja clara e permanente. Assim, visa a colaborar para o aperfeiçoamento dos processos de avaliação e, consequentemente, de planejamento e de gestão (UPF, 2017b).

Utiliza-se dos resultados da autoavaliação como ferramenta para balizar as decisões dos(as) seus(as) gestores(as). Os resultados apresentados no R-CPA são sistematizados e o conhecimento gerado por meio do Programa de Autoavaliação é compartilhado com a comunidade acadêmica no Seminário de Avaliação Institucional. A partir dele é possível refletir sobre os processos de melhoria, de acordo com as necessidades da instituição (UPF, 2017c).

Todo o processo de autoavaliação da UPF, conduzido pela CPA, é orientado de acordo com o PDI, buscando envolver todos os membros da Instituição e utilizando-se também os resultados das avaliações externas e as informações coletadas nos documentos oficiais da Universidade. Busca-se ainda acompanhar e avaliar o PDI e o PPI a partir de documentos e relatórios específicos, cuja finalidade é verificar a estrutura física e administrativa, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, além de estimular a produção acadêmica (UPF, 2017c).

Os métodos adotados pela Universidade para a autoavaliação preveem etapas distintas de um mesmo processo: planejamento, sensibilização, coleta de dados, sistematização e interpretação dos dados, divulgação, meta-avaliação e planejamento das ações. De acordo com a proposta de autoavaliação da UPF e tendo como princípio uma visão indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, as dimensões associadas à avaliação são a missão, o ensino, a pesquisa, a extensão e responsabilidade social, a pós-graduação e a gestão. Cada uma dessas dimensões é avaliada por instrumentos próprios, mas que mantêm interação entre si. As dimensões dizem respeito a concepções e objetivos que auxiliam na identificação de potencialidades ou insuficiências em todas as áreas da estrutura acadêmica (UPF, 2017b).

O número preciso de instrumentos de coleta de dados não pode ser determinado, tendo em vista que a avaliação pode decorrer por ocasião da aplicação de instrumentos, em alguns casos, e em outros, por ocasião de reuniões, encontros, seminários, etc. Ainda assim, é possível destacar as principais formas de coleta: avaliação do ensino nas disciplinas por discentes e docentes; avaliação da gestão acadêmica; avaliação da pesquisa na graduação; avaliação da extensão: projetos e eventos; avaliação da comunicação da UPF com a sociedade; avaliação da representatividade/colegialidade e fluxos de processos; avaliação da infraestrutura a partir do corpo técnico-administrativo; avaliação do atendimento discente (secretarias, bibliotecas e Central de Atendimento); avaliação da instituição pelos formandos (UPF, 2017b).

Os procedimentos das avaliações têm sido divulgados nos Seminários de Avaliação Institucional, que ocorrem anualmente, cujos

resultados são difundidos para toda a comunidade, tanto acadêmica, quanto externa – ou seja, a comunidade local (UPF, 2017c).

### **3.2.5 Considerações parciais**

A UPF, ao longo dos seus anos de existência, desenvolveu projetos e parcerias regionais, aplicando também diagnósticos sociais, para que conseguisse se inserir de maneira efetiva na comunidade local e atender às demandas vigentes. Identifica-se o seu direcionamento na disseminação do saber acadêmico, sem desconsiderar os aspectos econômicos, sociais e ambientais, comprometendo-se, assim, com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental contínuo da região de Passo Fundo.

Durante a construção de sua trajetória avaliativa, enfrentou percalços até que pudesse consolidar-se efetivamente, principalmente no início da década de 1990, quando tinha como foco a avaliação para a melhoria do ensino. No decorrer desse percurso, a avaliação tornou-se institucionalizada, constituindo-se como importante elemento para a qualificação dos processos dentro da universidade. Com a criação da Comissão de Avaliação dos Cursos de Graduação, pôde ainda dinamizar os processos de autoavaliação dos cursos, que têm um papel formativo, de aprendizagem contínua. Percebe-se também que a IES em questão prioriza a emancipação dos indivíduos por meio do autoconhecimento, fazendo da cultura de avaliação uma prática relacionada à sua missão, cuja finalidade é clara e duradoura.

Caracterizadas as ICES que serviram como objeto de estudo, no capítulo a seguir será apresentado o estudo comparado da RSU entre a UNESC e a UPF, a partir da coleta dos dados obtidos na pesquisa documental e nas entrevistas com membros e ex-membros de ambas as instituições.

## 4 ESTUDO COMPARADO DA RSU ENTRE A UNESC E A UPF

Caracterizados os objetos de estudos, neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos a partir da coleta e análise dos dados, tanto aqueles oriundos dos documentos de referência, como PDI, PPI, R-CPA e Balanço Social, bem como daqueles registrados por meio dos depoimentos fornecidos durante as entrevistas com gestores(as) e ex-gestores(as).

### 4.1 ESTRUTURA DE ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados foi sintetizada com o auxílio da ferramenta de análise baseada nos parâmetros da URSULA, já descrita na introdução. Além disso, a utilização dos marcos teóricos foi essencial para a consolidação dos resultados, especialmente daqueles concernentes à RSU. Isso porque foi necessário compreender, de fato, os conceitos acerca da RSU e das práticas socialmente responsáveis que a caracterizam, a fim de analisar os resultados e comparar os objetos de estudo, fundamentando o trabalho nos referenciais expostos no capítulo 2 desta pesquisa.

Para a caracterização da RSU e consecução das análises, buscou-se a fundamentação inicial do termo, que conquistou notoriedade com a elaboração do *Manual de primeros pasos en Responsabilidad Social Universitaria*. Nele, Vallaeys, Cruz e Sasia (2009) apresentam quatro categorias de impacto das universidades, para que se possa pautar a avaliação de práticas socialmente responsáveis em critérios objetivos: organizacional, educacional, cognitivo e social.

Essas categorias estão dispostas em dois eixos, um vertical e outro horizontal, que se cruzam e estabelecem relações entre si, como a ligação entre impactos laborais, ambientais e sociais, que ocorre entre as pontas do eixo vertical. Do mesmo modo, o eixo horizontal apresenta em suas pontas as instituições de ensino e o conhecimento, representado, respectivamente, pela formação e investigação acadêmica. Esses conceitos são elucidados na figura a seguir.

**Figura 5 – Quatro tipos de impactos universitários**

Fonte: Vallaeys, Cruz e Sasía (2009).

O esquema apresenta conceitos gerais que balizaram a estruturação do modelo de análise da URSULA, no qual são apresentadas doze metas de desempenho em RSU. Nessa estrutura, os quatro impactos descritos acima foram consolidados e denominados de “âmbitos de ação em RSU”: *gestão organizacional*, *formação*, *cognição* e *participação social*. Cada um desses âmbitos ramifica-se em três metas socialmente responsáveis, totalizando, assim, doze metas que traduzem as principais bases teóricas em uma estrutura conceitual de gestão da RSU. São compostas por 66 indicadores que servem de suporte para a avaliação de cada meta, como mostra a figura 1, na página 19.

O que permite identificar essas metas, ou seja, atribuir diferentes graus de desenvolvimento às práticas dentro das IES é uma escala de cinco níveis de realização, também definida pela URSULA. Essa escala vai de 1 a 5, como mostra o quadro 1, na página

Além da classificação por níveis de êxito de maneira individual, também é feita a média entre os resultados de cada um dos indicadores que compõem as doze metas de RSU, o que permite que seja estabelecida uma visão geral sobre o cumprimento da meta em questão.

Com base nessa estrutura metodológica foram definidos os níveis

de êxito para cada item dentro das metas estabelecidas pelo próprio modelo. Os resultados serão apresentados nos tópicos a seguir, segmentados conforme os quatro âmbitos de ação, onde serão declarados os níveis de êxito de cada meta, acompanhados da análise comparativa entre as IES investigadas.

#### 4.2 GESTÃO ORGANIZACIONAL

O primeiro âmbito de ação analisado foi o da *gestão organizacional*, que leva em consideração a influência da instituição na vida de seu corpo docente, discente e administrativo, além de medir o impacto desta no meio ambiente. Implica uma gestão socialmente responsável da organização e seus procedimentos institucionais, o ambiente de trabalho, a gestão dos recursos humanos, os processos democráticos internos e o cuidado com o meio ambiente (VALLAEYS, SOLANO, 2018).

Tal âmbito consiste em avaliar a promoção de um ambiente organizacional responsável, estimulado por todos os membros da comunidade universitária, sejam eles docentes ou não. Preconizando valores como o trato interpessoal, a democracia, a transparência, a boa governança, o respeito aos direitos trabalhistas, as práticas ambientais sustentáveis, consegue-se fazer com que os membros da comunidade universitária aprendam, internalizem e compartilhem regras de convivência ética (VALLAEYS, CRUZ, SASIA, 2009).

As três metas compreendidas nessa área de atuação são: bom clima laboral e equidade; *campus* sustentável; ética, transparência e inclusão. Cada meta será elucidada a seguir, com o auxílio de quadros que indicam os níveis de êxito alcançados por cada ICES.

**Quadro 12** – Meta 1: bom clima laboral e equidade

(continua)

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.1 Se trabalham na medição e melhoria contínua do clima de trabalho.				x						x
1.2 São desenvolvidos processos de participação dos colaboradores na definição de metas e indicadores de desempenho e qualidade.			x						x	

**Quadro 13 – Meta 1: bom clima laboral e equidade**

(conclusão)

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.3 Se desenvolvem processos de contratação responsáveis, inclusivos e sem discriminação.		x					x			
1.4 Os trabalhadores recebem oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal, bem como serviços de assistência social (saúde, artes, esportes).					x					x
1.5 Se respeitam os direitos trabalhistas e o equilíbrio entre trabalho e família.					x					x
1.6 Se promove o voluntariado entre o pessoal administrativo e docente.	x					x				
1.7 São gerados processos para a integração da diversidade na comunidade universitária, equidade de gênero e não discriminação em cargos de gerência.				x						x
<b>Média da Meta 1</b>	<b>3,71</b>					<b>3,71</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaey e Solano (2018).

Os indicadores elencados na meta 1 estão relacionados à melhoria contínua do clima de trabalho, também com a integração da diversidade, verificando a existência de processos de contratação sem discriminação, o oferecimento de oportunidades de desenvolvimento profissional e de assistência social, o respeito aos direitos trabalhistas, promoção de voluntariado entre docentes e administração e a geração de processos para integração da diversidade na universidade. São, assim, elementos que permitem identificar a situação do clima laboral nas instituições, além de tornar possível a verificação da equidade nas relações de trabalho dentro das universidades. Para justificar cada um dos níveis de êxito, os sete indicadores da meta 1 serão abordados de maneira individual.

Em relação ao indicador 1.1, que trata da medição e melhoria contínua do clima de trabalho, em ambas as instituições foram encontradas políticas escritas quanto ao tema, com resultados sustentáveis que as enquadram no nível de êxito “5” para esse indicador. A classificação nesse nível indica que existem políticas escritas que conduzem a instituição nesse sentido e que seus resultados são mensuráveis e percebidos pela comunidade acadêmica.

Isso pôde ser confirmado também a partir das entrevistas realizadas nas ICES investigadas. Na UNESCO, a entrevistada EC4 relatou:

*[...] sempre a universidade, a gestão da universidade, foi preocupada em ter qualidade de vida dos colaboradores, dos professores, é... e preocupada de um modo geral, é... em cuidar muito bem do ambiente de trabalho, dando, dando realmente toda condição de execução do trabalho necessária.*

Há também o comentário do entrevistado EC1, que ressaltou:

*Penso que a gente trabalha num lugar bastante privilegiado, no sentido de as pessoas serem mais esclarecidas, de a gente lidar com conhecimento, lidar com a formação das futuras gerações, né, então, eu tenho conversado muito assim [...] com os vigilantes, com as serventes, com o pessoal da limpeza, tudo, entendeu... então eles, inclusive, eles relatavam muito isso, que eles se sentem inclusive privilegiados em relação aos outros familiares, né, às vezes colegas, por estar naquele ambiente. [...] todos que estão ali de alguma forma eles bebem um pouco desta fonte, né, e embora eles estejam em atividades diferenciadas, do ponto de vista inclusive da hierarquia institucional e tal... mas é um ambiente bastante promissor, bastante interessante e diferente de uma empresa, que as pessoas repetem o tempo inteiro o mesmo gesto, a mesma ação. Ali todos os dias acontecem muitas coisas, e muitas coisas diferentes.*

No caso da UPF, o entrevistado EP5 afirmou:

*A gente tem várias políticas que estão ligadas à questão ambiental, da saúde do trabalhador, né, várias políticas que visam qualificar e melhorar o ambiente de trabalho. Permanentemente o pessoal do RH tem atividades, né, atividades que estão focadas ou no professor, ou no funcionário, e tem também claro as ações voltadas aos alunos.*



No mesmo sentido, o entrevistado EP2 destacou:

*Eu acho que a universidade que eu trabalho, a Universidade de Passo Fundo, tem uma relação bem... bem responsável e adequada, pelo menos pros professores do meu plano de carreira. Então, eu tive muito suporte para fazer capacitação e formação, tive licença pra fazer o doutorado, durante um ano fiquei fora, um ano e meio fiquei fora. Eu sempre tive oportunidades de, de sugerir, de participar... sempre fui muito respeitado... e eu tô falando da minha experiência pessoal, óbvio, né. E, claro... eu acho que como toda instituição tem seus altos e baixos, até porque como é uma instituição democrática, todos os cargos são eleitos, de reitor até coordenador de curso, diretor de unidade... houveram momentos diferentes nessa relação de trabalho, mas nada assim muito diferente de uma gestão para a outra. Eu acho que é um ambiente saudável.*

A participação dos funcionários na definição de metas e indicadores de desempenho e qualidade, elencada no indicador 1.2, também foi categorizada de maneira igual entre as ICES analisadas. Ambas atingiram um nível de êxito igual a “4”, por promover oficialmente a questão com base em políticas escritas, planos estratégicos e recursos regulares, mas não existem ainda resultados sustentáveis sistematizados.

Em relação à UNESCO, foi possível identificar que são desenvolvidas avaliações que contemplam a participação de distintos atores, como discentes, docentes, técnico-administrativos, egressos e até a própria comunidade circundante. A partir dessas avaliações, são coletados dados que contribuem para as análises promovidas pela CPA durante os processos avaliativos (UNESCO, 2018b).

No caso da UPF, identificou-se também um processo de gestão democrática, que possibilita a participação geral e a descentralização da tomada de decisões. A política da Instituição está fundamentada na construção de um espaço público aberto à diversidade de opiniões, contemplando a participação de agentes internos e externos nas discussões acerca das metas de desempenho e qualidade da instituição (UPF, 2017b).

O indicador 1.3, que trata da contratação responsável, inclusiva e sem discriminação, foi classificado em ambas as instituições no nível “2”, especificamente por não ter sido identificada qualquer formalização ou institucionalização do compromisso das ICES nesse sentido, sendo constatadas apenas ações isoladas ou que não estão diretamente ligadas ao indicador, mas que de alguma forma indicam uma preocupação por parte da instituição no mesmo sentido.

O entrevistado EC3 relatou o caso da UNESC da seguinte forma:

*Ela sempre primou, assim... pelo menos o que a gente tem da história de gestores, uma tentativa de sempre ter um caráter de respeito muito grande para além do que diz a CLT. [...] Porque nós não somos estatutários, concursados, né? [...] E a ideia é que o relacionamento aqui interno ele possa perpassar um pouco pra além do que diz a CLT, no sentido de ter uma respeitabilidade entre todos.*

Na UPF, o entrevistado EP2 destacou:

*A gente tem várias políticas que estão ligadas à questão ambiental, da saúde do trabalhador, né, várias políticas que visam qualificar e melhorar o ambiente de trabalho. Permanentemente o pessoal do RH tem atividades, né, atividades que estão focadas ou no professor, ou no funcionário, e tem também claro aí as ações voltadas aos alunos.*

Na análise do indicador 1.4, que trata das oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal para os colaboradores, a classificação do nível de êxito foi “5” para as duas ICES, haja vista a evidenciação dessas oportunidades por meio dos balanços sociais de ambas as instituições.

No caso da UNESC, o principal programa que diz respeito a tal indicador é a Ânima – Programa de Relações Colaborativas e Valorização Humana. Ele tem como missão: “melhorar as relações interpessoais e as atividades profissionais fortalecendo a Missão Institucional e a identidade coletiva de SER UNESC em cada colaborador” (UNESC, 2018a, p. 40). Para contemplar essa missão, o Ânima promove atividades e eventos visando à melhoria das relações entre colaboradores e o desenvolvimento

do potencial dos indivíduos que fazem parte da instituição, tendo como base a missão da UNESCO (UNESCO, 2018a).

Na UPF, há também um programa que oferece oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal para os colaboradores, chamado de Scala. O Programa foi lançado em abril de 2014 pela seção de desenvolvimento de pessoas e desde então segue em funcionamento, buscando integrar e orientar esforços para o desenvolvimento e a sustentabilidade por meio de treinamentos oferecidos pela instituição. Ele oportuniza o desenvolvimento de competências individuais e coletivas para docentes, funcionários e estagiários da Instituição e tem como objetivos específicos estruturar treinamentos e fomentar o desenvolvimento dos colaboradores nas áreas comportamental, institucional, técnica, gestão, saúde, segurança e meio ambiente (UPF, 2017a).

Quanto ao respeito aos direitos trabalhistas e ao equilíbrio entre trabalho e família, representados pelo indicador 1.5, o nível de êxito persiste o mesmo do indicador anterior – ou seja, “5” – com a evidenciação dessas ações sendo corroborada pelo exposto anteriormente. Isso porque o Programa Ânima e o Programa Scala, por exemplo, são maneiras encontradas pelas instituições para oferecer melhores condições de trabalho e o equilíbrio nas relações entre as instituições e seus colaboradores. Além disso, os relatos apresentados no indicador 1.1 também elucidam e corroboram essas questões, atestando o nível de êxito indicado.

Em relação ao indicador 1.6, que trata do voluntariado por parte do pessoal administrativo e docente, o nível de êxito permanece em “1”, em ambas as instituições. Isso porque não foram encontrados registros formais quanto a tais práticas, tampouco depoimentos acerca dessas práticas. Novamente, tal fato indica uma defasagem quanto à evidenciação de tais práticas, mas não necessariamente a sua inexistência.

O último indicador dentro da meta 1, o 1.7, trata dos processos de integração da diversidade na comunidade universitária, equidade de gênero e não discriminação em cargos de gerência. O nível de êxito para esse indicador é “4”, em ambas as instituições, pois os indícios estão presentes em políticas escritas, planos estratégicos e recursos regulares, demonstráveis como evidências institucionais, apesar de ainda não apresentarem resultados sustentáveis.

No caso da UNESCO, o seu planejamento tem sido realizado de modo institucionalizado e participativo, observando “a relação ensino-pesquisa-extensão, a ética, as relações entre os pares, com respeito à diversidade e ao compromisso sócio ambiental, representados, por sua

missão, visão e valores” (UNESC, 2018b, p. 39). Há que se destacar também que, em 2018, a UNESCO criou a Secretaria de Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas com vistas à promoção e reconhecimento da diversidade, articulando a criação de políticas afirmativas que fomentem uma cultura de paz.

Em relação às políticas institucionais de valorização da diversidade e de ações afirmativas da UPF, a análise documental deixou claro que há uma busca pela promoção de direitos humanos e da igualdade étnico-racial, estreitamente vinculada à missão institucional e às ações de responsabilidade social da Universidade (UPF, 2017b).

Com a soma dos resultados da classificação dos níveis de êxito, estabeleceu-se a média da meta, conforme indica a URSULA (VALLAEYS, SOLANO, 2018). Desse modo, foi possível constatar que ambas as instituições estão em um mesmo patamar em relação ao cumprimento de ações de RSU dentro da meta 1, atingindo uma média de 3,71. Isso indica uma tendência à formalização das práticas elencadas dentro dessa meta, seja por políticas escritas, seja por planos estratégicos e recursos.

**Quadro 14** – Meta 2: *campus* sustentável

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.1 Existe um sistema de gestão ambiental integral (transporte, infraestrutura, acessibilidade, água, energia, compras, alimentação, resíduos).				x						x
2.2 Mede-se regularmente o trabalho ecológico e/ou de carbono da universidade.				x						x
2.3 Existe uma política de compras socialmente responsável que monitora o cuidado ambiental na cadeia de suprimentos.	x					x				
2.4 São desenvolvidos processos de treinamento de toda a comunidade universitária sobre questões ambientais.				x					x	
2.5 Promove-se o voluntariado ambiental no <i>campus</i> .			x						x	
<b>Média da Meta 2</b>	<b>4,20</b>					<b>4,00</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeys e Solano (2018).

Em relação à meta 2, os indicadores versam sobre as questões ambientais do *campus*. São, portanto, elementos que permitem verificar a

existência de práticas ambientais voltadas à responsabilidade ambiental das instituições, evidenciando a existência de sistemas de gestão ambiental integral, a medição de trabalho ecológico e/ou de carbono, a existência de políticas de compras socialmente responsáveis, o desenvolvimento de treinamentos da comunidade universitária sobre questões ambientais e a promoção do voluntariado ambiental no campus. Para que se possa compreender como são desenvolvidas as ações com foco no cumprimento dessa meta, são apresentados a seguir os indicadores avaliados.

Quanto ao sistema de gestão ambiental das instituições, destacado pelo indicador 2.1, trata-se de uma política adotada em ambas as instituições, formalizada por meio dos documentos e incentivada pelos colaboradores. Faz parte das diretrizes ambientais das duas ICES e apresenta resultados sustentáveis, classificando o referido indicador no nível de êxito “5”.

Na UNESCO, por exemplo, o uso racional de água é uma prioridade. Os novos blocos foram construídos com sistemas de recolhimento de água da chuva e essa captação de água tem proporcionado redução no consumo de água da Instituição. Além disso, também é feita a gestão dos resíduos sólidos recicláveis, separados por coleta seletiva, realizada no campus. Essa ação beneficia diretamente quatro famílias, a partir da geração de renda para o seu sustento (UNESCO, 2018a).

A UPF tem como um dos seus compromissos o comprometimento com o meio ambiente. Assim, são desenvolvidas atividades de gestão ambiental, a partir do Setor de Saneamento Ambiental (SSA). Em 2017, foi iniciado o plano de gerenciamento de resíduos, monitoramento da flora, fauna, emissões atmosféricas, além do controle de ruídos e odores produzidos na Estação de Tratamento de Efluentes (ETE). Quanto à gestão de resíduos, a UPF conta com a parceria de uma entidade social de Passo Fundo que realiza a coleta dos resíduos e os encaminha para a reciclagem. Já sobre o tratamento de efluentes, a Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) da Instituição tem capacidade para tratar, em média, o esgoto sanitário de vinte mil pessoas (UPF, 2017a).

O indicador 2.2 aborda a presença de métodos de medição do trabalho ecológico ou de carbono que as instituições realizam. Em ambos os casos, foi possível constatar que há uma medição desses impactos, com a difusão de resultados sustentáveis, explicitados nos balanços sociais de ambas as ICES, como já apresentado no indicador 2.1. Assim, o nível de êxito para tal foi estabelecido em “5”.

Quanto à UNESCO, o entrevistado EC3 relatou que

*A universidade, ela... ela tem esse compromisso. E, dito isso, ela desde aí, da sua... é... origem, ela tem tentado... e aí eu digo tentado porque o que nós temos não é o ideal. Longe de ser o ideal, mas comparado com outras instituições a gente tem um processo avançado. Em algumas áreas, em outras não. [...] A gente tem um cuidado muito grande com os nossos resíduos, a gente tem um cuidado com o esgotamento sanitário, a gente tem um cuidado, é... com a política de educação ambiental. O campus tem uma política muito forte com o museu de zoologia, com a política ambiental... Então, a gente vem tentando, né, buscar uma sustentabilidade no campus que possa reverter para o campus.*

Além disso, o outro entrevistado EC1 destacou que

*[...] criamos, inclusive no próprio regimento da instituição, que existe uma comissão própria, é... uma comissão de, de... meio ambiente e valores humanos. Então essa comissão ela tem portaria, eles têm carga horária, tudo pra ficar o tempo inteiro acompanhando e discutindo, representando a instituição em relação à questão ambiental e ao mesmo tempo tá sinalizando e apontando várias questões do próprio campus de melhoria ambiental.*

Sobre a UPF, os relatos seguiram de forma semelhante, como mostra o relato da entrevistada EP3:

*A gente tem inclusive um sistema de autoeficiência energética, né. Nós temos aqui, a proteção das... né, das áreas de preservação... nós temos dentro do campus uma área de preservação permanente. [...] a universidade contratou pessoas que... que estão fazendo toda uma revisão, né, do processo de eficiência energética, toda uma revisão, por exemplo, assim... do uso adequado da água, né, da formação ambiental dos funcionários, dos professores. Então, assim... é uma área que a gente tá, tá... eu diria assim, que mais andou, né.*

O outro entrevistado EP2 atesta essas afirmações dizendo que

*Em relação a programas e instalações e ações mais de sustentabilidade ambiental, eu só tenho conhecimento dessas, dessas ações mais de, de cunho geral, de larga escala, por exemplo, lixeiras adequadas. Eu sei que o tratamento da água e dos resíduos dos laboratórios tiveram momentos que foram necessários investimentos pra tratar adequadamente... isso, pelo que eu sei foi, foi feito, então... eu acredito que o campus tenha sim uma, uma política e uma prática de sustentabilidade ambiental.*

O indicador 2.3, que aborda as políticas de compras socialmente responsáveis, com atenção à cadeia de suprimentos, alcançou uma classificação de nível de êxito “2”, em ambas as ICES. Isso porque não foram encontradas evidências nos documentos institucionais, sendo identificadas apenas ações isoladas ou não diretamente ligadas ao que exige o indicador em questão.

No caso da UNESCO, se pode corroborar o nível de êxito com base no depoimento do entrevistado EC1, ressaltado no indicador 2.2. Segundo o entrevistado, existe uma Comissão Própria de Meio Ambiente e Valores Humanos, dedicada em tempo integral ao acompanhamento, representação e discussão sobre os aspectos socioambientais da instituição. Isso indica que políticas de compras socialmente responsáveis, apesar de não formalizadas nos documentos institucionais, podem estar presentes de maneira tácita nas ações da referida Comissão.

De forma semelhante, a UPF não possui políticas diretamente ligadas ao que propõe o indicador 2.3. Contudo, ações isoladas ou que se relacionem de forma indireta ao indicador podem ser atestadas com base nos depoimentos, como no caso da entrevistada EP1, que destaca:

*Eu vejo muito avançado essa questão do meio ambiente, né, na Universidade de Passo Fundo. É algo que já vem de muitos anos, tem um grupo muito protagonista, tem uma política ambiental que trabalha essas questões, né. Um grupo que se reúne num centro de ciências e tecnologias ambientais... então, é algo bastante consolidado na instituição.*

O indicador 2.4, que trata dos processos de treinamento da comunidade universitária sobre meio ambiente, atingiu um nível de êxito igual a “5” na UNESCO, tendo em vista que há a medição dos impactos ambientais por meio de uma comissão específica e a difusão dos resultados. Já na UPF, o nível de êxito alcançado foi “4”, demonstrando que há interesse por parte da instituição no treinamento da comunidade acadêmica quanto a questões ambientais, evidenciado por políticas escritas, mas que ainda não apresentam resultados efetivos.

Na UNESCO, existe a Comissão Permanente de Meio Ambiente e Valores Humanos, criada em 2008 para propor e avaliar políticas e ações de desenvolvimento ambiental, tanto internamente quanto em relação à comunidade. A Instituição acompanha as atividades relacionadas à área socioambiental, avalia projetos e emite pareceres quanto à regularidade em relação às diretrizes e políticas institucionais sobre o tema. Também acolhe, avalia e encaminha sugestões ou críticas vindas da comunidade interna e externa quanto a problemas socioambientais e de valores humanos (UNESCO, 2018a).

No caso da UPF, é por meio da Política de Responsabilidade Social Universitária (RSU) e da Política Ambiental Institucional (PAI) que a instituição busca orientar, de maneira participativa, a gestão ambiental a fim de possibilitar que as diferentes áreas, setores, processos e sujeitos da Instituição participem do planejamento e implementação de ações fundamentadas nos princípios da sustentabilidade socioambiental. Visa à preservação, à conservação e sustentabilidade ambiental, focalizando também a educação e a comunicação ambiental de maneira apropriada, a gestão de resíduos efetiva e sua contribuição para a diminuição da poluição, a eficiência energética e a urbanização e ocupação da estrutura multicampi (UPF, 2017b).

Por fim, o indicador 2.5, que trata do voluntariado ambiental no campus, também apresentou o mesmo nível de êxito para ambas as instituições, igual a “4”, sendo corroborado pela consolidação das políticas institucionalizadas, que já foram apresentadas anteriormente no indicador 2.4.

A média dos indicadores da meta 2 indicou uma variação entre os resultados das instituições, sendo que, no caso da UNESCO, a média foi de 4,20 pontos e, para a UPF, a média alcançou 4,00 pontos. Apesar da variação, esses resultados ressaltam uma mesma tendência à formalização das práticas que compõem os indicadores dessa meta, como visto também na análise das médias da meta 1.



**Quadro 15 – Meta 3: ética, transparência e inclusão**

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.1 Existem códigos e políticas sobre ética, transparência e combate à corrupção.			x						x	
3.2 São desenvolvidos os processos de compras éticas e sem prejuízo dos direitos humanos na cadeia de suprimentos.	x					x				
3.3 Existem uma ouvidoria universitária e canais para o tratamento ágil de reclamações e denúncias.					x					x
3.4 É encorajada a participação democrática na vida institucional e administrativa (professores e estudantes).				x					x	
3.5 Existe uma política de admissão e retenção de estudantes em situações vulneráveis.					x					x
3.6 Existem processos para garantir que a comunicação e o <i>marketing</i> Institucional sejam socialmente responsáveis.				x				x		
<b>Média da Meta 3</b>	<b>3,67</b>					<b>3,67</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeys e Solano (2018).

A meta 3 é composta por indicadores que tratam de relações éticas e de políticas para consolidar tais preceitos, além de combater desvios de conduta, como a prática de corrupção. Avalia também a presença de ouvidoria e canais para o tratamento ágil de reclamações e denúncias, a participação democrática na vida institucional por parte dos professores e estudantes, a existência de políticas de admissão e retenção de estudantes em situação vulnerável e a existência de projetos para garantir que a comunicação e o marketing da instituição sejam socialmente responsáveis. A fim de compreender a classificação para cada indicador que compõe tal meta, são apresentados individualmente os seis indicadores que estruturam a meta 3.

Quanto à existência de códigos e políticas sobre ética e combate à corrupção, ressaltada pelo indicador 3.1, a UNESCO apresentou um nível de êxito igual a “3”, tendo em vista que manifesta o interesse de institucionalizar esses preceitos, mas as políticas ainda não estão estabelecidas, o que impossibilita a classificação em um nível de êxito superior. No caso da UPF, foi evidenciado o comprometimento nesse sentido por meio de compromissos descritos no seu PDI, o que estabeleceu como nível de êxito para esse indicador um valor igual a “4”.

Na UNESCO, está declarada a preocupação com a ética e a responsabilidade social como desafio, sobretudo a partir da crescente preocupação com o combate à corrupção em instituições, governos e empresas privadas, além da necessidade de ações em escala global, que estejam relacionadas ao compromisso da Instituição com os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental (UNESCO, 2018b).

No caso da UPF, um dos objetivos apresentados no PDI é a conclusão do código de ética docente – atualmente já concluído –, bem como a instauração de comissão de ética permanente, em construção desde 2016. A Instituição tem promovido uma discussão ampla e coletiva durante a elaboração do Código de Ética e esse processo está acontecendo de forma dialógica, perpassando as diversas áreas do conhecimento e da gestão (UPF, 2017b).

O indicador 3.2, que aborda os processos de compras éticas e sem prejuízo aos direitos humanos, obteve uma classificação de nível de êxito “1”, em ambas as ICES. Isso porque não foram constatadas evidências documentais ou qualquer outro indício a partir do conteúdo coletado nas entrevistas. Contudo, isso não significa que as ICES investigadas ignorem tais práticas. O que se deve considerar é que o baixo nível de êxito pode indicar também uma defasagem em relação ao comprometimento quanto à divulgação desse tipo de prática, e não simplesmente a inexistência dela.

Sobre a existência de uma ouvidoria universitária e canais de tratamento ágil de reclamações e denúncias, descritos no indicador 3.3, a classificação do nível de êxito para ambas as ICES foi de “5”, com os dados coletados em documentos e entrevistas corroborando a existência desses canais e até mesmo indicando seus resultados.

As relações públicas, com ênfase à ouvidoria institucional, na UNESCO, compreendem o relacionamento com os vários públicos da universidade, objetivando a criação e manutenção de uma imagem positiva e o fortalecimento dos valores e princípios institucionais. Essa atividade é desempenhada por diferentes agentes dentro da instituição, como a reitoria, a própria ouvidoria, assessoria de imprensa, chefia de gabinete e coordenações de cursos (UNESCO, 2018b).

A UPF tem promovido iniciativas nesse sentido por meio do “Bate Papo UPF”, que se configura como uma ação de fortalecimento do diálogo entre a Reitoria e os estudantes. É um espaço de debate e de aproximação entre os discentes e a gestão universitária, a fim de promover e ampliar a comunicação e o diálogo sobre o contexto da Universidade, das pautas e demandas que os discentes apresentam, seja individualmente ou pela representação de seus Diretórios Acadêmicos. Esse espaço é constituído de forma democrática e colaborativa, buscando fortalecer as

relações, a autonomia, o protagonismo estudantil e a discussão que permeia o processo de formação na instituição (UPF, 2017b).

Quanto à participação democrática de estudantes e professores, destacada pelo indicador 3.4, ambas as instituições alcançaram um nível de êxito de “4”, haja vista que indícios nesse sentido foram encontrados e, inclusive, já destacados de maneira similar na abordagem do indicador 1.2.

No caso da UNESCO, ocorrem avaliações envolvendo a participação de diferentes segmentos, tanto internos, quanto externos, como discentes, docentes, corpo administrativo, egressos e até mesmo a comunidade. Os dados coletados a partir desses diálogos alimentam as análises que são promovidas pela CPA ao longo dos ciclos avaliativos, servindo, portanto, de referência para os processos de melhoria das práticas institucionais e para a elaboração de novas políticas (UNESCO, 2018b).

Na UPF, há um processo de gestão democrática, focado na participação, na transparência e equidade dos processos e na descentralização do poder e das tomadas de decisão dentro da Instituição. A existência desse processo pressupõe a construção de um espaço público ativo, desenvolvido pela Instituição e aberto à diversidade de opiniões, contemplando a participação de todos que estão ligados à UPF (UPF, 2017b).

A presença de uma política de admissão e retenção de estudantes vulneráveis é abordada pelo indicador 3.5, com o intuito de identificar a existência de medidas que contemplem o fomento à permanência desses discentes em condições de vida precárias. Em ambas as ICES, além da institucionalização de políticas, constam também os resultados por elas obtidos, divulgados a partir dos seus respectivos balanços sociais, alcançando assim o nível de êxito “5”.

Na UNESCO, foi constatada a existência de iniciativas com apoio do Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), que é um programa de concessão de bolsas de estudo para jovens em situação de vulnerabilidade, da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina. Esse Programa é previsto no Art. 171 da Constituição Estadual e tem como objetivo garantir a retenção de estudantes vulneráveis por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão dos quais esses discentes podem fazer parte. Além disso, a UNESCO oportuniza aos acadêmicos bolsas como o PROUNI, Artigo 170, Prefeitura Municipal de Criciúma (PMC), além de bolsas internas, custeadas pela própria IES (UNESCO, 2018b).

Na UPF, esse tipo de política está ligado ao fomento de bolsas de auxílio permanência, destinadas a ingressantes do PROUNI, com bolsa integral, desde que se mantenham frequentes e regularmente matriculados na Universidade. Visa ao auxílio financeiro para custeio pessoal com alimentação, contemplando a permanência dos estudantes no Ensino Superior (UPF, 2017b).

O último indicador, 3.6, que trata da comunicação e do marketing socialmente responsáveis das instituições, apresentou classificações distintas entre a UNESCO e a UPF. Isso porque, na UNESCO, há a institucionalização de políticas no sentido de incrementar a comunicação institucional com a comunidade, apesar de ainda não apresentar resultados sistematizados, o que classifica tal ICES no nível de êxito “4”. Na UPF, percebe-se, a partir do PDI, que há somente um movimento para que sejam consolidadas as práticas de desenvolvimento de uma comunicação institucional responsável, conferindo à Instituição o nível de êxito “3”.

A constatação das práticas de comunicação institucional por parte da UNESCO considerou sua visão em relação à principal função dessa prática, que é, para a Universidade, o suporte ao vínculo entre instituição e comunidade. O fortalecimento desse vínculo pela comunicação institucional considera a história da Universidade e a forma como ela constrói a sua identidade no contexto da comunidade onde se insere (UNESCO, 2018b).

No caso da UPF, a construção de práticas de comunicação institucional ainda é um objetivo a ser alcançado, estando evidenciada nos documentos avaliados a intenção, ainda que de maneira indireta, de construir uma política integrada de comunicação institucional (UPF, 2017b).

Concluindo os levantamentos da meta 3, fez-se a média dos níveis de êxito dos indicadores, o que resultou em um mesmo patamar para ambas as instituições. Tanto a UNESCO quanto a UPF alcançaram uma média de 3,67. Novamente, isso indica uma tendência à formalização das práticas elencadas na meta em questão, mesmo que ainda estejam em processo de construção.

#### 4.3 FORMAÇÃO

As IES impactam diretamente na formação de novos profissionais, tanto ao incentivar a observância aos valores como ao influenciar na interpretação do mundo e de se colocar nele. Orientam a definição da ética profissional e destacam o papel social de cada disciplina. Questionam-se

sobre os profissionais, cidadãos e indivíduos que formam, pensando em meios de garantir uma formação socialmente responsável aos seus alunos. É, assim, a gestão socialmente responsável da formação acadêmica que possibilita o desenvolvimento de habilidades de responsabilidade social em seus acadêmicos (VALLAEYS, SOLANO, 2018).

Isso implica manter estreita relação entre a orientação curricular e os problemas econômicos, sociais e ecológicos da sociedade, vivenciados cotidianamente, valendo-se, para isso, do contato com atores externos atingidos por esses problemas. A aprendizagem solidária, baseada em projetos sociais, bem como a construção de diretrizes curriculares em conjunto com atores externos potencialmente afetados são, assim, estratégias úteis para esse fim. A questão que se propõe para o desenvolvimento desse eixo, portanto, pode ser: como a universidade deve se organizar a fim de formar cidadãos que estejam comprometidos com o desenvolvimento social? (VALLAEYS, CRUZ, SASIA, 2009).

**Quadro 16** – Meta 4: aprendizagem em serviço

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.1 Em cada carreira, vários cursos são ministrados sob a metodologia de Aprendizado em Serviço.		x					x			
4.2 Os professores são treinados no método de ensino-aprendizagem com base na solução de problemas sociais.		x					x			
4.3 Há um inventário de projetos sociais vinculados a cada área.					x					x
4.4 Existem convênios firmados com comunidades e parceiros externos para o desenvolvimento de projetos sociais.					x					x
4.5 A articulação interpessoal é gerada para uma abordagem inter e transdisciplinar dos problemas sociais.				x					x	
4.6 Existem concursos públicos, incentivos de ensino e apoio a iniciativas estudantis para o desenvolvimento de projetos sociais.	x					x				
4.7 A logística administrativa foi adaptada para facilitar e apoiar o Aprendizado em Serviço.	x					x				
<b>Média da Meta 4</b>	<b>2,85</b>					<b>2,85</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeys e Solano (2018).

A meta 4 relaciona-se com metodologias de ensino-aprendizagem, como a aprendizagem em serviço (service learning) e o incentivo ao público interno e externo quanto à participação em projetos sociais. Além disso, busca identificar convênios entre a comunidade e parceiros externos para o desenvolvimento de projetos sociais, a existência de concursos públicos e incentivos a iniciativas estudantis para o desenvolvimento desses projetos; também a aplicação de uma logística administrativa adaptada ao modelo de aprendizagem em serviço. Para a avaliação dessa meta, são descritos sete indicadores, analisados a seguir.

O indicador 4.1, que trata da aplicação da aprendizagem em serviço<sup>14</sup> nos cursos da instituição, alcançou uma classificação de nível de êxito “2”, em ambas as ICES. Essa classificação foi obtida pela ausência de indícios documentados ou registros concretos por parte dos entrevistados que ressaltassem a aplicação dessas ações, tanto na UNESC quanto na UPF. Entretanto, iniciativas isoladas, não pautadas intencionalmente na metodologia de aprendizagem em serviço, mas conceitualmente próximas a essa proposta, foram identificadas de maneira indireta a partir de depoimentos coletados nas entrevistas.

Na UNESC, a entrevistada EC2 relatou:

*Eu tenho percebido essa transformação, essa mudança, essa busca, de, de, de... né, de investigação, pra, pra auxiliar nas tomadas, né, de... decisão, de formação, é... desse olhar ampliado do acadêmico pra, né, pro meio onde ele está inserido, a própria curricularização da extensão, que a gente iniciou todo o processo agora, que é também uma metodologia, uma forma de trabalho, né, onde tu colocas em prática a teoria, né, também vai ao encontro dessa mudança toda que a gente tá propondo e buscando, e fazendo, né, ao mesmo tempo, dentro da instituição.*

---

<sup>14</sup> *Service learning*, ou aprendizagem em serviço, é uma metodologia de ensino e aprendizagem ativa, a qual promove o desenvolvimento dos discentes por meio da aplicação prática do conhecimento adquirido em sala. Problemas reais de organizações parceiras – sejam elas públicas, privadas ou sem fins lucrativos – são postos aos acadêmicos, estimulando suas competências sociais, comportamentais e técnicas. Espera-se também que possam estar preparados para um mercado de trabalho em que o empreendedorismo, a inovação e a responsabilidade social se tornam cada vez mais essenciais (BRINGLE, HATCHER, 1995).

A entrevistada EP1, questionada sobre o tema em relação à UPF, destacou que

*É um desafio implementar isso, né... são 58 cursos, então a gente vê... como que a gente trabalha muito? Eu percebo, na extensão... a gente trabalha muito com processos, com sensibilização, com formação, a partir da realidade. Eu vejo que é um grande desafio que os cursos estão implementando, buscando para dentro dos seus currículos, né. Hoje eu vejo isso de forma muito pontual, né. Acho que tem experiências maravilhosas, né, mas enquanto um processo significativo, transversalizando todos os currículos, né, eu acho que é uma utopia de todas as instituições que trabalham com formação.*

Em relação ao indicador 4.2, que avalia a presença de iniciativas focadas em treinar o corpo docente na metodologia de aprendizagem em serviço, ambas as ICES alcançaram uma classificação de nível de êxito igual a “2”. Essa classificação foi alcançada pela ausência de políticas institucionalizadas nos documentos investigados, sendo identificadas ações isoladas ou não diretamente ligadas ao indicador em questão, mas que podem representar um esforço da instituição no sentido de incorporar tais práticas.

No caso da UNESCO, a entrevistada EC4 ressaltou:

*Sempre procuramos trabalhar oferecendo isso, sempre preparamos e... é... os professores sempre receberam muita formação, sempre tinha formação continuada nesse sentido... e vou falar agora como professora, né... então, o conteúdo que a gente... as disciplinas que eu trabalhei e que, tanto na graduação, quanto na pós-graduação sempre foi muito buscando mostrar a teoria, mas com a aplicação prática [...]. Pode não ter sido de forma excelente, mas sempre se buscou trabalhar desse modo.*

Em relação à UPF, a entrevistada EP3 disse que

*É heterogêneo [...] porque, então, tem curso que tem, tem curso que tem parcialmente, tem curso que não quer nem saber disso... porque são cinquenta e seis cursos de graduação [...]. Então tem uma heterogeneidade aí né, que não dá pra dizer que tudo é assim, mas pra alguns sim.*

A presença de projetos sociais vinculados a cada área, avaliada pelo indicador 4.3, foi evidenciada em ambas as ICES a partir da divulgação dos resultados nos balanços sociais das duas instituições. Diante disso, o nível de êxito alcançado pelas ICES foi igual a “5”.

Na UNESC, existem iniciativas dentre as áreas da universidade, com destaque à Saúde e ao Direito, com projetos sociais duradouros que atendem à comunidade local. Alguns exemplos são os serviços de medicina, psicologia, nutrição, odontologia, fisioterapia, a farmácia solidária, o Programa Diversidades, Inclusão e Direitos Humanos (DIDH) e as Casas da Cidadania (UNESC, 2018a).

Na UPF, há também programas entre as áreas acadêmicas vinculadas a projetos sociais, tanto na área da saúde como na educação. É o caso, por exemplo, do Programa de Integração da Universidade com a Educação Básica, que tenta aproximar os cursos de graduação e pós-graduação das escolas, favorecendo a formação inicial dos professores. Há também o programa “Univercidade” Educadora UPF, que pensa na cidade como território educativo, e o ComSaúde, que produz e divulga informações qualificadas sobre saúde e qualidade de vida (UPF, 2017a).

O indicador 4.4, que trata da existência de convênios firmados com comunidades e parceiros externos para o desenvolvimento de projetos sociais, alcançou, em ambas as instituições, o nível de êxito “5”, principalmente devido à sua relação com o indicador anterior. As práticas evidenciadas atestam a formalização dos convênios, já estabelecidos com o entorno das universidades avaliadas e que têm oferecido resultados sustentáveis ao longo de sua existência, conforme destacado na análise do indicador anterior.

Quanto à articulação interpessoal gerada para uma abordagem inter e transdisciplinar dos problemas sociais, elencada no indicador 4.5, ambas as instituições alcançaram um nível de êxito de “4”, uma vez que as políticas voltadas a esse aspecto estão presentes nos PDIs das duas universidades.

Na UNESC, o desenvolvimento dessa abordagem pode ser identificado a partir de mecanismos ou componentes curriculares, como ambientes de interdisciplinaridade, temas transversais, a aprendizagem



baseada em solução de problemas, que instigam a autonomia do estudante, a inserção de práticas de pesquisa e trabalho extensionista e as ações de incentivo à interculturalidade e ao empreendedorismo (UNESC, 2018b).

Em relação à UPF, destaca-se maior abrangência e possibilidade de interação entre áreas de conhecimento na pós-graduação, o que permite abordagens interdisciplinares, multidisciplinares e transversais. Essas iniciativas ajudam a oferecer respostas com maior clareza e objetividade acerca dos desafios contemporâneos, contemplando os aspectos inter e transdisciplinares da Instituição (UPF, 2017b).

O indicador 4.6, que aborda a existência de concursos públicos, incentivos de ensino e apoio a iniciativas estudantis para o desenvolvimento de projetos sociais, alcançou uma classificação de nível de êxito igual a “1”, tanto na UNESC quanto na UPF. Apesar do incentivo a novos projetos e da manutenção daqueles em andamento, não foram constatados indícios quanto a concursos ou apoio a iniciativas estudantis nesse sentido.

Da mesma maneira, o indicador 4.7, relacionado à logística administrativa adaptada para apoiar o aprendizado em serviço, também alcançou uma classificação de nível de êxito igual a “1”, em ambas as ICES. Isso porque, novamente, não foram constatados indícios quanto a adaptações na logística administrativa diretamente ligadas ao apoio à aprendizagem em serviço.

Com a soma dos resultados da classificação dos níveis de êxito, foi estipulada a média da meta, de acordo com os parâmetros de avaliação da URSULA (VALLAEYS, SOLANO, 2018). Assim, foi possível constatar que ambas as instituições estão em um mesmo patamar em relação ao cumprimento de ações de RSU dentro da meta 4, atingindo uma média de 2,85. Isso indica que, de maneira geral, as iniciativas desenvolvidas para que se contemplem os aspectos elencados pela meta 4 ainda visam a suprir demandas isoladas, aproximando-se de um processo de institucionalização não formalizado.

#### **Quadro 17 – Meta 5: inclusão curricular dos ODS**

(continua)

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.1 Os ODS foram incluídos de forma transversal na estrutura curricular de cada curso.			x					x		

**Quadro 18** – Meta 5: inclusão curricular dos ODS

(conclusão)

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.2 Os professores são capacitados para vincular suas especialidades às agendas públicas para o desenvolvimento local e nacional.		x					x			
5.3 A sinergia se desenvolve entre os projetos temáticos de ODS e de aprendizado em serviço de cada curso.		x					x			
5.4 São gerados espaços para a reflexão participativa regular sobre impactos positivos e negativos em relação aos ODS.				x					x	
5.5 As correspondências temáticas entre ODS e cada curso foram analisadas.			x				x			
5.6 Os estudantes de cada carreira estão familiarizados com os principais acordos e tratados internacionais vinculados aos ODS.			x				x			
<b>Média da Meta 5</b>			<b>2,83</b>				<b>2,83</b>			

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeys e Solano (2018).

A meta 5 é composta por indicadores relacionados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, tanto sobre a presença destes na estrutura curricular dos cursos quanto sobre o debate amplo e a reflexão acerca dos seus impactos interna e externamente. Isso pode ser avaliado a partir das evidências de projetos temáticos de ODS e de aprendizado em serviço, geração de espaços para a discussão sobre o tema, a correspondência temática entre os ODS e de cada curso e a avaliação quanto à percepção dos estudantes em relação aos principais acordos e tratados internacionais sobre ODS. São seis indicadores que compõem essa meta, os quais serão analisados na sequência, seguindo a metodologia aplicada nesta pesquisa.

Quanto à presença dos ODS de forma transversal na estrutura curricular de cada curso, ressaltada pelo indicador 5.1, ambas as instituições apresentaram um nível de êxito igual a “3”, tendo em vista que se percebeu o interesse em institucionalizar esses preceitos, apesar de ainda estarem no âmbito das propostas. As políticas que efetivarão essa

inserção dos ODS ainda não estão estabelecidas, impedindo a classificação em um nível de êxito superior.

Essa classificação, no caso da UNESCO, considera entre os depoimentos coletados, o que disse o entrevistado EC1, que comentou:

*Essas questões que, que a ONU apresenta como, como desafio pro próprio milênio, pro próprio 2021 aí, né, na verdade elas perpassam de uma forma ou outra por quase todos os cursos de graduação, né, então, se a gente... se isso vai dar conta, né... se a forma como a gente tá fazendo vai ter o efeito esperado e desejado, o tempo também vai demonstrar né, porque é difícil a gente saber, né... uma coisa é o período que a gente tá fazendo essa formação na universidade, depois é quando os... porque a formação, ela, ela é muito forte e pontual dentro daqueles quatro, cinco dentro da instituição, mas o sujeito tem uma formação anterior ao chegar na instituição e depois ele continua tendo formação, porque a pessoa tá, jamais vai tá pronta e acabada, então depois ela vai ter interações com mais um mundo de coisas durante a vida inteira.*

No caso da UPF, o entrevistado EP5 disse que

*É importante a gente destacar, ahm... o processo de reforma curricular que está sendo desencadeado na instituição, pelo núcleo, pelo Núcleo de Inovação Curricular, o NIC, que vem discutindo as competências nos currículos, a partir da agenda 2030. Nós tivemos também, agora não lembro...foi no ano passado? Talvez tenha sido no ano retrasado, que a nossa semana do conhecimento ela foi focada em cima dos ODS.*

O indicador 5.2 trata da capacitação de professores para vincular suas especialidades às agendas públicas com vistas ao desenvolvimento local e nacional. Em relação ao mesmo, não foram encontradas evidências documentais que vinculassem diretamente o indicador a políticas institucionais em ambas as instituições. No entanto, os depoimentos coletados apontam para ações isoladas, que ressaltam um possível esforço por parte dos objetos de estudo quanto às práticas sugeridas pelo

indicador, classificando assim, tanto a UNESCO, quanto a UPF, em um nível de êxito igual a “2”.

No caso da UNESCO, o entrevistado EC1 comentou:

*Nós estamos envolvidos em um monte de atividades na sociedade. A gente é chamado para participar... é difícil acontecer uma coisa na cidade, na região, aqui no extremo Sul catarinense [...] que a universidade de certa forma não tá envolvida, por meio de algum membro dela ou pela própria instituição como um todo.*

No caso da UPF, a entrevistada EP3 disse que

*A universidade, ela tá nas principais, né... na discussão das principais frentes do desenvolvimento regional, com representação, com forte atuação [...] claro que nem sempre essa articulação chega na matriz curricular, aliás, pouquíssimo chega. Ela deveria chegar mais [...] A gente tem uma forte inserção na, na... na discussão do desenvolvimento regional, né.*

Da mesma forma, o indicador 5.3, concernente à sinergia desenvolvida entre projetos temáticos de ODS e de aprendizado em serviço nos cursos, também alcançou uma classificação de nível de êxito igual a “2”, em ambas as ICES, haja vista a escassez de indícios acerca de práticas ou políticas voltadas para tal finalidade, sendo estas corroboradas por práticas isoladas que indicam o esforço das instituições nesse sentido.

A entrevistada EC2 comentou que, a UNESCO

*[...] está trazendo à tona toda essa de mudança de... de olhar... porque na verdade o professor, o docente, ele tem que ter muito claro, né, o tripé: ensino, pesquisa e extensão e a indissociabilidade entre os três, trazendo junto, né, toda essa questão [...] dos ODS também.*

No caso da UPF, a entrevistada EP1 disse que

*Tudo que a gente faz está alinhado com a questão dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável,*

*porque a gente atua transversalmente e eles são indivisíveis, né. Não tem como a gente dizer que está trabalhando só meio ambiente, porque a gente tá trabalhando meio ambiente, tá trabalhando gênero, a gente tá trabalhando, né, qualidade de vida, enfim... a gente tem propostas em andamento, muito conectadas com, com esses indicadores, com essas pautas que vem sendo construídas.*

O indicador 5.4 aborda a geração de espaços para a reflexão participativa regular sobre impactos positivos e negativos em relação aos ODS. Quanto a esse indicador, ambas as ICES conseguiram atingir um nível de êxito igual a “4”, devido aos espaços criados pelas universidades em questão, não focados especificamente nos ODS, mas permitindo que haja a reflexão sobre os seus impactos.

Na UNESCO, um dos principais meios de discussão dos ODS com a comunidade externa é a Sala dos Municípios. Esse é um projeto voltado ao apoio aos municípios da Associação de Municípios da Região Carbonífera (AMREC), da Associação de Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC) e da Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL), favorecendo a prospecção de oportunidades de captação de recursos, implementação e monitoramento de projetos. Também contribui para o desenvolvimento regional, servindo de canal de comunicação entre a Instituição, a comunidade e o poder público regional. Dessa maneira, possibilita a discussão dos ODS amplamente (UNESCO, 2018b).

Na UPF, foi constatada a existência de uma oficina denominada “A relação entre a UPF e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: metas para qualificarmos a gestão, a pesquisa, o ensino e a extensão”. Essa iniciativa, coordenada por membros da Comissão de RSU, teve como público-alvo coordenadores de curso, diretores de unidades acadêmicas entre outros membros internos. Um dos focos dessa iniciativa foi encontrar formas de se discutir os ODS na instituição, tendo em vista a busca pela curricularização desses Objetivos (UPF, 2017a).

O indicador 5.5 busca avaliar as correspondências temáticas entre ODS e cada curso. Novamente, em ambas as instituições obteve-se um mesmo nível de êxito: igual a “3”. Isso porque foram identificadas manifestações quanto ao interesse de institucionalizar esses preceitos, especialmente a partir das entrevistas, já destacadas no indicador 5.1. Entretanto, as políticas ainda não estão estabelecidas formalmente.

De maneira similar, o indicador 5.6, que trata da familiarização dos estudantes com os principais acordos e tratados internacionais vinculados aos ODS, obteve uma mesma classificação para a UNESCO e para a UPF, atingindo um nível de êxito igual a “3”. Também identificou-se o forte interesse em desenvolver políticas nesse sentido, apesar de estas ainda não estarem formalizadas, o que impede a classificação no próximo nível de êxito.

A partir dos resultados acima, foi feita a média dos níveis de êxito. Com ela se percebeu que ambas as instituições estão em um mesmo patamar em relação ao cumprimento de ações de RSU dentro da meta 5, alcançando uma média de 2,83. Isso ressalta que as práticas desenvolvidas em relação à meta 5 ainda focam em demandas isoladas, ainda que já avancem no sentido de uma possível institucionalização.

**Quadro 19** – Meta 6: matrizes curriculares elaboradas com a participação de atores externos

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1 A atualização do currículo de cada curso é feita em função de reuniões regulares com atores externos e fóruns acadêmicos abertos.				x					x	
6.2 São contemplados critérios para diversidade na seleção de parceiros externos.	x					x				
6.3 Cada curso tem um inventário de atores externos relacionados e relevantes como interlocutores para o redesenho regular da malha curricular.		x					x			
6.4 Realiza-se monitoramento, comunicação e inclusão de egressos na vida universitária.				x					x	
<b>Média da Meta 6</b>	<b>2,75</b>					<b>2,75</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeys e Solano (2018).

A meta 6, última dentro do eixo de formação, trata da elaboração de matrizes curriculares com a participação de atores externos, seja por meio de reuniões regulares, contemplando a diversidade na escolha dos parceiros, ou por meio de monitoramento, comunicação e inclusão de egressos na vida universitária. São quatro indicadores que compõem essa meta, sendo estes analisados individualmente a seguir.

O indicador 6.1 trata da atualização do currículo de cada curso, com ênfase na realização de reuniões regulares com atores externos e fóruns acadêmicos abertos. As evidências quanto a essa prática foram identificadas na pesquisa documental, auferindo o nível de êxito igual a “4” para ambas as instituições.

Na UNESCO, mobilizar a comunidade acadêmica para a reformulação e atualização sistemática dos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação é estratégico, sempre com vistas ao atendimento de demandas contemporâneas (UNESCO, 2018b).

Na UPF, essa construção leva em consideração um plano amplo de reforma curricular, dentro do qual são discutidas as necessidades de atualização e modernização dos projetos pedagógicos. Ocorre a aproximação entre a comunidade e o conhecimento, permitindo que haja a proposição de componentes curriculares mais flexíveis e adequados ao perfil do estudante e às demandas locais (UPF, 2017b).

O indicador 6.2, que avalia os critérios para diversidade na seleção de parceiros externos, alcançou uma classificação de nível de êxito igual a “1”, tanto na UNESCO quanto na UPF. Não foram localizados elementos que pudessem caracterizar a adoção de critérios em consonância com a diversidade na seleção dos parceiros externos. Novamente, isso não significa que os objetos de estudo ignorem tais práticas. Deve-se levar em consideração que o baixo nível de êxito pode indicar também um menor comprometimento quanto à divulgação de ações orientadas ao que ressalta o indicador em questão, e não simplesmente a sua inexistência.

A construção de um inventário de atores externos relacionados e relevantes como interlocutores para o redesenho regular da malha curricular, por curso, que é o indicador 6.3, também não obteve um nível de êxito maior do que “2”. Não foram encontradas evidências nos documentos institucionais investigados, sendo possível apenas destacar ações isoladas a partir dos depoimentos.

No caso da UNESCO, a entrevistada EC2 alegou que

*A gente tem essa questão de, de escutar, de investigar, de, de... de realizar pesquisas pra ir adequando o nosso ensino, pra que ele realmente vá... que esteja a contento daquilo que se deseja né. O cenário mudou, a forma de aprendizado mudou [...] e a universidade tem que estar à frente nesse processo. [...] nós temos relacionamento com vários setores, vários segmentos. Os observatórios sociais, que contribuem muito, né... Então a gente tem esse diálogo aberto e franco [...].*

No caso da UPF, a entrevistada EP1 comentou:

*Eu percebo isso de forma muito... tentando se descentralizar cada vez mais. Obviamente que a gente entende que tem uma estrutura hierárquica, e que algumas coisas ficam muito, né... no caso dos estatutos, enfim... Eu acho que tem um movimento muito grande pra uma abertura cada vez maior [...].*

Por fim, o indicador 6.4, que questiona se há monitoramento, comunicação e inclusão de egressos na vida universitária, atingiu um nível de êxito igual a “4”, atestando o interesse, expresso por escrito, por parte de ambas as instituições na valorização e acolhimento de seus egressos.

A UNESC acompanha seus egressos, predominantemente por meio do Portal Alumni UNESC. Além disso, existem outras ações desenvolvidas pelas coordenações de curso, como o envio de e-mails às listas de egressos, os contatos por meio das redes sociais e a distribuição de informativos digitais. O acompanhamento objetiva especificamente oferecer suporte de atualização profissional; servir como espaço de mediação entre os egressos, o mundo do trabalho e a atualização profissional, aprimorando os serviços prestados pela Instituição sobre a formação profissional (UNESC, 2018b).

Dentre as ações de planejamento da gestão consideradas prioritárias pela UPF, estão os mecanismos desenvolvidos para a manutenção do relacionamento com os egressos, como o Projeto Elos, que busca aproximar a UPF dos acadêmicos por ela diplomados. Ainda, destacam-se as seguintes proposições: oferta de cursos de especialização e de extensão; convite a egressos para relatos de experiência; construção de um cadastro de acompanhamento dos egressos; qualificação do relacionamento com os egressos; estabelecimento de canais de comunicação com os egressos (UPF, 2018b).

A partir do somatório da classificação dos níveis de êxito, foi possível estabelecer a média da meta. O resultado indicou que as instituições investigadas estão em um processo semelhante de desenvolvimento das ações propostas pela meta 6, atingindo uma média de 2,75. Isso indica que ambas as ICES aplicam esforços no sentido de formalizar as práticas destacadas nessa meta, tanto por políticas estabelecidas por escrito quanto pelo planejamento institucional.



#### 4.4 COGNIÇÃO

Para a URSULA, a universidade conduz a produção do conhecimento, influenciando na definição daquilo que se denomina na sociedade como ciência, trazendo também legitimidade e utilidade ao saber. Assim, pode-se dizer que a universidade responsável é aquela que se questiona sobre o tipo de conhecimento que produz, sua relevância social e a quem se destina (VALLAEYS, SOLANO, 2018).

O eixo da cognição representa, portanto, os aspectos socialmente responsáveis da produção e difusão do conhecimento, da pesquisa e dos modelos promovidos em sala de aula. Tem como objetivo orientar a atividade científica pela concertação de linhas de pesquisa ligadas a interlocutores externos para que se possa articular a produção de conhecimento com a agenda de desenvolvimento local e nacional, além de considerar também as políticas públicas. Entende ainda que a construção do conhecimento inclui a participação de atores sociais e a interdisciplinaridade (VALLAEYS, SOLANO, 2018).

Existe também um aspecto relacionado à divulgação dos processos e resultados científicos, que pode ser definido como a responsabilidade social da ciência, o qual implica divulgar amplamente e de maneira compreensível esses resultados da atividade científica, facilitando por parte dos indivíduos o exercício da reflexão crítica sobre o tema e sobre a abrangência social que isso tem para o desenvolvimento da sociedade (VALLAEYS, CRUZ, SASIA, 2009).

A questão que orienta esse eixo pode ser estruturada da seguinte maneira: qual conhecimento a universidade deve produzir, com quem e como deve ser sua difusão, tendo em vista que deve permitir sua apropriação social e para que se enfrentem as deficiências cognitivas da comunidade local?

#### Quadro 20 – Meta 7: inter e transdisciplinaridade

(continua)

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.1 Existe uma política transversal de promoção da inter e da transdisciplinaridade.				x						x
7.2 São promovidas linhas de pesquisa em ODS.			x					x		

**Quadro 21 – Meta 7: inter e transdisciplinaridade**

(conclusão)

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.3 Foram criadas equipes de pesquisa interdisciplinares.				x				x		
7.4 São capacitados professores e pesquisadores em pesquisa inter e transdisciplinar.			x				x			
7.5 São criados os espaços de diálogo entre pesquisadores e tomadores de decisões políticas.					x					x
<b>Média da Meta 7</b>	<b>3,80</b>					<b>3,60</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeys e Solano (2018).

A meta 7 diz respeito à inter e à transdisciplinaridade, medindo o desenvolvimento de ações relacionadas a isso com base em cinco indicadores. Eles abordam a existência de políticas transversais de inter e transdisciplinaridade, a promoção de linhas de pesquisa em ODS, a criação de equipes de pesquisa interdisciplinares, a capacitação de professores e pesquisadores nesse sentido e a criação de espaços para diálogo entre pesquisadores e tomadores de decisões políticas. Para que se compreenda a aplicação dessa meta por meio de seus indicadores, a análise de cada um deles será apresentada a seguir.

O indicador 7.1 trata da existência de políticas de inter e transdisciplinaridade dentro das instituições e, com base na coleta de dados e nas análises, ambas as ICES alcançaram o nível de êxito “4”, reforçando que há políticas que abordam a inter e a transdisciplinaridade implantadas pelas duas universidades.

Na UNESC, o ensino e aprendizagem tratam da construção de conhecimento a respeito de um determinado objeto de estudo, sempre levando em consideração o conhecimento técnico-científico das diversas áreas, buscando a aproximação desses processos com a perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar (UNESC, 2018b).

Na UPF, a construção e validação dos planos pedagógicos de curso são amparadas por alternativas criativas, visando à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o diálogo com a sociedade na formação interdisciplinar. Fomentar a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade em projetos de pesquisa e em atividades acadêmicas relacionadas, tanto na graduação como nos programas de pós-graduação, está entre os objetivos da Instituição (UPF, 2017b).

Quanto à promoção de linhas de pesquisa em ODS, representada pelo indicador 7.2, em ambas as instituições o nível de êxito alcançado foi igual a “3”. Isso indica que foram identificadas manifestações quanto ao interesse de institucionalizar esses preceitos, contudo ainda não estejam estabelecidos formalmente.

A articulação com a realidade social, na UNESCO, ocorre por meio de programas e projetos de pesquisa que privilegiam o diálogo com os diferentes segmentos sociais, buscando perceber as aspirações e necessidades dos indivíduos e da sociedade, articulando-as com a produção científica institucional. Quanto ao desenvolvimento socioeconômico e político, são realizadas pesquisas que tentam abranger o tema, além de contemplar igualmente a inovação e a aplicação de conhecimentos, sempre de forma sustentável, com o objetivo de atender às demandas da sociedade (UNESCO, 2018b).

As ações de pesquisa da UPF surgem de questões da comunidade circundante e seus resultados devem ser convertidos em práticas de inovação e iniciativas de extensão. Também há indícios da interação entre a Universidade e outras entidades sociais, sendo isso algo imperativo para que a pesquisa acadêmica possa se tornar viável (UPF, 2017b).

O indicador 7.3 trata da criação de equipes interdisciplinares e, diferentemente dos dois anteriores, neste os níveis de êxito nas instituições alcançaram patamares distintos. Na UNESCO, o nível de êxito foi “4”, enquanto que na UPF, foi igual a “3”, evidenciando que nesta há esforços para que ações nesse sentido se concretizem e naquela as ações de RSU voltadas a equipes interdisciplinares já estão formalizadas.

Na UNESCO, como já visto no indicador 7.1, a interdisciplinaridade é abordada a partir de políticas consolidadas, que servem de estímulo ao desenvolvimento de projetos e à formação de grupos de pesquisa interdisciplinares, capazes de promover a interação de mais de uma área do conhecimento nas diferentes atividades acadêmicas (UNESCO, 2018b).

Em relação ao tema na UPF, a entrevistada EP1 aponta que:

*Nós temos trabalhado numa perspectiva de interdisciplinaridade ampliada, assim, entre áreas mesmo, assim, tipo português com matemática, pedagogia com biologia. Então, nós temos muitas experiências, e eu já participei, eu já presenciei... muitas na área do meio ambiente, que envolve a questão da pedagogia, da biologia, né [...] então, tem muitas iniciativas e é um dos critérios essa reforma curricular que está em andamento a interdisciplinaridade.*

Ainda sobre interdisciplinaridade, o indicador 7.4 avalia a capacitação de professores e pesquisadores em pesquisa inter e transdisciplinar. A partir dos dados coletados, ambas as ICES alcançaram um nível de êxito igual a “3”, indicando um possível interesse em institucionalizar esses preceitos, ainda que não estejam estabelecidas formalmente.

Na UNESC foi identificado que a capacitação dos pesquisadores depende da aprovação de projetos, disponibilidade orçamentária e metas prioritárias, de acordo com resoluções específicas. A pesquisa é incentivada por meio da formação de docentes em cursos de pós-graduação na própria Universidade ou ainda em outras ICES, sejam elas nacionais ou estrangeiras. Também se deve destacar que há cursos de capacitação para docentes, visando à elaboração de projetos, captação de recursos, entre outros aspectos referentes à pesquisa.

Na UPF, o que se percebe é a relação deste tópico com a discussão da reforma curricular, como já ressaltado no indicador anterior, que está trazendo à tona a temática, a fim de consolidá-la como política institucional. Esse indicativo sugere que a capacitação de professores e pesquisadores, nesse sentido, possivelmente acompanhará o desenvolvimento de tais políticas, se implantadas.

No último indicador que constitui a meta 7, que busca identificar espaços de diálogo entre pesquisadores e tomadores de decisões políticas, tanto na UNESC quanto na UPF, o nível de êxito foi o máximo, igual a “5”, indicando que, além de formalizadas, as políticas institucionais nesse sentido já foram convertidas em ações, cujos resultados são percebidos.

Na UNESC há a Sala dos Municípios, um projeto que foi desenvolvido para apoiar os municípios das microrregiões da AMREC, AMESC e AMUREL na prospecção de oportunidades de captação de recursos, implementação e monitoramento de projetos. Essa iniciativa visa à aproximação entre a Instituição e a comunidade, dando voz à gestão municipal e às associações comerciais, industriais e comunitárias. Também foi percebido o compromisso da ICES para o desenvolvimento da região por meio do fomento de ideias, de oportunidades, de workshops, de assessorias na elaboração de projetos, viabilização de relacionamentos, entre outras possibilidades (UNESC, 2018b).

Na UPF identificou-se a presença da Casa dos Municípios, localizada no campus I, além da realização de uma oficina, chamada “A relação entre a UPF e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: metas para qualificarmos a gestão, a pesquisa, o ensino e a extensão”, que

é composta por membros da ICES responsáveis pela promoção da RSU, como coordenadores de curso e diretores de unidade acadêmica. Um dos eixos principais da reunião foi a discussão sobre a adoção de estratégias para colocar em ação os ODS. Essa pauta está relacionada também com a perspectiva do processo de “curricularização” dos ODS, bem como das metas de URSULA a eles vinculadas (UPF, 2017a).

A média dos indicadores da meta 7 evidenciou uma variação entre os resultados das instituições. No caso da UNESCO, a média foi de 3,80 pontos, e para a UPF, a média alcançou 3,60 pontos. Apesar da variação, esses resultados ressaltam uma mesma tendência à formalização das práticas que compõem os indicadores dessa meta, como visto também na análise das médias das metas 1 e 2.

#### **Quadro 22 – Meta 8: investigação na e com a comunidade**

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.1 As pesquisas foram desenvolvidas na e com a comunidade.					x					x
8.2 Existem processos de capacitação para professores em pesquisa participativa na comunidade.		x					x			
8.3 Existem acordos de cooperação com comunidades vulneráveis para pesquisas sobre seus problemas sociais.					x					x
8.4 A universidade ajuda as comunidades vulneráveis a produzir seus próprios conhecimentos para o seu desenvolvimento.		x					x			
8.5 Existem processos que asseguram que determinados tópicos de pesquisa sejam definidos em consenso com os grupos externos envolvidos.					x				x	
<b>Média da Meta 8</b>	<b>3,80</b>					<b>3,60</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeys e Solano (2018).

A meta 8 trata do desenvolvimento de pesquisas na e com a comunidade, sendo composta por cinco indicadores, os quais têm como objetivo identificar a existência ou não de pesquisas na e com a comunidade, de processos para a capacitação de professores para desenvolvimento da pesquisa participativa, bem como a existência de acordos de cooperação com comunidades vulneráveis. Objetivam, ainda, avaliar a contribuição das universidades na produção de conhecimentos

próprios das comunidades vulneráveis e verificar se existem processos que assegurem que determinados tópicos de pesquisa sejam definidos em consenso com os agentes externos envolvidos. A seguir, cada um desses indicadores será abordado individualmente.

A realização de pesquisas na e com a comunidade, classificada pelo indicador 8.1, foi analisada em ambas as ICES e atingiu um nível de êxito igual a “5”, tendo em vista que os resultados já alcançados foram medidos e podem ser visualizados nos balanços sociais analisados nesta pesquisa.

Na UNESCO, foi identificada a existência de projetos nesse sentido, como o “Fitoterapia Racional: aspectos taxonômicos, agroecológicos, etnobotânicos e terapêuticos”. Seu objetivo é propiciar a troca de saberes entre o meio científico e o popular, estabelecendo uma ligação entre comunidade circundante e Universidade, além de promover o uso da fitoterapia de maneira racional e incentivar pesquisas científicas nessa área (UNESCO, 2018a).

Na UPF, pode-se citar como um dos exemplos a existência do “Núcleo do Observatório Juventude, Educação e Sociedade”, que pretende incentivar a pesquisa, o ensino e a extensão, identificando indicadores que orientem a elaboração de políticas públicas sociais e educacionais, além de permitir o desenvolvimento de estratégias de prevenção e enfrentamento da violência em instituições educativas (UPF, 2017a).

O indicador 8.2 tem como objetivo avaliar a capacitação para professores em pesquisa participativa na comunidade. Nesse caso, o nível de êxito alcançado pelas ICES analisadas foi igual a “2”, já que não foram encontradas evidências nos documentos investigados, mas os relatos dos entrevistados apontam ações isoladas ou indiretamente ligadas ao indicador que ressaltam um possível esforço no cumprimento de tais práticas.

No caso da UNESCO, o entrevistado EC3 disse que a instituição tem

*[...] uma gama de pesquisas que são voltadas, né, é... pra segmentos da comunidade [...] A área da saúde tem uma pesquisa aplicada muito forte nesse sentido [...] na área também da educação, muita pesquisa voltada, assim, em metodologias, em processos... na área da administração, das ciências sociais aplicadas como um todo [...] a gente tem bastante, bastante pesquisa voltada nesse sentido assim, com um objeto na sociedade.*

No caso da UPF, a entrevistada EP1 disse que

*Um desafio que eu vejo, que é nosso e é das instituições de ensino superior, é a gente poder estar se conectando com a realidade, com o território, né [...] Então a nossa proposta é muito nessa perspectiva [...] conexão com o território e de que maneira a gente pode transformar essa aprendizagem, essa metodologia de aprendizagem, em algo que produza conhecimento, que ele é coletivo, porque a gente tem toda essa questão da ciência na universidade, mas a gente não pode trabalhar isso de forma desconectada com a realidade.*

A existência de acordos de cooperação com comunidades vulneráveis para a realização de pesquisas sobre seus problemas sociais, abordada pelo indicador 8.3, também alcançou um nível de êxito igual a “5” e o mesmo se deu com o indicador 8.1. Evidências nos balanços sociais sustentam tal resultado, que são as contribuições universitárias por meio de seus vários programas institucionais.

O “Programa Território Paulo Freire”, desenvolvido pela UNESCO, é um exemplo que se torna diferenciado pelo modo como foi concebido. Destaca como seu objetivo principal desenvolver projetos que ampliem a capacidade de autonomia das comunidades locais. Foi concebido a partir de abordagens diferenciadas, valendo-se dos referenciais do educador Paulo Freire, motivo pelo qual o programa foi batizado com o seu nome. O Programa se torna distinto por retratar as necessidades da comunidade envolvida no processo, haja vista que anteriormente à existência do Programa, a elaboração dos projetos de extensão junto às comunidades dependia de grupos de professores e acadêmicos que se reuniam com as lideranças comunitárias a fim de identificar as principais necessidades que afetavam aquela localidade (GUINZANI, 2017; UNESCO, 2018a).

Na UPF, se destaca a Divisão de Assuntos Comunitários, que visa a promover a integração entre universidade e comunidade. O que norteia as ações da divisão de assuntos comunitários é a promoção do bem-estar social e o desenvolvimento econômico e sustentável da região, tendo em vista o compromisso institucional de participação na sociedade, com propostas que estimulem a geração de novas ações de impacto na região em que a ICES se insere. Ainda, há que se destacar a Escola de Extensão, que consiste em um conjunto de ações desenvolvidas pelos cursos de

extensão com vistas a uma relação mais dinâmica entre universidade e sociedade. (UPF, 2017a).

O indicador 8.4, que trata da ajuda às comunidades vulneráveis na produção do próprio conhecimento para o seu desenvolvimento, foi classificado em um nível de êxito igual a “2”, nas duas universidades, já que apenas iniciativas isoladas são conhecidas, não havendo evidências que indiquem a projeção das ICES no sentido de internalizar e institucionalizar tais práticas. Os relatos obtidos a partir das entrevistas ressaltam aspectos genéricos, que tratam da contribuição nesse processo por meio do desenvolvimento das pesquisas de graduação e pós-graduação.

Em relação à UNESC, a entrevistada EC2 disse:

*O que eu sinto assim, e a gente fala muito é na questão dos TCCs, né, as pesquisas que são desenvolvidas pra TCCs elas não podem ficar na gaveta, né, elas precisam ter um movimento importante dentro da instituição pra realmente colaborar. Vou dar um exemplo que aconteceu comigo numa disciplina... eu orientei... eu fiz uma pesquisa com os acadêmicos [...] depois que nós concluímos a pesquisa [...] o que que a gente fez? A gente entrou em contato com a prefeitura, mostramos os resultados para a prefeitura, né... a importância de, de eles interferirem nesse processo para melhorar e hoje eles estão realizando [...].*

Para a UPF, os apontamentos feitos pela entrevistada EP4 ressaltam que:

*As pesquisas desenvolvidas e o conhecimento produzido pelos acadêmicos têm repercutido positivamente na sociedade e têm sido extremamente relevantes. Nesse aspecto, destaco as ações dos cursos de graduação e de pós-graduação, especialmente nos cursos de formação de professores, nos cursos das áreas de saúde, do Direito e das Engenharias. Ainda assim, considero que a UPF tem potencial para apresentar maiores contribuições nesse sentido.*

Em relação aos processos que asseguram a escolha de tópicos de pesquisa definidos em consenso com grupos externos, elencados pelo



indicador 8.5, foi obtido um nível de êxito igual a “5” na UNESCO, pois, assim como em indicadores anteriores, há evidências de iniciativas já realizadas, com resultados concretos. A UPF alcançou o nível de êxito “4”, por ser constatada a presença de políticas institucionalizadas, mas cujos resultados ainda não puderam ser medidos e sistematizados.

No caso da UNESCO, pode-se citar novamente o caso do “Território Paulo Freire”, que discute a realidade das comunidades no local, levantando demandas que podem servir de objetos de estudo para pesquisas acadêmicas. Além disso, há também a Sala dos Municípios, que serve de canal para a discussão de problemas locais com potencial para serem investigados (UNESCO, 2018a).

Na UPF, foi constatada a preocupação com a análise situacional das regiões de abrangência dos campi, propondo ações curriculares adequadas ao interesse das comunidades regionais. Assim, torna-se possível oferecer subsídios para o desenvolvimento dessas localidades e, conseqüentemente, o levantamento de possíveis demandas que possam se tornar tópicos de pesquisa (UPF, 2017b).

Com a obtenção dos resultados de cada indicador e o posterior cálculo da média entre os níveis de êxito, evidenciou-se uma diferença pouco expressiva entre o nível de êxito médio da UNESCO e o da UPF. Naquela se alcançou uma média de 3,80 e nesta uma média de 3,60. Isso indica, novamente, uma tendência à formalização das práticas elencadas dentro da meta, por parte de ambas as ICES.

### Quadro 23 – Meta 9: produção e difusão de conhecimentos úteis

(continua)

Indicadores	UNESCO					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.1 São desenvolvidos canais e métodos de divulgação científica para públicos não acadêmicos.				x					x	
9.2 É promovida a inovação e a transferência de tecnologia para comunidades vulneráveis.			x					x		
9.3 Pesquisa, Desenvolvimento e inovação (P + D + i) são articulados para o empreendedorismo com finalidade social e ambiental.			x					x		
9.4 É medido o impacto social do conhecimento produzido pela universidade.		x					x			

**Quadro 24** – Meta 9: produção e difusão de conhecimentos úteis  
(conclusão)

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.5 Processos de presença são desenvolvidos nas mídias de massa e redes sociais em assuntos relacionados a RSU.		x						x		
9.6 São definidas prioridades de desenvolvimento territorial para a política de pesquisa da universidade.				x				x		
<b>Média da Meta 9</b>	<b>3,00</b>					<b>3,00</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeys e Solano (2018).

A meta 9 tem como foco a avaliação da produção e a difusão de conhecimentos úteis à comunidade. Para tal, utiliza indicadores que contemplam o desenvolvimento de canais e métodos de divulgação científica para públicos não acadêmicos, a promoção da inovação e da transferência de tecnologia para comunidades vulneráveis, a articulação entre pesquisa, desenvolvimento, inovação e empreendedorismo com fins socioambientais, a medição do impacto social do conhecimento produzido pela e na universidade, a veiculação em massa das práticas de RSU e a definição de prioridades de desenvolvimento territorial para a política de pesquisa da universidade. Esses indicadores serão aprofundados na sequência, para que se compreenda a sua articulação nas ICES analisadas.

O indicador 9.1, que busca identificar o desenvolvimento de canais e métodos de divulgação científica para públicos não acadêmicos, foi classificado no nível de êxito “5” em ambas as ICES. Isso indica que há evidências de iniciativas já realizadas, com resultados concretos.

Na UNESC, há um comprometimento em relação à divulgação de resultados, que foi atestada a partir da análise documental. As evidências indicam que as políticas de divulgação dos resultados de pesquisas são feitas por meio de periódicos próprios, em especial na Semana de Ciência e Tecnologia (SCT). Estabelece-se como objetivo a produção e divulgação do conhecimento científico com vistas à melhoria da qualidade do ambiente de vida da sociedade, a difusão e divulgação de conhecimentos produzidos pela universidade em espaços próprios, como museus, observatórios, planetários, estações marinhas, entre outros. Além disso, a UNESC conta com o Parque Científico e Tecnológico

(IPARQUE), que surgiu devido à constante procura por auxílio no desenvolvimento de produtos e de melhoria da qualidade, por parte de diversos empreendedores. Nele estão inseridos o Instituto de Pesquisas Ambientais Tecnológicas (IPAT), o Instituto de Alimentos (IALI), o Instituto de Engenharia e Tecnologia (IDT) e a Incubadora Tecnológica de Ideias e Negócios (ITEC.IN), cada qual objetivando o desenvolvimento da inovação e a interlocução científica junto à comunidade externa (UNESC, 2018b; MARTINS, VIEIRA, GIANEZINI, 2020).

Na UPF, o interesse em estabelecer canais de comunicação entre a pesquisa e a comunidade externa também está manifestado em suas políticas. Planeja essas ações por meio da criação de instrumentos de difusão da pesquisa, seja pelo jornalismo científico ou ações de popularização do conhecimento acadêmico. Cabe ressaltar a presença dos Polos de Inovação Tecnológica, que têm sua origem no Programa de Polos de Modernização Tecnológica do Governo do Rio Grande do Sul, cujo objetivo era descentralizar recursos por meio do estímulo à pesquisa, ao desenvolvimento de novas tecnologias e à inovação tecnológica. Além disso, entre os princípios que orientam as políticas de pós-graduação está a universalidade, que pode ser entendida como elemento crucial na construção e divulgação dos resultados das pesquisas. Ou seja, as ações desenvolvidas pelos programas de pós-graduação da UPF buscam a formação de profissionais capazes de difundir conhecimentos com repercussão social (UPF, 2017c).

O indicador 9.2 aborda a promoção da inovação e a transferência de tecnologia para comunidades vulneráveis. Ao ser feita a análise de ambas as instituições com base nesse indicador, foi atribuído um nível de êxito igual a “3”, em razão de se ter percebido o interesse na institucionalização dessas práticas, ainda não estabelecidas formalmente entre as políticas institucionais das universidades pesquisadas.

No caso da UNESC, apesar de não haver políticas que estejam estritamente ligadas ao conceito apresentado pelo indicador em questão, existem ações que convergem nesse sentido, como a criação da Agência de Desenvolvimento, Inovação e Transferência de Tecnologia (ADITT). Sua finalidade é identificar oportunidades e fomentar na comunidade universitária os conceitos fundamentais da proteção intelectual, a disseminação da cultura e da educação empreendedora, a incubação de empresas tecnológicas, a transferência de tecnologia e a aproximação entre Universidade e empresas. Além disso, busca fortalecer a inovação, que é um dos objetivos da própria instituição e que pode ser compreendida como um processo a ser desenvolvido intencionalmente, por meio do

desenvolvimento tecnológico e da transferência de tecnologia (UNESC, 2018b).

A promoção da transferência de tecnologia e o desenvolvimento da inovação, na UPF, foram identificados também de maneira ampla, não estando estritamente ligados ao conceito apresentado pelo indicador 9.2. O que se apresenta são ações planejadas no sentido de promover e transferir tecnologia por meio do licenciamento de patentes, softwares e cultivares desenvolvidos na Instituição, ou seja, semelhante ao caso da UNESC, não há a evidenciação do interesse em direcionar tais práticas para comunidades vulneráveis (UPF, 2017b).

Em relação ao indicador 9.3, relacionado ao desenvolvimento da pesquisa e inovação com vistas ao empreendedorismo comprometido com aspectos socioambientais, a classificação de ambas as instituições seguiu a mesma do indicador anterior, alcançando um nível de êxito igual a “3”. Percebeu-se novamente o interesse quanto à institucionalização de tais práticas, ainda não convertidas em políticas institucionais por parte das duas ICES.

A partir da análise dos documentos, evidenciou-se que a UNESC, apesar de não apresentar políticas institucionais diretamente relacionadas aos conceitos do indicador em questão, procura manter-se em consonância com as políticas nacionais e estaduais de ciência e tecnologia. Tem como compromisso a produção do conhecimento e a sua consequente contribuição em favor do desenvolvimento da inovação no Brasil, seja por meio de inovações tecnológicas, seja pelas inovações em métodos de gestão, priorizado a criação de produtos concretos de que a sociedade possa fazer uso (UNESC, 2018b).

Do mesmo modo, a partir da análise dos documentos institucionais da UPF, não foram identificadas ações relacionadas de maneira direta ao objetivo do indicador em questão. Ainda assim, foi possível constatar a existência de práticas orientadas nesse sentido, como a criação do Parque Científico Tecnológico, ambiente favorável a esse fim. Em interação com a produção acadêmica e em contato com as demandas empresariais e da comunidade, o Parque Científico Tecnológico possibilita a incubação e o desenvolvimento de soluções, fomentando iniciativas e enriquecendo a formação acadêmica (UPF, 2017b).

Quanto ao indicador 9.4, que tem como objetivo a medição do impacto social do conhecimento produzido pela universidade, o nível de êxito para ambas as ICES analisadas foi “2”, já que não foram encontradas evidências documentais nos documentos institucionais, contando apenas com relatos dos entrevistados que ressaltam ações isoladas ou que sugerem a o interesse em desenvolvê-las.

No caso da UNESCO, o entrevistado EC1 relatou que

*Do ponto de vista ético e do ponto de vista social, a gente tem o compromisso de fazer as devolutivas, pelo menos reunir os envolvidos e devolver o resultado da pesquisa [...]. Eu penso que a grande maioria das áreas tem o entendimento de que precisam fazer as devolutivas dos achados, e mais do que isso: muitas dessas pesquisas acabam subsidiando os próprios projetos de extensão depois, porque acaba um conhecimento sendo gerado e ele é socializado para além dos muros da universidade, muito pelos projetos de extensão.*

Em relação à UPF, a entrevistada EP1 destacou:

*[...] eu conheço várias iniciativas da instituição, né... a gente tem projetos trabalhando com cartografia, com pesquisa ação, né... fazendo movimentos lindos, assim, potentes, com a comunidade, construindo propostas coletivamente dentro da pesquisa também, né, fazendo pesquisa com a extensão, né, fazendo movimentos bastante significativos também de, de... o que a gente está pesquisando e pra quem a gente está pesquisando.*

Sobre a divulgação nas mídias de massa e redes sociais de assuntos relacionados à RSU, destacada no indicador 9.5, a UNESCO alcançou um nível de êxito igual a “2”, já que foram identificadas apenas iniciativas isoladas, não havendo evidências que indiquem uma preocupação por parte da ICES no sentido de institucionalizar tais práticas. Na UPF, o nível de êxito alcançado foi “3”, pois foi identificado o interesse de institucionalizar esses preceitos, ainda que não estejam estabelecidos formalmente.

No caso da UNESCO, as iniciativas encontradas são aquelas realizadas por meio de mídias tradicionais e redes sociais, por meio das quais a universidade informa à comunidade local suas ações e seus planos. Ainda que não estejam estritamente relacionados aos conceitos de RSU, as manifestações da Instituição por esses meios perpassam, em determinados aspectos, elementos que dialogam com a temática.

Na UPF, apesar de não constar como uma política institucionalizada, algumas ações que demonstram o interesse da instituição nesse sentido são a divulgação, a sensibilização e o

reconhecimento do caráter comunitário da UPF, bem como a difusão de informações sobre as práticas e políticas adotadas pela Instituição, por meio do Núcleo Experimental de Jornalismo (NEXJOR). Além disso, a criação do Manual de Responsabilidade Social Universitária, da UPF, também serviu como ferramenta de divulgação, ainda que não resulte em impactos tão significativos quanto os obtidos pela comunicação em massa (UPF, 2017b).

O indicador 9.6, último da meta 9, avalia a definição de prioridades de desenvolvimento territorial no estabelecimento de políticas de pesquisa. Sua evidenciação dentro das ICES analisadas classificou a UNESCO em um nível de êxito igual a “4” e a UPF em “3”. Isso porque nesta foi identificado o interesse de institucionalizar essas ações, apesar de ainda não terem sido formalmente assumidas. Naquela, há a formalização por meio do PDI, manifestando o comprometimento institucional nesse sentido.

Na UNESCO, a priorização de políticas que pensem no desenvolvimento territorial está explicitada pela busca de uma articulação entre pesquisa e realidade social. Os programas e projetos de pesquisa privilegiam o diálogo com diferentes agentes e segmentos da sociedade, a fim de conhecer e compreender as aspirações e necessidades locais, sempre considerando a interlocução com a produção científica institucional (UNESCO, 2018b).

No caso da UPF, a entrevistada EP4 pondera que “[...] esse é um aspecto a ser desenvolvido com mais eficiência. [...] em algumas áreas do conhecimento há uma boa interação e, em outras, as ações são muito tímidas e desarticuladas”. A partir desse relato, se percebe que a preocupação quanto à definição de prioridades de desenvolvimento territorial no estabelecimento de políticas de pesquisa, apesar de não formalizada, está presente nas discussões institucionais da UPF, podendo ainda ser atestada pela criação da Semana do Conhecimento, a qual possibilita que o desenvolvimento seja pauta para a produção de conhecimento dentro da universidade (UPF, 2017b).

Somando-se os resultados de cada indicador, estabeleceu-se a média da meta 9 para análise, como orienta a URSULA (VALLAEYS, SOLANO, 2018). A partir da média, a classificação de ambas as instituições foi evidenciada, indicando que as duas ICES alcançaram um mesmo patamar em relação ao cumprimento de ações de RSU dentro da meta em questão, atingindo uma média de 3,00. Isso indica que as iniciativas isoladas se converteram em um interesse direto por parte das ICES quanto as questões apresentadas pela meta nove, ainda que não haja uma formalização desse interesse manifestada em políticas institucionais.

#### 4.5 PARTICIPAÇÃO SOCIAL

O peso social de uma universidade pode ser relevante, tendo em vista que pode refletir para as comunidades interna e externa uma preocupação com questões como a promoção do desenvolvimento regional, a criação de capital social, o estabelecimento de vínculos entre acadêmicos e a realidade local, o acesso ao conhecimento, entre outros. Diante disso, a universidade responsável também é aquela que se questiona sobre como acompanhar o desenvolvimento social e amparar a resolução de problemas fundamentais (VALLAEYS, SOLANO, 2018).

A gestão socialmente responsável das questões voltadas à participação da universidade na comunidade deve contemplar a realização de projetos com atores externos, de forma a estabelecer vínculos de aprendizagem mútua e desenvolvimento socioeconômico. A participação social da instituição em seu entorno não se limita, desse modo, ao processo de ensino de públicos em situação de vulnerabilidade, mas também se ocupa da constituição de comunidades em que ocorra a aprendizagem mútua. Caracteriza-se como o encontro de diversos atores universitários e não universitários a fim de trabalhar em equipe em torno de um projeto social que seja consensual, para que, assim, a ação coletiva ofereça a aprendizagem permanente de todos e, ao mesmo tempo, permita a solução de problemas sociais específicos (VALLAEYS, CRUZ, SASIA, 2009).

Como questão norteadora para esse eixo pode-se formular a seguinte indagação: de que maneira a universidade pode se relacionar com a sociedade em seu entorno, a fim de promover um desenvolvimento mais humano e sustentável?

**Quadro 25** – Meta 10: integração da extensão com a formação e a pesquisa

(continua)

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.1 São desenvolvidos processos conjuntos entre formação profissional, pesquisa e participação social.				x						x

**Quadro 26** – Meta 10: integração da extensão com a formação e a pesquisa

(conclusão)

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.2 O serviço social e o voluntariado estudantil são articulados com a formação profissional, pesquisa e extensão da solidariedade social.					x					x
10.3 Existem mecanismos para projetos sociais e pesquisas comunitárias que contribuam para melhorar os conteúdos da formação profissional.					x					x
10.4 As altas autoridades da universidade trabalham em equipe para melhorar o papel social da universidade.			x					x		
<b>Média da Meta 10</b>	<b>4,25</b>					<b>4,25</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeyes e Solano (2018).

A meta 10, voltada à integração da extensão com a formação e a pesquisa, é composta por quatro indicadores, relacionados ao desenvolvimento de processos conjuntos de formação profissional, pesquisa e participação social dos docentes, relacionados também ao serviço social e voluntariado estudantil em articulação com essa formação. Analisa inclusive os mecanismos existentes para o desenvolvimento de projetos sociais e pesquisas comunitárias, focados na melhoria da formação profissional, além de considerar o trabalho das altas autoridades da universidade na melhoria do papel social da universidade. Para que se possam avaliar os resultados de cada indicador, eles serão apresentados a seguir.

O indicador 10.1 tem como foco a identificação de processos conjuntos entre formação profissional, pesquisa e participação social dentro das universidades. A partir disso, a análise documental e as entrevistas permitiram classificar ambas as ICES em um nível de êxito igual a “4”, ressaltando que políticas institucionais já estão estabelecidas nesse sentido, mas ainda não possuem resultados concretos.

O impacto social esperado nas ações de extensão da UNESC não se limita apenas aos resultados observados ou quantificados, mas também leva em consideração o processo de construção e execução de tais projetos, os quais devem nortear práticas articuladoras, que respeitem a autonomia dos indivíduos, bem como da coletividade em que se inserem.



A política da instituição estabelece que tais práticas devem ser emancipadoras e oportunizar a construção de processos solidários, com justiça social, cidadania e dignidade da pessoa humana (UNESC, 2018b).

Na UPF, há políticas que estabelecem a formação com características interdisciplinares e interprofissionais. Considera necessária a existência de um processo curricular que esteja de acordo com a tríade estrutural da universidade, entendendo que deve haver uma indissociabilidade do conhecimento. Para tanto, estipula a criação de metodologias, métodos, ações e experiências que excedam a exposição em sala de aula, constituindo percursos de aprendizagem que unam o rigor da ciência, o protagonismo dos discentes e o compromisso social (UPF, 2017c).

O indicador 10.2, que aborda a articulação do serviço social e do voluntariado estudantil com a formação profissional, pesquisa e extensão focalizada na solidariedade social, foi classificado nas duas ICES em um nível de êxito igual a “5”. Isso porque, a partir dos Balanços Sociais das instituições, as contribuições universitárias, por meio de seus programas institucionais, têm se consolidado e apresentado resultados.

Na UNESC, é possível identificar seu compromisso social como instituição comunitária por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, que contribuem para o desenvolvimento da comunidade em que se insere, além de auxiliar as pessoas menos favorecidas e as que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Além disso, incentiva a reflexão e o debate sobre temas cujo impacto é percebido na sociedade, a fim de encaminhar soluções que transformem os sujeitos envolvidos (UNESC, 2018a).

Na UPF, a consolidação da sua missão, visão e valores atende às diferentes demandas sociais e proporciona a transformação social e a formação cidadã, objetivando ampliar e aprofundar as relações entre o meio acadêmico e a comunidade externa. Suas ações nesse sentido são desenvolvidas por meio dos programas e projetos de extensão, ações e participação efetiva em espaços de interação social com a comunidade circundante (UPF, 2017a).

Quanto à existência de mecanismos para projetos sociais e pesquisas comunitárias que contribuam para melhorar os conteúdos da formação profissional, abordada pelo indicador 10.3, ambas as ICES alcançaram um nível de êxito igual a “5”, assim como já visto no indicador 10.2. Evidências nos Balanços Sociais justificam tal resultado, que, novamente, dão destaque os êxitos alcançados por ambas as instituições analisadas. A partir das entrevistas, também foi possível

coletar depoimentos que sustentam essa classificação auferida ao indicador em questão.

Quanto ao caso da UNESC, o entrevistado EC1 afirma:

*Nós temos alguns lugares que são projetos contínuos e duradouros mesmo. [...] Por exemplo, nós temos vários projetos acontecendo com o Bairro da Juventude, desde gratuidade pra formação dos professores, até em nível de pós-graduação... muitos fazem... a pós-graduação, todos eles fazem gratuitamente com os nossos... nossa pós-graduação, ali, os professores fazem a especialização. [...] Nós temos projetos contínuos com o presídio Santa Augusta, sempre tem projetos no presídio Santa Augusta. [...] No Asilo São Vicente, a gente sempre tem... isso são com instituições. Eu tô falando de instituições, né. Então tem sempre projetos, vários cursos com projetos dentro do Asilo São Vicente.*

Na UPF, o depoimento da entrevistada EP1 relatou:

*Hoje a gente tem um corpo de projetos que, ele foi construído com a comunidade a partir das demandas da comunidade, então... a maioria dos nossos projetos tem mais de 5 anos, né. Então a gente vem trabalhando, atuando em escolas, atuando com o território de inclusão e acessibilidade, né, com questão da pessoa com deficiência e com a questão da assistência também, né, pra crianças e adolescentes em turno inverso, né... que tem projetos que atuam nessa perspectiva. [...] a gente monitora essas iniciativas, né, sempre buscando aprimorar essa dimensão dos, dos indicadores de impacto, que é um grande desafio [...].*

Por fim, o indicador 10.4, que avalia o trabalho em equipe das altas autoridades da universidade para melhorar o papel social da universidade, foi classificado em um nível de êxito igual a “3”, em ambas as instituições. A partir das pesquisas, não foram encontradas políticas institucionalizadas que corroborem o compromisso das ICES em oficializar tais preceitos; mas, por meio das entrevistas, foi possível

evidenciar a orientação da alta administração em consolidar isso como política manifesta formalmente, como se percebe nos relatos apresentados no indicador anterior.

A partir da soma dos resultados da classificação dos níveis de êxito, a média da meta 10 foi estabelecida, sendo possível analisar que ambas as instituições alcançaram um mesmo patamar quanto às ações de RSU estabelecidas pela meta 10. A média das duas ICES foi de 4,25, indicando que a maioria das práticas dessa meta estão formalizadas, mas ainda não apresentam resultados mensuráveis.

**Quadro 27 – Meta 11: projetos cocriados, duradouros e de impacto**

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.1 São desenvolvidos processos cocriados com comunidades vulneráveis que têm um impacto social duradouro para o desenvolvimento sustentável.					x					x
11.2 Existem mecanismos de prevenção para a assistência e o paternalismo de projetos sociais.		x					x			
11.3 Existem acordos de cooperação de longo prazo com comunidades vulneráveis para enfocar a ação social.					x					x
11.4 Existem mecanismos para promover o empreendedorismo para a sustentabilidade financeira de projetos sociais.				x					x	
11.5 O impacto é avaliado e os projetos sociais são sistematizados para melhoria contínua e ampliação.					x			x		
11.6 É incentivada a participação de contrapartes locais na concepção, execução e avaliação de projetos sociais.				x					x	
<b>Média da Meta 11</b>	<b>4,17</b>					<b>3,83</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeys e Solano (2018).

A meta 11 tem como foco o desenvolvimento de projetos cocriados, duradouros e de impacto, com seis indicadores que abordam esse conceito. A referida meta aborda o desenvolvimento de projetos cocriados com comunidades vulneráveis, com impacto social duradouro, a existência de mecanismos de prevenção contra o assistencialismo e o paternalismo em projetos sociais, de acordos de cooperação de longo

prazo com comunidades vulneráveis e de mecanismos para a promoção do empreendedorismo que possibilite a sustentabilidade financeira de projetos sociais. Busca, ainda, compreender se há avaliação dos impactos dos projetos sociais de forma sistematizada e se há incentivo para a participação de contrapartes locais na concepção, execução e avaliação desses projetos. Todos esses indicadores serão aprofundados na sequência, para que se possam compreender os níveis de desenvolvimento de cada um nas ICES analisadas.

O indicador 11.1 diz respeito ao desenvolvimento de processos cocriados com comunidades vulneráveis que tenham impacto duradouro, com vistas ao desenvolvimento local sustentável. Assim, a partir da avaliação das evidências relacionadas a esse indicador, ambas as ICES foram classificadas em um nível de êxito igual a “5”, especificamente em razão das informações obtidas pelos balanços sociais e entrevistas, que corroboraram a existência de programas nesse sentido, com resultados obtidos e mensurados.

Tanto na UNESCO quanto na UPF, os elementos que caracterizam essa consolidação de processos cocriados duradouros podem ser identificados na descrição do indicador 10.2, que compõe a meta 10 de RSU da URSULA (2018). O que se ressalta, portanto, é que o impacto social esperado a partir das iniciativas de extensão da UNESCO não se restringe aos resultados mensuráveis, mas também considera os processos de construção e execução, que devem nortear práticas articuladoras, de acordo com a autonomia dos indivíduos, assim como da coletividade. De maneira similar, na UPF, há políticas que estabelecem a formação com características interdisciplinares e interprofissionais, visando à cocriação e considerando necessária a existência de um processo curricular que esteja de acordo com a estrutura universitária, preservando a indissociabilidade do conhecimento.

O indicador 11.2 tem como objetivo avaliar a existência de mecanismos de prevenção do assistencialismo e do paternalismo nos projetos sociais. Nesse caso, o nível de êxito das ICES analisadas foi “2”, haja vista que não foram encontradas evidências nos documentos investigados, mas os relatos dos entrevistados indicaram ações isoladas nesse sentido, ou que estejam indiretamente relacionadas ao tema, indicando o possível interesse em tais práticas por parte da instituição.

A partir do relato do entrevistado EC3, foi possível identificar ações que apontam para uma preocupação por parte da gestão da UNESCO em relação ao tema:

*[...] a instituição, ela tem que ser parceira do desenvolvimento regional. Então... Não é dizer assim... a gente não pensa e... pega e vai abrindo tudo. Não. A gente tem um orçamento também, né. Mas a gente vai dosando e vê... não, lá é necessário, é importante.*

No caso da UPF, a entrevistada EP3 destacou, de maneira semelhante ao que se percebe na UNESC, uma preocupação ao tema que se apresenta de maneira indireta, como se vê no relato a seguir:

*É uma universidade com muitas concepções de responsabilidade social coexistindo, né... é uma sociedade que ainda demanda da universidade o paternalismo e o assistencialismo. Então, fazer convergir uma concepção ampliada e interessante como é a da responsabilidade social, por exemplo como, como o impacto, né... como o resultado da pesquisa, da formação, da extensão e o impacto disso tudo na sociedade, ahm... ainda é muito parcial. É uma caminhada, que, que exige também a sensibilidade da, da sociedade pra demandar da universidade algo melhor.*

Quanto à existência de acordos de cooperação de longo prazo com comunidades vulneráveis para enfocar a ação social, abordada no indicador 11.3, as evidências em ambas as instituições permitiram classificá-las em um nível de êxito igual a “5”. Isso porque as informações obtidas pelos balanços sociais e entrevistas atestam o desenvolvimento de programas com vistas a tal exigência e cujos resultados já são observáveis.

Os relatos nesse sentido, para ambas as instituições, podem ser vistos no indicador 10.3, que aborda a existência de mecanismos para projetos sociais e pesquisas comunitárias que contribuam para melhorar os conteúdos da formação profissional, pois os projetos sociais duradouros, ressaltados nos relatos coletados, estão ligados à existência de acordos de cooperação de longo prazo, tendo em vista que a preservação de tais projetos depende da cooperação entre os atores envolvidos para que possa ser real.

O indicador 11.4, que analisa a existência de mecanismos de promoção do empreendedorismo para a sustentabilidade financeira de projetos sociais, alcançou nível de êxito igual a “4”, em ambas as

instituições, atestando a existência de políticas institucionalizadas pelas ICES investigadas, voltadas às exigências desse indicador.

Na UNESCO, apesar de existir um programa formado e com resultados mensuráveis, o Núcleo de Empreendedorismo, seu foco não está na promoção do empreendedorismo como ferramenta de sustentabilidade para projetos sociais. Ainda assim, sua criação serve de suporte a futuras ações por parte da UNESCO nesse sentido, já que o Núcleo de Empreendedorismo tem como objetivo potencializar a educação empreendedora, capacitando e apoiando a transformação do conhecimento, a fim de que se obtenham resultados favoráveis ao desenvolvimento socioeconômico e ambiental (UNESCO, 2018a).

Na UPF, há um acompanhamento do desenvolvimento social, resultando na atribuição à universidade de um compromisso na busca por soluções às demandas da comunidade. Portanto, a visão empreendedora na UPF orienta as ações, tanto acadêmicas quanto administrativas, instigando o corpo docente e discente a refletir e encontrar respostas para os problemas reais. Isso se desenvolve também por meio da participação em projetos e programas com foco específico no empreendedorismo. Apesar de não contemplar o objetivo específico de fomentar o empreendedorismo como ferramenta de sustentabilidade para projetos sociais, os projetos e programas consideram as expectativas da comunidade circundante, instigando o desejo de aprendizagem, com habilidades sociais e empreendedoras, de forma a estimular a capacidade e o caráter empreendedor dos indivíduos envolvidos no processo (UPF, 2017c).

O indicador 11.5, que aborda a avaliação e a sistematização do impacto dos projetos sociais, com vistas à melhoria contínua e ampliação desses projetos, obteve uma classificação distinta entre as ICES analisadas. Na UNESCO, o nível de êxito foi de “5”, tendo em vista que foi possível evidenciar os elementos que compõem o indicador em questão nos documentos e entrevistas com gestores da instituição. No caso da UPF, o nível de êxito foi igual a “3”, já que não foram encontradas ações nem políticas expressas especificamente no sentido de mensuração de impactos sociais, ainda que se tenha percebido o interesse por parte da Instituição em institucionalizar políticas nesse sentido.

Em relação à análise da UNESCO, a partir do balanço social e do R-CPA, foi possível atestar a mensuração dos impactos sociais da maioria dos projetos desenvolvidos pela Instituição. Os dados são levantados e sistematizados de forma a deixar claro o impacto que cada projeto tem na comunidade local, com número de indivíduos atingidos, valores

monetários aplicados, entre outras informações que são dependentes da característica de cada projeto (UNESCO, 2018a).

Na UPF, há uma preocupação manifestada de forma indireta, ainda não formalizada como política institucional, que visa à participação universitária no desenvolvimento do território, entendendo que é preciso que haja transversalidade entre a estrutura acadêmica e o seu entorno e, a partir disso, compreende-se que a mensuração dos impactos de programas sociais constitui-se em elemento importante para a concretização de tal objetivo (UPF, 2017b).

O indicador 11.6, último da meta, diz respeito ao incentivo à participação de contrapartes locais na concepção, execução e avaliação de projetos sociais. Sua análise em ambas as ICES resultou na classificação em um nível de êxito igual a “4”, corroborando que há políticas institucionalizadas por parte das duas universidades, com foco nos parâmetros do indicador em questão.

Na UNESCO, considera-se que há necessidade de uma atitude proativa na participação nas discussões da sociedade, incentivando ou elaborando materiais e propondo projetos sociais, empresariais e comunitários que contemplem o conhecimento científico e o conhecimento popular. Dessa forma, a Universidade pretende contribuir para o estabelecimento das relações entre instituição e comunidade, seja pelo incentivo de membros internos, como também dos membros externos nesse processo (UNESCO, 2018b).

Na UPF, existem projetos e programas de extensão que atendem a demandas de maneira permanente, assim como há aqueles que visam à resolução de situações específicas ou esporádicas. De qualquer modo, ao atender essas demandas, as comunidades regionais são incentivadas a participar do processo, com a troca do conhecimento gerado ou adquirido por meio de pesquisas, reforçando o caráter comunitário da Instituição (UPF, 2017b).

Com o cálculo da média dos níveis de êxito dos indicadores da meta 11, evidenciou-se uma pequena diferença entre o nível de êxito médio das ICES investigadas. No caso da UNESCO, a média foi 4,17, enquanto na UPF, o total foi de 3,83. Isso indica, novamente, uma tendência à formalização das práticas destacadas pelos indicadores da meta em questão, ressaltando que a maioria ainda consiste na manifestação do interesse de ambas as instituições de maneira complementar a outros objetivos, na maior parte dos casos.

**Quadro 28** – Meta 12: participação na agenda local, nacional e internacional

Indicadores	UNESC					UPF				
	Nível de êxito					Nível de êxito				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.1 Existem acordos de cooperação com atores públicos locais e privados para a agenda de ODS.			x					x		
12.2 Os processos de participação e defesa são gerados na agenda dos ODS nos níveis local, nacional e internacional.		x					x			
12.3 A IES participa de redes acadêmicas e não acadêmicas para os ODS.			x					x		
12.4 A IES tem impacto na discussão e no desenho de políticas públicas de desenvolvimento.					x					x
12.5 A IES tem impacto na discussão e no desenho de políticas de desenvolvimento privado.			x					x		
<b>Média da Meta 12</b>	<b>3,20</b>					<b>3,20</b>				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vallaeys e Solano (2018).

A meta 12 visa a mensurar a participação das universidades na agenda local, nacional e internacional, avaliando essa participação por meio de cinco indicadores, que abordam a existência de acordos de cooperação com atores locais, públicos e privados, a participação e defesa dos ODS em nível local, nacional e internacional e a participação em redes acadêmicas e não acadêmicas para a discussão e defesa dos ODS. Além disso, contempla a avaliação dos impactos da universidade na discussão e desenho de políticas públicas de desenvolvimento, bem como o impacto na discussão e desenho de políticas de desenvolvimento do setor privado. Todos os cinco indicadores serão abordados de maneira individual a seguir.

O indicador 12.1, que analisa a existência de acordos de cooperação com atores públicos e privados para a agenda de ODS, alcançou um mesmo nível de êxito em ambas as ICES, sendo igual a “3”. Isso indica que ainda não ocorreu a institucionalização de tais preceitos, ainda que algumas práticas que se aproximem dos objetivos desse indicador tenham sido encontradas.

No caso da UNESC, ainda que não sejam iniciativas e políticas focadas estritamente nos ODS, a instituição promove a reflexão e o debate acerca de temas emergentes, os quais, de alguma maneira, impactam na sociedade a fim de encaminhar soluções que transformem os sujeitos



envolvidos, visando, ainda que de maneira indireta, ao cumprimento da agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESC, 2018b).

Na UPF o fenômeno ocorre de maneira semelhante, pois não existem acordos de cooperação especificamente ligados ao cumprimento dos ODS. Entretanto, discussões são fomentadas em torno do tema, dividindo os participantes em pequenos grupos com a tarefa de refletir acerca de um ODS específico e, a partir disso, oferecer propostas de ações para a conquista do objetivo. Ainda que se considere como uma iniciativa voltada aos ODS da ONU, não se pode relacionar de maneira direta essa atividade ao que visa o indicador em questão (UPF, 2017b).

O indicador 12.2 tem como objetivo avaliar se processos de participação e defesa dos ODS ocorrem nos níveis local, nacional e internacional. Diante da falta de evidências documentais quanto ao desenvolvimento desses processos, mas com a presença de relatos que ressaltam práticas ou ações voltadas ao que sugere o indicador, coletados durante as entrevistas, o nível de êxito para as ICES analisadas foi “2”.

Em relação à UNESC, o entrevistado EC1 destacou:

*A UNESC está presente em todos os Conselhos, de qualquer área. Conselho Municipal de Meio Ambiente, Conselho Municipal de Saúde, Conselho Municipal de Educação... todos, todos os Conselhos a UNESC está presente, todos os Conselhos, a instituição tem uma cadeira, nesses todos... diversos Conselhos que tem aí, né, que são, de certa forma, os Conselhos que vão fazer o controle social dessas atividades que são governamentais, políticas públicas e tal.*

De maneira semelhante, o relato da entrevistada EP1, da UPF, aponta para a preocupação acerca do tema, ainda que não esteja diretamente ligado ao que se propõe a partir do indicador 12.2:

*Hoje a gente tem pensando em uma organização mais pela agenda 2030 e por grandes projetos institucionais, mas hoje a gente tem um corpo de projetos que ele foi construído com a comunidade a partir das demandas da comunidade [...] a gente vem trabalhando, atuando em escolas, atuando com o território de inclusão e acessibilidade, né, com a questão da pessoa com deficiência e com a questão da assistência, também né [...] temos*

*atuado muito forte na questão do meio ambiente, né... questão de igualdade e relações étnico-raciais, ahm... direitos humanos e justiça, questões relacionadas ao trabalho, à violência contra a mulher... então a gente tem um grande corpo de ações, né, organizadas [...].*

O indicador 12.3 tem como premissa analisar a participação da ICES em redes acadêmicas e não acadêmicas com vistas ao cumprimento dos ODS. Com a análise dos dados coletados, o nível de êxito alcançado por ambas as ICES foi igual a “3”, ressaltando, assim como no indicador 12.1, que ainda não ocorreu a institucionalização de tais preceitos, ainda que existam ações que se aproximem dos objetivos destacados pelo indicador.

Mensurar o impacto das ICES na discussão e no desenho de políticas públicas de desenvolvimento é o que se analisa a partir do indicador 12.4. Com base nos dados coletados no balanço social e nos R-CPA, as instituições investigadas alcançaram um nível de êxito igual a “5”, em virtude do desenvolvimento de ações com resultados já alcançados.

Sob uma perspectiva de desenvolvimento socioeconômico, a UNESCO busca se aproximar das demandas da comunidade e participar da proposição de ações que contribuam para a resolução dessas dificuldades. Foi constatada também a participação da Instituição, em colaboração com a Secretaria de Estado de Planejamento e do Plano de Desenvolvimento de Santa Catarina (PDSC), no planejamento de ações para o período de 2018 a 2030, com o objetivo de desenvolver, de forma estruturada e contínua, o estado de Santa Catarina e suas mesorregiões (UNESCO, 2018b).

Na UPF, o relato da entrevistada EP3 indica que

*A universidade, ela tá nas principais, né... na discussão das principais frentes de desenvolvimento regional, com representação, com forte atuação... tem uma pessoa na instituição com carga horária pra isso, pra fazer a articulação entre os municípios [...] a gente tem uma forte inserção na, na, na discussão do desenvolvimento regional. Nas ações, nos temos representações... em algumas, inclusive, a universidade tomou frente [...].*

Por fim, o indicador 12.5 procura medir o impacto das ICES na discussão e no desenho de políticas de desenvolvimento privado, o que, em ambas as instituições, caracterizou-se em um nível de êxito igual a “3”. Isso novamente ressalta que as políticas destacadas pelo indicador ainda não foram formalmente institucionalizadas, mas existem ações desenvolvidas nesse sentido que remetem ao que se pretende com as ações propostas pelo indicador.

A UNESCO identifica a necessidade dos diferentes setores da sociedade em relação à inovação tecnológica como forma de amparar o desenvolvimento. Percebe isso como uma alternativa para contribuir com a construção de uma nova forma de capitalismo, considerando a unidade entre sociedade e natureza, economia e ética. Apesar de não constar em suas políticas institucionais o engajamento com o delineamento de políticas de desenvolvimento privado, promover esse tipo de visão manifesta, de maneira implícita, o interesse da Instituição em contribuir nesse sentido (UNESCO, 2018b).

De modo semelhante, na UPF, esse movimento pode ser percebido por meio de projetos que visam à formação para o gerenciamento de resíduos em escolas de educação básica, da rede pública, bem como o desenvolvimento dessas ações em empresas privadas da cidade, esboçando um possível comprometimento com o delineamento de políticas privadas de desenvolvimento (UPF, 2017b).

Feita a soma dos resultados obtidos com a classificação dos indicadores, foi possível determinar a média dos níveis de êxito da meta 12. Diante dos dados, constatou-se que ambas as instituições alcançaram um mesmo patamar em relação ao cumprimento de ações de RSU dentro da meta em questão, atingindo uma média de 3,20. Isso indica que as iniciativas isoladas deram lugar ao interesse indireto pelas questões de participação na agenda local, ainda que a maioria dos indicadores demonstre que parece não haver uma preocupação em formalizar tais práticas.

#### 4.6 PANORAMA GERAL DAS DOZE METAS DE RSU NA UNESCO E NA UPF

A fim de sintetizar as doze metas de RSU da URSULA e as médias alcançadas pelas ICES investigadas, foi construída a tabela apresentada a seguir:

**Quadro 29** – Médias das doze metas de RSU na UNESC e na UPF

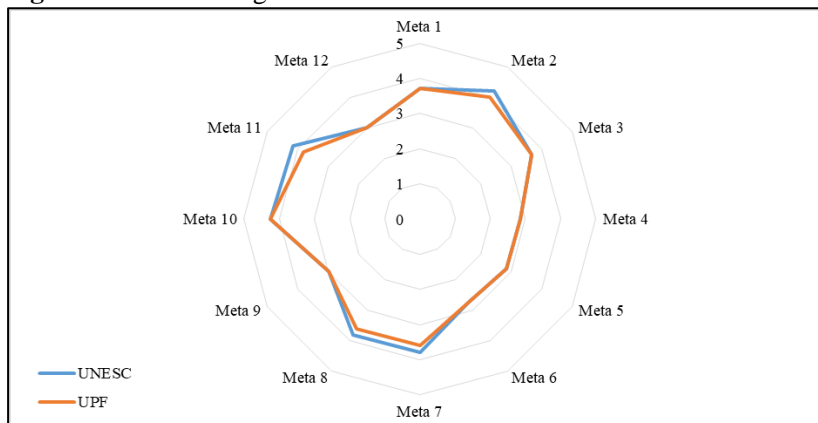
DOZE METAS DE RSU		UNESC	UPF
<b>Meta 1</b>	Bom clima laboral e equidade	3,71	3,71
<b>Meta 2</b>	<i>Campus sustentável</i>	4,20	4,00
<b>Meta 3</b>	Ética, transparência e inclusão	3,67	3,67
<b>Meta 4</b>	Aprendizagem Serviço	2,85	2,85
<b>Meta 5</b>	Inclusão curricular dos ODS	2,83	2,83
<b>Meta 6</b>	Matrizes curriculares elaboradas com a participação de atores externos	2,75	2,75
<b>Meta 7</b>	Inter e transdisciplinaridade	3,80	3,60
<b>Meta 8</b>	Investigação na e com a comunidade	3,80	3,60
<b>Meta 9</b>	Produção e difusão pública de conhecimentos úteis	3,00	3,00
<b>Meta 10</b>	Integração da extensão com a formação e a pesquisa	4,25	4,25
<b>Meta 11</b>	Projetos cocriados, duradouros e de impacto	4,17	3,83
<b>Meta 12</b>	Participação na agenda local, nacional e internacional	3,00	3,00

Fonte: elaborado pelo autor.

Com a análise das doze metas e as respectivas médias obtidas pelas ICES que serviram de objeto de estudo, foi possível criar dois gráficos para caracterização geral acerca dos resultados obtidos. Nesses gráficos, estão dispostas as médias das doze metas, em forma de “teia”, em que as médias se deslocam entre o centro e a extremidade do gráfico em uma escala de 0 a 5.

A análise nesta seção considera o nível de êxito das metas, representado pelo seu deslocamento no gráfico, considerando os eixos que compõem a RSU segundo a URSULA: gestão organizacional, formação, cognição e participação social.

Os gráficos da UNESC e da UPF podem ser vistos a seguir:

**Figura 6** – Panorama geral das doze metas de RSU na UNESC e na UPF

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com os parâmetros da URSULA (VALLAEYS, SOLANO 2018).

O que se percebe em relação aos resultados do primeiro eixo gestão organizacional é que, em ambas as instituições, os níveis de êxito alcançados pelas metas do eixo representam uma tendência à formalização das práticas elencadas dentro dessas metas. Há um destaque aqui em relação à meta 2, tanto na UNESC quanto na UPF, que alcançou uma média igual ou até superior a 4, sendo a maior média no eixo em questão, e que indica que as práticas relacionadas à sustentabilidade do campus estão, em sua maioria, formalizadas.

No eixo de formação, nenhuma das metas das duas ICES foi maior do que “3”, indicando que as ações relacionadas a esse eixo ainda são isoladas, mas que, em alguns casos, o interesse por parte da instituição em desenvolver novas práticas e políticas nesse sentido começa a aparecer. A meta desse eixo que mais se aproximou do nível seguinte foi a 4, que trata da aprendizagem em serviço, o incentivo ao público interno e externo quanto à participação em projetos sociais, bem como o desenvolvimento desses projetos por parte dos estudantes.

Quanto ao eixo cognição, as médias voltaram a subir, alcançando, em sua maioria, o nível 3. A exceção fica para a média 9 que, em ambas as universidades foi igual a 2,83. Esses resultados representam, assim como no eixo gestão organizacional, uma tendência à formalização das práticas, com o interesse das ICES pelas temáticas do eixo sendo representadas por ações já desenvolvidas, porém, não consolidadas.

Por fim, o eixo participação social, composto por metas voltadas à participação local e ao desenvolvimento de projetos sociais duradouros por parte das instituições, foi aquele que obteve as maiores médias em relação aos demais eixos. Foi na avaliação da meta 10, que trata da integração da extensão com a formação e a pesquisa, que ambas as ICES obtiveram a maior média dentre todas – igual a 4,25. Isso ressalta o compromisso das duas universidades quanto ao tema, manifestado por meio de políticas institucionais consolidadas, apesar de os resultados, em sua maioria, não serem plenamente observáveis.

No caso da UNESC, ainda tratando do eixo participação social, há destaque para a meta 11, quanto à existência de projetos criados, duradouros e de impacto, que resultou uma média igual a 4. Da mesma forma que na meta 10, a Instituição contempla as práticas destacadas nos indicadores dessa meta com a formalização de suas ações, convertidas também em políticas da instituição. No caso da UPF, a média dessa meta foi de 3,67, indicando que o desenvolvimento de ações nesse sentido existe, porém, ainda não foi convertido em políticas institucionais expressas.

#### 4.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Assim, diante dos resultados obtidos, o que se percebe em relação aos efeitos da RSU, tanto na UNESC, quanto na UPF, é que a maior parte das ações voltadas ao tema permanecem no nível de êxito “3”, ressaltando que os esforços empreendidos ainda não se consolidaram em forma de políticas escritas, permanentes. Isso reforça a necessidade, por parte de ambas as ICES, de se institucionalizar essas ações, já que, de acordo com os parâmetros da URSULA (VALLAEYS; SOLANO, 2018), atingir o nível de êxito seguinte, igual a 4, seria o próximo passo para que se institucionalize as práticas de RSU e então se mensure seus impactos.

Apesar dos níveis de êxito alcançados pela UNESC e pela UPF demonstrarem seus empenhos na realização de práticas voltadas à RSU, a ausência de determinadas políticas constituídas é um indicativo de que as práticas socialmente responsáveis ainda não foram totalmente internalizadas pela maioria dos integrantes de ambas as instituições. Torna-se, portanto, imprescindível que, não somente a construção de um ambiente socialmente responsável seja prioridade, mas também a consolidação das ações de maneira escrita. Isso permitirá que haja a continuidade das ações – como se observou nos casos em que os indicadores alcançaram níveis de êxito igual a 5 – bem como a medição e avaliação das mesmas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais a Responsabilidade Social tem se aproximado das universidades, seja de maneira deliberada ou até mesmo involuntária. As práticas socialmente responsáveis dentro das IES instigaram o surgimento do conceito de RSU e favorecem a sua consolidação, como visto ao longo desta pesquisa. Tal conceito, arraigado nos princípios da Responsabilidade Social Empresarial, foi absorvido pelas universidades por conta das novas exigências da sociedade em relação ao ensino, o desenvolvimento de pesquisas e a consecução de projetos de extensão. Por isso, depende de práticas que estimulem os agentes internos e externos para a criação e manutenção de ações de RSU, mesmo que ocorra de forma não intencional. Por meio delas as IES podem transpor barreiras sociais e econômicas, estabelecendo-se como meio permanente de contribuição à comunidade.

A partir desses conceitos, a presente pesquisa foi construída, orientada pela seguinte questão: quais os efeitos da RSU na UNESC e na UPF? Teve, portanto, como objetivo compreender os efeitos da RSU, valendo-se para isso da análise de dados primários e entrevistas para a compreensão dos efeitos da RSU na UNESC e na UPF. Foram selecionados para a análise de documentos o PDI, o PPI, o R-CPA e o Balanço Social de ambas as instituições, em suas versões mais recentes disponíveis. Aliadas à análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores(as) e ex-gestores(as) das ICES que serviram como objetos de estudo, buscando compreender a percepção desses indivíduos quanto à institucionalização de práticas de RSU e aos possíveis efeitos disso na região.

A análise documental teve início com a caracterização dos objetos de estudo, a partir da qual se puderam compreender aspectos fundamentais de cada uma das ICES, sua história, trajetória e desafios enfrentados. Essa caracterização não teve como objetivo a avaliação da RSU de fato, mas permitiu conhecer o contexto em que as universidades em questão estavam inseridas e como isso poderia estar relacionado às suas práticas avaliativas.

Apesar de ter enfrentando dificuldades até que se consolidasse como universidade, a UNESC estabeleceu-se na comunidade com seu propósito, ou missão, e sua visão são bem delineados, indicando a preocupação e o compromisso institucional em relação ao seu caráter universitário. Fomenta ensino, pesquisa e extensão, além de considerar também os aspectos comunitários, que impactam socioeconômica e

ambientalmente o cotidiano do seu entorno e, por isso, demonstra estar atenta às novas demandas tanto internas quanto externas.

Quanto à mensuração e avaliação do que acontece na instituição, utiliza seus instrumentos avaliativos próprios, delineados conforme indicadores de qualidade já estabelecidos. Sua aplicação compreende a avaliação de todos os elementos relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão universitária, semelhante ao que descreve a URSULA, apesar de não possuir vínculo com essa organização. Seus procedimentos metodológicos de avaliação utilizam a análise documental ou dados secundários, questionários e fóruns temáticos de avaliação/discussão ou grupos focais, a partir dos quais as políticas e práticas institucionais podem ser delineadas.

A UPF, ao longo dos seus anos de existência, desenvolveu projetos e parcerias regionais, aplicando também diagnósticos sociais, para que conseguisse se inserir de maneira efetiva na comunidade local e atender às demandas vigentes. Identifica-se o seu direcionamento na disseminação do saber acadêmico sem desconsiderar os aspectos econômicos, sociais e ambientais, comprometendo-se, assim, com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental contínuo da região de Passo Fundo.

Durante a construção de sua trajetória avaliativa, enfrentou percalços até que pudesse se consolidar efetivamente, principalmente no início da década de 1990, quando tinha como foco a avaliação para a melhoria do ensino. No decorrer desse percurso, a avaliação tornou-se institucionalizada, constituindo-se como importante elemento para a qualificação dos processos dentro da universidade. Com a criação da Comissão de Avaliação dos Cursos de Graduação, pôde ainda dinamizar os processos de autoavaliação dos cursos, que têm um papel formativo, de aprendizagem contínua. Percebe-se também que a IES em questão prioriza a emancipação dos indivíduos por meio do autoconhecimento, fazendo da cultura de avaliação uma prática relacionada à sua missão, cuja finalidade é clara e duradoura.

Para a consecução da análise dos documentos foi utilizado o modelo estabelecido pela Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana (URSULA), que evidencia, de maneira quantitativa, as práticas de RSU e os seus níveis de êxito. Percebendo os impactos das ICES nas comunidades em que se inserem, seja por meio da qualificação de pessoas, do amparo social, crescimento econômico e conscientização ambiental, a URSULA propõe a avaliação desses resultados nas quatro áreas de ação já destacadas: gestão organizacional, formação, cognição e participação social.



Assim, diante dos resultados obtidos, o que se percebe em relação aos efeitos da RSU, tanto na UNESCO, quanto na UPF é que a maior parte das ações voltadas ao tema permanece no nível de êxito “3”, ressaltando a necessidade, por parte de ambas as instituições, de se institucionalizar essas ações por meio de políticas escritas. De acordo com os parâmetros da URSULA (VALLAEYS, SOLANO, 2018), alcançar o nível de êxito seguinte, igual a “4”, é imprescindível para que consolide ações socialmente responsáveis e então se possa buscar o último nível de êxito, permitindo a mensuração dos resultados dessas ações, para que sejam constantemente avaliados e melhorados. Existem casos em que as ICES já alcançam tal nível de êxito, mas não representam a maioria dos indicadores. Desse modo, os indicadores de nível máximo podem servir de referência para ambas as instituições no cumprimento das metas ainda em construção.

Apesar dos níveis de êxito alcançados pela UNESCO e pela UPF demonstrarem empenho na realização de práticas voltadas à RSU, a evidência da defasagem em relação a políticas constituídas é um indicativo de que as práticas socialmente responsáveis ainda não foram totalmente internalizadas pela maior parte dos integrantes dessas instituições. Torna-se, assim, imprescindível que, não somente a construção de um ambiente socialmente responsável seja prioridade, mas também a consolidação das ações de maneira escrita. Isso permitirá que haja continuidade das ações – como se observou nos casos em que os indicadores alcançaram níveis de êxito igual a “5” – bem como a medição e avaliação das mesmas.

Por fim, pode-se afirmar que a realização do presente estudo logrou seu objetivo ao permitir observar e compreender, de maneira satisfatória, os efeitos da RSU nas ICES investigadas. Apesar de não consistir em uma avaliação propriamente dita, a análise da RSU desenvolvida nesta pesquisa evidenciou pontos com maior ou menor ênfase sobre a responsabilidade social dentro de ambas as ICES. Não se constitui, assim, como um resultado definitivo, possibilitando que sejam exploradas novas questões acerca do assunto: por que determinadas ações de RSU já foram institucionalizadas, enquanto outras são desenvolvidas de maneira pontual? Quais estratégias podem ser adotadas para que a RSU possa fazer parte dos eixos de ensino, pesquisa e extensão de maneira mais efetiva? Qual a compreensão de RSU dos acadêmicos e docentes ao ingressarem na instituição? E qual a sua percepção sobre o tema ao deixarem-na?

Essas e outras questões apontam para a necessidade de se aprofundar estudos sobre os efeitos da RSU em IES, tanto para o

desenvolvimento de ações e práticas que ajudem a consolidar as práticas socialmente responsáveis nas universidades, bem como para que se promova e amplie o debate sobre o tema. Isso instiga o surgimento de novas pesquisas abordando a temática, visando responder a essas questões. Consequentemente, isso favorecerá a compreensão da RSU e auxiliará na adoção de práticas socialmente responsáveis por parte das universidades.

## REFERÊNCIAS

- ACAFE – ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. **Quem somos**. 2019. Disponível em: <https://new.acafe.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 09 dez. 2019.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES, L. **Gestão em instituições de educação superior: proposta de referencial fundamentado na abordagem da gestão do conhecimento**. 2016. 372 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. São Paulo: Unimep, 2003.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ARTEAGA, I. H.; GARCIA, J. P. M.; LUNA, J. A. Universidad y empresa: um binomio de responsabilidad social en el siglo XXI. **Tendências**, v. 18, n. 1, p. 145-158, 2017.
- ASHLEY, P. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BALTHAZAR, L. F. **Criciúma - memória e vida urbana**. 2001. 277 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BATISTA, M. A. *et al.* Avaliação institucional no ensino superior: construção de escalas para discentes e docentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 201-218, mar. 2013.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. *In*: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. (Org.). **Universidade desconstruída: Avaliação Institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

BELOLLI, M. *et al.* **História do carvão de Santa Catarina**. Criciúma: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 2002.

BENVEGNÚ, S. M. **Décadas de Poder, o PTB e a ação política de Cesar Santos na Metrópole da Serra – 1945-1967**. 2006. 262 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006.

BERTOLDI, W. J. **Processo de implantação do Plano Institucional de Desenvolvimento Integrado na Universidade do Contestado/UnC**. 2006. 87 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BITENCOURT, J. B. **UNESC: a trajetória de uma universidade comunitária**. Criciúma: UNESC, 2011.

BITTAR, M. O Ensino Superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 6, n. 2, p. 33-42, 2001.

BITTAR, M. **Universidade comunitária: uma identidade em construção**. 1999. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

BOLAN, V.; MOTTA, M. V. da. Responsabilidade social no ensino superior. **Revista de Educação**, Londrina, v. 10, n. 10, p. 204-210, 2007.

BORDIGNON, L. S. **A pós-graduação como interlocutora das relações universidade e comunidade**. 2014. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BORGES, D. F.; ARAÚJO, M. A. D. Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do centro de ciências sociais aplicadas da UFRN. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 63-76, jul./ago. 2001.

BOTH, I. Da avaliação precursora ao complemento da avaliação: PAIUB e SINAES construindo “pontes”. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 10, n. 4, p. 61-73, dez. 2005.

BOTTONI, A.; SARDANO, E. de J.; COSTA FILHO, G. B. da. Uma breve história da universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. *In*: COLOMBO, S. S. (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOVO, J. M. (Org.). **Impactos econômicos e financeiros da UNESP para os municípios**. São Paulo: UNESP, 2003.

BOWEN, H. R. **Responsabilidade social dos homens de negócios**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1957.

BRASIL. **Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [1995]. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=E685A056DBC8AD7EB74DE601B624EB79.proposicoesWebExterno2?codteor=295117&filename=LegislacaoCitada+-INC+4941/2005](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E685A056DBC8AD7EB74DE601B624EB79.proposicoesWebExterno2?codteor=295117&filename=LegislacaoCitada+-INC+4941/2005). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Nacional de Avaliação da Universidade Brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa de nº. 12, 05 de setembro de 2008**. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008b]. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port\\_NORM\\_012\\_2008\\_09\\_05.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_NORM_012_2008_09_05.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa de nº. 4, 05 de agosto de 2008**. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008a]. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port\\_Norm\\_004\\_2008\\_08\\_05.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_Norm_004_2008_08_05.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES)**. 2019. Disponível em: [http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html). Acesso em: 09 dez. 2020.

BRINGLE, R. G.; HATCHER, J. A. A service-learning curriculum for faculty. **Michigan Journal of Community Service Learning**, Ann Arbor, v. 2, n. 1, p. 112-122, 1995. Disponível em: <http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.111?view=pdf&seq=11&size=100>. Acesso em: 20 out. 2020.

CALDERÓN, A. I.; GOMES, C. F.; BORGES, R. M. Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 653-679, jul./set. 2016.

- CARBONARI, M. E. E. Gestão da responsabilidade social. *In*: COLOMBO, S. S. RODRIGUES, G. M (org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 337-361.
- CARROLL, A. Corporate social responsibility. **Business & Society**, v. 38, n. 3, p. 268-295, set. 1999.
- CARVALHO, J. E. **O balanço social da empresa: uma abordagem sistêmica**. Lisboa: Editorial Minerva, 1990.
- CLEMENTE, A. **Economia regional: introdução à economia do espaço geográfico**. Curitiba: *Scientia et Labor*, 1987.
- COMUNG – CONSÓRCIO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS. **Sobre o COMUNG**. 2019. Disponível em: <https://comung.org.br/sobre/>. Acesso em: 9 dez. 2020.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRICIÚMA. Câmara de Vereadores. **Cronologia histórica cricumense**. 2019. Disponível em: <https://www.camaracriciuma.sc.gov.br/cronologia-historica-criciumense>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- CUNHA, C. J. C. A. **Planejamento Estratégico em Universidades**. Florianópolis: NEST UFSC, 1995.
- D' AVILA, N. E. P. **Passo Fundo - terra de passagem**. Passo Fundo: Aldeia Sul, 1996.
- DAFT, R. L. **Administração**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- DAL MORO, S. M.; KALIL, R. M. L.; TEDESCO, J. C. (org.). **Urbanização, exclusão e resistência: estudos sobre o processo de urbanização de Passo Fundo**. Passo Fundo: UPF Editora, 1998.
- DELORS, J. **Educação para o século XXI**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESIDERIO, M.; FERREIRA, A. P. F. Desafios da gestão universitária. *In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA E GESTÃO EM TECNOLOGIA*, 16, 2004, Resende. **Anais eletrônicos [...]**. Resende: Faculdade Dom Bosco, 2004. Disponível em:

[https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos04/130\\_Artigo%20GESTAO%20UNIVERSITARIA.doc](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos04/130_Artigo%20GESTAO%20UNIVERSITARIA.doc). Acesso em: 29 jul. 2020.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2000.

FERRELL, O. C. **Ética empresarial: dilema, tomadas de decisão e caos**. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, 2001.

FILIPPIM, E. S. **Políticas Públicas, federalismo e redes de articulação para o desenvolvimento**. Joaçaba: UNOESC, 2008.

FIGUEIREDO, C. **O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FISCHMANN, A. A.; ZILBER, M. A. Utilização de indicadores de desempenho para a tomada de decisões estratégicas: um sistema de controle. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2009.

FLECK, C. F. do. A tríade ensino-pesquisa-extensão e os vetores para o desenvolvimento regional. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 7, n. 3, p. 270-298, set./dez. 2011.

FOLLETO, P. R.; TAVARES, S. M. N. Especificidades da governança universitária: alguns aspectos. *In: COLOMBO, S. S. (org.). Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.



FRANCISCO, T. H. A. **O desdobramento do PROIES em uma Universidade Comunitária:** uma teoria fundamentada na Grounded Theory. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FRANTZ, W. **Universidade Comunitária:** uma iniciativa pública não-estatal em construção. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

FRAUCHES, C. C.; FAGUNDES, G. M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a Educação Superior.** 2. ed. Brasília: Editora ILAPE, 2007.

GAL, R. **História da Educação.** 2. ed. Lisboa: Veja, 1976.

GIANEZINI, K. **Educação e sociedade:** a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOEBEL, M. A.; MIURA, M. N. A universidade como fator de desenvolvimento: o caso do município de Toledo-PR. **Revista Expectativa Secretariado Executivo**, v. 3, n. 3, p. 35-47, 2004.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839-872, set. 2003.

GOSCH, L. R. M. **Passo Fundo, de Saturnino de Brito ao Mercosul:** projetos e imagens urbanas. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Programa de Pós-graduação em Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GUARESCHI, E. A. **O processo de construção da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001.

GUINZANI, F. **Limites e possibilidades da extensão universitária popular**: uma análise a partir do Programa Território Paulo Freire. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

HASKINS, C. H. **A ascensão da universidade**. Balneário Camboriú: Livraria Danúbio, 2015.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFF, D. N.; SAN MARTIN, A. S.; SOPEÑA, M. B. Universidades e desenvolvimento regional: impactos quantitativos da UNIPAMPA em Sant'Ana do Livramento. **REDES**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, p. 157 – 183, set/dez 2011.

HOFFMANN, R. L. **Abertura operacional da universidade (para o desenvolvimento)**. São Paulo: UDESC/FAED, 1975.

IBASE – INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **Balço social**: o desafio da transparência. 2008. Disponível em: <https://ibase.br/pt/midioteca/publicacoes/publicacoes/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil em síntese**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>. Acesso em: 27 jul. 2020.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3. ed. Campinas: Alínea, 2006.

KERR, C. **Os Usos da universidade**: universidade em questão. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

KLIKSBERG, B. A ética e a responsabilidade social da universidade. **Revista Estudos**, Brasília, v. 24, n. 36, p. 23-26, mar. 2006.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KORTEN, D. C. **Quando as corporações regem o mundo**. São Paulo: Futura, 1996.

LA CALLE, C. de; RAMOS, J. M. G.; ARMENTIA, P. G. La formación de la responsabilidad social en la universidad. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 18, n. 2, p. 47-66, ago. 2007.

LEITE, D.; TUTIKIAN, J.; HOLZ, N. **Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LERNER, A. L. A. **Strategic planning: primer for higher education**. Califórnia: College of Business Administration and Economics, 1999. Disponível em: <http://www.des.calstate.edu/strategic.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LOPES, A. S. **Desenvolvimento regional: problemática, teoria, modelos**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MACHADO, L. E. **Gestão Estratégica para instituições de ensino superior privadas**. São Paulo: FGV Editora, 2008.

MACHADO, N. J. A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001.

MADUREIRA, E. M. P. Desenvolvimento regional: principais teorias. **Revista *Thêma et Scientia***, v. 5, n. 2, p. 8-23, 2016.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARBACK NETO, G. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha: Hoper, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, M. I. da R., VIEIRA, A. C. P., GIANEZINI, K. Parque Científico e Tecnológico e o Desenvolvimento Local. **Cadernos de Prospecção** – Salvador, v. 13, n. 5, p. 1272-1290, dezembro, 2020.

MENEGHEL, S. M.; ROLB, F.; SILVA, T. T. F. da. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar**, Curitiba, n. 28, v. 1, p. 89-106, 2006.

MEYRER, M. R. **Fundação Universidade de Passo Fundo – 50 anos**. Passo Fundo: UPF Editora, 2017.

MINTZBERG, H. **Ascensão e queda do planejamento estratégico**. São Paulo: Bookman, 2007.

MIRANDA, F. **Passo Fundo: presentes na memória**. Rio de Janeiro: MM Comunicação, 2005.

MOACYR, P. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil: 1850-1887**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937.

NASPOLINI FILHO, A. **Criciúma, orgulho de cidade: fragmentos da história de seus 120 anos**. Criciúma: Ed. do Autor, 2000.

NICHELS, W. G.; WOOD, M. B. **Marketing: relacionamento, qualidade, valor**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. A universidade como polo de desenvolvimento local/regional. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 1-12, jun. 2014.

OLIVEIRA, G. B. de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 37-48, maio/ago. 2002.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educar**, Curitiba, n. 28, v. 1, p. 71-87, 2006.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17->

objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/amp/. Acesso em: 09 dez. 2020.

PAIM, J. de Q. **Contribuições das universidades comunitárias de Santa Catarina para o desenvolvimento regional na sociedade do conhecimento**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

PAIM, J. de Q.; YAMAGUCHI, C. K. Papel das universidades comunitárias de ensino superior de Santa Catarina para o desenvolvimento regional. *In*: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO, 16, 2016, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul - UCS, 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvimostra/pgga/paper/viewFile/4726/1596>. Acesso em: 27 jul. 2019.

PAIM, J. de Q.; YAMAGUCHI, C. K., GIANEZINI, M. **Universidades comunitárias e o desenvolvimento regional na sociedade do conhecimento**. Ponta Grossa: Atena, 2021.

PALHARINI, F. de A. Tormento e paixão pelos caminhos do PAIUB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, n. 6, v. 1, p. 15-26, mar. 2001.

PASSO FUNDO. Prefeitura Municipal. **História**. 2019. Disponível em: <http://www.pmpf.rs.gov.br/secao.php?t=11&p=327>. Acesso em: 09 dez. 2019.

PEREIRA, R. da S. Responsabilidade social na universidade. **Revista Gerenciais**, São Paulo, n. 1, v. 2, p. 113-125, set. 2003.

PERROUX, F. **A economia do século XX**. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1967.

PERU. **Ley n° 30220, de 9 de julio de 2014**. Norma la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades. Lima, Peru: Presidencia da República [2014]. Disponível em:

<https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PHILIPPI JUNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011.

PHILOMENA, G. L. de B. **Cultura do carvão em Criciúma-SC: a história que não se conta**. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2005.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Revista da Faculdade de Educação**. Campinas, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

REIS, C. N.; MEDEIROS, L. E. **Responsabilidade social das empresas e balanço social: meios propulsores do desenvolvimento econômico e social**. São Paulo: Atlas, 2007.

RIBEIRO, R; da C.; MAGALHÃES, A M. Política de responsabilidade social na universidade. Conceitos e desafios. **Educação, Sociedade e Culturas**, Piauí, n. 42, p. 133-156, 2014.

RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. *In*: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROLIM, C. F. C.; SERRA, M. A. (org.). **Universidade e desenvolvimento regional: o apoio das Instituições de Ensino Superior ao desenvolvimento regional**. Curitiba: Juruá, 2009.

ROSA-CASTRO, R. de M.; MARQUES JÚNIOR, E.; MARQUES, E. de M. R. Universidades comunitárias: características e desafios. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 7, 2014, Sorocaba. **Anais eletrônicos [...]**. Sorocaba: Universidade de Sorocaba - UNISO, 2014. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/12.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SANDER, B. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia**

e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANT'ANNA, H. H. N.; VERAS, N. F. M. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): caminhos percorridos e perspectivas futuras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, n. 2, v. 1, p 53-59, fev. 1997.

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9, 2009. Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicas%20recentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 dez. 2020.

SANTOS, B. de S. **A universidade do Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMIDT, J. P. O Comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 9-39, mar. 2010.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia de Letras, 2000.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 351-370.

SIEDENBERG, D. R. Indicadores de desenvolvimento socioeconômico: uma síntese. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 1, n. 1, p. 45-71, 2003.

SILVA, F. M. *et al.* Compromisso social e extensão: a prática da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Alcance**, v. 21, n. 1, p. 77-97, 2014.

SILVA, R. **Balanced scorecard (BSC)**: gestão do ensino superior, gestão profissionalizada e qualidade de ensino para instituições de ensino superior privado. Curitiba: Juruá, 2008.

SOUZA CAMPOS, E. de. **Educação Superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Ministério da Educação, 1940.

SOUZA, J. C. V. **Gestão universitária em instituições particulares: os documentos institucionais como indicadores do modelo de gestão**. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Programa de Pós-graduação em Educação e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

TEDESCO, J. C.; BATISTELLA, A.; NEUMANN, R. M. (org.). **A formação étnica de Passo Fundo: história, memória e patrimônio**. Erechim: AllPrint Varella, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/33839872/A\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_%C3%A9tnica\\_de\\_Passo\\_Fundo\\_hist%C3%B3ria\\_mem%C3%B3ria\\_e\\_patrim%C3%B4nio](https://www.academia.edu/33839872/A_forma%C3%A7%C3%A3o_%C3%A9tnica_de_Passo_Fundo_hist%C3%B3ria_mem%C3%B3ria_e_patrim%C3%B4nio). Acesso em: 14 abr. 2020.

TINOCO, J. E. P. **Balanco social: uma abordagem da transparência e da responsabilidade pública das organizações**. São Paulo: Atlas, 2001.

TORES, C. Responsabilidade social das empresas (RSE) e balanço social no Brasil. In: SILVA, C. A. T.; FREIRE, F. de S. (org.). **Balanco social: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2001, p. 15-31.

TRIGUEIRO, M. G. S. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos das instituições de ensino superior do país. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 11-30, set. 2004.

UC – UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **História**. 2019. Disponível em: <https://www.uc.pt/sobrenos/historia>. Acesso em: 09 dez. 2020.

ULLMANN, R; BOHNEN, A. **A universidade: das origens à renascença**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

UNESC – UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Balanco social 2018**. 2018a. Disponível em: [http://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents/16997.pdf?1568986027](http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/16997.pdf?1568986027). Acesso em: 09 dez. 2020.



UNESC – UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Histórico**. 2019. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/reitoria/historico>. Acesso em: 09 dez. 2020.

UNESC – UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022**. 2018b. Disponível em: [http://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents/17885.pdf?1575054223](http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/17885.pdf?1575054223). Acesso em: 14 abr. 2020.

UNESC – UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Relatório de autoavaliação institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense – 2018**. 2018c. Disponível em: [http://www.unesc.net/portal/resources/files/263/relatorio\\_2018.pdf](http://www.unesc.net/portal/resources/files/263/relatorio_2018.pdf). Acesso em 14 abr. 2020.

UPF – UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Balço social 2017**. 2017a. Disponível em: [https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/balanco\(1\).pdf.pdf](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/balanco(1).pdf.pdf). Acesso em: 09 dez. 2020.

UPF – UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Histórico**. 2019. Disponível em: <https://www.upf.br/a-universidade/historico>. Acesso em: 09 dez. 2020.

UPF – UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: plano quinquenal para o desenvolvimento institucional da UPF 2017 – 2021. Passo Fundo: UPF, 2017b.

UPF – UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI 2017**. Passo Fundo: UPF, 2017c.

UPF – UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Relatório de Autoavaliação Institucional**: Relatório parcial 2018. 2018. Disponível em: <https://www.upf.br/cpa/divisao-de-avaliacao-institucional/resultados>. Acesso em: 14 abr. 2020.

URSULA – *UNIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DE LATINOAMERICANA*. **12 metas RSU: un modelo integral para la transformación de la Educación Superior**.

2020. Disponível em: <http://unionursula.org/12-metas-rsu-un-modelo-integral-para-la-transformacion-de-la-educacion-superior/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

VALERO, A.; REENEN, J. V. The economic impact of universities: evidence from across the globe. **Economics of Education Review**. [S. l.], v. 68, p. 53-67, fev. 2019.

VALLAEYS, F. Que significa responsabilidade social universitária? **Revista Estudos**, Brasília, v. 24, n. 36, p. 27-34, jun. 2006.

VALLAEYS, F.; CRUZ, C. de la; SASIA, P. M. **Responsabilidad social universitária: manual de primeiros passos**. Mexico, DF: McGRAW-HILL Interamericana Editores S. A. de C.V., 2009. Disponível em: <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2016/11/rsu-responsabilidad-social-universitaria-manual-primeros-pasos.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

VALLAEYS, F.; SOLANO, D. **Manual de preenchimento da matriz de autodiagnóstico e envio de evidências de ação**. 2018. Disponível em: <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2019/04/manual-preenchimento-p-c-rsu-ursula-2019-portugues.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VOLPATO, G. L. **Ciência: da filosofia à publicação**. 6. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

WAGENBERG, A. A urgência da responsabilidade social universitária. **Revista Estudos**, Brasília, v. 24, n. 36, p. 27-34, jun. 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman Companhia e Editora, 2001.

ZADEK, S. Balancing performance, ethics, and accountability. **Journal of Business Ethics**. Dordrecht, v. 17, n. 13, p. 1421-1441, out. 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTOR(A) DA ICES

Mestrando – Fernando Locks Machado

Orientadora – Profa. Dra. Kelly Gianezini

Coorientadora – Profa. Dra. Luciane Spanhol Bordignon

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES(AS) DAS ICES

- 1) Há quanto tempo atua na instituição?
- 2) Quais funções já exerceu na instituição?
- 3) Como você enxerga a cultura e o ambiente de trabalho da instituição?
- 4) Você considera o *campus* da instituição uma estrutura ambientalmente sustentável?
- 5) Como você enxerga o processo de tomada de decisão dentro da instituição? Há participação da comunidade?
- 6) Você considera que a formação profissional oferecida pela instituição está satisfatoriamente ligada a uma metodologia de solução de problemas reais?
- 7) Como a instituição se relaciona com os 17 ODS da ONU?
- 8) A elaboração das matrizes curriculares é acessível a membros externos que possam contribuir com sugestões de currículos e programas de maior relevância social?
- 9) Como você enxerga a adoção de abordagens interdisciplinares dentro da instituição?
- 10) Existem metodologias de pesquisa participativa envolvendo atores externos na construção do conhecimento? Quais?
- 11) Como você enxerga a difusão do conhecimento adquirido por pesquisadores e acadêmicos em geral disseminando possíveis soluções úteis a problemas de relevância social?
- 12) Como você enxerga a relação entre ensino, pesquisa e extensão dentro da instituição?
- 13) Existem iniciativas de implantação de projetos sociais por parte da instituição? Se sim, quais? São projetos duradouros?
- 14) Existem iniciativas que promovam a participação da instituição no desenvolvimento regional? Se sim, quais? São projetos duradouros?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – UNESC

**Título da Pesquisa:** RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: ESTUDO COMPARADO ENTRE A UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC) E A UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)

**Objetivo:** Compreender os efeitos da Responsabilidade Social Universitária na UNESC e na UPF.

**Período da coleta de dados:**

**Tempo estimado para cada coleta:**

**Local da coleta:**

**Pesquisadora/Orientadora:** Kelly Gianezini

**Pesquisador/Acadêmico:** Fernando Locks Machado

Como convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa acima intitulada e aceitando participar do estudo, declaro que:

Poderei desistir a qualquer momento, bastando informar minha decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como não terei despesas para com a mesma. No entanto, fui orientado(a) da garantia de ressarcimento de gastos relacionados ao estudo. Como prevê o item IV.3.g da Resolução CNS 466/2012, foi garantido a mim (participante de pesquisa) e ao meu acompanhante (quando necessário) o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo, tais como transporte, alimentação e hospedagem (quando necessário) nos dias em que for necessária minha presença para consultas ou exames.

Foi expresso de modo claro e afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário a mim (participante da pesquisa), garantido pelo(a) pesquisador(a) responsável (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Estou ciente da garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Item IV.3.h, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Os dados referentes a mim serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho

Nacional de Saúde - podendo eu solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Para tanto, fui esclarecido(a) também sobre os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

<b>DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA</b>
<p>O voluntário deverá responder às perguntas do roteiro de entrevista previamente elaborado pelo pesquisador, composto por 15 (quinze) perguntas. O tempo para resposta é livre, sendo estimado o período de 1 (uma) hora para a conclusão da entrevista.</p> <p>Todos acima apresentados estão em conformidade com o Item IV.3.a, da Resolução CNS nº 466 de 2012.</p>

<b>RISCOS</b>
<p>Possível perda da confidencialidade, tentando-se amenizar ao máximo esse risco pela estrita observância ao anonimato do voluntário.</p>

<b>BENEFÍCIOS</b>
<p>Contribuição do voluntário para o desenvolvimento acadêmico e produção de conteúdo científico que poderá servir de subsídio para novos estudos e formulação de diretrizes voltadas à Responsabilidade Social Universitária.</p>

Declaro ainda, que tive tempo adequado para poder refletir sobre minha participação na pesquisa, consultando, se necessário, meus familiares ou outras pessoas que possam me ajudar na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme a resolução CNS 466/2012, item IV.1.C.

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas, foram devidamente esclarecidos, sendo que, para tanto, firmo ao final a presente declaração, em duas vias de igual teor e forma, ficando na posse de uma e outra sido entregue ao(à) pesquisador(a) responsável (o presente documento será obrigatoriamente assinado na última página e rubricado em todas as páginas pelo(a) pesquisador(a) responsável/pessoa por ele(a) delegada e pelo(a) participante/responsável legal).

Em caso de dúvidas, sugestões e/ou emergências relacionadas à pesquisa, favor entrar em contato com o(a) pesquisador(a) FERNANDO LOCKS MACHADO pelo e-mail locksmachado.fernando@gmail.com.

Em caso de denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UNESC (endereço no rodapé da página).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos (CEP) da UNESC pronuncia-se, no aspecto ético, sobre todos os trabalhos de pesquisa realizados, envolvendo seres humanos. Para que a ética se faça presente, o CEP/UNESC revisa todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. Cabe ao CEP/UNESC a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na Instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Tem também papel consultivo e educativo, de forma a fomentar a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração.

<b>ASSINATURAS</b>	
<b>Voluntário(a)/Participante</b>	<b>Pesquisador(a) Responsável</b>
_____ <b>Assinatura</b>	_____ <b>Assinatura</b>
<b>Nome:</b> <b>CPF:</b>	<b>Nome: Fernando Locks Machado</b> <b>CPF:</b>

Criciúma (SC), 31 de julho de 2020.

**APÊNDICE C– FERRAMENTA DE DIAGNÓSTICO DA RSU  
ELABORADA COM BASE NA METODOLOGIA DA URSULA**

(continua)

ÂMBITOS DE AÇÃO RSU	12 METAS SOCIALMENTE RESPONSÁVEIS	INDICADORES	NÍVEL DE ÊXITO				
			1	2	3	4	5
<b>Gestão Organizacion al</b>	<b>Bom clima laboral e equidade</b>	1.1 Se trabalham na medição e melhoria contínua do clima de trabalho.					
		1.2 São desenvolvidos os processos de participação dos funcionários na definição de metas e indicadores de desempenho, círculos de diálogo e qualidade.					
		1.3 Se desenvolvem processos de contratação responsáveis, inclusivos e sem discriminação.					
		1.4 Os trabalhadores recebem oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal, bem como serviços de assistência social (saúde, artes, esportes, etc.).					
		1.5 Se respeitam os direitos trabalhistas e o					



		equilíbrio entre trabalho e família.					
		1.6 Se promove o voluntariado entre o pessoal administrativo e docente.					
		1.7 São gerados processos para a integração da diversidade na comunidade universitária, equidade de gênero e não discriminação em cargos de gerência.					
<b>Campus sustentável</b>		2.1 Existe um Sistema de Gestão Ambiental Integral (transporte, infraestrutura, acessibilidade, riscos, água, energia, compras, alimentação, resíduos).					
		2.2 Se mede regularmente o trabalho ecológico e/ou de carbono da universidade.					
		2.3 Existe uma política de compras socialmente responsável que monitora o cuidado ambiental na cadeia de suprimentos.					

	2.4 São desenvolvidos processos de treinamento de toda a comunidade universitária sobre questões ambientais são desenvolvidos.					
	2.5 Se promove o voluntariado ambiental no campus.					
<b>Ética, transparência e inclusão</b>	3.1 Existem códigos e políticas sobre ética, transparência e combate à corrupção.					
	3.2 São desenvolvidos os processos de compras éticas e sem prejuízo dos direitos humanos na cadeia de suprimentos.					
	3.3 Existem uma ouvidoria universitária e canais para o tratamento ágil de reclamações e denúncias.					
	3.4 É encorajada a participação democrática na vida institucional e administrativa (professores e estudantes).					
	3.5 Existe uma política de admissão e retenção de					

		estudantes em situações vulneráveis.					
		3.6 Existem processos para garantir que a Comunicação e o Marketing Institucional sejam socialmente responsáveis.					
<b>Formação</b>	<b>Aprendizagem Serviço</b>	4.1 Em cada carreira, vários cursos são ministrados sob a metodologia de Aprendizado em Serviços.					
		4.2 Os professores são treinados no método de ensino-aprendizagem com base na solução de problemas sociais.					
		4.3 Há um inventário de projetos sociais vinculados a cada área.					
		4.4 Existem convênios firmados com comunidades e parceiros externos para o desenvolvimento de projetos sociais.					
		4.5 A articulação interpessoal é gerada para uma abordagem inter e transdisciplinar dos problemas sociais.					

		4.6 Existem concursos públicos, incentivos de ensino e apoio a iniciativas estudantis para o desenvolvimento de projetos sociais.					
	<b>Inclusão curricular dos ODS</b>	4.7 A logística administrativa foi adaptada para facilitar e apoiar o Aprendizado em Serviço.					
		5.1 Os ODS foram incluídos de forma transversal na malha curricular de cada curso.					
		5.2 Os professores são capacitados para vincular suas especialidades às agendas públicas para o desenvolvimento local e nacional.					
		5.3 A sinergia se desenvolve entre os projetos temáticos de ODS e de aprendizado em serviço de cada curso.					
	5.4 São gerados espaços para a reflexão participativa regular sobre impactos positivos e negativos em relação aos ODS.						

	5.5 As correspondências temáticas entre ODS e cada curso foram analisadas.								
	5.6 Os estudantes de cada carreira estão familiarizados com os principais acordos e tratados internacionais vinculados aos ODS.								
<b>Matrizes curriculares elaboradas com a participação de atores externos</b>	6.1 A atualização do currículo de cada curso é feita em função de reuniões regulares com atores externos e fóruns acadêmicos abertos.								
	6.2 São contemplados critérios para diversidade na seleção de parceiros externos.								
	6.3 Cada curso tem um inventário de atores externos relacionados e relevantes como interlocutores para o redesenho regular da malha curricular.								
	6.4 Se realiza monitorização, comunicação e inclusão de egressos na vida universitária.								

<b>Cognição</b>	<b>Inter e transdisciplinaridade</b>	7.1 Existe uma política transversal de promoção da inter e transdisciplinaridade.					
		7.2 São promovidas linhas de pesquisa em ODS.					
		7.3 Foram criadas equipes de pesquisa interdisciplinares.					
		7.4 São capacitados professores e pesquisadores em pesquisa inter e transdisciplinar.					
		7.5 São criados os espaços de diálogo entre pesquisadores e tomadores de decisões políticas.					
	<b>Investigação na e com a comunidade</b>	8.1 As pesquisas foram desenvolvidas em e com a comunidade.					
		8.2 Existem processos de capacitação para professores em pesquisa participativa na comunidade.					
		8.3 Existem acordos de cooperação com comunidades vulneráveis para pesquisas sobre					

	seus problemas sociais.					
	8.4 A universidade ajuda as comunidades vulneráveis a produzir seus próprios conhecimentos para o seu desenvolvimento.					
	8.5 Existem processos que asseguram que determinados tópicos de pesquisa sejam definidos em consenso com os grupos externos envolvidos.					
<b>Produção e difusão pública de conhecimentos úteis</b>	9.1 São desenvolvidos canais e métodos de divulgação científica para públicos não acadêmicos.					
	9.2 É promovida a inovação e transferência de tecnologia para comunidades vulneráveis.					
	9.3 Pesquisa, desenvolvimento e inovação (I + D + i) são articulados para o empreendedorismo com finalidade social e ambiental.					

		9.4 É medido o impacto social do conhecimento produzido pela universidade.					
		9.5 Processos de presença são desenvolvidos nas mídias de massa e redes sociais em assuntos relacionados ao RSU.					
		9.6 São definidas prioridades de desenvolvimento territorial para a política de pesquisa da Universidade.					
<b>Participação social</b>	<b>Integração da extensão com a formação e a pesquisa</b>	10.1 São desenvolvidos processos conjuntos entre formação profissional, pesquisa e participação social.					
		10.2 O serviço social e o voluntariado estudantil são articulados com a formação profissional, pesquisa e extensão da solidariedade social.					
		10.3 Existem mecanismos para projetos sociais e pesquisas comunitárias que					



		contribuam para melhorar os conteúdos da formação profissional.					
		10.4 As altas autoridades da universidade trabalham em equipe para melhorar o papel social da universidade.					
<b>Projetos co-criados, duradouros e de impacto</b>		11.1 São desenvolvidos processos co-criados com comunidades vulneráveis que têm um impacto social duradouro para o desenvolvimento sustentável.					
		11.2 Existem mecanismos de prevenção para assistência e paternalismo na projeção social.					
		11.3 Existem acordos de cooperação de longo prazo com comunidades vulneráveis para enfocar a ação social.					
		11.4 Existem mecanismos para promover o empreendedorismo para a sustentabilidade					

		financeira de projetos sociais.					
		11.5 O impacto é avaliado e os projetos sociais são sistematizados para melhoria contínua e ampliação.					
		11.6 É incentivada participação de contrapartes locais na concepção, execução e avaliação de projetos sociais.					
	<b>Participação na agenda local, nacional e internacional</b>	12.1 Existem acordos de cooperação com atores públicos locais e privados para a agenda de ODS.					
		12.2 Os processos de participação e advocacia são gerados na agenda dos ODS nos níveis local, nacional e internacional.					
		12.3 A IES participa de redes acadêmicas e não acadêmicas para os ODS.					
		12.4 A IES tem impacto na discussão e no desenho de políticas públicas de desenvolvimento.					

		12.5 A IES tem impacto na discussão e no desenho de políticas de desenvolvimento privado.					
--	--	---	--	--	--	--	--