

DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO

LUIZA AUGUSTA DA ROCHA MOREIRA

A UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE LÍDERES PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL – UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PRESIDENT'S EMERGING GLOBAL SCHOLARS (PEGS) DA KENNESAW STATE UNIVERSITY (KSU)

LUIZA AUGUSTA DA ROCHA MOREIRA

A UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE LÍDERES PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL – UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PRESIDENT'S EMERGING GLOBAL SCHOLARS (PEGS) DA KENNESAW STATE UNIVERSITY (KSU)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU), Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS - Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Edivaldo Machado,

Boaventura, PhD.

Coorientadora: Profa. Lucia Ribeiro, PhD.

FICHA CATALOGRÁFICA

(Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS - Universidade Salvador, Laureate International Universities).

Moreira, Luiza Augusta da Rocha

A universidade na formação de líderes para o desenvolvimento regional – uma análise do Programa President's Emerging Global Scholars (PEGS) da Kennesaw State University (KSU)./ Luiza Augusta da Rocha Moreira. – Salvador: UNIFACS, 2018.

157 f.: il.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Desenvolvimento Regional e Urbano.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura, PhD Coorientadora: Prof. Dr^a Lucia Ribeiro, PhD

1. Desenvolvimento Regional. 2. Educação. 3.Liderança. I. Boaventura, Edivaldo Machado, orient. II. I. Ribeiro, Lucia, coorient. Título.

CDD: 338.9

LUIZA AUGUSTA DA ROCHA MOREIRA

A UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE LÍDERES PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL – UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PRESIDENT'S EMERGING GLOBAL SCHOLARS (PEGS) DA KENNESAW STATE UNIVERSITY (KSU)

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, pela seguinte banca examinadora:

Edivaldo Machado Boaventura – Orientador
Lucia Ribeiro – Coorientadora
Carlos Alberto Costa Gomes
Hermes Teixeira de Melo
Professora Claudia Vaz

Salvador,

de

de 2018.

"A saudade só existe, não porque estamos longe, mas porque, um dia, estivemos juntos".

A Maria José Gomes da Rocha *(in memoriam)* e a João Augusto da Rocha Filho *(in memoriam)* dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Em especial, agradeço:

ao professor Carlos Alberto da Costa Gomes, amigo, mas, acima de tudo, exigente ao analisar o projeto.

à professora Lucia Ribeiro, que, mesmo distante, esteve sempre presente com valiosas orientações, dirimindo minhas dúvidas nessa caminhada.

a Tiago e a Ana Luiza, pelas horas roubadas do seu convívio – tão filhos quantos amigos – e que todos os dias me ensinam, mais do que os livros, sobre o sentimento da vida.

a Isaac pelo apoio, força e compreensão de sempre e, principalmente, por sua disposição em colaborar na pesquisa, que exigiu a aplicação do método qui-quadrado.

ao professor Hermes de Melo, que sempre esteve presente a meu lado, nas horas mais difíceis deste trabalho, principalmente no final da pesquisa, e por ter participado da Qualificação e da Banca Examinadora

ao professor Edivaldo Machado Boaventura, pelo incentivo e aprendizado, sempre à disposição para esclarecer minhas dúvidas e pelas valiosas contribuições, sobretudo nos Seminários e no Exame de Qualificação.

RESUMO

Nas últimas décadas, verifica-se que o papel das universidades evoluiu de seu foco tradicional na educação e na pesquisa para uma participação cada vez mais ativa nos processos de desenvolvimento regional. As universidades também estão se tornando atores importantes nos sistemas regionais de inovação, embora suas estratégias e atividades variem de acordo com instituições e regiões. O desenvolvimento de uma região passa pela educação, e é nesse contexto que se verifica a importância do papel da universidade, incluindo o impacto econômico direto, o investimento de capital, influenciando o meio regional, a criação de capital humano, a transferência de conhecimento existente, a inovação tecnológica, a liderança regional e a produção de infraestrutura e de conhecimento. Assim, esta pesquisa tem como objetivo avaliar cada uma das características especificadas no Programa President's Emerging Global Scholars (PEGS) da University Kennesaw State University (KSU), com ênfase nas Sete Revoluções, na Liderança e no Desenvolvimento Regional e na possibilidade de indicar proposições para programas dessa natureza em universidades brasileiras. Esse programa contou com a participação dos estudantes tanto da Universidade Salvador (UNIFACS) como da Kennesaw State University (KSU), durante o período de 2013 a 2016. Para tanto, optou-se por um caminho metodológico característico de estudo de caso, em uma dimensão exploratória e descritiva, utilizando, para esta investigação, a aplicação de um questionário que proporcionou a realização da descrição e a obtenção de dados e informações sobre a efetividade do Programa PEGS e sobre a liderança e o desenvolvimento regional, pelos estudantes que participaram do programa. A participação dos estudantes tanto da UNIFACS como da KSU foi bastante significativa para a compreensão das percepções sobre o que cada um pensa sobre o Programa. Das 25 questões ligadas diretamente ao programa, verificou-se que, em 21 questões, os estudantes têm percepções semelhantes sobre a eficiência, a liderança e o desenvolvimento regional abordados no programa. Houve predominância de questões onde se verifica uma dependência entre as respostas e a nacionalidade do estudante, como foi observado nas questões 17, 18 e 29 (3 das 5 questões consideradas na análise). A participação dos estudantes tanto da Unifacs como da KSU sugere respostas positivas para que o Programa investigado possa e deva fazer parte da grade curricular das universidades brasileiras, porém com algumas adaptações, uma vez que as universidades funcionam como instrumentos de desenvolvimento regional através da educação, pesquisa e cooperação com os atores da sociedade.

Palavras-chave: Educação e Desenvolvimento Regional. Universidade. Liderança.

ABSTRACT

In recent decades, the role of universities has evolved from their traditional focus on education and research to an increasingly active participation in regional development processes. Universities are also becoming important players in regional innovation systems, although their strategies and activities vary according to institutions and regions. The development of a region goes through education and it is in this context that the importance of the university's role is verified, including direct economic impact, capital investment, influence over regional environment, creation of human capital and knowledge, transfer of existing knowledge, technological innovation, regional leadership and production of knowledge infrastructure. Therefore, this research aims to evaluate each of the specified characteristics of the Kennesaw State University President's Emerging Global Scholars Program (PEGS) with emphasis on the Seven Revolutions, Leadership and Regional Development and the possibility of indicating propositions for programs of this nature in Brazilian universities. This program was attended by students from both Salvador University (UNIFACS) and students from Kennesaw State University (KSU) during the period from 2013 to 2016. For this purpose, a methodological approach, characteristic of a case study, was chosen, in an exploratory and descriptive dimension, using for this research a questionnaire that provided the description and obtaining data and information on the effectiveness of the PEGS Program and on the leadership and regional development of the students who participated in it. The participation of both UNIFACS and KSU students was very significant in order to understand the perceptions of each student over the Program. Of the 25 questions directly related to the program, it was noted that in 21 of them. students have similar perceptions about the efficiency, leadership and regional development addressed in the program. It was also perceived a higher prevalence of questions where there was a dependence between the answers and the nationality of the student, as observed in questions 17, 18 and 29 (3 of the 5 questions considered in the analysis). The participation of both Unifacs and KSU students suggests positive responses involving the Program investigated, which can and should be part of the curriculum of Brazilian universities, althoug some adaptations are needed since universities work as instruments of regional development through education, research and cooperation with the actors of society.

Keywords: Education and Regional Development. University. Leadership.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema geral do estudo	28
Figura 2 - Teoria de Direção de Liderança	41
Figura 3 - Modelo de Liderança	42
Figura 4 - Modelo de liderança com base na abordagem dos traços	43
Figura 5 - Abordagem de Habilidades: gestão necessária em vários níveis de un organização	
Figura 6 - Três componentes de Modelo de Habilidades	50
Figura 7 - Modelo de Grade Gerencial – estilos de liderança	53
Figura 8 - Mapa da Bahia, universidades	90
Figura 9 - O processo de gestão de valor agregado à universidade e à região	97
Figura 10 - Currículo original, destinado a promover os estudos de liderança1	11

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de financiamento estudantil americano, 201669
Quadro 2 - Base para a elaboração do Perecer Sucupira nº 977/6580
Quadro 3 - Equivalência do Sistema Educacional Superior entre Brasil e Estados Unidos – 201582
Quadro 4 - Atividade profissional que o estudante pretende desenvolver após a conclusão de seu curso (Questão 13)119
Quadro 5 - Avaliação do estudante sobre o Estudo da Liderança, realizado pelo programa PEGS (Questão 17)121
Quadro 6 - Forma como aconteceu a escolha do lider da equipe multicultural (Questão 18)122
Quadro 7 - Percepção do estudante quanto à sua apresentação do resultado da pesquisa sobre o que pensam o estudante brasileiro e o estudante americano sobre um tema das Sete Revoluções (Questão 29)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atividade profissional que o estudante pretende desenvolver após a conclusão de seu curso (Questão 13)120
Gráfico 2 - Avaliação do estudante sobre o Estudo da Liderança, realizado pelo programa PEGS (Questão 17)121
Gráfico 3 - Forma como aconteceu a escolha do lider da equipe multicultural (Questão 18)122
Gráfico 4 - Percepção do estudante quanto à sua apresentação do resultado da pesquisa sobre o que pensam o estudante brasileiro e o estudante americano sobre um tema das Sete Revoluções (Questão 29)123
Gráfico 5 - Percepção do estudante quanto às necessidades da região onde estão localizadas comunidades carentes (Questão 23)124
Gráfico 6 - Compreensão do estudante relativa à pesquisa realizada por seu grupo sobre o conceito de desenvolvimento regional e a importância da liderança como propulsora desse desenvolvimento (Questão 25)124
Gráfico 7 - Percepção da diferença regional propiciada pela experiência de participar do programa e pelo intercâmbio realizado em outro país ou região (Questão 26)125
Gráfico 8 - Identificação do estudante, através de sua pesquisa, dos objetivos fundamentais do desenvolvimento regional, tais como: combate às assimetrias regionais, aproveitamento dos recursos e potencialidades endógenos das regiões e promoção do ordenamento (Questão 27)
Gráfico 9 - Verificação do estudante a respeito da associação entre a implantação de uma universidade e o desenvolvimento do sistema produtivo e educacional de uma região, propiciada pela participação no programa PEGS ou FEGS (Questão 28) 126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição absoluta e relativa das IES, segundo a classe da instituição Estados Unidos da América, 20157
Tabela 2 - Distribuição absoluta e relativa das IES, segundo a classe da instituição Brasil, 20157
Tabela 3 - Número de participante do Programa 7 Revoluções11
Tabela 4 - Aplicação do questionário da pesquisa11
Tabela 5 - Distribuição relativa dos discentes, segundo a instituição de ensino, po faixa etária quando participou do projeto. Salvador, Bahia, 10/201711
Tabela 6 - Distribuição relativa dos discentes, segundo a instituição de ensino, po sexo. Salvador, Bahia, 10/201711
Tabela 7 - Distribuição relativa dos discentes, segundo a instituição de ensino, por an que iniciou no PEGS. Salvador, Bahia, 10/201711

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

AASCU American Association of State Colleges and Universities

ACS American Community Surwey / American Fact Finder

ADP American Democracy Project

BCUS United States Census Bureau

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL Comissão para o Desenvolvimento da América Latina

CIFAL International Training Center for Government Authorities and Leaders

CSIS Center for Strategic and International Studies

ECO Conferência das Nações Unidas sobre o meio Ambiente e

Desenvolvimento

EFC Expected Family Contribution

FAFSA Free Application for Federal Student Aid

HEA Higher Education Act

KSU Kennesaw State University

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MIT Instituto de Tecnologia de Massachusetts

NRB Normas Brasileiras de Regulação

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEGS President's Emerging Global Scholars

SACS Southern Association of Colleges and Schools

USD United States Department of Education

USG Georgia Board of Regents

USNEI US Network for Education Information

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 TEMA	19
1.2 PROBLEMA	20
1.3 QUESTÕES NORTEADORAS	21
1.4 OBJETIVOS	21
1.4.1 Objetivo geral	21
1.4.2 Objetivos específicos	21
1.5 JUSTIFICATIVA	21
1.6 ESTRUTURA DA TESE	26
2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	29
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO BINOS EUA: DIFERENÇAS HISTÓRICAS E INSTITUCIONAIS	RASIL E 29
2.2 MODELOS DE LIDERANÇA	38
2.3 A FORMAÇÃO DE LÍDERES NA UNIVERSIDADE	51
2.4 LIDERANÇA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	59
3 UNIVERSIDADE NOS ESTADOS UNIDOS E NO BRASIL	63
3.1 UNIVERSIDADE AMERICANA	63
3.2 UNIVERSIDADE NO BRASIL	72
3.3 UNIVERSIDADE NA BAHIA	82
3.4 DESENVOLVIMENTO REGIONAL E UNIVERSIDADE	91
4 METODOLOGIA APLICADA	101
4.1 MÉTODO DE ABORDAGEM DA TESE	101
5 KENNESAW STATE UNIVERSITY (KSU)	103
5.1 KSU – UM BREVE HISTÓRICO	103
5.2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE LÍDERES (SETE REVOLUÇÕES)	
5.3 ANALISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	115
5.3.1 Os sujeitos	115
5.3.2 O Instrumento para a coleta de dados	115
5.3.3 O Método de análise	115
5.3.4 Análise dos dados	
6 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXO A - Rede de Ensino Superior no Estado da Bahia	144
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO EM PORTUGUÊS	148

1 INTRODUÇÃO

O progresso e o avanço da tecnologia trouxeram intensas mudanças no cenário econômico mundial como, por exemplo, o aumento da concorrência nos mercados, o que influenciou diretamente os ajustes no sistema produtivo dos países, das regiões e das cidades. É evidente que as empresas não competem de forma isolada, pois fazem parte de um sistema produtivo internacional que estimula a formação de novas empresas no contexto de cidades e regiões, conforme a nova divisão internacional do trabalho.

Essa nova divisão modifica o arranjo do modo de atuação das empresas, principalmente nas regiões do mundo onde ocorreu a implantação de políticas econômicas neoliberais. Isso significa dizer que houve diminuição da participação do Estado na economia, com o aumento da liberdade de comércio para garantir o crescimento econômico.

Esse sistema pode proporcionar reflexos positivos ou negativos no desenvolvimento social, pois pode trazer, como consequência, o enfraquecimento do próprio Estado, uma vez que há pouca intervenção do governo no mercado de trabalho.

Além disso, a política de incentivo à privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais, a abertura da economia para a entrada de multinacionais e a adoção de medidas contra o protecionismo econômico fazem com que a iniciativa privada assuma alguns encargos típicos do Estado, particularmente em vertentes importantes para o desenvolvimento do país, como, por exemplo, a educação superior.

A teoria do desenvolvimento se baseia no pressuposto de que não só há fases semelhantes de desenvolvimento para todos os países, mas também de que existe um movimento linear de um estágio para outro, que vai do tradicional ou primitivo ao moderno ou industrializado.

Em 1995, o então Secretário-Geral das Nações Unidas, Boutros Boutros-Ghali, publicou um documento indicando cinco dimensões para o desenvolvimento. Tal documento ficou conhecido como *An agenda for development*¹ e revela que o

¹Relatório da Agenda para o desenvolvimento, apresentado nas Nações Unidas com o objetivo de reunir a mais ampla gama de pontos de vista sobre o tema do desenvolvimento.

desenvolvimento se expressa pela paz, pelo crescimento econômico, pelo ambiente, pela justiça social e pela democracia. Tudo isso foi sintetizado por Boisier (2001, p. 4):

1) Peace as the foundation. Traditional approach to development presupposes that it takes place under conditions of peace. Yet that is rarely the case. Development cannot proceed easily in societies where military concerns are at or near the center of life. 2) The economy as the engine of progress. Economic growth is the engine of development as a whole. Accelerating the rate of economic growth is a condition for expanding the resource base and hence for economic, technological and social transformation [...] It is not sufficient, however, to pursue economic growth for its own sake. 3) The environment as a basis for sustentability. Development and environment are not separate concepts, nor can one be successfully address without reference to the other. 4) Justice as a pillar of society. Development does not take place in a vacuum; nor is it built upon an abstract foundation. Development takes place within a specific societal context and in response to specific social conditions. [...] People are a country principal asset. Their well - being defines development. 5) Democracy as good governance. The link between development and democracy is intuitive, yet its remains difficult to elucidate. In the context of development, improve governance has several meanings. In particular, however, its means the design and pursuit of a comprehensive national strategy for development. Its means ensuring the capacity, reliability and integrity of the core institutions of the modern State.2

Verifica-se uma expansão do conceito de desenvolvimento, e isso permite que a investigação seja feita por outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a História, a Sociologia, dentre outras, o que torna o conceito multidisciplinar, possibilitando uma visão ampla acerca do desenvolvimento.

Para Sachs (2004. p. 13),

[...] os objetivos do desenvolvimento vão bem além da mera multiplicação da riqueza material. O crescimento é uma condição necessária, mas de forma alguma suficiente (muito menos é um objetivo em si mesmo), para se alcançar a meta de uma vida melhor, mais feliz e mais completa para todos.

Não existe uma receita, uma fórmula, uma teoria ou um conceito único sobre desenvolvimento que possa resolver todos os problemas e elevar os padrões de vida de uma sociedade ou o grau de desenvolvimento de um território e de sua população.

² Tradução: 1) Paz como pilar: A aproximação tradicional do desenvolvimento pressupõe que ele ocorra sob condições de paz. O desenvolvimento não pode prosseguir facilmente em sociedades onde os interesses militares estão no centro da vida; 2) A economia como o motor do progresso. O crescimento econômico é o motor do desenvolvimento. Acelerar a taxa do crescimento econômico é uma condição para expandir a base de recursos econômicos, tecnológicos e de transformação social [...] Não é suficiente, entretanto, perseguir o crescimento econômico por si só. 3) O ambiente como uma base para a sustentabilidade: O desenvolvimento e o ambiente não são conceitos separados nem pode haver sucesso em um sem que o mesmo ocorra com o outro. 4) Justiça como um pilar da sociedade: O desenvolvimento não ocorre em um vácuo nem é construído em cima de uma fundação abstrata. O desenvolvimento ocorre dentro de um contexto social específico e em resposta às circunstâncias sociais específicas [...] O povo é o principal recurso de um país. Seu bem-estar define o desenvolvimento; 5) Democracia como boa governança: A ligação entre o desenvolvimento e a democracia é intuitiva, por isso seu reflexo é difícil de elucidar. No contexto do desenvolvimento, a boa governança tem diversos significados. Em particular, contudo ela significa esboçar e perseguir uma estratégia nacional voltada para o desenvolvimento. Significa assegurar a capacidade, a confiabilidade e a integridade do núcleo das instituições do estado moderno.

Para Barden (2012), a economia, em geral, teve um tempo difícil. Ele explica como os sistemas econômicos e sociais evoluem para criar a capacidade de desenvolver uma região. Para o autor, os modelos econômicos tradicionais têm tentado explicar por que alguns países experimentam um desenvolvimento econômico rápido, enquanto outros não o fazem. Entende-se que desenvolvimento vai muito além da economia, do social e do ambiental, pois há também uma vertente muito forte no desenvolvimento regional, local.

Quanto à questão do desenvolvimento sustentável, a Conferência das Nações Unidas sobre o meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO- 92), realizada no Rio de Janeiro, trouxe como tópico para a agenda política internacional o que era o conceito mais amplo de desenvolvimento, agregando a preservação ambiental e o uso racional dos recursos naturais à resolução dos problemas de desenvolvimento econômico e social. É válido salientar que, nessa conferência, veio à tona o conceito de desenvolvimento sustentável.

Por outro lado, é quase unânime entender atualmente que o desenvolvimento tem vertentes na economia, no social, no ambiental e no desenvolvimento regional e local, o que leva à melhoria da qualidade de vida das pessoas, bem como à conservação do meio ambiente.

Para Sergio Boisier (1996), o conceito de desenvolvimento regional está amparado no de desenvolvimento territorial, a partir da construção de um capital sinérgico, isto é, um capital que esteja alinhado à existência de ações interdependentes, o que leva a identificar o desenvolvimento regional, hoje, em ações políticas de governo, nas ações dos empresários e nos atores sociais.

Etzkowitz (2013) revela que o desenvolvimento regional surge com base em três segmentos da sociedade envolvida: universidade, empresa ou indústria e governo. Para o autor, o papel das universidades em iniciativas governamentais para o apoio a pequenas e médias empresas leva o desenvolvimento regional a ser baseado nas ciências e na academia.

A cooperação entre esses segmentos estaria indicando uma maior eficiência na relação entre governo, universidade e empresa. A consequência do estabelecimento dessa nova perspectiva entre a universidade e seu entorno faz com que ela incorpore, nas suas funções de desenvolvimento econômico, as suas já clássicas atividades de ensino e pesquisa, redefinindo, consequentemente, suas estruturas e funções (ETZKOWITZ, 2013).

Com a articulação entre governo, universidade e empresa, tem-se o aumento na qualidade de vida das pessoas, a promoção do engajamento civil e empresarial, o incentivo às inovações tecnológicas e científicas. Tudo isso oportunizará maior crescimento regional e, ao mesmo tempo, ensejará que as políticas públicas atendam às peculiaridades regionais, embora isso apenas seja possível com a criação de universidades que promovam ações desenvolvimentistas.

Para Boisier (2001, p. 6)3,

[...] una multiplicidad de significados cada uno de los cuales reclama identidad única en relación al adjetivo con que se acompaña el sustantivo "desarrollo". Así se asiste a una verdadera proliferación de "desarrollos": desarrollo territorial, desarrollo regional, desarrollo local, desarrollo endógeno, desarrollo sustentable, desarrollo humano y, en términos de su dinámica, desarrollo "de abajo arriba" (o su contrapartida, "del centro abajo") y otros más. Incluso se observa, en el más puro estilo del cartesianismo, la especialización funcional de instituciones académicas y políticas, unas ocupadas de ésta o de esta otra categoría, como si fuesen categorías independientes.

Dessa forma, o enforque da tese é o desenvolvimento regional calcado em educação, uma vez que ambos estão inter-relacionados. O desenvolvimento implica tanto a oferta de educação, como a educação promove o desenvolvimento regional, através da condução da pesquisa e da extensão, isto é, as universidades funcionam como instrumentos de desenvolvimento regional por meio da educação, da investigação e da cooperação com a sociedade envolvente.

Para o Centro Nordregio⁴ (2009), as instituições de ensino superior têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento regional, oferecendo uma educação e uma força de trabalho que correspondam às necessidades dos empregadores da região. Em segundo lugar, as instituições de ensino superior podem oferecer ao setor público e privado da região investigações que contribuam para o desenvolvimento econômico, bem como podem ser usadas para promover o

³Tradução do Texto: ...uma multiplicidade de significados cada um dos quais exige identidade única em relação ao adjetivo que acompanha o substantivo "desenvolvimento". Assim, se assiste a uma verdadeira proliferação de "desenvolvimentos": desenvolvimento territorial, desenvolvimento regional, desenvolvimento local, desenvolvimento endógeno, desenvolvimento sustentável, desenvolvimento humano e, em termos de sua dinâmica, desenvolvimento "de baixo para cima" (ou sua contrapartida, "do centro para baixo") e outros mais. Observa-se ainda, no mais puro estilo cartesiano, a especialização funcional de instituições acadêmicas e políticas, umas ocupadas desta ou de outra categoria, como se fossem categorias independentes.

⁴ Higher education institutions as drivers of regional development. Publicado em: 2009, by the Centre Nordic and European research for regional development and planning, established by the Nordic Council of Ministers. Disponível em:http://www.nordregio.se/en/Publications/Publications-2009/Higher-education-institutions-as-drivers-of-regional-development/.>Acesso em: 30 de maio 2015. Tradução: Instituições de Ensino Superior como motoras do desenvolvimento regional. Publicado em 2009, pelo Centro de Investigação Nórdica e Europeia para o desenvolvimento regional e planeamento, criado pelo Conselho Nórdico de Ministros.

empreendedorismo, oferecendo programas e estabelecendo parques científicos, incluindo incubadoras onde novas empresas podem ser desenvolvidas.

1.1 TEMA

O tema desta tese é o programa *President's Emerging Global Scholars* (PEGS) da *Kennesaw State University* (KSU) e seu papel na formação de líderes para o desenvolvimento regional.

Dentre tantos autores que discorrem sobre desenvolvimento regional, destaca-se Fochezatto (2010), que afirma ser fundamental uma compreensão precisa da região e analisa como as regiões podem potencialmente usar investigações e pesquisas como instrumentos de políticas públicas para impulsionar o desenvolvimento.

Para Boisier (1989), o desenvolvimento regional implica a capacidade de internalizar regionalmente o próprio crescimento, isto é, a capacidade de reter e reinventar, na região, um grande e significativo crescimento econômico e, ao mesmo tempo, gerar um excedente decorrente desse crescimento. Para que isso ocorra (retenção e reinvestimento), é necessário que os agentes ou empresários locais percebam as oportunidades geradas pelas políticas econômicas ou pela alocação de recursos para a região como efeito positivo do governo. No caso de não haver um empresariado local capaz de identificar a chance de assumir riscos de investimentos associados às novas atividades regionais, muitas das oportunidades serão aproveitadas por investidores extra-regionais, nacionais ou internacionais, com pouca inclinação a reinvestir regionalmente e com elevada tendência para retirar o capital quando deixam de existir condições de exceção na região.

Amaral Filho (1996) relata que o desenvolvimento endógeno deve ser entendido, antes de tudo, como um processo de transformação, fortalecimento e qualificação das estruturas internas de uma região. Já Boisier (2005) entende que a endogeneidade do processo de desenvolvimento deve ocorrer, pelo menos, em quatro "planos" inter-relacionados: no econômico, no político, no científico-tecnológico e no cultural. Isso significa que o desenvolvimento endógeno compreende um processo estrutural de mudanças e, por isso, requer que os governos locais destaquem a capacidade e as habilidades dos agentes ou empresários para transformar o sistema socioeconômico, a fim de responder aos desafios exógenos.

Entretanto, verifica-se que o desenvolvimento endógeno está ligado diretamente aos empresários locais, caracterizados pelas pequenas e microempresas, que têm uma tendência a reinvestir seus lucros na própria região e em suas próprias atividades. Tendo em vista a dificuldade de investir em outros espaços, eles são praticamente obrigados a reinvestir seu capital no próprio local.

Boisier (1996) chama a atenção para o fato de que o planejamento ou as políticas de desenvolvimento regional podem ser, na verdade, um prolongamento das políticas globais e setoriais. Sendo assim, os responsáveis pela política de desenvolvimento local devem incorporar, às equipes que decidem ou planejam a política econômica local, agentes ou empresários, pois eles têm as dimensões social e política alicerçadas em demandas, não somente econômicas, mas também culturais e étnicas.

Ainda Fochezatto (2010) revela que as ações do governo são destinadas a estimular o desenvolvimento econômico em áreas geográficas em que a produção e (ou) a renda *per capita* são menores que nos centros dinâmicos da economia nacional, mas essas ações ficariam mais bem planejadas se tivessem apoio das instituições de ensino.

A cultura empresarial – como forma de chegar ao planejamento – está relacionada, de certa forma, ao modo como o empresário percebe a sociedade e como exerce a liderança no desenvolvimento regional. O crescimento e o desenvolvimento econômico de uma região não estão somente ligados à forma como são construídas as políticas, mas também à mentalidade do empresariado, e quem forma o empresariado é a universidade.

1.2 PROBLEMA

A escolha do tema teve como base a leitura de bibliografia sobre o sistema universitário brasileiro e o americano, focalizando, principalmente, o desenvolvimento regional, com base na experiência da pesquisadora em participar do programa *President's Emerging Global* (PEGS) da KSU. Assim, formulou-se o seguinte problema da pesquisa:

O programa de formação de líderes da KSU pode se constituir parte do currículo de formação de líderes em universidades brasileiras, voltadas para o desenvolvimento regional?

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS

- a) Como a educação superior, nos Estados Unidos, contribui para o desenvolvimento social e econômico, em comparação com a educação superior no Brasil?
 - b) Que elementos constituem o programa de formação de líderes da KSU?
- c) Qual a percepção dos alunos que participaram e participam desse programa?
- d) Qual a importância do estudo da liderança para o desenvolvimento regional?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Avaliar o programa de formação de Líderes da Kennesaw State University (KSU) e considerar a possibilidade de sua replicação ou adequação em universidades brasileiras na formação de líderes para o desenvolvimento regional.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) Analisar, na literatura especializada, os principais entendimentos sobre desenvolvimento regional na perspectiva de alguns autores de referência.
 - b) Descrever os fundamentos básicos do projeto adotado pela KSU.
- c) Identificar, a partir de investigação teórico-empírica, as características e as habilidades essenciais de liderança presentes nos alunos que participaram do projeto da KSU.
- d) Comparar os egressos do programa da KSU com os da Universidade Salvador em relação às habilidades e competências adquiridas no programa e ao progresso na carreira profissional.

1.5 JUSTIFICATIVA

O crescimento e o desenvolvimento econômico das regiões não estão ligados apenas à forma como são construídas as políticas, mas também à mentalidade do

empresariado (BOISIER, 2004). Para Boisier (2004), o enfoque sobre crescimento e desenvolvimento de uma região não se restringe ao intercâmbio de materiais, de energia e de informação, mas também inclui a visão do empresariado sobre o desenvolvimento de sua própria região.

É fato que os estudos sobre as teorias do desenvolvimento oferecem diversos esclarecimentos sobre a dinâmica social dentro de um território. Depois da Segunda Guerra Mundial, compreender os conceitos de desenvolvimento ou desenvolvimento regional foi uma preocupação, em grande parte, das obras dos clássicos das Ciências Sociais.

O conceito de desenvolvimento regional pode variar conforme a definição de uma região e a percepção de seus limites interno e externo (LOPES, 2001). Verificase, ainda, que as transformações estruturais propostas pelos estudiosos mudaram consideravelmente ao longo do tempo.

Para Fochezatto (2010), o conceito de desenvolvimento regional, em um primeiro momento, contempla as teorias tradicionais de localização industrial, cujos autores mais destacados são Von Thünen, Weber, Cristaller, Lösch e Isard.⁵ Essas teorias se concentram na definição de modelos de localização da produção para minimizar o custo de transporte. Trata-se de determinar uma ótima localização da indústria em uma determinada região. Num segundo momento, verifica-se a composição de três teorias principais: a Teoria dos Polos de Crescimento, de Perroux (1955); a Teoria da Causação Circular Cumulativa, de Myrdal (1957) e a Teoria dos Efeitos de Encadeamento para trás e para frente, de Albert Hirschman (1958).

Ainda para Fochezatto (2010), essas teorias, além de enfatizarem a questão da localização, trazem a ideia da economia externa e dos mecanismos dinâmicos de autorreforço endógeno para a região, ao considerarem, nesse momento, a região com suas interligações comerciais, produtivas e tecnológicas. O terceiro momento, já na década de 1980, ganha força por meio da visão marshalliana, com a incorporação da externalidade. Nela estão relacionados alguns aspectos, dentre eles a oferta de mão de obra local ou regional especializada, oriunda, por exemplo, de centros de

1960 e 1973) são autores que deram suas contribuições para o incremento dos modelos de localização. Em comum, esses autores discorrem sobre a importância fundamental dos custos de transporte para determinar a localização da empresa que produz, geralmente, um único produto, o que tem como contrapartida o custo da mão de obra e (ou) o efeito da aglomeração.

-

⁵Teoria da localização: Johann H. Von Thünen (1826) realizou um trabalho com relação à localização de empreendimentos agrícolas em que fazia uma relação da renda da terra com a distância, isto é, quanto mais distante do centro de comercialização, o excedente do produtor seria menor, dado pelo custo de transporte e gastos com a produção. Posteriormente, Alfred Weber (1909) e Walter Cristaller (1933). August Lösch publicou *Economia da Localização*, em primeira edição em 1940. As formulações desenvolvidas por Lösch e Cristaller ficaram conhecidas, em conjunto, como Teoria do Lugar Central (TLC). Walter Isard (1956, 1960 e 1973) são autores que deram suas contribuições para o incremento dos modelos de localização. Em comum, esses autores discarson coher a importância fundamental dos autores que deram suas contribuições para o incremento dos modelos de localização. Em comum, esses

aperfeiçoamento e de escolas técnicas, bem como de universidades situadas no seio da base produtiva territorial.

Apesar de as teorias econômicas trazerem a figura do empresário nos estudos sobre desenvolvimento, foram os economistas Jean-Baptiste Say, no final do século XVIII e início do século XIX, e Joseph Schumpeter, no início do século XX, que abordaram a figura do empreendedor e seu papel no desenvolvimento econômico.

Para Say⁶ (1803), o estudo da economia deveria começar não com fórmulas matemáticas abstratas e análises estatísticas, mas com a experiência real do ser humano. Tal ênfase humanística resultou no destaque dado por Say ao papel do empreendedor na economia. Conforme esse autor, a figura do empreendedor é um fator fundamental de produção em um ambiente capitalista, e isso faz o trabalho desse autor se distinguir do trabalho de Schumpeter (1911).

A diferença entre Say e Schumpeter é que o primeiro teve uma experiência pessoal no mundo dos negócios, pois foi fabricante de sucesso no segmento de algodão por dez anos. Para ele, o homem de negócios (empreendedor) desempenha um papel importante na implantação e na coordenação de todo o processo de produção, pois é ele quem assume a responsabilidade e o risco do negócio.

Já Schumpeter (1911) incorpora uma nova figura em seu livro *Teoria do Desenvolvimento Econômico*, no qual considera a figura do empreendedor ou empresário inovador. Para ele, a ação do empreendedor tem relação direta com a inovação, a criação de novos mercados e o desenvolvimento regional.

Para Vieira (2012), o conhecimento acadêmico é essencial para o desenvolvimento e o crescimento econômico, por sua particularidade de lidar com atividades que produzem conhecimentos científicos e tecnológicos. No entanto, tais conhecimentos devem ser gerados endogenamente, logo, sua produção deve ser incentivada de forma efetiva para uma política pró-desenvolvimento.

Ressalta a autora que o conhecimento científico e tecnológico constitui um importante fator para o desenvolvimento da competitividade e da capacidade de inovação da empresa. A universidade, por seu vínculo com a pesquisa, é responsável pela propagação de novos conhecimentos e novas tecnologias, especialmente a partir da fronteira das descobertas, em ambiente de incerteza radical.

⁶ Jean Bastiste Say publicou, em 1803, início do século XIX, o *Tratado de Economia Política*, trabalho que revelou o que ele entendia como "nova ciência econômica".

A interação entre o conhecimento acadêmico e o desenvolvimento econômico, nos EUA e no Brasil, aconteceu, em épocas diferentes.⁷ Nos EUA, as universidades focaram sua função nas necessidades do país. A partir desse momento, o governo passou a direcionar e a desenvolver vários programas, nas universidades⁸, para o fortalecimento da democracia, da gerência industrial e tecnológica, propiciando, assim, uma maior cooperação entre as universidades e o governo federal.

Na segunda metade do século XX, sem a preocupação de uma grande guerra, os EUA passaram a enfatizar uma "revolução gerencial", isto é, passaram a incluir o desenvolvimento de experiência profissional como um novo papel para as universidades (THELIN, 2011).

Enquanto isso, no Brasil, o ensino superior iniciava-se precariamente, sem uma consolidação adequada desde a época colonial, quando nasceu gerenciado pelos Jesuítas. ⁹ Durante esse período, nunca foi prioridade nacional. Desde o início do século XIX, várias instituições foram fundadas e desenvolvidas em diferentes partes do país, produzindo uma elite intelectual voltada notadamente para as Ciências Sociais, divorciada, portanto, das reais necessidades do desenvolvimento. Nesse período, o importante era promover o suporte ao conhecimento e à cultura das elites. Mas, em meados do século XX, a universidade adotou (1920)¹⁰ o modelo de produzir conhecimento para o desenvolvimento social e assumiu sua função de não somente ensinar, mas também de criar conhecimento e cultura por meio da pesquisa.

Não havia sequer a noção de que apenas cursos de graduação não são suficientes, e muito menos a idéia [sic] de universidade de inclusão social, em que segmentos significativos da população a ela tivessem acesso. Tampouco existia nos anos 20 o conceito de atividades extramuros [sic] de uma universidade, interagindo intimamente com a sociedade. Tudo isto ainda estava por vir, e constitui o estofo de um processo fascinante que se desenrolou nos últimos 80 anos no Brasil. (BARRETO, 2007, p. 11).

A interação entre universidade e desenvolvimento acontece em épocas diferentes, pois a criação das universidades tem objetivos diferentes, como se pode notar a partir das datas de criação. Nos Estados Unidos, Harvard, fundada em 1636, afirmase como a mais antiga instituição de ensino superior nos Estados Unidos. A alegação de ser "a primeira universidade" foi feita em seu nome por outros. Uma menção oficial é encontrada na constituição da Universidade de Massachustts, em 28 de outubro de 1779. No Brasil, a primeira instituição de ensino superior foi a Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808, que teve os instrumentos doados pelo exército brasileiro. No mesmo ano houve a criação da Escola de Cirurgia do Rio de Janeiro. Depois vieram as faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, em 1827.

⁸ As universidades passam a criar centro de pesquisas, projetos e programas com o objetivo de desenvolver o fortalecimento da democracia e de novas técnicas gerenciais.

⁹ Ensinavam filosofia, matemática pura, química e física. Origens da Universidade Brasileira. Print version ISSN 0100-4042Online version ISSN 1678-7064.Disponivel em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>. Acesso em: 22 dez. 2016.
¹⁰No Brasil, só teve início a criação de instituições de ensino superior a partir dos meados do século XIX. Só no próximo século, em 1920, é que foi criada a universidade no Brasil. MENDONÇA, Tânia Regina Broeitti. Brasil: o ensino superior às primeiras universidades colônia – império – primeira república, 2005.

O tema desenvolvimento regional e universidade fica ainda mais emblemático quando se discute o papel da universidade como fator importante para o desenvolvimento, por meio da formação de empreendedores ou líderes. Nesse sentido, verifica-se uma série de fatores e características que, entendidos conjuntamente, explicariam o desenvolvimento de uma região, embora, por outro lado, não pareçam ser passíveis de generalização, pois há uma enorme diversidade de arranjos em que o desenvolvimento, a universidade e a liderança se manifestam.

O foco desta tese está no estudo de desenvolvimento regional, universidade e liderança. A partir desses três suportes, foi analisado o programa de liderança da *Kennesaw State University* (KSU) e suas especificidades para a formação de líderes. Em suma, dentre os objetivos desta tese está o de analisar o desenvolvimento regional e as transformações no contexto em que as universidades estão inseridas como base para compreender as atuais expectativas sobre liderança.

A KSU é a terceira maior universidade estadual do Estado da Geórgia e uma das cinquenta maiores universidades públicas dos Estados Unidos. ¹¹ Ela oferece mais de cem cursos de graduação e pós-graduação, incluindo vários programas de formação de líderes, tais como: Assistência Estudantil para Liderança em Ensino (SALT)¹²; Liderança para Professores em Educação ¹³; Coles de Negócios (Programa de Treinamento de Carreira)¹⁴; e Estudos Globais Emergentes para Presidente (PEGS)¹⁵, foco de nosso estudo. A base para todos os cursos de graduação é um programa de educação geral abrangente, associado a uma matriz que promove a aprendizagem de liderança.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) reconhece e identifica que o ensino superior é a principal base para o desenvolvimento econômico, cultural e social dos países, das regiões, das cidades e dos municípios.

O tamanho da região e do local passa a ter relevância, uma vez que influencia as empresas, com suas características e peculiaridades, para competirem em uma economia globalizada. Isso significa dizer que a disponibilidade das qualidades regionais e locais (conhecimentos, habilidades e infraestrutura) será um fator decisivo das empresas, o que faz das universidades instaladas nos municípios elementos importantes no processo de desenvolvimento regional e local.

¹¹ Rankings & Advice. https://www.usnews.com/

¹²Student Assistance for Leadership in Teaching (SALT);

¹³Ed.D. Teacher Leadership

¹⁴Coles College of Business: Coles College Program Career Coaches

¹⁵President's Emerging Global Scholars (PEGS)

Existem vários entendimentos da teoria do desenvolvimento regional. Dentre eles, pode se ressaltar o da Teoria do Crescimento Endógeno que, de acordo com Amaral Filho (2012), constitui um processo de crescimento que amplia a capacidade de absorção econômica na região. Isso se dá pela retenção do excedente econômico produzido na economia local ou pela atração de excedentes gerados em outras regiões.

Ainda para Amaral Filho (1995), essa teoria trouxe como contribuição a identificação dos fatores de produção (capital social, capital humano, conhecimento e pesquisa, informação e instituições), destacando que esses fatores eram determinados dentro da região e não fora dela, de forma exógena, como até então eram compreendidos.

Para entender o processo de desenvolvimento, segundo Boisier (2004), é importante prestar atenção aos elementos do sistema econômico que fazem parte da região, pois o crescimento econômico regional não é somente gerado por forças exógenas (externas), mas também por forças e mecanismos endógenos (internos). O autor alerta que existe certa dependência entre essas forças, principalmente a externa, que orienta a distribuição de recursos entre as regiões. Mas, para o processo de desenvolvimento regional, é necessário considerar tais recursos como internalização do crescimento das forças de natureza endógena.

A ideia básica de Boisier (2004) é que, em longo prazo, o desenvolvimento é influenciado por três forças que interagem: a primeira é o uso dos recursos naturais; a segunda são os efeitos indiretos e diretos das políticas econômicas e setoriais; a terceira é um conjunto de políticas institucionais e sociais. Essas forças, associadas sob o nome de capacitação de organização social da região, criam uma relação de interdependência mútua entre elas, gerando uma retroalimentação.

Portanto, a região dotada dessas forças, ou estrategicamente direcionada para desenvolvê-las, teria melhores oportunidades e condições de atingir um desenvolvimento acelerado e equilibrado.

1.6 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese foi estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo, intitulado Introdução, é feita a apresentação do trabalho, com a colocação de uma visão ampla do tema, do problema da pesquisa, com suas as questões norteadoras, bem como dos objetivos gerais e específicos. Tudo isso em conformidade com o que prevê a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) por meio das Normas Brasileiras de Regulação (NBR), especialmente a de nº 14724:2011.

O capítulo 2 trata da temática Educação e Desenvolvimento Regional, começando com a subseção intitulada Contextualização do desenvolvimento econômico no Brasil e nos Estados Unidos, diferenças históricas, trazendo a sustentação teórica das duas categorias, seguida pelos tópicos Modelo de Liderança, Formação de Líderes na Universidade e Liderança e Desenvolvimento Regional.

O capítulo 3 traça um breve histórico sobre a Educação Superior no Brasil, nos Estados Unidos e na Bahia, analisando como surgiu a implantação do projeto de ensino de liderança nas universidades americanas, tendo como base o estudo da Lei Morril, também conhecida como *Land Grant*, de 1862, e dos dados do Departamento de Educação dos Estados Unidos, especificamente na secção do *U.S. Network for Education Information* (USNEI), finalizando com uma análise do ambiente brasileiro e baiano. Para concluir este capítulo abordou-se o tema *Desenvolvimento Regional e a Universidade*, trazendo a sustentação teórica, os conceitos de desenvolvimento e como o desenvolvimento impacta os atores sociais para a universidade.

O capítulo 4 apresenta a *Metodologia*, que descreve o caminho seguido para a elucidação do problema e o cumprimento dos objetivos gerais e específicos da investigação, entre outros aspectos. Foram apresentadas ainda a análise e interpretação de dados da parte empírica, gerados pela aplicação de questionário.

O capítulo 5 é dedicado ao tratamento do problema desta tese. Nele se apresenta um breve histórico da *Kennesaw State University* (KSU) e do programa *President's Emerging Global Scholars* (PEGS).

No sexto e último capítulo, são apresentadas a conclusão e as recomendações, encerrando-se o estudo com uma análise resumida de cada seção ou capítulo apresentado, seguida de explicações argumentativas e lógicas baseadas na fundamentação teórico-metodológica, além da apresentação de sugestões a respeito do objeto da pesquisa.

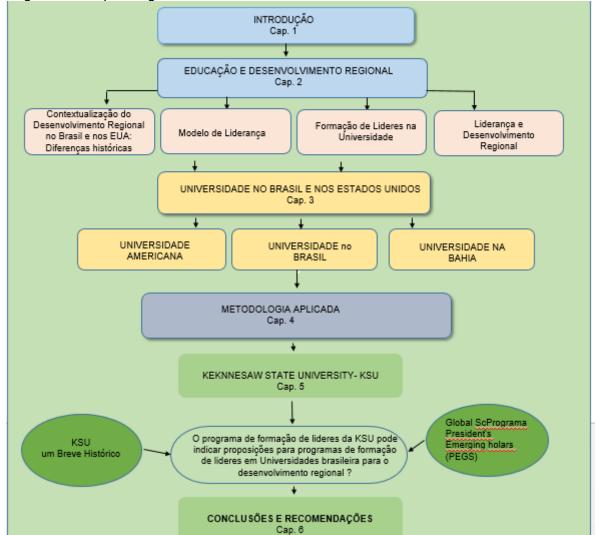


Figura 1 – Esquema geral do estudo

Fonte: A autora desta tese (2017).

2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO BRASIL E NOS EUA: DIFERENÇAS HISTÓRICAS E INSTITUCIONAIS

Verificou-se, durante o estudo, que não existe um conceito, um significado único de desenvolvimento, como não existem fórmulas ou critérios únicos para detectar o grau de desenvolvimento de um local ou região. O significado de desenvolvimento pode ser e é formulado de várias maneiras, conforme a época e o autor a partir da utilização de diferentes metodologias para mensurá-lo e defini-lo.

A economia se desenvolveu como ciência no decorrer dos últimos 500 anos, coincidindo com o desenvolvimento das práticas comerciais e com a criação de Estados-nação. A partir desse momento, várias correntes teóricas (Feudalismo, Mercantilismo e Fisiocracia) surgiram, trazendo como enfoque o pensamento econômico. Acrescenta-se a isso os seus principais pensadores econômicos, como Smith, Thomas Malthus, David Ricardo e Jean Baptiste Say, que trazem novas perspectivas sobre o estudo do desenvolvimento, o que representou o início da teoria científica da economia, por meio dos seguintes teóricos: Karl Marx, Alfred Marshall, Jonh Maynard Keynes, Joseph Alois, Schumpeter e Milton Friedman.

Após esses estudos da teoria científica da economia, surgem os estudos das teorias desenvolvimentistas, com a concepção de Perroux, Hirschman, Nurkse, Myrdal e Rostow, até chegar às abordagens contemporâneas do desenvolvimento nas quais são ressaltados o **desenvolvimento sustentável, o capital humano e educação**.

Contudo, para analisar essa temática, faz-se necessário conhecer os diversos significados de desenvolvimento. Durante um longo tempo, até nos dias atuais, vários pensadores e instituições internacionais questionaram e elaboraram enfoques do desenvolvimento, propondo diversos significados, causas e efeitos para esse fenômeno.

O estudo sobre a questão do desenvolvimento obteve contribuições importantes a partir do pós-Segunda Guerra, principalmente em função das grandes transformações sofridas pela economia brasileira entre os anos de 1950 e 1960. Uma das maiores contribuições foi o suporte e o estímulo à formação do pensamento econômico nacional, com a influência do pensamento e da postura reformista de teóricos, em

particular de economistas da Comissão para o Desenvolvimento da América Latina, CEPAL¹⁶ (GRANDI, 2015).

Para Mioto e Barbosa (2007), o conceito de desenvolvimento teve sua origem nos debates depois da Segunda Guerra Mundial, quando, inicialmente, esse conceito foi atrelado ao crescimento econômico, defendido como bandeira da Organização das Nações Unidas por meio da Carta do Atlântico (1941)¹⁷ e da Carta da Nações Unidas (1945)¹⁸. Seus principais protagonistas, na América Latina, foram Celso Furtado, Osvaldo Sinkel, Paz e Echeveria, dentre outros, que promoveram a utilização intensa do termo crescimento do PIB total e *per capita* como medida de desenvolvimento das nações.

As teorias produzidas a partir da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) tiveram maior influência nas interpretações das desigualdades regionais (FGV, 2003). Contudo essas interpretações começaram a ser questionadas tanto pelos integrantes da própria comissão (no caso de Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faleto) como pelos pesquisadores André Gunder Franck e Francisco Oliveira.

Com os regimes militares instalados na América Latina, a visão centralista e tecnocrática adotada acentuou o papel do Estado na condução das políticas de desenvolvimento, o que levou praticamente os estudos regionais para a periferia. Os estudos periféricos buscavam explicar os obstáculos presentes nas diferenças entre as regiões, o que dificultava a implantação de um projeto nacional integrado e funcional (BOISIER, 1999).

Para Celso Furtado (1961, p.115), "[...] desenvolvimento é basicamente, aumento do fluxo de renda real, isto é, incremento na quantidade de bens e serviços por unidade de tempo à disposição de uma determinada coletividade". Contudo, o autor reconhece ser importante que o desenvolvimento ocorra somente quando beneficia toda a sociedade.

¹⁶A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foi estabelecida pela resolução 106 (VI) de 25 de fevereiro de 1948, e começou a funcionar nesse mesmo ano. De acordo com a resolução 1984/67, de 27 de julho de 1984, passou a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

¹⁷ Foi o primeiro documento relevante que precedeu a Organização das Nações Unidas.

¹⁸A Carta das Nações Unidas define como objetivos principais da ONU: Defesa dos direitos fundamentais do ser humano; - Garantir a paz mundial, colocando-se contra qualquer tipo de conflito armado; - Busca de mecanismos que promovam o progresso social das nações; - Criação de condições que mantenham a justiça e o direito internacional. Disponível em: https://nacoesunidas.org/carta/. Acesso em: 12 set. 2016.

De acordo com Pereira (2006, p. 1-3):

O desenvolvimento econômico é um fenômeno histórico que passa a ocorrer nos países ou estados-nação que realizam sua revolução capitalista, e se caracteriza pelo aumento sustentado da produtividade ou da renda por habitante, acompanhado por sistemático processo de acumulação de capital e incorporação de progresso técnico. Uma vez iniciado, o desenvolvimento econômico tende a ser relativamente automático ou autossustentado na medida em que no sistema capitalista os mecanismos de mercado envolvem incentivos para o continuado aumento do estoque de capital e de conhecimentos técnicos. Isto não significa, porém, que as taxas de desenvolvimento serão iguais para todos: pelo contrário, variarão substancialmente dependendo da capacidade das nações de utilizarem seus respectivos estados e sua principal instituição econômica, o mercado, para promover o desenvolvimento.

Para esse autor, dois fatores são fundamentais para determinar, diretamente, o desenvolvimento econômico: a) a taxa de acumulação de capital em relação ao produto nacional, b) a capacidade de incorporação de progresso técnico à produção. O fator principal para determinar a aceleração do desenvolvimento é a existência ou não de uma estratégia do governo para o desenvolvimento. Ainda revela que, à proporção que a sociedade aproveitar melhor os recursos e instituições para competir no mercado internacional, mais disposição terá para crescer.

Para aproveitar bem os recursos, a sociedade tem de liderar e conduzir o seu próprio desenvolvimento regional, moldando-o à flexibilização dos fatores produtivos disponíveis em sua região ou localidade, o que se traduz na forma de desenvolvimento conhecido como desenvolvimento regional endógeno.

Os estudos sobre o desenvolvimento regional começam a ganhar força e se firmam como campo de conhecimento a partir da Segunda Guerra Mundial, quando alguns acontecimentos derrubam o fato reconhecido dos neoclássicos, referente ao equilíbrio geral dos mercados, e demostraram que o desenvolvimento não se estende espontaneamente de uma região para outra, conforme sustentava a teoria econômica (ALMEIDA, 2013).

Para Amaral Filho (1995, p. 2):

Nos últimos anos as teorias de desenvolvimento regional sofreram grandes transformações, de um lado provocadas pela crise e pelo declínio de muitas regiões tradicionalmente industriais e, de outro, pela emergência de regiões portadoras de novos paradigmas industriais.

Assim, do ponto de vista regional, a definição de desenvolvimento endógeno pode ser compreendida como:

[...] um processo interno de ampliação contínua da capacidade de agregação de valor sobre a produção, bem como da capacidade de absorção da região,

cujo desdobramento é a retenção do excedente econômico gerado na economia local e/ou a atração de excedentes provenientes de outras regiões. Este processo tem como resultado a ampliação do emprego, do produto, e da renda local ou da região, em um modelo de desenvolvimento regional definido. (AMARAL FILHO, 1996, p. 37).

A teoria do desenvolvimento endógeno¹⁹ tem como foco a questão regional, visto que apresenta as soluções para o problema das desigualdades regionais e as melhores ferramentas de políticas para sua modificação. A mais importante questão desse modelo é tentar entender por que o nível de crescimento variava entre as muitas regiões e nações, mesmo que elas tivessem condições similares na procura dos fatores produtivos, como, por exemplo, capital financeiro, mão de obra e tecnologia. A saída seria procurar esses fatores dentro da própria região (BOISIER, 1997).

Barquero (1988) identifica duas áreas no desenvolvimento regional endógeno: a primeira trata da economia e, nela, a sociedade empresarial local utiliza sua capacidade para coordenar e organizar, de forma coerente, os fatores produtivos da região ou localidade. A segunda área é a sociocultural, em que os valores e as empresas locais devem servir de base para o desenvolvimento da região.

Ao abordar a trajetória do desenvolvimento regional, verifica-se que existem algumas equivalências entre os Estados Unidos e o Brasil. Pode-se dizer que a principal singularidade é regional e está relacionada aos desafios que cada um desses países teve de enfrentar para traçar suas estratégias de desenvolvimento. As demais singularidades, dentre muitas, são: disponibilidade de recursos naturais; impacto das correntes migratórias; diferenças de ordem institucional; e diferença nos programas de abertura comercial.

Para Rodrick (2009), cada país se distingue dos outros no campo da ciência econômica devido às implicações na formulação e na implementação de suas políticas econômicas. Os objetivos macroeconômicos de cada país (crescimento, emprego, redução da taxa de pobreza) são mais bem definidos a partir da teoria do desenvolvimento que esses países escolhem.

As estratégias de desenvolvimento escolhidas pelos países são resultantes de um conjunto complexo de fatores e de interações de múltiplas políticas e instituições econômicas. Essas características diversas e flexíveis da estrutura do estudo contemporâneo sobre desenvolvimento permitem a tomada de decisões políticas

-

¹⁹O desenvolvimento endógeno tem suas origens na década de 1970, quando as propostas de desenvolvimento da base para o topo emergiram com maior notoriedade. Desde então, essa corrente evoluiu com a colaboração de novos enfoques ao problema do crescimento desequilibrado.

(oportunidades e ameaças) que se apresentam naquele momento, isto é, são as diferentes políticas institucionais que orientam os resultados das políticas econômicas em cada país.

Para Acemoglu (2012), o liberalismo americano moderno é uma versão dominante do liberalismo nos Estados Unidos, cuja característica principal é o seu caráter de liberalismo social, combinado com ideias de liberdade civil e igualdade com apoio à justiça social e a uma economia mista. Essa filosofia vem sendo praticada e aceita pelos Estados Unidos, porque os americanos entendem que a livre competição entre empresas e indivíduos é a melhor opção para as questões de mercado e sociais, por ser um sistema mais justo.

De acordo com o autor, os americanos realmente acreditam que todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades, uma vez que todos têm condições iguais garantidas pelas instituições governamentais, principalmente nos primeiros anos da educação básica. Porém somente vencem aqueles que, mediante o seu empenho individual, conseguem perceber e aproveitar melhor as oportunidades. Essa filosofia ajudou os EUA a planejar, dentre outras coisas, as universidades.

Ainda segundo o autor supracitado, as instituições econômicas, no caso dos países desenvolvidos (Estados Unidos e Inglaterra), seriam de natureza inclusiva – por permitirem a disseminação da riqueza pela sociedade –, bem diferentes de instituições em países da América Latina, Oriente Médio e África, cuja natureza era extrativista – pois concentram a renda em uma elite privilegiada. Essa natureza extrativista prejudicou e continua prejudicando o funcionamento da economia e do desenvolvimento, pois priva parte da população de ter acesso aos recursos e aos sistemas das instituições. Para o autor, o acesso a esses recursos permitiria um maior empenho das pessoas na escolha das atividades empreendedoras, criativas e educacionais, o que as levaria ao trabalho qualificado.

Assim, a continuidade das instituições políticas e econômicas extrativistas explica a existência e a persistência dos padrões de desigualdade entre países como o Brasil, em comparação com a realidade institucional dos Estados Unidos, onde um conjunto de incentivos que motivam a população produz um resultado econômico mais eficaz.

O talento individual é importante em todos os níveis da sociedade, mas mesmo ele requer um arcabouço institucional para converter-se em força positiva. Bill Gates, como outras figuras lendárias da indústria de tecnologia da informação (como Paul Allen, Steve Ballmer, Steve Jobs, Larry Page, Sergey Brin e Jeff Bezos), era dotado de um imenso talento e ambição – mas, em última instância, respondeu a incentivos. O sistema educacional

americano possibilitou que Bill Gates e outros como ele adquirissem um conjunto único de competências que vieram a complementar seus talentos. (ACEMOGLU, 2012, p. 32).

É interessante ressaltar que as instituições dos Estados Unidos da América proporcionaram a esses homens a oportunidade de criar suas empresas com facilidade, isto é, com menos burocracia ou barreiras. As instituições norte-americanas viabilizaram o financiamento de seus projetos, o que permitiu a contratação de pessoal qualificado. Tudo isso, junto a um ambiente de mercado relativamente competitivo, possibilitou a expansão das empresas e a comercialização de seus produtos.

Acemoglu (2012) defende que a sustentação para o desenvolvimento econômico é constituída por tecnologia, educação e estabilidade política.

Na perspectiva de Grandi, o papel do Estado no resultado e na definição da política econômica é fundamental, o que leva a interferir no modo de agir dos indivíduos:

[...] gastos públicos excessivos afetam a dinâmica econômica e as normas sociais, interferem nas atitudes dos indivíduos com respeito ao uso do tempo livre entre lazer e trabalho e acaba por criar uma cultura dependente dessa postura assistencialista do Estado. Distorções causadas por objetivos mal traçados e por práticas sistêmicas que visam a superproteger grupos minoritários, como funcionários públicos, por exemplo, são comuns em países que possuem um Estado do bem-estar relativamente bem desenvolvido. Diferenças à parte, é evidente que os extratos mais pobres recebem uma atenção maior do Estado na Europa do que nos Estados Unidos. (GRANDI, 2015, p. 3).

As diferenças entre as nações são parecidas, ainda que em escala maior ou menor com relação ao seu grau de desenvolvimento. Entretanto há unanimidade em admitir que a Grande Depressão constituiu um limite importante na história mundial do capitalismo. A crise e a depressão trouxeram uma relativa desarticulação na economia mundial, o que acarretou novas oportunidades de crescimento para os chamados países subdesenvolvidos, os quais, com muito esforço, já haviam alcançado certo grau de industrialização (CANO, 2015).

No período da Depressão (1930), o nível de exportação do Brasil era muito importante para definir o produto, a renda e o emprego no conjunto da economia. Quando crescia o valor das exportações, aumentava a renda do setor que trabalhava com o mercado externo, embora parte desse aumento de renda era gasto no mercado interno, que comprava produtos manufaturados de consumo corrente. Ocorria que a diminuição do valor das exportações provocava impacto negativo ou recessivo na

economia voltada para o mercado interno. Assim, as flutuações do setor externo influenciavam sensivelmente o investimento agregado²⁰ (GRANDI, 2015).

Na perspectiva de Celso Furtado (2005), a economia brasileira, nesse período, tem como foco o setor voltado para o mercado interno, que era incapaz de sustentar seu crescimento de modo autônomo, pois os níveis de renda e emprego eram determinados pelo comportamento do setor agroexportador. O autor chamou esse fenômeno de deslocamento do centro dinâmico da economia.

A partir desse momento, a produção manufatureira do mercado interno passa a ser responsável por determinar o nível de produto, a renda, o emprego e, principalmente, a taxa de crescimento da economia brasileira.

A desarticulação da economia mundial abriu espaços para a busca de saídas nacionais à crise. A alarmante situação econômica vivida por diversos países levou a maioria dos governos a experimentar políticas alternativas à ortodoxia econômica neoclássica, até então hegemônica como referência básica à formulação de políticas. Ao longo da década de 30, os Estados passaram a intervir cada vez mais na economia, procurando regular os mercados e estimular a atividade econômica. No Brasil, o governo federal retomou a política de defesa do café, cujo objetivo continuava sendo o de retirar do mercado o excedente da produção por meio de compras governamentais. Diante da impossibilidade de obter empréstimos externos, o financiamento dessas compras tinha que ser feito com recursos internos obtidos pela tributação do café exportado e por meio do crédito ou da expansão da base monetária na economia. Além disso, como não era possível vender os estoques em prazo razoável, o governo realizava, com frequência, a queima de sacas de café a fim de reduzir a pressão dos estoques sobre o mercado. (GRANDI, 2015, p. 4).

De acordo com Cano (2015), a implementação dessa nova política de incentivar o mercado interno mantinha relativamente elevada a demanda por importação de produtos, ao mesmo tempo em que a capacidade de importar diminuía, porque a demanda era direcionada para o mercado interno, pressionando, assim, os produtos nacionais.

Enquanto isso, nos Estados Unidos, em decorrência da Grande Depressão, houve a desvalorização da moeda, do controle de câmbio, das importações, bem como houve restrições à livre circulação de capitais, de mão de obra e do comércio bilateral. Dessa forma, um forte protecionismo passou a ser incorporado como auxílio da crise mundial, ao mesmo tempo em que direcionava sua economia para o mercado interno, exportando mais do que importando.

_

²⁰ Investimento agregado é todo o recurso investido em estoque de capital não consumido ou consumível. Há dois fatores básicos que determinam o investimento agregado: a taxa de rentabilidade esperada e a taxa de juros de mercado, sendo um inversamente proporcional ao outro. Quanto maior a taxa de juros de mercado, menores serão os investimentos em bens de capital.

Considerando esse momento, verifica-se a abertura da possibilidade de implementação de projetos nacionalistas e desenvolvimentistas nos períodos seguintes. Logo depois do pós-guerra, sob o comando e a hegemonia dos EUA, amplia-se mais ainda essa possibilidade, mesmo com as dificuldades de reorganização da economia mundial sob o suporte do livre comércio e da livre circulação de capital. Esse fato leva os Estados Unidos a permanecerem por um longo tempo com o controle de câmbio e dos fluxos de capital, especificamente os de curto prazo.

No entender de Furtado (2005), a condição de uma série de acontecimentos permitiu a recuperação da economia brasileira com regularidade e com mais rapidez do que a economia dos EUA, uma vez que, em 1933, o nível do produto no Brasil voltava ao de 1929, enquanto que, nos Estados Unidos, a recuperação se consolida a partir de 1937.

A produção agrícola para o mercado interno supera com igual rapidez os efeitos da crise. É evidente que, mantendo-se elevado o nível da procura e represando-se uma maior parte dessa procura dentro do país, através do corte das importações, as atividades ligadas ao mercado interno puderam manter, na maioria dos casos, e em alguns aumentar sua taxa de rentabilidade. Esse aumento da taxa de rentabilidade se fazia concomitantemente com a queda dos lucros no setor ligado ao mercado externo. Explica-se, portanto, a preocupação de desviar capitais de um para outro setor. As atividades ligadas ao mercado interno não somente cresciam impulsionadas por seus maiores lucros, mas ainda recebiam novo impulso ao atrair capitais que se formavam ou desinvestiam no setor de exportação. (FURTADO, 2005, p. 195).

No Brasil²¹, a crise teve como consequência um processo de industrialização por substituição de importações, como resposta à queda da capacidade de importar provocada pela crise do comércio internacional. Nesse momento, não se abordava estratégia para exportação. Na década de 1950, para retomar o processo de internacionalização do capital e de desenvolvimento, o país enfrentou diversos obstáculos no que se refere ao financiamento externo.

Enfraquecido pela Depressão, o grande capital financeiro teve de se adequar à nova economia mundial, que estava se organizando com base nas fortes economias

_

²¹No início do século XX, a principal característica da economia brasileira era o setor agroexportador, uma vez que quase toda produção estava centrada em poucos produtos de agricultura ou pecuária, destinados ao mercado externo. A dinâmica econômica era dada pelo setor cafeeiro. Enquanto as exportações de produtos primários representavam grande percentual da renda brasileira, as importações eram a fonte de suprimento dos diversos tipos de bens manufaturados destinados à satisfação da demanda interna. Como grande parte da produção interna era voltada ao exterior, a capacidade para se fazer importações ficava condicionada ao preço obtido pelas exportações e pela quantidade de produtos vendidos aos outros países. Com a crise de 1929, esse modelo econômico de desenvolvimento entrou em colapso e, a partir desse momento, tem início um processo de industrialização por substituição de importações, como resposta à queda da capacidade de importar provocada pela crise do comércio internacional. (MATTEI, Lauro. Revista de Economia, v. 35, n. 1 (ano 33), p. 93-115, jan./abr. 2009. Editora UFPR. Disponível em:">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17054/11249>">http://revistas.ufpr.br/

nacionais e nos países que já tinham consolidado o estado do bem-estar social. Os países afetados pela depressão e pela Guerra Fria fomentaram uma relativa desarticulação da economia mundial e abriram novas possibilidades de desenvolvimento para alguns países subdesenvolvidos que já tinham alcançado certo patamar de desenvolvimento capitalista.

Durante as duas décadas seguintes, após a Segunda Guerra Mundial, conhecida como Idade de Ouro, verificou-se que houve uma queda nas taxas de desemprego em ambos os países. Segundo alguns economistas, como Raúl Prebisch, Celso Furtado, Sunkel, entre outros, isso se deu graças à aplicação de políticas monetárias e fiscais expansionistas, de inspiração keynesiana e orientadas para o pleno emprego.

Na primeira era pós-Segunda Guerra Mundial, fundamentalmente a partir dos anos 1990, o economista Arthur Lewis²² escreveu um artigo, em 1954, que contribuiu significativamente para se compreender a disparidade entre o desenvolvimento econômico dos Estados Unidos e o da Europa, em comparação ao dos países subdesenvolvidos, a exemplo do Brasil, em decorrência da influência dos fatores (dotações).

Para Lewis, existem, nos países subdesenvolvidos, dois setores econômicos bem diferentes: o urbano e o rural. A produtividade do setor urbano é maior que a do setor rural, o que permite uma poupança e um investimento que, por consequência, aumentam a forma de sustentar a demanda dos trabalhadores, a qual pode ser satisfeita sem que apareçam tensões salariais, já que existe oferta de trabalho muito maior e elástica vinda do setor rural.

Para Stanley Engerman e Kenneth Sokoloff (2002), a dotação de fatores explica os diferentes níveis de desenvolvimento econômico entre os países chamados de Novo Mundo. As disparidades na extensão da desigualdade encontram-se nas diferenças iniciais das dotações dos fatores (que datam da era da colonização europeia). Estudos comparativos sobre a escolha das terras públicas e da aceitação das políticas de escolarização – padrões sistemáticos os quais as sociedades da América Latina tinham como base – indicam que esses fatores é que dão início à desigualdade mais extrema na população, uma vez que muitos favorecidos eram

-

²²Economista britânico, considerado um dos fundadores da economia do desenvolvimento e do crescimento econômico. Em 1979, ele foi premiado com o Prêmio Nobel de Economia, compartilhado com Theodere Schultz, por seus estudos sobre o ritmo do subdesenvolvimento econômico para o pleno desenvolvimento, bem como modelos de crescimento estabelecendo que incluiriam fatores culturais e antropológicos.

membros de uma elite que tinha mais influência política e acesso às oportunidades econômicas.

Para esses autores, a garantia do direito de propriedade, dentre outras instituições que concedem a ampliação e difusão do capital humano, são características importantes que geram, em países como Estados Unidos e Canadá, uma dotação de recursos voltada para a busca do desenvolvimento sustentável. Entretendo, não ocorreu, nos países da América Latina, uma dotação de recursos como ocorreu nesses países.

Neste trabalho, adotou-se o pensamento de Boisier (1999, p. 317) sobre desenvolvimento, e ele revela

[...] um conceito mais harmônico e acrescenta que as informações disponíveis (na região), podem ser transformadas em conhecimento capaz de desvendar a complexidade do entorno da região, ainda o autor traz novas perspectivas analíticas para o desenvolvimento contemporâneo que podem contribuir para que os gestores governamentais pensem, analisem e planejem as ações públicas que contemplem potencialidades, capacidades para ocupar o espaço das regiões.

Para Gennaioli (2012), a educação regional, a partir da liderança, influencia o desenvolvimento regional por meio da educação dos trabalhadores, da educação dos empresários e das externalidades regionais. O último vem principalmente do nível de educação (a qualidade do capital humano) em uma região, e não da quantidade total (o número de pessoas com alguma educação).

O desenvolvimento econômico ocorre em regiões que concentram empreendedores que dirigem empresas produtivas. Esses empreendedores também podem contribuir para o intercâmbio de ideias, levando a externalidades regionais muito importantes. Os grandes benefícios observados na educação por meio da criação de um suprimento de empreendedores e de externalidades oferecem um otimismo na avaliação das possibilidades de desenvolvimento econômico por meio do aumento da escolaridade.

2.2 MODELOS DE LIDERANÇA

Lideres têm papel significativo na criação do estado de espirito que define a sociedade. Eles podem servir como simbolos da unidade moral da sociedade. Podem expressar os valores que mantêm a sociedade coesa. Sobretudo, podem conceber e articular as metas que colocam as pessoas acima de suas preocupações mesquinhas, elevam-nas acima dos conflitos

que desintegram uma sociedade, e as unem na luta por objetivos que recompensem seus esforços. (GARDNER, 1990, p. 132).

Kotter (2000) revela que a atividade principal de um líder é produzir a mudança. A ação deve pautar-se sobre três dimensões: estabelecer a direção estratégica da organização; comunicar essas metas aos recursos humanos; e motivá-los para que sejam cumpridas.

As diferentes definições para o estudo de liderança têm um fator comum: estar relacionada intimamente à influencia exercida intencionalmente pelo líder aos liderados. Os estudiosos vêm procurando conceituar liderança para chegar a um conceito comum, embora exista um consenso sobre os elementos que devem estar presentes na situação para que o processo de liderança seja efetivo:

a) o relacionamento ser baseado em uma influência não coercitiva e multidirecional; b) os líderes e seguidores participarem deste relacionamento, com todos se mostrando ativos e importantes; c) haver mobilidade na troca de papéis, sendo a liderança uma relação de comunidade; d) os líderes e seguidores pretenderem mudanças; e) os líderes e seguidores desenvolverem objetivos mútuos. (ROST, 1991, p. 197).

Yukl (1998) afirma que o processo de influência consiste na base da liderança e que ela não é unidirecional, uma vez que os líderes influenciam os liderados a desenvolverem atividades voluntariamente, com o propósito de alcançar os objetivos do grupo. Mas a influência pode também ocorrer no sentido de os liderados influenciarem o líder.

Vários estudos apresentam conceitos de liderança, principalmente sobre o desenvolvimento de modelos. Esses modelos têm orientações diferentes, pois possuem perspectivas teóricas basicamente diferentes, por considerarem a liderança como um processo ou como uma característica individual (RODRIGUES, 2013, p. 589).

É no ambiente corporativo que a liderança se apresenta de uma maneira mais complexa. A natureza da liderança é exercida, principalmente, no mundo dos negócios, com uma diversidade de modelos de direção de liderança.

No início da Revolução Industrial, a direção da liderança era exercida por líderes com perfil agressivo e violento (tanto verbal como fisicamente). Essa espécie de liderança é conhecida como **coercitiva**, em que o interesse maior estava centrado na produtividade. Para eles, nada importava mais do que a produção.

Na abordagem clássica da administração, o modelo de direção de liderança era definido como forma de controle e de poder, que tinha a obrigação de estabelecer e fazer cumprir as metas para o alcance dos objetivos organizacionais. Esse estilo de liderança é conhecido como **autoritário**, focado apenas na execução das tarefas e tem um perfil coercitivo, pois a proposta é pregar o medo como respeito.

O conceito abordado por Chiavenato (2011) está relacionado à "função administrativa que se refere ao relacionamento interpessoal do administrador com os seus subordinados". Esse conceito coloca a liderança (enquanto posição organizacional) como ligação entre a alta administração e a parte operacional da empresa. Essa ligação é realizada por meio da liderança, responsável pela comunicação e pela motivação.

Douglas McGregor desenvolveu teorias (X e Y) que balizaram os estilos de direção baseados na natureza humana (*behaviours*), voltados para a administração dos recursos humanos. A teoria X refere-se ao modelo de direção da administração clássica, enquanto que a teoria Y passa a compreender a direção como um elemento de mudança, em que sua principal função é facilitar, junto aos liderados, não só alcançar os objetivos organizacionais como também facilitar o crescimento e o aperfeiçoamento pessoal.

Como contraponto da teoria X, na teoria Y, a liderança é abordada de uma forma mais humana, visto que o líder deve promover um ambiente propício ao desenvolvimento e ao crescimento do potencial humano, criando um comprometimento com os objetivos organizacionais (CHIAVENATO, 2011).

Essa direção de liderança é mais aberta (democrática) e permite ao líder uma interação positiva com seus liderados. Nesse modelo de direção, há um encorajamento à participação, e o líder tem papel de facilitador do trabalho de seus liderados, orientando-os rumo à excelência (CHIAVENATO, 2011, p.119).

Ainda para o autor citado acima, na **direção liberal** ou **laissez-faire**, o líder delega totalmente e deixa que o grupo tome as decisões, sem interferência e sem controle. Nesse caso, as atividades se desenvolvem ao acaso, com muita oscilação.

Sob a óptica de Devis (1992, p. 152) nesse tipo de direção de liderança, o líder não se impõe aos liderados, dando total liberdade ao grupo na tomada de decisões, na divisão das tarefas com os companheiros de trabalho, o que indica, possivelmente, uma equipe madura e autodirigida, que não precisa de supervisão constante. Caso contrário, os liderados podem perder o respeito pelo líder, devido a uma liderança

negligente e fraca, em que o líder deixa passar falhas e erros sem corrigi-los. Vide figura a seguir.



Fonte: A autora desta tese, com base no livro do autor Chiavenato (2011).

Para Rodrigues (2013), o modelo de liderança é baseado nas características dos líderes e é usado para prever a eficiência da liderança. As listas resultantes de traços são comparadas às de potenciais líderes para avaliar sua probabilidade de sucesso ou falha.

Nos últimos 60 anos, diversos sistemas de classificação foram desenvolvidos para definir as dimensões da liderança. Alguns estudiosos visualizaram, como foco da liderança, os processos grupais em que o líder está no centro da mudança e da atividade que incorpora a vontade do grupo.

Outro conjunto de definições conceitua a liderança na perspectiva da personalidade, o que sugere ser ela uma combinação de traços ou características que alguns indivíduos possuem. Esses traços permitem que indivíduos influenciem outros a realizarem tarefas. Outras abordagens definem a liderança como um ato ou um comportamento – as coisas que os líderes fazem para trazer mudanças em um grupo (NORTHOUSE, 2015, p. 5).

Existem muitos modelos e teorias de liderança, mas, para estudá-los, temos de analisar a abordagem do traço, que foi uma das primeiras tentativas sistemáticas para esse estudo. No entanto, o termo "traço" tem sido fonte de ambiguidade e confusão considerável na literatura, referindo-se, às vezes e de modo variável, à personalidade, aos temperamentos, às disposições e às habilidades, bem como a quaisquer qualidades duradouras do indivíduo, incluindo atributos físicos e demográficos (ZACCARRO, 2004, p. 103).

Segundo Northouse (2015), apesar da variedade de maneiras como a liderança foi conceituada, os seguintes componentes podem ser identificados como fundamentais para o fenômeno: (a) liderança é um processo; (b) liderança envolve influência; (c) liderança ocorre em grupos; e (d) liderança envolve objetivos comuns. Com base nesses componentes, eis a definição de liderança utilizada pelo autor: "A liderança é um processo pelo qual um indivíduo influencia um grupo de indivíduos para alcançar um objetivo comum." (NORTHOUSE, 2015, p. 6).

Northouse (2015) trabalha o modelo de liderança tendo como base a abordagem do traço, a das habilidades, a situacional e a comportamental. Ainda para o autor, a principal abordagem que deve ser trabalhada, tanto nas empresas como no mundo acadêmico, é a abordagem do traço, uma vez que esses traços proporcionam às pessoas o potencial para realizarem as ações necessárias ao sucesso como líderes.

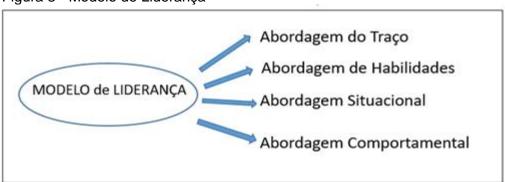


Figura 3 - Modelo de Liderança

Fonte: A autora desta tese, com base no livro de Peter Northouse (2015).

A abordagem do traço foi uma das primeiras tentativas sistemáticas para estudar liderança. Esses estudos e pesquisas ocorreram no início do século XX, com o objetivo de comprender e identificar, nos líderes sociais, políticos e militares, as qualidades inatas, as características que possuíam. Acreditava-se que algumas pessoas nasciam com traços específicos de liderança e que apenas essas pessoas seriam líderes e, por isso, se diferenciavam dos seguidores (COOPER, 2009).

Teorias de Lideranças Comportamentais

Teoria dos Traços

Teorias de Lideranças

Contingenciais ou Situacionais

Teorias de Lideranças Processuais/Liderança

Transformacional

Figura 4 - Modelo de liderança com base na abordagem dos traços

Fonte: A autora desta tese, com base no livro O fenômeno da liderança: uma revisão das principais teorias, de Alexandra Rodrigues.

Kouzes (2008) revela que as características pessoais diferenciam os líderes, pois eles possuem características especiais de personalidade que facilitam seu desempenho e os mantêm na posição de liderança. Assim, para Rodrigues (2013), a Teoria dos Traços considera que os líderes nascem líderes, o que os diferencia dos demais, porque eles possuem certos traços pessoais que os levam a exercer forte influência sobre as pessoas que lideram.

De acordo com Rothmann e Cooper (2009), a busca dos traços responsáveis pela capacidade de liderança desencadeou diversas pesquisas para identificar as caracteristicas pessoais dos líderes e dos não líderes. A partir dessas pesquisas, segundo Jesuíno (2005), concluíram que existem alguns atributos determinantes no perfil de um líder, dentre outros: habilidades sociais e interpessoais; habilidades técnicas; competências administrativas; competências intelectuais; proximidade social; simpatia, apoio grupal; motivação para a tarefa; estabilidade emocional; capacidade de assumir responsabilidade; conduta ética; integridade física; experiência; maturidade; coragem; audácia; criatividade; independência e conformidade.

Alguns autores, como Mullina (2010, p. 377), afirmam que não existe um consenso entre os pesquisadores acerca dos principais traços de um líder e que existe, sim, um desacordo sobre os traços que são mais importantes para uma efetiva liderança. O autor revela que os estudos sobre as características (traços) e os comportamentos dos líderes sofrem influências situacionais.

Jesuíno (2005) reconhece que a análise dos traços desempenha importante papel na definição do perfil do líder, embora não seja o único determinante, uma vez que um conjunto de circunstâncias de uma dada situação exerce influência sobre seus comportamentos. Entretanto, Scouller (2011) argumenta que a abordagem dos traços é mais adequada para selecioanar líderes do que para desenvolvê-los.

A teoria da Liderança Comportamental é um grande salto da Teoria dos Traços, na medida em que se presume que a capacidade de liderança pode ser aprendida, ao invés de ser inerente ao indivíduo. Essa teoria se concentra nas ações de líderes, e não em traços, pois se acredita que os líderes não nascem como tal, que a liderança pode ser aprendida e, logo, não é automática (CHERRY, 2010).

Na compreensão dessa teoria, a liderança é algo que pode ser treinado e aprendido, por não ser algo inato. A base é o comportamento do indivíduo e o papel que ele desempenha, portanto, qualquer pessoa pode ser treinada para adquirir certos comportamentos e se transformar em um líder (JESUÍNO, 2005).

Para Cherry (2010), a liderança comportamental eficaz não depende de um conjunto de traços, mas de um ponto específico dos traços do líder e se ele estava de acordo com as exigências da situação em que se encontrava. É nesse momento que é pensada e desenvolvida a Teoria Contingencial ou Situacional.

Bowditch (2002) argumenta que todos os estilos de liderança (comportamento orientado para tarefas e comportamento orientado para o relacionamento) são baseados em certas situações e que algumas pessoas têm nível máximo em certos lugares e têm desempenho nominal quando tiradas de seu elemento. O autor ainda completa que tal teoria é uma extensão da teoria dos traços, no sentido de que os traços humanos estão relacionados à situação em que os líderes atuam. Geralmente, é aceito, dentro das teorias de contingência, que os líderes são mais propensos a expressar sua liderança quando sentem que seus seguidores serão receptivos.

[...] necessário pensar a liderança de forma contingencial e não em termos de traços e/ou comportamentos, na medida em que a eficácia da liderança encontra-se intrinsecamente vinculada à capacidade dos líderes de 'adaptar seus estilos e suas próprias escalas de valores às exigências de uma situação ou grupo específico'. (BOWDITCH, 2002, p. 126).

Dentro da Abordagem do Traço, a Teoria Processual focaliza como o processo de liderança acontece, isto é, como e de que forma se desenvolve o relacionamento entre líder e subordinado. Uma das principais teorias processuais é a da Liderança Transformacional, introduzida por Burns (1978)²³ e Northouse (2015).

Segundo a Teoria de Contingência Situacional de Fiedler (1967), o estilo de liderança de uma pessoa depende da sua personalidade, e ela não muda, mas as

-

²³ James McGregor Burns, historiador americano e cientista político, biógrafo presidencial (governo Roosevelt) e autoridade nos estudos de liderança. Ele era o Professor Woodrow Wilson de Emérito Governamental no Williams Collegee, Bacharel de Liderança Distinguida na James McGregor Burns Academy of Leadership of the School of Public Policy in University of Maryland, College Park. Burns mudou o foco de estudos de liderança dos traços e ações dos grandes homens para a interação dos líderes e seus eleitores como colaboradores trabalhando em benefício mútuo. Éle era mais conhecido por suas contribuições para a teoria da liderança de operações, transformações, aspirações e visionárias.

situações mudam. A liderança depende do grau em que as características dominantes da personalidade (orientadas para relações humanas ou para tarefas) se ajustam com os elementos-chave da situação ao longo do tempo.

De acordo com Fiedler, os líderes orientados para tarefas são mais eficazes em situações extremas, como as encontradas no trabalho de fusão, aquisições e fabricação, enquanto os líderes orientados para as relações humanas são mais eficazes em situações de meio ambiente, como o setor bancário e o varejo.

Essa teoria sustenta que a eficácia do grupo depende de uma correspondência adequada entre o estilo de um líder (essencialmente uma medida de traço) e as demandas da situação. Considera ainda que o controle situacional pode determinar que direção o grupo pode tomar, e é nesse ponto que o fator contingência determina a eficácia do comportamento do líder.

Hersey e Blanchard (1986), que desenvolveram a Teoria da Liderança Situacional, revelam que não existe um único "melhor" estilo de liderança. A liderança efetiva varia não só com a pessoa ou o grupo que está sendo influenciado, mas também depende da tarefa, do trabalho ou da função que precisa ser realizada. O modelo dessa teoria baseia-se nos grandes pontos de vista do pensamento da Teoria Contingencial.

A Teoria da Liderança Situacional é baseada no conceito de liderança variável, dependendo de uma variedade de circunstâncias. Quando um líder é capaz de se adaptar à situação o mais rápido possível, todos se beneficiarão no final.

De acordo com Hersey e Blanchard, essa teoria tem dois pilares: o primeiro é o estilo de liderança, e segundo é o nível de maturidade dos liderados. O estilo de liderança se caracteriza em termos da quantidade de tarefas e dos comportamentos dos liderados com relação ao líder que fornece as informações.

Os autores categorizaram os estilos de liderança em quatro tipos:

- **S1: Direção** É caracterizada pela comunicação unidirecional em que o líder define os papéis do indivíduo ou grupo e fornece informações sobre o quê, como, por quê, quando e onde fazer a tarefa.
- **S2:** Coaching Enquanto o líder ainda está fornecendo a direção, ele ou ela agora está usando comunicação bidirecional e fornecendo o suporte socioemocional que permitirá ao indivíduo ou grupo ser influenciado para participar do processo no próprio processo.

- **S3: Apoio** A tomada de decisão é compartilhada sobre os aspectos de como a tarefa será realizada, e o líder evidencia comportamentos menos relacionados às tarefas, mantendo um alto comportamento de relacionamento.
- **S4: Delegando** O líder ainda está envolvido em decisões; no entanto, o processo e a responsabilidade foram passados para o indivíduo ou o grupo. O líder continua envolvido para monitorar o progresso.

Desses estilos, nenhum é considerado ótimo para ser usado todo o tempo por todos os líderes. Os líderes efetivos precisam ser flexíveis e devem se adaptar de acordo com a situação.

A outra abordagem dessa teoria é a identificação do nível de maturidade dos liderados:

- M1 Eles não possuem as habilidades específicas necessárias para o trabalho em curso, são incapazes e não estão dispostos a assumir a responsabilidade pelo trabalho ou tarefa.
- M2 Eles não conseguem assumir a responsabilidade pela tarefa que está sendo realizada; no entanto, estão dispostos a trabalhar nela. Eles são novatos, mas são entusiasmados.
- M3 Eles são experientes e capazes de fazer a tarefa, mas não têm a confiança nem a vontade de assumir a responsabilidade.
- **M4** Eles são experientes na tarefa e se sentem confortáveis com sua própria capacidade de fazê-la bem. Eles são capazes e dispostos a não só fazer a tarefa, mas a assumir a responsabilidade por ela (HERSEY; BLANCHARD, 1986).

Os níveis de maturidade também podem ser específicos da tarefa. Por exemplo, uma pessoa pode ser geralmente qualificada, confiante e motivada em seu trabalho, mas ainda teria um nível de maturidade M1 quando é solicitada a realizar uma tarefa que requer habilidades que não possui. Atualmente, esses estudos de liderança continuam sendo realizados e aplicados nos EUA, porém surgiu um novo modelo de liderança que está sendo ensinado e trabalhado, que é a Liderança Transformacional.

Na Liderança Transformacional, o líder trabalha para identificar e conhecer as crenças, as necessidades e os valores de seus liderados, criando, assim, uma visão para orientar as mudanças por meio da inspiração e executando-as em conjunto com o grupo.

Para Rodrigues (2013), a liderança transformacional tem como função melhorar a motivação, a moral e o desempenho no trabalho dos liderados, por meio de uma variedade de mecanismos. Dentre esses mecanismos, inclui-se a conexão do senso de identidade do seguidor com o projeto e com a equipe, servindo, assim, de modelo para os seguidores, a fim de inspirá-los e aumentar o interesse pelo projeto, desafiando os seguidores a terem maior domínio de seu trabalho. Cabe ao líder compreender os pontos fortes e fracos dos seguidores, permitindo, assim, alinhá-los com tarefas que melhorem seu desempenho.

De acordo com Cherry (2010), a força da visão e da personalidade do líder é capaz de inspirar os seguidores a mudar expectativas, percepções e motivações para trabalhar em direção a objetivos comuns. Ao contrário das outras teorias de liderança, que se baseiam em um relacionamento de "dar e receber", a liderança transformacional abrange a personalidade, os traços e a capacidade para fazer uma mudança por meio do exemplo, da articulação de uma visão energizante e objetivos desafiadores. Os líderes transformadores são idealizados no sentido de que eles são um exemplo moral de trabalho em benefício da equipe, da organização ou comunidade.

Rodrigues (2013) enfatiza que os líderes transformacionais são caracterizados por sua capacidade de manter as expectativas dos seguidores, acreditando que eles podem fazer o seu melhor. Como resultado, eles inspiram, capacitam e estimulam os seguidores a excederem seus níveis normais de desempenho.

Esses líderes também se concentram e se preocupam com os seguidores, suas necessidades e seu desenvolvimento pessoal. Eles são pessoas que se encaixam bem na liderança e no trabalho com grupos e organizações de trabalho complexo, pois são inspiradores para ajudá-los e orientá-los, num ambiente incerto. Nesse caso, os seguidores também são desafiados e se sentem capacitados; isso os nutre para se tornarem leais e evidenciarem alto desempenho.

A segunda abordagem do modelo de liderança, para Northouse (2015), é a de Habilidade de Liderança, que leva em consideração os conhecimentos e as habilidades que o líder tem. Um líder que pode aprender certas habilidades torna-se um líder notável.

Embora sejam diferentes no foco, a Abordagem de Traços e a Abordagem de Habilidades centram sua atenção no líder como principal objetivo.

Katz (1955) propõe o primeiro modelo sobre habilidades, em que reconhece três habilidades administrativas diferentes das que um líder deveria ter: técnicas, humanas e conceituais. Katz argumentou que essas habilidades são bastante diferentes de características ou qualidades dos líderes. As habilidades são constituídas pelo que os líderes podem realizar (NORTHOUSE, 2015, p. 44).

A habilidade técnica é o conhecimento, a competência e a proficiência em um trabalho ou atividade específica. Por exemplo, usar certos pacotes de *software* de computador é uma habilidade técnica, pois inclui competências em área especializada, capacidade analítica e capacidade de usar ferramentas e técnicas adequadas (KATZ, 1955).

Para Northouse (2015, p. 44), "[...] as habilidades técnicas envolvem uma atividade prática com um produto básico ou processo dentro de uma empresa. As habilidades técnicas desempenham um papel essencial na produção". Elas são importantes em níveis operacioanis e táticos, e menos relevantes para líderes da administração superior, como presidentes e superintendentes. Indivíduos no nível superior dependem de seguidores habilidosos para lidar com questões técnicas da operação física.

A habilidade humana é o conhecimento e a capacidade de trabalhar com pessoas, e difere da habilidade técnica, que está relacionada ao trabalho com as coisas.

As habilidades humanas são aquelas que ajudam um líder a trabalhar efetivamente com seguidores, colegas e superiores para realizar os objetivos da empresa. Essas habilidades permitem ele ajude os membros do grupo a trabalharem cooperativamente para alcançar objetivos comuns. Líderes com habilidades humanas adaptam suas próprias ideias para os outros. Além disso, eles criam uma atmosfera de confiança, em que os funcionários podem se sentir confortáveis, seguros e motivados a se envolver no planejamento das atividades.

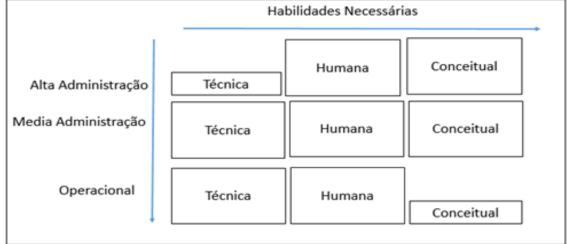
Ser um líder com habilidades humanas significa ser sensível às necessidades e motivações dos outros, levando-os em consideração quando for tomar uma decisão (KATZ, 1955).

Segundo Northouse (2015), as habilidades humanas são importantes nos três níveis de gerenciamento. Embora os gerentes em níveis mais baixos possam se comunicar com um número muito maior de empregados, as habilidades humanas são

igualmente importantes nos níveis médio e superior, conforme é demonstrado na figura abaixo posta a seguir.

organização Habilidades Necessárias

Figura 5 - Abordagem de Habilidades: gestão necessária em vários níveis de uma



Fonte: Northouse (2015). Tradução da autora desta tese.

De acordo com Northouse (2015, p. 45), as habilidades conceituais dizem respeito à capacidade de trabalhar com ideias e conceitos. Um líder com tal habilidade sente-se confortável para se expressar sobre as ideias que envolvem as atividades complexas e simples da empresa.

De acordo com Bennis (1996), as habilidades conceituais são fundamentais para criar uma visão e um plano estratégico para uma organização. Um líder possuidor dessa habilidade trabalha facilmente com abstrações e noções hipotéticas, visto que a habilidade conceitual está ligada ao trabalho mental de moldar o significado de questões empresariais ou políticas – entendendo o que uma empresa representa, onde está ou para onde deve estar indo.

Na Figura 5, verifica-se que a habilidade conceitual é mais importante na alta administração. Quando os gerentes da alta e da média administração não dominam essas habilidades, eles podem comprometer toda a empresa, sendo que, à medida que se avança para o nível operacional, a habilidade conceitual torna-se menos importante (NORTHOUSE, 2015, p. 46).

Munford (2000)²⁴ formulou com os colegas um outro modelo de liderança, baseado em habilidades de resolução de problemas nas empresas. O modelo é caracterizado na relação entre um líder e o seu conhecimento, suas habilidades e o seu desempenho na resolução de problemas. Para o autor, os recursos de liderença podem ser desenvolvidos ao longo do tempo por meio da educação e da experiência. Se as pessoas são capazes de aprender a partir de suas experiências, elas podem adquirir liderança.

O modelo (baseado em habilidades) definido pelo grupo de Mumford tem cinco componentes: competências, atributos individuais, resultados de liderança, experiências de carreira e influências ambientais. A Figura 6 é essencial para o entendimento acerca do modelo geral de liderança baseado em habilidades.

Como pôde ser observado, a primeira caixa se refere aos atributos individuais do líder, sua capacidade de organização do pensamento cognitivo cristalizada, sua capacidade intelectual, que é aprendida ou adquirida ao longo do tempo. É o conhecimento que se adquire por meio da experiência, da motivação e da percepção. Na caixa do centro, encontram-se as competências com relação a habilidades, solução de problemas, julgamento social e conhecimento. Nesse caso, essas três competências são os principais fatores responsáveis pelo desempenho.

INDIVIDUAL ATRIBUTOS

COMPETÊNCIAS

LIDERANÇA RESULTADOS

Habilidade Cognitiva Geral
Habilidade Cognitiva Cristalizada
Motivação
Personalidade

Habilidades de Solução de
Problemas
Habilidades de Julgamento Social
Conhecimento

Resolução de problemas
Desempenho

Figura 6 - Três componentes de Modelo de Habilidades

Fonte: Northouse (2015). Tradução da autora desta tese.

De acordo com Northouse (2015, p. 56), no modelo de Munford (2000), as habilidades de resolução de problemas constituem uma capacidade criativa do líder

_

²⁴A partir do início dos anos 90, um grupo de pesquisadores, Munford Zaccaro e Harding, com financiamento dos EUA, explicitamente do Exército e do Departamento de Defesa, começaram a estudar liderança com objetivo de testar e desenvolver uma teoria da liderança baseada em habilidades de resolução de problemas nas organizações. Os estudos foram realizados ao longo de vários anos usando uma amostra de mais de 1.800 Oficiais do Exército, representando seis níveis, do segundo tenente ao coronel. O projeto utilizou uma variedade de novas medidas e ferramentas para avaliar as habilidades desses oficiais, suas experiências e as situações em que eles trabalharam.

para resolver problemas novos, incomuns e mal definidos. As habilidades incluem ser capaz de definir problemas significativos, reunir informações sobre problemas, formular novos entendimentos sobre o problema e gerar planos ou protótipos para soluções problemáticas. Tais habilidades não funcionam no vácuo, mas são realizadas em um contexto empresarial.

As habilidades de resolução de problemas exigem que os líderes entendam suas próprias capacidades de liderança, à medida que aplicam possíveis soluções para os problemas exclusivos. A caixa à direita representa a resolução de problemas e o desempenho efetivo; são os resultados da liderança. Tais resultados são fortemente influenciados pelas competências do líder, ou seja, as habilidades de resolução de problemas, pois, quando os líderes exibem essas competências, eles aumentam suas chances de resolução de problemas e melhoram o desempenho geral.

O modelo de Munford (2000) mostra que as influências ambientais internas e externas representam fatores que estão fora das competências, características e experiências do líder, mas todas elas têm impactos em sua atuação. Contudo, por meio do trabalho, da experiência e do treinamento, os líderes podem melhorar seu desempenho para solucionar problemas, tornando-se mais efetivos.

2.3 A FORMAÇÃO DE LÍDERES NA UNIVERSIDADE

Segundo Burns (1978), o estudo da liderança pode ser datado da época de Platão, Sun Tzu e Maquiavel. No entanto, a liderança só se tornou foco de estudos acadêmicos contemporâneos nos últimos 60 anos e, particularmente, nas últimas duas décadas. Estudantes e pesquisadores de liderança contemporânea têm sido frequentemente questionados sobre a natureza de seus trabalhos e seu lugar dentro das universidades.

É nos EUA que os primeiros estudos sobre liderança tomam força quando algumas universidades promovem estudos e pesquisas sobre o assunto. Dentre elas, podem ser citadas:

- a) A *Ohio State University* (OSU)²⁵, onde os estudos começaram na década de 1940 e focaram no modo como os líderes poderiam satisfazer as necessidades da sociedade. Os resultados indicaram que as duas dimensões mais importantes na liderança incluíram: "iniciar a estrutura" e "consideração". Essas características poderiam ser altas ou baixas e independentes uma da outra. A pesquisa foi baseada em questionários para líderes e subordinados. Esses questionários são conhecidos como o Questionário de Descrição do Comportamento do Líder (LBDQ) e o Questionário de Descrição do Comportamento do Supervisor (SBDQ). Em 1962, o LBDQ estava na versão XII.
- b) A *Universidade de Michigan*, onde os estudos sobre liderança começaram na década de 1950 e indicaram que a liderança poderia ser classificada como "centrada no funcionário" ou "centrada no trabalho". Esses estudos identificaram três características críticas de líderes efetivos: comportamento orientado a tarefas, comportamento orientado para relacionamento e liderança participativa.
- c) Massachusetts Institute of Technology (MIT) é uma universidade privada de pesquisa em Cambridge, onde o estudo de liderança foi desenvolvido por Douglas McGregor (teorias X e Y) na década de 1960. Essa teoria descreveu a motivação dos empregados na força de trabalho. A teoria tem como premissa o papel da gestão em reunir os fatores de produção, incluindo as pessoas, para o benefício econômico da empresa. O interessante e que as Teorias X e Y são divergentes.
- d) *University of Texas at Austin*, onde o professor Robert Blake e sua então orientanda do Doutorado, Jane Mouton, desenvolveram, no início da década de 1960, um estudo conhecido como Grade Gerencial ou Grade de Liderança. Para explicar os estilos de liderança, esse modelo baseou-se em duas dimensões comportamentais em relação a como decidir sobre a melhor maneira de realizar uma tarefa:
 - Preocupação com as pessoas: essa dimensão pressupõe que o líder considera as necessidades, os interesses e as áreas de desenvolvimento pessoal dos membros da equipe.
 - Preocupação com a produção: este é o grau em que um líder enfatiza objetivos concretos, eficiência organizacional e alta produtividade.

²⁵Ohio State University (OSU), fundada em 1870 como uma universidade de concessão de terras e nona universidade em Ohio com o Morrill Act de 1862. Desde então, tornou-se o terceiro maior *campus* universitário dos Estados Unidos. Junto com seu campus principal em Columbus, Ohio State também opera um sistema de campus regional, com campi regionais em Lima, Mansfield, Marion, Newark e Wooster.

Na concepção desse modelo, foram classificados cinco estilos diferentes de liderança. Esses estilos têm uma relação entre a preocupação do gerente com as pessoas e uma preocupação com o resultado, considerando a produção e a motivação. A dimensão da motivação realmente proporciona o motivo subjacente do líder, por trás de um estilo de liderança bem sucedido (MARQUARDT, 2000).

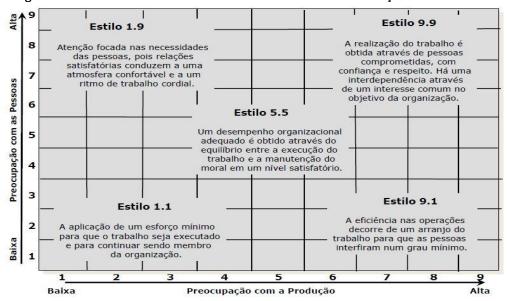


Figura 7 - Modelo de Grade Gerencial – estilos de liderança

Fonte: Grade de liderança e gerenciamento. Robert Blake e Jane Mouton – (1995).

Para Blake (1995, p. 21-89) no primeiro estilo (1,1), na denominada gestão empobrecida (*improverished management*), observam-se resultados baixos da produção e pessoal com baixa motivação. Esse tipo de liderança leva à ineficácia, existindo, nesse caso, pouco interesse em criar um ambiente de equipe satisfatório ou motivador. Seus resultados são inevitavelmente desorganização, insatisfação e desarmonia.

No segundo estilo (9,1 – *Produce-or-Perish*), os gerentes são conhecidos como gerentes "autoritários", e os resultados são elevados, embora as pessoas estejam desmotivadas. As pessoas, nessa categoria, acreditam que os membros da equipe são simplesmente um meio para um fim. As necessidades da equipe são sempre secundárias e sua produtividade é comprometida.

O terceiro estilo (5,5 – *Middle-of-the-road Management*) corresponde a resultados médios, pessoas médias ou gerenciamento de "meia estrada". Nesse caso, tenta-se equilibrar resultados e pessoas, mas essa estratégia não é tão efetiva quanto

parece. Por meio de um compromisso contínuo, não se consegue inspirar alto desempenho e também não se consegue satisfazer completamente as necessidades das pessoas. O resultado é que a equipe provavelmente exibirá apenas um desempenho medíocre.

Já o quarto estilo (1,9 – *Country club management*) tem lugar quando se tem alta preocupação das pessoas e baixos resultados. Nele, verifica-se que, por seu estilo, o gerente está mais preocupado com as necessidades e sentimentos dos membros da equipe. Ele pressupõe que, enquanto os membros da equipe estiverem em felizes e seguros, eles vão trabalhar duro, o que não favorece, necessariamente, o alcance dos resultados.

No quinto e último estilo (9,9 – *Team management*), o gerenciamento da equipe é o estilo de liderança mais efetivo. Ele reflete a presença de um líder que se apaixona por seu trabalho e que faz o melhor que pode para as pessoas com quem trabalha.

Para Gardner (1990, p. 1), liderança não é poder. Não se é um líder por força de assumir um cargo. Ninguém assume uma liderança devido ao *status*, ao poder ou à riqueza. Para o autor, é necessário desprender-se da noção preconcebida e incorreta de que liderança é poder, pois, na verdade, a liderança é

[...] adquirida gradualmente, o que é encorajador para um contexto educacional no qual os professores querem desenvolver líderes estudantis. Gardner então continua a definir liderança em suas próprias palavras 'a liderança é o processo de persuasão ou exemplo pelo qual um indivíduo ou equipe de liderança induz um grupo a perseguir objetivos mantidos pelo líder ou compartilhados pelo líder e seus seguidores'. (GARDNER, 1990, p. 10).

Bennis (1996) concorda com Gardner (1990) quando afirma que liderança não deve ser confundida com *status*, poder ou autoridade oficial; em vez disso, os líderes são parte integrante do sistema, pois eles devem executar tarefas que são essenciais para que o grupo atinja seu propósito.

Ainda em seu livro *O Grid Gerencial III – a chave para uma liderança eficaz*, Blake (1995) revela que não podemos utilizar a grade gerencial como modelo de verdade eterna.

Burns (1978) propõe um novo conceito de liderança que ele chamou de liderança transformadora. Esse conceito se baseia na relação entre líderes e liderados que se ajudam mutuamente para resolver um problema. Para o autor, a abordagem de transformação cria mudanças significativas na vida de pessoas e organizações. Redime as percepções e os valores, e muda as expectativas e aspirações de

empregados. Os líderes transformadores são idealizados como um exemplo moral de trabalho para o benefício da equipe, da organização ou da comunidade.

Ainda segundo Burns (1978, p. 128), os líderes tradicionais geralmente não se esforçam por mudanças culturais na organização, mas eles trabalham na cultura existente, enquanto os líderes transformacionais podem tentar mudar a cultura organizacional. Os bons líderes são feitos, não nascem líderes. Eles se desenvolvem por meio de um processo interminável de autodidatismo, de educação, de treinamento e de experiência (JAGO, 1982),

Nas instituições públicas e privadas de ensino, a liderança é vista como um processo transformacional e cíclico. É transformacional por promover mudanças no âmbito universitário e, consequentemente, no acadêmico, gerando impactos de ordem administrativa e social. É cíclico, uma vez que ocorre de quatro em quatro anos, de acordo com a legislação pertinente.

Segundo Bennis (1996), a educação superior tem de ser redefinida e atualizada, uma vez que está se tornando importante para as universidades colocar no mercado líderes multifacetados para enfrentar os diversos desafios de um mercado em constantes mudanças.

De acordo com Burns (1978), a liderança transformacional é um estilo em que o líder identifica a mudança necessária, cria uma visão para orientá-la por meio da inspiração e a executa com o compromisso dos membros do grupo. O autor entende que os líderes transformadores são idealizados no sentido de que eles constituem um exemplo moral de trabalho em benefício da equipe, da organização ou comunidade. Essa liderança pode ser ensinada.

O estudo de liderança teve um forte incentivo, a partir de 1968, durante a Guerra Fria, quando foi fundado o *Center for Strategic and International Studies* (CSIS), que iniciou um projeto de ensino da liderança para as universidades públicas, com o apoio de *American Association of Colleges and Universities* (AASCU) e o *New York Times.* O projeto, realizado em conjunto, foi intitulado *Seven Revolution*, contando com mais de 220 instituições de ensino superior como membros. Foi dirigido para a preparação de graduados que deveriam se tornar a próxima geração de cidadãos líderes, informados, comprometidos e empenhados, membros ativos da sua comunidade (CSIS, 2010).

O estudo sobre liderança, nos Estados Unidos da América, toma fôlego oficialmente em 1992, com a implantação do projeto intitulado *Tendências globais:*

sete revoluções, sob a responsabilidade do Centro de Estudos Estratégicos Internacionais (CSIS)²⁶, que desenvolveu esse projeto de formação de líderes, hoje aplicado em 236 universidades dos Estados Unidos com o objetivo de desenvolver, nos alunos, habilidades relevantes para a liderança.

Para o CSIS (2013),

[...] liderança é a arte de definir uma visão para uma organização e capacitação de outros a seguir essa visão. Os líderes bem sucedidos devem antecipar "revoluções", que irão afetar as organizações e se preparar para os desafios do futuro, utilizando uma combinação de princípios inovadores de liderança, melhores práticas e dados relevantes. (CSIS, 2013).²⁷

O desenvolvimento de uma visão do futuro está baseada, segundo Chiavenato (2002), nas qualidades pessoais que cada vez mais são aprendidas nos relacionamentos dentro das empresas.

Segundo Navarro (2006, p. 93), para ter sucesso no mundo do trabalho, cada vez mais são necessários atributos e habilidades que não são aprendidos a partir do ensino formal, mas sim de vivências e relacionamentos que tornam os indivíduos equilibrados e felizes. O que a universidade não ensina e o mercado de trabalho exige é autoconhecimento, valores, adaptabilidade, resiliência, assertividade, capacidade de reflexão, aprendizado contínuo, inteligência interpessoal, boa comunicação, respeito à diversidade, automotivação, criatividade, proatividade, educação financeira e preparo para a liderança. Para Navarro, essas características são exigidas no mercado de trabalho, mas não são trabalhadas no ensino superior.

A universidade pós-Segunda Revolução Acadêmica deve ser empreendedora voltada para: pesquisa de base com potencial comercial; tradição em geração de empresas novas (empresas pequenas, a partir de ideias inovadoras); cultura empreendedora no *campus*; políticas que definam regras de apropriação da propriedade intelectual, divisão de lucros e regulação dos conflitos de interesse; e a participação na estratégia de inovação (ETZKOWITZ, 2013).

As universidades têm de exercer um papel relevante no desenvolvimento dos países, principalmente se esses países pretendem entrar no mercado internacional. É papel das universidades incentivar a inovação e a produção de novos conhecimentos. Para que isso aconteça, é necessário o investimento na formação de pessoas

²⁶O Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais (CSIS) é uma organização apartidária, sem fins lucrativos, localizada em Washington DC. O CSIS fornece *insights* estratégicos e soluções para os tomadores de decisão e oferece o seu apoio para ajudar o nosso mundo a navegar em direção a um futuro mais seguro e próspero. Disponível em: http://csis.org/program/seven-revolutions.>. Acesso em: 02 jun. 2017.

²⁷Site O Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais (CSIS): https://www.csis.org/analysis/seven-revolutions-and-diamond-6-leadership-workshop>. Acesso em: 02 jun. 2017.

qualificadas para o exercício profissional e para a formação de uma liderança (ALTBACH, 2011).

O interessante é que o autor supracitado revela que um sistema educacional precisa preservar a diversidade institucional, permitindo que universidades com missões diferentes atuem no sistema educacional para se tornarem agentes da sociedade globalizada. Para isso, a universidade deve ser reconhecida pela pesquisa, pelo rigor acadêmico e pela competência dos professores pesquisadores para a formação de líderes.

Não importa o tamanho das Instituições de Ensino Superior – IES, estas instituições que querem atuar no cenário internacional têm de formar profissionais capazes de se inserir nesse mercado; contudo, para que isso aconteça, é necessário que, por outro lado, os líderes (reitores etc.) sejam capazes de fazer a gestão da IES com base nos funcionamentos acadêmico e administrativo, que conheçam a dinâmica do mercado global da educação superior e que sejam capazes de tornar a instituição competitiva no âmbito nacional e internacional. (REIS, 2010, p. 1).

No Brasil, ainda há carência de líderes em gestão universitária, e isso, consequentemente, se reflete no ensino da liderança nas universidades. "De modo geral, olhamos para o que acontece no dia a dia e, quando muito, pensamos no amanhã. Carecemos de uma visão de médio e longo prazo. Nas universidades públicas federais a carência de gestores é ainda mais grave." (REIS, 2010, p. 2).

O conceito de universidade empreendedora está contido no conceito da Tríplice Hélice, em que a universidade tem o papel fundamental de construir conhecimento e pesquisa que correspondam aos interesses reais da sociedade, como também o de transferir o conhecimento construído para a solução de problemas cada vez mais complexos (ETZKOWITZ, 2013).

Tais interfaces de colaboração resultam no empreendedorismo acadêmico e na busca por técnicas, ferramentas, metodologias e modelos que contribuam para transformar instituições de ensino em organizações empreendedoras com benefícios de crescimento e diferenciais competitivos. Cabe à universidade empreendedora exercer o processo central de interagir com atores externos para criar um ambiente propício ao desenvolvimento regional e à inovação, principalmente junto aos setores produtivos.

Assim sendo, está se tornando cada vez mais importante o ensino da liderança nas universidades, de modo a direcionar os estudos, as competências e as habilidades dos alunos para a promoção do desenvolvimento econômico de uma região.

Por outro lado, tem-se outra visão sobre a questão da liderança no desenvolvimento regional. Segundo Sotarauta (2007), é necessário prestar a atenção nos agentes externos, nas empresas e nos indivíduos que irão desempenhar um papel de transformação na sociedade. Para o autor, o conceito de liderança pode fornecer um caminho promissor para entender melhor os processos endógenos de mudança institucional no desenvolvimento de uma região.

As regiões, em todo o mundo, precisam se adaptar à economia global, que está em mutação e transformação, remodelar e ajustar melhor as instituições, principalmente as de ensino. Os pesquisadores e formuladores de políticas precisam estar atentos não exclusivamente para a economia, mas também para o crescimento de novas aglomerações industriais, *clusters* etc. (REIS, 2010).

Pactuando com o que foi dito acima, Sotarauta (2007) revela que o desenvolvimento econômico é moldado por uma variedade de empresas ou instituições (públicas e privadas) que, não raras vezes, são vistas como fontes de estabilidade e de ordem e, de alguma forma, onde a tomada de decisões é tida como certa para o desenvolvimento de uma região.

De acordo com Battilana (2006, p. 655),

[...] estudos sobre as novas instituições ao longo do tempo nos mostram que os indivíduos tendem a respeitar as pressões das instituições, e, por este motivo, o grande desafio é compreender o quanto essas instituições estão motivadas a promover estudos e mudanças para o desenvolvimento, bem como se os lideres dessas instituições estão habilitados para promover o desenvolvimento.

Ainda para Battilana (2006), os líderes para o desenvolvimento regional são aquelas pessoas, geralmente fortes o suficiente para fazer a diferença do ponto de vista do desenvolvimento econômico, como também do ponto de vista regional. É importante que o líder tenha uma visão de promover o desenvolvimento com a ambição de mudar as instituições e os fatores que afetam o desenvolar do desenvolvimento regional.

A liderança é, muitas vezes, vista como uma posição de autoridade em uma estrutura social, ou como um conjunto pessoal de características. Entretanto, como lembra Heifetz (2003), isso não é suficiente, pois é necessário que se use sua força para promover a transformação em pessoas e em instituições.

Para Samuels (2003), a liderança é mais útil quando definida como atividade. Portanto, a liderança que não cumpre sua missão, não altera as instituições ou não realiza um objetivo, não é liderança. Para ele, liderança é, antes de tudo, no contexto de desenvolvimento, a força que faz com que a missão seja cumprida, as instituições transformadas e os objetivos realizados. Percebe-se, então, que os líderes são atores que têm uma maior gama de ativos do que outros, na comunidade, para superar as restrições e, por conseguinte, os indivíduos que tomam uma posição de liderança são aqules capazes de influenciar outros atores.

Dessa forma, líderes no desenvolvimento regional são indivíduos que têm seguidores e que são capazes de influenciá-los para produzir resultados; assim, eles transformam as instituições e melhoram a sua adaptação às mudanças no ambiente. No entanto, no desenvolvimento regional, a liderança não é uma simples questão de líderes e seguidores. Para ser um líder, um ator deve ser capaz de influenciar as ações de outras organizações e, assim também, as ações e decisões dos outros líderes (SOTARAUTA, 2007).

Para as universidades, a qualidade do ensino sobre liderança tem se tornado uma questão central. Ajudar a desenvolver uma empresa ou instituição a partir da pesquisa avançada local, ao invés de atrair uma fábrica de outro lugar, é algo cada vez mais reconhecido como uma estratégia. A cooperação entre governo, indústria e universidade pode ampliar novos modos de produção dentro de uma região (ETZKOWITZ, 2013).

2.4 LIDERANÇA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Na década de 1990, conceitos como parcerias, redes, sistemas regionais, inovação, região e *clusters* entram com força na cena do desenvolvimento regional, o que, de uma forma ou de outra, reflete pressupostos básicos de uma agenda de pesquisa contemporânea e da economia do conhecimento.²⁸ Nesse contexto, a criação de uma universidade local de conhecimento de alto nível, com fortes ligações com o ensino de liderança, traz uma proximidade e uma sinergia com as raízes locais, concentrando, entre outros objetivos, a atenção para a necessidade da região (SOTARAUTA, 2007).

Cabe às universidades desempenhar o papel de transformar um indivíduo em um líder empreendedor, com a capacidade de perseguir, intencionalmente, seus

²⁸Peter Drucker (1969) criou o conceito economia do conhecimento para se referir à aplicação do conhecimento de qualquer campo ou fonte, novo ou velho, como estímulo ao desenvolvimento econômico.

interesses e ter algum efeito no mundo social, alterando regras ou distribuindo recursos. Para o autor, o conceito de liderança pode fornecer uma forma promissora de compreender melhor os processos endógenos de mudança institucional nas regiões de desenvolvimento (ETZKOWITZ, 2013).²⁹

Desenvolver o espírito empresarial é um dos pilares das economias dos países desenvolvidos. O espírito não se limita à criação de empresas, mas a "uma maneira de pensar e agir de crescimento orientado, para as oportunidades." (ETZKOWITZ, 2013).

Numa retrospectiva, Schumpeter (1911) definiu os empresários como aqueles que criam perturbações e instabilidade na rede comercial para aproveitar oportunidades ou inovar os mercados. Na visão do autor, o processo de desenvolvimento não se resume ao simples fato de haver crescimento da população e da riqueza. É uma perturbação do equilíbrio que se apresenta na esfera da vida industrial e comercial, e não nos anseios dos consumidores de produtos finais. Continuando, o desenvolvimento econômico é motivado pela inovação tecnológica e pela presença do empresário empreendedor.

O empresário schumpeteriano é identificado por sua função de tornar reais as novas combinações desse novo conceito, em que ele pode assumir outras funções, independentemente de ser um capitalista ou um gestor dos meios de produção. Isso significa dizer que ele não precisa necessariamente ser o proprietário do estabelecimento, podendo ser, também, um assalariado. O importante é que o indivíduo inove (SOUZA, 1999).

Já para Zampieri (2010, p. 15), a universidade é a base desse processo, como se pode ver no trecho, a seguir:

[...] as universidades devem e podem assumir o papel de formadoras de empreendedores e criadoras de novas empresas que, somadas às suas funções tradicionais, ampliam as oportunidades para que mais pessoas sejam motivadas a iniciar seu próprio negócio. Para isso, é necessária uma mudança de cultura nos dirigentes, professores, técnicos, alunos, órgãos de fomento, da comunidade externa, enfim, de toda a sociedade.

É por meio do desenvolvimento de competências empresariais trabalhadas na universidade que se desenvolvem novos negócios. Nesse sentido, deve-se ensinar

²⁹ A abordagem da Hélice Tríplice, desenvolvida por Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff, é baseada na perspectiva da Universidade como indutora das relações com as Empresas (setor produtivo de bens e serviços) e o Governo (setor regulador e fomentador da atividade econômica), visando à produção de novos conhecimentos, à inovação tecnológica e ao desenvolvimento econômico. A inovação é compreendida como resultante de um processo complexo e dinâmico de experiências nas relações entre ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento nas universidades, nas empresas e nos governos, em uma espiral de "transições sem fim".

empreendedorismo e inovação, e estabelecer uma metodologia para aproveitar as oportunidades do mercado e as mudanças tecnológicas, a fim de levar crescimento às empresas estabelecidas ou criar novas empresas (SOTARAUTA, 2007).

No Brasil, as universidades trabalham com ensino do empreendedorismo, o que leva ao desenvolvimento de algumas habilidades e competências sem um foco específico em relação à Liderança. Entretanto, nos Estados Unidos, as universidades atrelam o empreendedorismo à liderança, sendo que o ensino de liderança é o foco dos estudos.

O ensino de liderança, nos Estados Unidos, prepara o estudante para atuar em empresas privadas e públicas, implementando políticas e programas, bem como desenvolvendo conhecimentos e habilidades em política, direito, economia e pesquisa, em áreas relevantes para administrar eficazmente o desenvolvimento de uma região (MARQUARDT, 2000).

A economia regional, nas últimas décadas, fez uma tentativa bem-sucedida de descobrir as complexidades da moderna economia espacial. Isso levou a integrações importantes de perspectivas científicas, como a integração da teoria da aglomeração e da teoria da localização; da teoria do comércio com a teoria do bem-estar; ou da teoria do crescimento e o empreendedorismo, incluindo a organização industrial (CARVALHO, 2008).

A combinação de análises econômicas rigorosas e o pensamento geográfico induziu ainda a formação de uma ponte entre disciplinas tradicionalmente disjuntas, enquanto essa sinergia lançou as bases para uma fertilização científica inovadora, de natureza tanto teórica como aplicada, no importante domínio do desenvolvimento regional. A região tornou-se um ponto de ancoragem natural e frutífero para uma perspectiva integrada sobre a dinâmica da economia espacial³⁰, como o desenvolvimento regional no contexto da mudança das condições de trabalho ou a inovação espacial e das incubadoras metropolitanas.

O primeiro passo para o desenvolvimento regional, nos EUA, foi a criação da Land-Grant College Act de 1862, por lei federal que concedia terras aos Estados para o estabelecimento de faculdades especializadas em agricultura e engenharia, dentro ou contíguas a seus limites. Esses terrenos, ou o valor decorrente de sua venda, deveriam ser usados para estabelecer e financiar as instituições educacionais, o que

³⁰ IGLIORI, Danilo. Economia Espacial, Aglomerações Produtivas e Desenvolvimento - Departamento de Economia da Universidade de São Paulo. University of Cambridge- Department of Land Economy, 23 maio 2007. Disponível em: http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/nucleos/NPQV/Participacao_na_V_Semana_da_FCECA/Participacao_na_Vi_Semana_CCSA/danilo_igliori.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

permitiu a construção dos *Colleges* e Universidades³¹, ajudando consideravelmente, o desenvolvimento da região. O segundo passo foi que essas instituições promovessem o ensino da liderança, para que os alunos, ao saírem da instituição, promovessem o desenvolvimento da região (THELIN, 2011)

Ao mesmo tempo em que preservavam a importância das instituições privadas, os governos estaduais desencadearam um movimento de universidades públicas com o ideal de atender a uma porção maior da sociedade, filhos de agricultores e de uma nova classe profissional em ascensão. Tratava-se de promover a pesquisa e criar programas acadêmicos que se adequassem às necessidades de uma sociedade em rápida industrialização. Esse movimento recebeu um forte impulso nos anos 1860, quando o governo federal buscou encorajar os estados a assumirem a liderança no desenvolvimento de instituições de ensino superior (IES). Por conta de uma nova classe profissional em ascensão, passa-se a exigir também um novo ensino para que, ao saírem das universidades, esses profissionais possam trabalhar para o desenvolvimento da região, o que leva as universidades a desenvolverem programas de liderança (DOUGLASS, 2010).

Os alunos precisam estar preparados para fazer suas próprias oportunidades e criar oportunidades para a região. Eles precisam das habilidades, conhecimentos e qualidades que são desenvolvidos pelas instituições, como, por exemplo: autoconfiança, capital social e cultural, apreciação pelo aprendizado ao longo da vida, criatividade, resolução de conflitos e habilidades de construção de equipe, ética, compreensão da economia e muito mais (THELIN, 2011).

Com isso, os americanos buscam qualidades que ajudem os alunos a se tornarem líderes em seus campos de atuação e em sua comunidade.

-

³¹ Entre as primeiras Universidades estavam: a Universidade Purdue, Indiana, Michigan State University, Kansas State University, Cornell University (em Nova York), Texas A & M University, Pennsylvania State University, Ohio State University e University of California.

3 UNIVERSIDADE NOS ESTADOS UNIDOS E NO BRASIL

3.1 UNIVERSIDADE AMERICANA

O sistema Educacional dos EUA inicia sua história em meados do século XIX, quando os *Colleges* privados (que dominavam a paisagem do ensino superior), ligados aos grupos religiosos, tinham por objetivo formar religiosos e diplomar alunos em profissões aceitas, como Direito e Medicina. Basicamente, esses *Colleges* eram relativamente pequenos, poucos aceitavam mulheres, e a maioria tinha currículos clássicos, com o objetivo de apoiar as economias locais, dependentes basicamente da agricultura, ao mesmo tempo adequados para perpetuar as divisões de classe, mas não para se construir uma nação.³²

Para Thelin (2011), os colonos da Nova Inglaterra, ex-alunos das universidades inglesas, Cambridge e Oxford, acreditavam que a educação era essencial. Além disso, os puritanos enfatizaram um clero com as características de liderança civil educadora. Sua perspectiva gerou Harvard, o *College*, em 1636. Entre a fundação de Harvard e o início da Revolução Americana, os colonos criaram nove faculdades e seminários.

Em 1862, o primeiro passo e um grande impulso foram dados para a educação superior na América, quando o governo federal dos EUA concedeu terras aos Estados para que nelas fossem implantadas instituições para educar pessoas em matérias de agricultura, economia doméstica, artes mecânicas e outras profissões que eram práticas no momento.

O ato de concessão de terras foi introduzido por um congressista de Vermont, chamado Justin Smith Morrill³³. Tallei é conhecida como a *Land-Grant College Act* ou *Morrill Act* de, 1862. O governo federal concedeu a cada Estado 30.000 acres (12.140 hectares) e "a maioria dos estados usou o dinheiro para financiar universidades estaduais nascentes, como a Universidade de Michigan e a Universidade de

³²John Aubrey Douglass Public Policy and Higher Education Center for Studies in Higher Education, University of California – Berkeley. Publicado em 2010, na Revista Ensino Superior – UNICAMP. Disponível em: Acesso em: 16 jan. 2016.">http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed01_maio2010/ed_01_maio2010_educacaoEUA.php>Acesso em: 16 jan. 2016.

³³ A Lei Morril, também conhecida como Land Grant de 1862, concedeu a cada estado 30.000 acres (12.140 hectares) para cada um de seus congressistas (assentos no Congresso). Fundos da venda da terra foram utilizados por alguns estados para estabelecer novas escolas; outros estados transferiram o dinheiro para as faculdades estatais ou privadas existentes para criar escolas de agricultura e artes mecânicas. Disponível em: https://www3.nd.edu/~rbarger/www7/morrill.html. Departamento de Educação dos Estados Unidos, especificamente na secção do U.S. Networkfor Education Information (USNEI). Disponível em: https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-index.html. Acesso em: 16 jan. 2016.

Wisconsin, ou para criar novas, como a Universidade da Califórnia" (DOUGLASS, 2010, p. 3).

O governo federal agiu como catalisador, mas a construção das instituições ocorreu no nível estadual. Os governos estaduais nos EUA têm a autoridade e a responsabilidade final de mapear, organizar e financiar o ensino superior (DOUGLASS, 2010).

Essa lei colocou o país na rota de criar uma vasta rede pública de *Colleges* e Universidades, bem como plantou a ideia de diferentes modalidades de Instituições, que poderiam atender a diferentes públicos e necessidades da sociedade. É nessa época que se verifica a preocupação com a necessidade de relacionar o conhecimento com desenvolvimento da região (THELIN, 2011).

É importante ressaltar que, antes da *Land-Grant College Act*, em algumas universidades, principalmente do Sul do país, os negros não tinham autorização de frequentar universidades. Houve uma provisão para instalação de *colleges* e universidades separadas, embora iguais, mas apenas os Estados do Mississipi e Kentucky configuraram essas instituições (DEPARTAMENTO DE ESTADO DOS ESTADOS UNIDOS, 2012). Essa situação foi corrigida quando a Lei Morrill foi aprovada e expandiu o sistema de bolsas para incluir instituições negras. Vale ressaltar que outras leis tiveram impacto sobre os *land grant colleges*.³⁴

Ainda hoje, verificamos que, no Estado da Geórgia, existem instituições privadas somente direcionadas para a educação de mulheres de ascendência africana, como, por exemplo, a Spelman College³⁵, que se dedica, com excelência acadêmica, às artes liberais e às ciências, promovendo o desenvolvimento intelectual, criativo, ético e de liderança de seus alunos.

Em 1907, o estado da Califórnia, por exemplo, foi o primeiro a criar *Community Colleges*, com a intenção de expandir, em muito, as oportunidades educacionais no Estado. Enquanto isso, a Universidade da Califórnia preservava-se como Universidade de pesquisa altamente seletiva.

Entre 1910 até meados dos anos 1960, o estado da Califórnia implementou, pelos menos, dois *Community Colleges*³⁶ por ano, com o objetivo de oferecer

-

³⁴Extraído do capítulo 3, Políticas de conhecimento: a propagação das escolas superiores: Disponível em: http://editoraunesp.com.br/blog/no-prelo-14-01-2014-15-26>. Acesso em: 07 abr. 2016.

³⁵ https://www.spelman.edu/academics/majors-minors-and-programs

³⁶Community College: os Community Colleges são instituições de nível superior de dois anos de duração, que emitem o grau de "associate" (transferível) e certificados. Existem muitos tipos de graus de "associate", mas o fator de diferenciação mais importante é se a formação é transferível ou não. Normalmente, existem dois tipos de formação: uma que visa à transferência acadêmica, e outra que prepara os estudantes para entrar diretamente no mercado de trabalho. A formação com transferência para universidade costuma ser o Associate of Arts, de ciências humanas, e o Associate of Science, de ciências exatas e

programas vocacionais e, ao mesmo tempo, abrir caminho para novas Universidades ou instituições que oferecessem formação de quatro anos. Os formados por esses *Colleges* locais receberiam um diploma denominado *Associate of Art*, o que equivaleria aos dois primeiros anos na Universidade da Califórnia. Ou seja, o diploma dos *colleges* permitia ao aluno se transferir para o *campus* da universidade da Califórnia, em Berkeley e, assim, ter o diploma universitário.

No período entre 1920 e 1950, houve muitas transferências da Community Colleges para a Universidade da Califórnia Los Angeles (UCLA), isto é, muitos alunos da universidade eram transferidos dos Colleges, tornando-se o primeiro sistema multicampi do país. Isso levou o Estado a converter uma série de *colleges* locais independentes, dirigidos a um público de professores, em universidades regionais e de ensino intensivo. A Califórnia foi o primeiro estado a desenvolver um conjunto de colégios comunitários regionais, *Community colleges*³⁷, com a missão de levar em consideração a cultura, a política, as necessidades sociais e econômicas da região (DOUGLASS, 2010).

No modelo de *Community College*, o aluno entra na faculdade comunitária, cursa dois anos, podendo aprender uma habilidade ou preparar-se para entrar em uma universidade. Esse modelo é importante, porque oferece a possibilidade de o discente continuar os estudos e a possibilidade de entrar para uma universidade. Os alunos, após se formarem no *Community College*, podem se transferir para uma universidade de quatro anos de artes liberais, ou de dois a três anos para completar um grau de bacharel.

Nos últimos anos, muitas pesquisas e projetos, bem como alterações em grades curriculares foram definidos e aprovados por instituições de ensino superior nos EUA, principalmente durante a Grande Depressão de 1930 e o início da Segunda Guerra Mundial, quando houve a inclusão de disciplinas e atividades voltadas para a liderança (DUDERSTARDT, 1999).

Para Duderstardt (1999), a característica única da educação superior nos Estados Unidos é o forte vínculo entre a Universidade e a sociedade. Historicamente, as universidades foram moldadas às comunidades. Cada geração estabeleceu um

biológicas. Os graus de "Associate of Applied Science", de ciências aplicadas, e os certificados de conclusão não costumam ser transferíveis. Normalmente, as pessoas que se formam em *Community Colleges* costumam se transferir para faculdades ou universidades de quatro anos para completar o curso superior. Pelo fato de poderem transferir os créditos obtidos em estudos no *Community College*, conseguem terminar o curso de graduação (bacharelado) em dois ou mais anos. Muitos também têm cursos de inglês intensivos, ou de inglês como segunda língua (ELS), que preparam os estudantes para cursos de nível superior. ³⁷Community Colleges ou Junior Colleges são instituições de ensino superior comunitárias com cursos de apenas dois anos. São essas faculdades que oferecem os *associate degrees*. Além disso, possuem cursos acadêmicos vocacionais e de treinamento técnico.

contrato social entre a universidade e a sociedade a que serve. Dessa forma, os Estados Unidos evoluíram rapidamente de uma nação agrária para uma industrial e da industrial para pós-industrial, o que leva à criação de riquezas, produtos e processos intensivos em materiais e mão de obra – processos vão depender da aplicação de novos conhecimentos.

Para Etzkowitz (2013), a transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial incentivou uma mudança no papel do governo, impelindo-o a ir além das políticas macroeconômicas keynesianas³⁸ decorrentes da Depressão de 1930. Essa transição fez com que o governo aumentasse o foco acadêmico da Universidade para uma possível relevância futura, visando ao desenvolvimento econômico local.

O papel de promover a indústria de alta tecnologia nos EUA reflete o crescente papel dos governos estaduais no desenvolvimento econômico baseado na ciência, bem como os programas do governo federal para apoiar, nas últimas décadas, o desenvolvimento tecnológico, especialmente nas áreas de defesa e da saúde. O desenvolvimento baseado no conhecimento representa, para os governos estaduais, uma iniciativa para a criação de agências de ciências e tecnologia (C&T), com o objetivo de ajudar as empresas locais a resolverem seus problemas da ordem de gestão, tecnologia ou mão de obra. Para isso, eles apostam em pesquisa, criando, no mínimo, um ou mais programas que tentam elevar e atrair recursos provenientes de outros lugares para atualizar as indústrias da região. Contam com o apoio das Universidades locais, no sentido de construir capacidades de pesquisa relacionadas a um recurso local, com o intuito de criar uma base de conhecimento que permita dar os próximos passos na formação e manutenção de empresas (ETZKOWITZ, 2013).

As condições para o crescimento econômico de uma região não constituem criações espontâneas; elas podem ser identificadas e implementadas não só pelo mercado ou pelas políticas governamentais, mas também pela atuação das Universidades e de outras instituições de pesquisa e desenvolvimento.

Os Estados Unidos, por ser um país democrata, tem a governança bastante descentralizada, e o controle do sistema escolar depende essencialmente dos estados e das comunidades locais.

_

³⁸O ponto principal da teoria keynesiana é a afirmação de que a demanda agregada, medida como a soma dos gastos das famílias, das empresas e do governo é a força motriz mais importante em uma economia. Keynes afirmou ainda que os mercados livres não têm mecanismos de autoequilíbrio que levam ao pleno emprego. Os economistas keynesianos justificam a intervenção do governo por meio de políticas públicas que visem a atingir o pleno emprego e a estabilidade dos preços. Teoria Geral do Emprego, Juros e da Moeda. Livro: Os Economistas. John Maynard Keynes.

Geralmente, o governo federal entrava no campo da educação quando os estados ou as localidades não defendiam um interesse nacional vital, ou quando se exigia uma liderança nacional para se ocupar de um problema comum.

Os estados e os distritos escolares locais mantiveram o controle dos programas de estudo e dos métodos educativos, pois o governo dos Estados Unidos era proibido pela lei federal de interferir nessas áreas.

Segundo Miyoshi e Toru (2014, p.305), "o sistema educacional dos EUA é conhecido como K12 (*k through twelve* ou *k twelve*)", bem diferente da estrutura educacional do Brasil.

- 1. Kindergarten (jardim de infância) a 12th grade. Apesar do nome, o ensino compulsório começa no elementary school, que normalmente começa no 1° ano (5 a 6 anos de idade) e vai até o 5° (10 a 11 anos) e corresponde ao Ensino Fundamental I no Brasil.
- 2. Depois do *elementary*, vem o *middle school*, que normalmente dura 3 anos, do 6° ao 8° ano. O aluno ingressa com cinco anos (no *elementary*) e fica até a 8ª série.
- 3. Os estudantes passam para o *high school*, que normalmente dura 4 anos, do 9° ao 12° ano (17ª 18 anos). Corresponde ao Ensino Médio no Brasil e engloba da 9ª à 12ª série.

A partir do momento em que o estudante termina o K-12, ou ensino primário e secundário, pode seguir os estudos terciários: vocacionais e (ou) técnicos (2 anos), profissionais e universitários (4 anos). Por sua vez, depois de completar esses níveis (exceto o técnico), poderá frequentar estudos de pós-graduação: mestrado (1 ou 2 anos) e doutoramento (pelo menos 3 anos). Ao concluir o ciclo completo de estudos profissionais e (ou) o doutoramento, pode seguir para um programa de pós-doutoramento (sem limite de tempo).³⁹

O ensino superior comporta três níveis. O primeiro nível é a Graduação, conhecida como *Undergraduate*, que é oferecida por um *College ou University*, possibilitando ao aluno obter o título de Bacharel, *Bachelor's Degree*. Os estudos posteriores a esse título são conhecidos como educação pós-graduada, ou além do bacharelado: *Postgraduate studies*.

Nos primeiros dois anos de estudos, o aluno tem de cursar uma variedade de matérias, (chamada de *Core Curriculum*) chamadas de pré-requisito: Literatura,

³⁹Dados de 2013. *The Bureau of Educational and Cultural Affairs of the US*, especificamente na seção do U.S. *Network for Education Information* (USNEI). Disponívelem:http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-index.html>. Acesso em: 16 Jan. 2016.

Ciências, Ciências Sociais, Artes, História, para que, depois, possa se concentrar em um campo específico de estudos. Uma característica típica é o fato de o aluno poder mudar sua área principal de concentração muitas vezes, se assim o desejar. O segundo nível é o da pós-graduação no nível de mestrado, sendo, geralmente, uma divisão da universidade ou faculdade.

Já o terceiro nível é a pós-graduação no nível de doutorado. Muitas escolas de pós-graduação consideram o mestrado como o primeiro passo para a conquista de um PhD (doutorado)⁴⁰; porém, em outras escolas, os estudantes podem preparar-se diretamente para o doutorado sem ter feito um mestrado. O doutorado (PhD) pode levar três anos ou mais (MIYOSHI; TORU, 2014).

Em 1965, a *Higher Education Act* (HEA)⁴¹ estabeleceu recursos educacionais para as universidades por intermédio de uma assistência financeira para estudantes de ensino superior. Essa lei também aumentou os recursos federais dados às universidades, criou bolsas de estudos, deu empréstimos de baixos juros para estudantes e estabeleceu um corpo de professores nacional. A assistência financeira aos estudantes é conhecida como Título IV da HEA.

É interessante compreender que as Instituições nos EUA que oferecem esse tipo de financiamento são conhecidas como Instituições Título IV. As Instituições com Título IV recebem fundos federais para 129 estudos internacionais e centros de línguas estrangeiras em universidades de todo o país.

O objetivo dessa lei é garantir e incentivar diversas perspectivas, com o escopo de reforçar a segurança nacional. Como tal, o Título VI fornece subsídios para estudos de línguas internacionais, negócios e programas de educação internacional, bem como política internacional. Além disso, os beneficiários desses fundos são obrigados a se envolver em "divulgação pública" para K-12, professores, educadores e o público em geral.

A HEA, no seu Título IV, traz o Programa Federal *Pell Grant*⁴², que é um subsídio que o governo federal oferece para o aluno com necessidade financeira. Esse programa é geralmente considerado a base do pacote de ajuda financeira. Tratase de uma subvenção federal que não é um empréstimo, e não precisa ser

_

⁴⁰O Sistema de Educação Americano. Disponível em: https://studyusa.com/pt/a/28/o-sistema-de-educao-americano. Essa lei é sempre atualizada. A última atualização foi em 2013. Acesso em: 16 jan. 2017.

⁴¹Higher Education Act (HEA) de 1965, assinada pelo Presidente Lyndon Johnson, como parte da agenda doméstica da Grande Sociedade. This law is always up to date. The updates were: in 1968, 1972, 1976, 1980, 1986, 1992, 1998, and 2008. The last update occurred in 2013, but has been extended through 2015 while Congress prepares changes and amendments. Before each update, Congress amends additional programs, changes the language and policies of existing programs, or makes other changes. Disponível em: http://legcounsel.house.gov/Comps/HEA65_CMD.pdf. Acesso em: 16 jan. 2017.

⁴²O Programa Federal *Pell Grant* é uma bolsa de estudo; por esse motivo, não precisa ser reembolsável.

reembolsada. Os alunos podem usar seu subsídio em qualquer uma das aproximadamente 5.400 instituições participantes do ensino secundário que irão para a universidade. Esses subsídios ajudam cerca de 5,4 milhões de estudantes de ensino médio e profissional de tempo integral e de meio período, em âmbito nacional. A partir de 2016, oito das dez maiores faculdades eram instituições públicas ou sem fins lucrativos.⁴³

Tal programa é administrado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos⁴⁴, que usa uma fórmula-padrão para avaliar a informação financeira relatada no *Free Aplication for Federal Student Aid*⁴⁵ (FAFSA) e para determinar a *Expected Family Contribution*⁴⁶ (EFC). Esses formulários são preenchidos via sistema informatizado, e as universidades que têm interesse em participar do programa solicitam isso ao Departamento de Educação. Vale ressaltar que existem outros programas e opções oferecidos pelo governo, incluindo bolsas (Quadro 1) de estudos e estudos de trabalho.⁴⁷

Quadro 1 – Modelo de financiamento estudantil americano, 2016

Empréstimos Estaduais/Federais Empréstimos das Universidades Privadas pa	
Free Aplication for Federal Student (FAFSA) e Scholarship – Bolsa de Estudo sem reembolso para o Governo.	Empréstimo Estudantis privados: As entidades privadas (como bancos, cooperativas de crédito e outros terceiros)
Tuition: Taxa de Matricula – empréstimo do governo onde o estudante paga uma parte (valor alto) e a outra parte é o governo. Nesse caso o estudante paga o empréstimo.	oferecem esses empréstimos. Os termos dos empréstimos privados variam dependendo do credor e dos empréstimos que o estudante qualifica. Os empréstimos federais normalmente
 Hope: Programa do governo que oferece empréstimo com objetivo de ajudar o aluno a pagar a Taxa matricula, livros, por semestre. Bolsa. 	têm melhores termos e condições do que os privados, então são analisadas todas as letras finas antes de tomar o empréstimos privados - e esgotados todas opções de empréstimo, o
 Work-Study: Estudos de Trabalho, emprego oferecido ao estudante para trabalhar no campus. Neste caso o aluno ganha o valor pela mensalidade. 	estudantes passa a verificar a possibilidade do empréstimo federal.

Fonte: Adaptação do texto de Ashley Norwood (2016).

Dados do Departamento de Educação dos Estados Unidos revelam que, atualmente, quase 40% de todos os estudantes da faixa etária jovem frequentam a

⁴³O Programa Federal *Pell Grant.* Disponível em: https://studentaid.ed.gov/sa/about/data-center/student/title-iv, AY 2015-2016 Q3, Acesso em: 02 abr. 2017.

⁴⁴ The Bureau of Educational and Cultural Affairs of the US Department of State (ECA). Disponível em: http://eca.state.gov>. Acesso em: 16 jan. 2016.

⁴⁵ Tradução: Pedido Gratuito de Auxilio Federal para Estudantes

⁴⁶ Tradução: Contribuição Familiar Esperada.

⁴⁷Ashley Norwood, consultora de consumo e regulamentação da América Student Assistence. Disponível em: http://www.asa.org/student_loan_resources.html. Acesso: 01 de maio 2017.

educação superior. Das 4.562⁴⁸ instituições existentes nos EUA, 934 são instituições de quatro anos (bacharelado) e 1577 são instituições de dois anos (*community colleges e* instituições vocacionais). Essas instituições são, na grande maioria, relativamente pequenas, isto é, têm, em média, de 4 a 5 mil alunos.

Tabela 1 - Distribuição absoluta e relativa das IES, segundo a classe da instituição – Estados Unidos da América, 2015

Classe		EUA	
Classe		Absoluta	Relativa
Universidade de Pesquisa - Muito Alta	R1	115	2,52%
Universidade de Pesquisa - Alta	R2	104	2,28%
Doutorado - Universidade de Pesquisa	R3	109	2,39%
Mestrado	M1 e M2	739	16,20%
Bacharelado	M3	934	20,47%
Foco Especial, 4 Anos	Engenharia, Direito, Tecnologia	984	21,57%
Foco Especial, 2 Anos	Artes e Design e outros campus	1.577	34,57%
otal		4.562	100,00%

Fonte: United States of Education, National Center for Education Statistics.

Como mostra a Tabela 1, o Departamento de Educação e Estatística dos EUA, por meio da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*⁴⁹, classifica as universidades de acordo com os níveis qualitativos de pesquisa ou a relevância da investigação. São dadas às universidades abreviações para indicar as diferenças desses critérios. Por exemplo: a universidade que é R1 (relevância 1) é uma universidade que possui doutorado de excelência.

As universidades consideradas R1, Muito Alta, são aquelas que oferecem pelo menos 20 cursos de doutorado, têm um nível de atividade de investigação medido pelos gastos com pesquisa, número de doutorandos, pesquisadores atribuídos, número de professores orientadores para a investigação e outras características.

As universidades consideradas de Pesquisa Alta são classificadas como R2, isto é, universidades que promovem atividade de pesquisa desde a graduação, porém não enfatizam a pesquisa original e independente, pois apenas produzem pesquisa ou investigação. Elas também têm atividade superior de pesquisa, mas oferecem menos de 20 cursos de doutorado e produzem pesquisas acadêmicas.

⁴⁸US Department of Education, National Center for Education Statistics (2016). Digest of Education Statistics, 2014 (NCES 2016-006), Chapter 2. Tradução da tabela realizada pela autora desta tese.

⁴⁹ Hoje, a análise e a classificação estão sendo realizadas pelo *Center for Post secondary Research of the Indiana University School of Education*, que mantém atualizados os critérios que estabelecem os níveis. As atualizações foram realizadas em 1973,1976, 1987, 1994, 2000, 2005, 2010 e 2015.

Já as classificadas como R3 são faculdades e universidades de mestrado, o que, geralmente, inclui instituições que receberam pelo menos 50 mestrados e menos de 20 doutoramentos durante o ano. Exclui Instituições de Foco Especial e Colégios Tribais.⁵⁰

Os mestrados são classificados de acordo com o programa. O Mestrado, classificado como M1 é oferecido em faculdades e universidades que têm programas maiores, tanto em quantidade como em diversidade. As faculdades e universidades M2 oferecem programas médios, e as faculdades e universidades de Mestrado, que oferecem programas menores, são classificadas com M3, bem como as Faculdades de Bacharelado que tenham pelo menos 50% de todos os graus, contudo menos de 50 mestrandos ou 20 doutoramentos que foram concedidos durante o ano de atualização; isso exclui Instituições de Foco Especial e Faculdades Tribais.⁵¹

Foco Especial de 2 e de 4 anos são instituições que mantêm uma alta concentração de cursos de um único campo ou um conjunto de campos relacionados. Essas instituições oferecem cursos tecnológicos ou, pelo menos, um programa de bacharelado. As Faculdades Tribais são membros do *American Indian Higher Education Consortium*, conforme identificado no *Integrated Data System of Higher Education* (IPEDS)⁵².

De acordo com Douglass (2010), há um número relativamente pequeno de universidades que oferecem doutorado e pesquisa R1, embora sejam grandes universidades, com mais de 23 mil alunos. Isso representa 5% das universidades americanas, como, por exemplo, *Harvard, Princeton*, Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), *Standford*, Instituto de Tecnologia da Califórnia, dentre outras. Essas universidades têm um grande número de alunos, englobando os *colleges*, graduação e pós-graduação. Contudo, uma das maiores universidades dos EUA é a *George Washington University* (GWU), considerada como a mais ativa politicamente, com 17 centros de pesquisa, vários laboratórios e institutos. Dentre os centros de

⁵⁰Colégios tribais constituem categorias de ensino superior, instituições que servem às minorias nos Estados Unidos. Tais instituições educacionais são distinguidas por serem controladas e operadas por tribos indígenas americanas. Elas se tornaram parte do desenvolvimento institucional dos índios americanos para transmitir sua própria cultura. O primeiro colégio tribal foi fundado pela Nação Navajo em 1968, no Arizona, e vários outros foram estabelecidos na década de 1970. A partir de 1994, eles foram autorizados pelo Congresso como escolas de concessão de terras. US Department of Education, National Center for Education Statistics. (2016). Digest of Education Statistics, 2014 (NCES 2016-006), Chapter. US Department of Education, National Center for Education Statistics. Acesso em: 16 jan. 2016.

⁵¹Dados do Carnegie Classification of Higher Education Institutions – Instituto que classificou as universidades americanas. Edição de 2015. Disponível em:http://carnegieclassifications.iu.edu/classification_descriptions/basic.php. Acesso em: 16 jan. 2017.

⁵²Integrated Data System of Higher Education (IPEDS)/ Sistema Integrado de Dados de Ensino Superior (IPEDS). Disponível em: https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=98264. Acesso em: 16 jan.2017.

pesquisa, pode-se destacar o *Center for Strategic and International Studies*(CSIS), criado em 1962, e o *National Crash Analysis Center*⁵³.

3.2 UNIVERSIDADE NO BRASIL

A história do ensino superior no Brasil é bem diferente da que se registra na América Espanhola e na América Inglesa, onde o acesso ao ensino superior se deu no primeiro período colonial. Assim sendo, o Brasil teve de aguardar o final do século XIX para ver surgirem suas primeiras instituições culturais e científicas (em 1920). Contudo, somente com a vinda da família real, em 1808, surge o primeiro interesse de se criarem, na Bahia e no Rio de Janeiro, as chamadas escolas médicas. Assim, em fevereiro de 1808, foi criado o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, e, em abril do mesmo ano, foi criada, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, a cadeira (curso) de Anatomia.

[...]. a ausência de uma universidade no Brasil colônia determinou o seu aparecimento tardio, um século após a independência, com repercussões que teriam chegado aos dias atuais.

[...] se o intuito metropolitano de monopolizar o ensino superior fosse assim tão forte, não teriam sido criados tantos cursos de Filosofia e Teologia nos colégios jesuítas, chegando a existir até mesmo um curso de matemática. (CUNHA, 1978, p. 15).

Para Moacyr⁵⁴ (1937), o surgimento da universidade brasileira teve início com a chegada da família real no Rio de Janeiro, aproximadamente 308 anos após o descobrimento do Brasil. Para o autor, a educação no Brasil já nasceu com uma considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte dos brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores. Sendo assim, os alunos realizavam cursos preparatórios nos colégios jesuítas, dirigindo-se à Universidade de Coimbra ou a outras universidades europeias, com o intuito de completar seus estudos.

⁵³O National Crash Analysis Center (NCAC) é um centro de pesquisa e recursos para estudos de segurança de transporte em veículos e rodovias. Criado em 1992 na universidade de George Washington (GW), teve como cliente o departamento de transportes dos EUA. Contribuem ainda com esse centro, as escolas de engenharia e de ciências aplicadas da GWU.

⁵⁴As obras Moacyr são usadas como referência em vários tipos de pesquisas com temas ligados à educação, sobretudo quanto a liberdade de ensino, obrigatoriedade da educação primária, sistema de instrução pública, programas de ensino, seleção e nomeação de professores, formação de professores, ensino primário etc.

É interessante comparar a história do ensino superior no Brasil com a da América Espanhola e da América Inglesa, pois são completamente opostas. No período colonial, as colônias (espanholas e inglesas) já tinham acesso ao ensino superior. O mais impressionante é que o Brasil teve de esperar o final de século XIX para ver surgir suas primeiras universidades.

Para Fávero (2006, p. 20):

Entre as tentativas de criação de universidade no Brasil, ao longo dos anos, registra-se, no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira. Tentativas, sem êxito, continuam por mais de um século. Uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia.

Souza (1991) ressalta que, pelo fato de Portugal ter essa visão, o ensino superior no Brasil se firmou com um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante e elitista. Os cursos oferecidos só atendiam aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa devido ao bloqueio de Napoleão.⁵⁵ Em 1810, foi criada a Academia Real Militar da Corte que, anos mais tarde, se converteria na Escola Politécnica (CARTA de Lei de 04 de dezembro de 1810).

Em 1820, foi assinado um decreto que reorganiza a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes. Nesse período, surgem cursos voltados para o ensino prático – engenharia militar e medicina –, ministrados em faculdades isoladas (ensino profissionalizante), modelo que marcou, de forma contundente, o ensino superior no Brasil e que se mantém, de certa forma, até hoje (SOUZA, 1991).

Algumas tentativas, no século XIX, foram realizadas para a criação de escolas superiores, principalmente logo após a Proclamação da República, uma vez que se firmou, no projeto de Constituição (art. 250), a implantação de universidades nos locais mais apropriados do país. Porém esse projeto não foi implantado, tendo sido a Carta Magna arquivada. A Constituição de 1824 afirmava, no artigo 179, que se instituiriam colégios e universidades em todo o país, o que também não foi possível,

⁵⁵ Napoleão Bonaparte, em 1806, com o objetivo de isolar economicamente as Ilhas Britânicas, sufocando suas relações comerciais, fez um decreto para impedir o acesso a portos dos países dominados pelo Império francês navios do Reino Unido da Grã-Bretanha (Inglaterra).

ficando a ideia apenas no papel. A Constituição de 1891 – período da República – omite o compromisso do Estado em relação à criação de universidades (SOUZA, 1991).

Apesar da tentativa de firmar o ensino superior no Brasil nas Constituições anteriores, foi somente a partir de 1920 que isso iria ocorrer. O Presidente da República Epitácio Pessoa oficializou, por meio do Decreto nº 14.313, de 07/12/1920⁵⁶, a união da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito, tornando-as uma só unidade de ensino superior, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro.

Atualmente, o modelo de universidade, cujo elo entre os cursos é a Reitoria e o Conselho Universitário, e não os mecanismos acadêmicos ou administrativos, constitui a base de muitas universidades brasileiras. Essas universidades são constituídas por instituições agregadas, mas não integradas. Uma exceção é a Universidade de São Paulo (USP), que surgiu logo depois da Revolução Constituinte de 1932, trazendo como modernidade a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, posteriormente, tornou-se a base comum do ensino de diversas áreas do saber, constituindo a porta de entrada de vários cursos profissionalizantes (CUNHA, 2007).

A USP inova também no modelo de universidade, pois sua proposta baseavase no ensino, na pesquisa e na extensão. Por apresentar esse modelo inovador, o interventor de São Paulo⁵⁷, na época, criou, por meio do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, a Universidade de São Paulo, cujos objetivos ou fins se inserem no Art.2º. São fins da Universidade:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres.

Para Barella (2007), a expressão "sistema de ensino" aparece na Constituição devido à necessidade de o país ter uma evolução nos serviços educacionais. Isso

pe.html>. Acesso em: 22 fev. 2017

57Dr. Armando de Salles Oliveira, Interventor Federal no Estado de São Paulo. Disponível em:<<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 22 fev. 2017.

-

⁵⁶Decreto nº 14.313 de 07/12/1920. Art. 1º – Ficam reunidas, em "Universidade do Rio de Janeiro", a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização. Art. 2º – A direção da Universidade será confiada ao presidente do Conselho Superior do Ensino, na qualidade de reitor, e ao Conselho Universitário, com as atribuições previstas no respectivo regulamento. Disponível em:<a href="http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-publicacaooriginal-

porque o ensino superior não tinha uma grande expressão, pois, até então, ele atendia à elite da sociedade brasileira.

Essa evolução solicitava do sistema educacional ajustes de estrutura e de funcionamento, multiplicação das leis e dos textos normativos, diversificação dos serviços e cursos, bem como a universalização da matrícula. É nessa época que se utiliza a expressão "sistema de ensino superior" na Constituição, ao mesmo tempo em que se delineiam as competências do governo para estabelecer as linhas gerais da educação nacional, com vistas aos vários contrastes da realidade brasileira.

A modernização do sistema de ensino foi oriunda da Revolução de 1930, que gerou o crescimento das cidades, a divisão da economia entre o setor agrícola, industrial e comercial, o progresso material e cultural e a inserção do país no mundo tecnológico e científico, sendo esse último o principal meio para a transformação do sistema de ensino brasileiro. Assim, houve a multiplicação das redes escolares, sendo a Universidade de São Paulo criada como expansão do ensino privado (BARELLA, 2007).

Entre 1950 e 1960, o governo federal começou a descentralizar o ensino superior, criando universidades federais em cada estado brasileiro, além de universidades estaduais, municipais e particulares. Essa descentralização foi a vertente seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que entrou em vigor, a partir de 1961.

Segundo Fávero (2006), foi na década de 1970 que houve um grande crescimento de instituições de ensino superior, com considerável aumento do número de vagas, em decorrência do aumento da concentração urbana e do crescimento industrial, que traz como consequência a exigência de mão de obra especializada. Por outro lado, o governo, impossibilitado de atender a essa demanda, autorizou o Conselho Federal de Educação a aumentar o número de vagas e criar novos cursos. Autorizou também que houvesse modificação no exame de seleção, ou seja, não mais haveria provas orais e elas passaram a ser de múltipla escolha.

Para Souza (1991), essa postura do governo de aumentar vagas⁵⁸ e criar novos cursos, sem planejamento e sem fiscalização, gerou, como consequência, uma queda da qualidade de ensino e uma imagem mercantilista do ensino superior, principalmente nas instituições privadas, que persistem, até hoje, em ir de encontro

⁵⁸Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, possibilitou o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, mais conhecida como Reforma Universitária de 1968.

ao que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei nº 5.540/68, Reforma Universitária de 1968).

Tais instituições são isoladas e mantêm um estilo de funcionamento e de cursos isolados, sem integração acadêmica, persistindo no modelo de Reitoria e Conselho Universitário. Essas universidades continuam instituições agregadas, mas não integradas.

Antunes (2007) revela que a reforma trouxe grandes avanços, mas também grandes consequências, ao definir a autonomia econômica, didática e científica das universidades públicas, estabelecendo a nomeação e a escolha dos Reitores pelo Presidente da República, e definindo também a unificação das unidades acadêmicas, quando surge, no organograma, a figura do departamento. Além disso, promoveu a anulação dos movimentos estudantis, propiciou maior interação entre o ensino e a pesquisa, favoreceu a criação da monitoria, o aumento de programas de extensão e de atividades desportivas, culturais e cívicas que viabilizassem a "ocupação" do corpo discente.

[...] desde o início, as instituições de ensino superior sofriam intervenções direta ou indiretamente do Governo no seu cursar. Mas é fato que o Regime Militar interferiu de forma bem mais acentuada do que anteriormente. Com a Reforma Universitária o Governo obteve meios mais eficientes para um controle de qualquer manifestação contrária ao regime em execução. Mesmo antes, reitores, professores e alunos já vinham sendo demitidos e/ou presos. Após 1968, apenas se intensificou. Apesar de que, ao analisar esse caminho percorrido das universidades brasileiras, percebe-se que, atualmente, essas instituições estão ainda em constante construção da sua identidade na sociedade brasileira. (ANTUNES, 2007, p. 4).

Para Mendes (2000), o tecnicismo foi a concepção que norteou a Reforma Universitária de 1968, ao mesmo tempo em que anulou a união de recursos que a Constituição de 1946 estabeleceu entre a pesquisa e as universidades. É nesse período que são criadas as agências de fomento à pesquisa, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e também, em 11 de julho de 1951, a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – embrião da atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵⁹, que estruturam o sistema universitário de ensino e pesquisa.

A CAPES ampliou a sua atribuição original, incorporando, dentre suas competências, a área de Ciências Humanas, ao mesmo tempo em que passa a

⁵⁹Órgãos vinculados ao Ministério de Educação.

exercer certos controles (nível federal) sobre o sistema universitário de ensino e pesquisa e formação de cientistas.

Para a autora, a reforma do ensino superior teve como modelo o sistema universitário americano, com a implantação do sistema de créditos, a matrícula por disciplina e a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, especialização e extensão.60

As Constituições de 1946, 1967, 1969 e 1988 foram completamente diferentes da de 1934. A de 1946 foi a mais próxima, uma vez que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)61 fixava regras generalistas para o sistema educacional e a descentralização administrativa defendida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), consubstanciadas na nova realidade do sistema de ensino.

Para Souza (1991), a Constituição de 1988 e a Lei nº 9394/9662 são as leis maiores que regulamentam o atual sistema educacional brasileiro.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o sistema educacional brasileiro⁶³compreende:

- a) Educação Básica: formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Existe o ensino médio especial para jovens e adultos a partir dos 18 anos que não conseguiram frequentar a escola no tempo adequado.
- b) Ensino Técnico.
- c) Educação Superior: modalidade presencial ou a distância (EAD), Curso Superior de Tecnologia (CET), Licenciatura e Bacharelado.
- d) Pós-graduação: Especialização, Mestrado e Doutorado.

A educação infantil é o início da educação básica e é composta de duas etapas: a primeira é oferecida em creches, tendo como foco a interação das crianças e

⁶⁰ Previsto na Reforma Universitária, Art. 17. Através da lei, o Ministério da Educação ficou destituído da função de conceituar e estabelecer normas para organização da pós-graduação. No Art. 24, essa atribuição coube ao Conselho Federal de Educação (CFE). Dentre as atribuições do CFE, estava também a de fixar o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional (Art. 26).

⁶¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), orientada pelos princípios, diretrizes e normas estabelecidos na Constituição de 1988, define e regula o sistema brasileiro de educação.

⁶² Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A primeira LDB foi criada em 1961 seguida por uma versão, em 1971,

que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

Si O site do MEC, Ministério da Educação e Cultura (www.mec.gov.br) inclui informações sobre a organização do Sistema Educacional Brasileiro, o Processo de Credenciamento e as instituições credenciadas. O site www.educacaosuperior.inep.gov.br oferece um link para verificar o status de uma instituição de ensino superior. Fazem parte do sistema Educacional Brasileiro o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que é um exame nacional para avaliar o desempenho acadêmico dos alunos em programas de graduação específicos, consistindo de um exame e um formulário de feedback para descobrir o perfil do estudante e sua opinião sobre os cursos ou programas frequentados. Ele é agendado a cada três anos e incluído na transcrição do aluno como um exame de saída. O MEC também emite declarações dispensando candidatos do exame. Há ainda o ENÉM (Exame Nacional do Ensino Médio - Exame Nacional de Ensino Secundário ou Exame de Acesso ao Ensino Superior) e o Vestibular, exame de entrada para algumas instituições.

brincadeiras. A segunda etapa é a pré-escola, oferecida para crianças de 3 a 5 anos, tendo como foco o desenvolvimento da personalidade, da linguagem e a inclusão social.

O ensino fundamental tem a duração de 9 anos, oferecido para jovens de 6 a 14 anos, é obrigatório e gratuito, sendo de responsabilidade do Estado e dos Municípios. Seu foco é o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do aluno, por meio do domínio da literatura, da escrita e do cálculo.

O ensino médio, reponsabilidade do Estado, é oferecido para jovens entre 15 e 17 anos, tendo como foco a compreensão das profissões, o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia intelectual.

O ensino técnico tem como objetivo qualificar e profissionalizar o aluno. É oferecido a partir dos 18 anos com três opções para o aluno: fazer o curso técnico paralelamente ao curso médio (integrado); fazer o curso técnico simultaneamente ao ensino médio, mas em instituições diferentes; ou fazer o curso técnico já com o diploma do ensino médio (subsequência).

Para fazer o curso superior, é exigida a conclusão do ensino médio ou técnico. No ingresso ao ensino superior, os alunos devem passar por um exame vestibular para o seu curso específico (Lei nº. 9394/96 LDB).

O diploma universitário brasileiro de graduação, chamado de bacharelado, é concedido na maioria dos campos das artes, humanidades e ciências, requerendo, normalmente, quatro anos de estudos em universidade credenciada. Os cursos de cinco anos estão presentes nas chamadas carreiras profissionais, como arquitetura, engenharia, medicina veterinária e direito. O curso de medicina exige, por sua vez, seis anos de estudos em tempo integral, além de vários anos para especialização em uma determinada área.

Os alunos que possuem títulos de bacharelado, formação tecnológica e licenciatura são qualificados para ingresso na pós-graduação. Mestrados são normalmente concedidos após a conclusão de um programa de dois anos, além da apresentação de uma dissertação (trabalho para obtenção do título de mestre). Doutorado normalmente exige quatro anos de estudos e a apresentação de uma tese (trabalho para obtenção do título de doutor).

Segundo a Lei nº. 9394/96 (LDB), o ensino superior no Brasil é oferecido por instituições, como:

- a) Universidades: são instituições que realizam pesquisa e divulgação comunitária, com, pelo menos, um terço do corpo docente com qualificação de doutorado.
- b) Faculdades Integradas e as Escolas de Ensino Superior: são instituições de menor dimensão com pouca autonomia e devem obter aprovação do Ministério da Educação ao abrir novos cursos, e para emitir certificados ou diplomas.
- c) Centros Universitários: são instituições com vários cursos que não são obrigadas a realizar pesquisas, mas com autonomia para abrir novos cursos sem a permissão do Ministério da Educação.
- d) Institutos Federais: são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Tabela 2 - Distribuição absoluta e relativa das IES, segundo a classe da instituição. Brasil, 2015.

Classe	Brasil		Matrícula de Graduação	
	Absoluta	Relativa	Total	%
Universidades	195	8,25%	4.167.059	53,2
Faculdades	1.986	83,76%	2.235.197	28,6
Centros Universitários	147	6,30%	1.293.795	16,5
Institutos Federais de Tecnologia	40	1,69%	131.962	1,7
Total Total	2.368	100,00%	7.828.013	100.00%

Fonte: Ministério da Educação, Censo da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Conforme é demostrado na Tabela 2, as 195 universidades brasileiras correspondem a 8,2% do total de IES. Outro fato relevante é que 53,2% das matrículas em cursos de graduação estão concentrados em universidades. As faculdades representam 83,76% das IES, nas quais as matrículas correspondem a apenas 28,6%. Os cursos na modalidade presencial representam 90%, e os bacharelados são os cursos predominantes nas universidades, representando 55,6%. Segundo as informações do Ministério da Educação, 87,4% das instituições de educação no Brasil são particulares e apenas 12,6% são públicas.

Por iniciativa de Anísio Teixeira, em 11 de julho de 1951, cria-se, junto ao Ministério de Educação e Saúde, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Decreto nº 29.741. Seu objetivo era o de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados

que visavam ao desenvolvimento do país, tendo em vista a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento para trabalharem no plano de desenvolvimento industrial da época.

No processo de reformulação das políticas setoriais, a CAPES foi reformulada e ganhou novas atribuições, sendo uma delas a intervenção na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras. Para isso, foi criada uma comissão com o escopo de elaborar um plano educacional. Nesse plano, tem-se a reforma universitária, a reforma do ensino fundamental e a consolidação do regulamento da pós-graduação (Parecer 977, de 1965), conhecido como parecer Sucupira⁶⁴, que indicava a necessidade de estabelecer a formatação dos cursos e também de desenvolver

[...] uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados [...] esses cursos destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, 'equivalentes aos de máster e doctor da sistemática norte-americana', fixando o Conselho 'as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas'. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE, 1965, p. 162).

O interessante é que o Parecer Sucupira apresenta a experiência da universidade americana como exemplo para a implantação do sistema de pósgraduação no Brasil (Quadro 2). Dessa forma, os cursos de pós-graduação teriam como finalidade:

[...] conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário [...] e se transformar em centro criador de ciência e cultura", mas também formar os professores universitários CFE, (1965, p.165).

Quadro 2 - Base para a elaboração do Perecer Sucupira nº 977/65

EUA	Brasil	
Undergraduate Graduate: Especialização em Educação, Mestrado e Doutorado e Pós Doutorado.	Bacharelado Pós-graduação: Sensu Stricto e Sensu Lato	

Fonte: Parecer nº 977/65, C. E. Su., aprovado em 3.12.65 e publicado em 03 de dezembro de (1965).

_

⁶⁴Em 1965, Luiz Antônio da Gama e Silva, que acumulava os cargos de Ministro da Justiça e Ministro da Educação e Cultura.

Segundo o Parecer nº 977/65, o sistema brasileiro de pós-graduação teve o sistema americano como modelo orientador, compreendendo o *college* como base comum de estudos e as diferentes escolas de graduação, que geralmente requisitam o título de bacharel como exigência de admissão. Essas universidades, nos EUA, acham-se divididas em: *undergraduate* e *graduate*.

Undergraduate são programas de graduação concedidos por faculdades e universidades após a conclusão de um curso, a depender da instituição e da disciplina acadêmica, com duração de três a sete anos. Os programas de graduação têm um caráter mais geral. Eles abrangem cursos de educação geral em uma grande variedade de matérias que não fazem parte da formação de pós-graduação. No undergratuate, encontram-se os cursos ministrados no college conduzindo ao B.A. e ao B.Sc⁶⁵.

No começo do século XX, *graduate* era um termo comum para designar estudantes que fizeram o *college*, ou seja, um estudante de pós-graduação é o que possui o grau de bacharel e continua os estudos regulares, objetivando um grau superior (PARECER nº 977/65).

Esse parecer irá regulamentar um artigo da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define os tipos de cursos de graduação e de pósgraduação, por meio da Câmara de Ensino Superior (CES), cujo relator foi o Conselheiro Nelson Sucupira. O documento elaborado pela CE foi e ainda continua sendo a referência sistemática para a organização e implementação da pósgraduação brasileira (SANTOS, 2009).

Ainda no que concerne ao Parecer Sucupira, ele diferencia stricto sensu de lato sensu. O primeiro é de natureza acadêmica e de pesquisa, tem objetivo essencialmente científico e é sistematicamente organizado visando a desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. O segundo, lato sensu, tem como característica ser um curso técnico-profissional, podendo ser de especialização e aperfeiçoamento, concedendo certificado.

Atualmente, houve uma modificação tanto no Sistema Educacional Superior dos Estados Unidos como no do Brasil.

_

⁶⁵A Bachelor of Science, BS, B.Sc. or BSc, or, less commonly, SB, SB, or Sc.B. is an undergraduate academic degree awarded for completed courses that generally last three to five years. Tradução: Bacharel em Ciências, BS, B.Sc. ou BSc, ou, menos comumente, SB, SB ou Sc.B., é um grau acadêmico de graduação concedido para cursos concluídos que, geralmente, duram de três a cinco anos.

Quadro 3 - Equivalência do Sistema Educacional Superior entre Brasil e Estados Unidos - 2015

EUA	Brasil
Undergraduate	Graduação/Bacharelado
Graduate: Especialização em Educação, Mestrado e Doutorado e Pós Doutorado.	Pós-graduação: designa todo e qualquer curso que se segue à graduação.
Postgraduate studies: Qualquer formação depois do Bacharelado	Pós-graduação: Sensu Lato: Especialização Técnico- Profissional. (Especialização e Aperfeiçoamento). Pós-graduação: Sensu Stricto (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado)

Fonte: Departamento de Educação dos EUA - https://www.ed.gov/ e Ministério da Educação e Cultura - http://portal.mec.gov.br/.

Como se sabe, o sistema de pós-graduação no Brasil possui reconhecimento por parte da comunidade e cresceu desde o parecer de 1965, comparando com o ano de 2015, por região, conforme é demonstrado na Tabela 5.

3.3 UNIVERSIDADE NA BAHIA

Em Salvador, no final do século XVII, funcionou meritoriamente a primeira Instituição de ensino superior do Brasil, o Colégio dos Jesuítas da Bahia, que oferecia dois cursos superiores: o primeiro formava Sacerdotes e Bacharéis em Artes, e o segundo engenheiros militares (aula de fortificação e artilharia). O Colégio dos Jesuítas da Bahia foi criado nos padrões portugueses da época, tendo como base a universidade de Évora⁶⁶. Mesmo assim, nunca foi reconhecido oficialmente como universidade (BACELAR,2010).

Para Silva (1956), o não reconhecimento como universidade se devia a uma razão basicamente política e não meritória, porque, em primeiro lugar, os portugueses tinham receio de que o iluminismo se espalhasse no Brasil, principalmente em Salvador, que, no século XVIII, era a segunda maior metrópole do império, perdendo somente para a cidade de Lisboa. Outro fator que contribuiu para isso era o fato de que Coimbra recebia muitos brasileiros para estudar, e o reconhecimento diminuiria essa movimentação. Além disso, existia uma rivalidade acadêmica entre a

-

⁶⁶A Universidade de Évora foi a segunda universidade a ser fundada em Portugal. Após a fundação da Universidade de Coimbra, em 1537, fez-se sentir a necessidade de outra universidade que servisse o sul do país, e Évora foi escolhida para sediar a Universidade, por ser a metrópole eclesiástica e residência temporária da corte portuguesa.

universidade de Évora e a de Coimbra, e o Colégio de Jesuítas da Bahia tinha o apoio da universidade de Évora.

De acordo com Boaventura (2009, p. 125), a educação superior no Brasil teve como antecedentes a educação jesuíta e faculdades isoladas.

O primeiro colégio jesuíta no Brasil foi fundado na Bahia, sede do Governogeral, em 1550. Em 1553, começa a funcionar o curso de humanidades e, em começo de 1572, os cursos de Artes e Teologia. (CUNHA, 2007, p. 31).

Profundas transformações políticas, econômicas e culturais ocorreram em Portugal, o que, consequentemente, repercutiu no Brasil. Ainda nesse período colonial, a Companhia de Jesus era responsável pelo ensino superior e secundário da Colônia. Mais tarde, porém, ela foi expulsa do império português, o que implicou transformações no programa escolar do Brasil, ou seja, muitos colégios foram fechados. Nesse período, a educação no Brasil ficou em segundo plano (CUNHA, 2007, p. 41-42).

No entanto, a transferência da sede da metrópole (Portugal) para a colônia (Brasil), em 1808, gerou necessidades de modificações na colônia, inclusive no que se referia ao ensino superior.

Cunha (2007, p.19) revela que o ensino superior, no Brasil, teve quatro fases importantes a serem estudadas. A primeira fase considerada pelo autor corresponde ao período da Colônia, iniciando-se em 1572 (data de criação dos cursos de Artes e de Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia) até 1808, quando se instala o primeiro curso superior no Brasil: o curso de medicina-cirúrgica em Salvador.⁶⁷

Esses cursos eram mantidos pela Companhia de Jesus e, como foi dito anteriormente, a Ordem, logo em seguida, foi expulsa pelo império português, passando o quadro da política educacional a ser elaborado e dirigido pelo Marquês de Pombal. Nesse período, embora outras ordens religiosas (beneditinos, carmelitas e outros) mantivessem, em seus conventos, cursos superiores de Artes e de Teologia, verifica-se que esse ensino estava voltado mais para a reprodução interna de seus quadros do que para a comunidade. Isso significa dizer que tais cursos estavam mais para a pregação religiosa do que para a disseminação do conhecimento.

_

⁶⁷Por volta de 1808, com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil, registrou-se a criação das primeiras escolas de ensino superior, concebidas com base no "modelo napoleônico", em faculdades estruturadas de maneira independente, e não a partir da concepção de universidade.

Então, somente em 1808⁶⁸, com a fundação do curso de medicina-cirúrgica, é que se estabelece o marco inicial da educação superior na Bahia. Depois, funda-se em 1877, a Academia de Belas Artes. Outras faculdades foram criadas ao longo do tempo, como as Faculdades Livre de Direito, a Escola Politécnica e Comercial e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (VILLANOVA, 1948).

Foram criados, por iniciativa particular, na Bahia, o Seminário Maior da Arquidiocese de São Salvador da Bahia, a Academia de Belas Artes, o Imperial Instituto Baiano de Agricultura e faculdades isoladas, que mais tarde passaram a incorporar as universidades.

Assim, verifica-se que o ensino superior se firmou com um modelo de instituição isolada e de natureza profissionalizante, além de elitista, uma vez que atendia apenas aos filhos da aristocracia colonial que não podiam estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão Bonaparte. Dessa forma, os cursos oferecidos eram voltados ao ensino prático, como engenharia militar e medicina, que eram ministrados em faculdades isoladas.

Iniciativas isoladas, como o curso superior de Engenharia Militar no Rio de Janeiro, que surgiu no final do século XVII, não podem ser consideradas como o ingresso do Brasil no ensino superior já que, para todos os efeitos, era um estabelecimento português. (SOUZA, 1991).

A segunda fase foi a do Brasil Império, na qual, segundo o autor, iniciou-se, de fato, um novo ensino superior que se estende até 1889, com a queda da monarquia.

Para Souza (1991), com a proclamação da Independência, existe um crescimento de escolas superiores no Brasil, mas em um modelo de unidades desconexas, voltadas para a formação profissionalizante. Mesmo assim, alguns projetos para criar a primeira universidade brasileira surgiram. O projeto de 1843, que criava a Universidade Pedro II, e o projeto de 1847, para a criação da Universidade de Goiânia, foram as primeiras tentativas, dentre outras, mas nunca conseguiram sair do papel.

Proclamada a República, outras tentativas são feitas. Cabe lembrar que, na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente. De 1889 até a Revolução de 1930, o

-

⁶⁸ Chegada da família real ao Brasil em 22 de janeiro de 1808. Em 28 de janeiro de 1808, após abrir os portos do Brasil às nações amigas de Portugal, o príncipe regente D. João VI, por influência do médico pernambucano Correia Picanço, assinou, em 18 de fevereiro de 1808, o documento que deu início ao ensino da medicina, ao criar a primeira das faculdades de medicina do Brasil, a Escola de Cirurgia da Bahia.

ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais. (CUNHA, 2007, p. 132).

A terceira fase coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamim Constant, de 1890 a 1892, cujo término se deu com o início da política educacional da era Vargas, desencadeada em 1930 e1931.

A quarta fase começa com a revolução de 1930 e acaba em 1945, com o fim do Governo Vargas. Nesse período, são delimitados critérios para educação nacional que tem como marco a regulação legislativa, o Estatuto das Universidades Brasileiras⁶⁹, a Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o da organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Agregando-se seis faculdades com a escola de Medicina e Cirurgia, constituiu-se a Universidade Nacional, considerada a primeira universidade brasileira. É com esse Estatuto que a universidade se efetiva como organização acadêmica (FÁVERO, 2006).

Em 1946, o Presidente Eurico Gaspar Dutra, por meio do Decreto-Lei 9155 de 8 de abril de 1946, criou formalmente, a Universidade Federal da Bahia (UFBa), composta inicialmente pelos seguintes estabelecimentos de ensino superior: Faculdade de Medicina e Cirugia da Bahia (1808) e suas escolas anexas, Odontologia (1864) e Farmácia (1832); Escola de Belas Artes (1877); Faculdade de Direito da Bahia (1891); Escola Politécnica da Bahia (1896); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Bahia, criada por, Isaías Alves(1941); Biblioteconomia (1942) e Faculdade de Ciências Econômicas (1905).

Conforme Cunha (2007), durante o Estado Novo (1937-1945), foi criado o Ministério da Educação e Saúde, aprovado pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e o Estatuto das Universidades Brasileiras que vigorou até 1961:

[...] o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.⁷⁰

O Estatuto estabelecia que as universidades poderiam ser públicas ou privadas, e ser mantidas pela União ou Estados, sob forma de fundações ou

⁶⁹ESTATUTO das Universidades Brasileiras promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública. O Estatuto define o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; ⁷⁰BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto no 19.851, de 11 de abril de 1931, disponível em: <www2.camara.leg.br/.../decreto-19851-11-abril-1931-505837->. Acesso em: 21 jun. 2017.

associações, ou ainda particulares, podendo ser universidades federais, estaduais ou livres, possibilitando a criação de diversas mantenedoras.

Para Fávero (2006), o Estatuto das Universidades Brasileiras tratava também da integração das escolas ou faculdades, dando uma nova estrutura universitária, uma vez que essas instituições se apresentam independentes umas das outras e dependentes da administração superior. Ainda o Estatuto relaciona a cátedra (matéria) de ensino e pesquisa docente entregue a um professor.

No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de ensino superior. E mais, a ideia de cátedra contida nesse Estatuto ganha força com as Constituições de 1934 e 1946, subsistindo até 1968, quando é extinta na organização do ensino superior, mediante a Lei nº 5.540/68. (FÁVERO, 2006, p. 24).

Verifica-se que o Estatuto pretendia organizar, pela primeira vez, o sistema universitário no Brasil, tanto na esfera técnica como administrativa, pela criação da Reitoria com a tarefa de coordenar as faculdades.

Mendonça (2000, p. 136) revela que, em "1945, foi um momento complexo para a vida brasileira, pois foi marcado pela crise do sistema oligárquico tradicional, e isso resultou na transferência do controle de poder dos governos estaduais para o nacional".

Ainda, de acordo com a autora, esse período se caracterizou:

[...] pela emergência, na cena política, das massas urbanas, que se expandem e se diferenciam de forma acelerada como resultado do processo de industrialização e urbanização – produto indireto, nesse momento, da própria dinâmica da economia exportadora – e do processo de burocratização, decorrência, por um lado, da própria ampliação das funções do Estado, e, por outro, da incipiente industrialização do país. Esse contexto condiciona tanto o estabelecimento de um sistema de educação de massa – *vide* a crescente expansão da rede pública de ensino primário, a partir daí – quanto o surgimento de diferentes projetos de educação das elites que deveriam dirigir o processo global de transformação da sociedade brasileira, via a reorganização da escola secundária e do ensino superior. (MENDONÇA, 2000, p.136-137).

Embora com tendência a uma centralização, reflexo da política autoritária da época, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), instituída por meio do Decreto nº 6.283/34 em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, por Anísio Teixeira.

O ritmo de desenvolvimento do Brasil, a partir de 1950, sofreu aceleração, consequência da industrialização e do crescimento econômico. Ao mesmo tempo, ocorriam várias transformações tanto no campo econômico quanto no sociocultural,

surgindo, de forma evidente, a realidade em que se encontravam as universidades no Brasil. Assim, toma forma a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente na segunda metade dos anos 50, quando acontece a discussão em torno da questão da escola pública e da escola privada (FÁVERO, 2006, p. 29).

É nesse período que surge o movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, que atinge seu auge com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge como uma instituição diferente, como foram a USP e a UDF nos anos 30 (MENDONÇA, 2000). Não fica de fora a Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde sua criação em 1946 e federalização em 1950. Desde a sua criação, a UFBA tem um papel importante no desenvolvimento socioeconômico do Estado.

Durante o período entre 1950 e 1990, houve uma expansão das universidades privadas no país, principalmente com os novos princípios ditados pela Constituição Federal de 1988 e com a definição das normas estabelecidas pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MENDONÇA, 2000).

A Bahia não fica atrás. Em outubro de 1961, foi criada a Universidade Católica do Salvador (UCSAL), primeira universidade privada do Estado, instalada no Convento da Lapa, mantida pela Igreja Católica e sem fins lucrativos. A UCSAL foi um dos primeiros *campi* da Pontifícia Universidade Católica (PUC) fora de São Paulo. A PUC é uma instituição de ensino superior vinculada àIgreja Católica, reconhecida pelo Vaticano. Para se tornar Pontifícia Universidade Católica, a UCSAL precisa ser reconhecida pelo Vaticano (PUC, 1961).⁷¹

A UNIFACS, segunda universidade privada da Bahia, surge como Escola de Administração de Empresas da Bahia, fundada em 1972, com objetivo de suprir, com mão de obra qualificada, o Centro Industrial de Aratu (CIA) e o Polo Petroquímico Industrial de Camaçari. Em 1997, credenciou-se como Universidade e, anos mais tarde, passa a integrar a *rede Laureate International Universities*, maior grupo educacional de ensino superior privado do mundo, presente em 25 países nas Américas do Norte, Central e do Sul, na Europa, na Ásia, na África e no Oriente Médio.

-

⁷¹Em 1968, na gestão do então secretário Irmão Daniel de Albuquerque, a Faculdade Católica de Filosofia instala, no Convento da Lapa, no dia 14 de março, os cursos de Direito, História Natural e Letras.

De acordo com o *site* da instituição, a rede *Laureate* é formada por mais *de* 70 instituições que oferecem programas de graduação e pós-graduação a 600 mil estudantes em todo o mundo.

Para Boaventura (2009, p. 31), houve um crescimento muito grande na educação superior no Estado da Bahia, principalmente, no ano de 1983. Nessa época, a administração do governo contava com

[...] a Universidade Estadual de Feira de Santana (1976), já autorizada, com a Universidade do Sudoeste (1980) e a Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), composta pelo Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), e pelas Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, e Filosofia, Ciências e Letras de Caetité.

Ainda Boaventura (2009, p. 32) afirma:

A Bahia em menos de 20 anos criou e organizou um senhor sistema de educação universitária. Partiu, em 1968, de apenas 3 Faculdades de Formação de Professores, para 4 universidades, no final de 1991, com a estadualização da Universidade de Santa Cruz.

Em 1983, foi criada a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), uma universidade pública, estruturada no sistema multicampi, o que permite estar presente, geograficamente, em todas as regiões do Estado. Caracteriza-se por ser uma instituição pública e gratuita, mantida pelo Governo do Estado (UNEB, 2017).

Na região metropolitana de Salvador, existem, atualmente, 34 Faculdades privadas, 5 Institutos e 3 universidades. No interior da Bahia, existem outras faculdades particulares, em número relativamente grande, que é complementado por unidades das universidades estaduais e federais que absorvem um elevado número de alunos devido à gratuidade de seus cursos.⁷² (ANEXO A).

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tem 24 campi espalhados pelo interior da Bahia; a Universidade Federal da Bahia (UFBA) teve seus *campi* no interior da Bahia transformados em universidades, como, por exemplo, o antigo *campus* de Agronomia, em Cruz das Almas, que foi cedido para a criação da então Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB (UFBA, 2017).

O mapa a seguir mostra as cidades onde estão localizadas as universidades no Estado da Bahia.⁷³

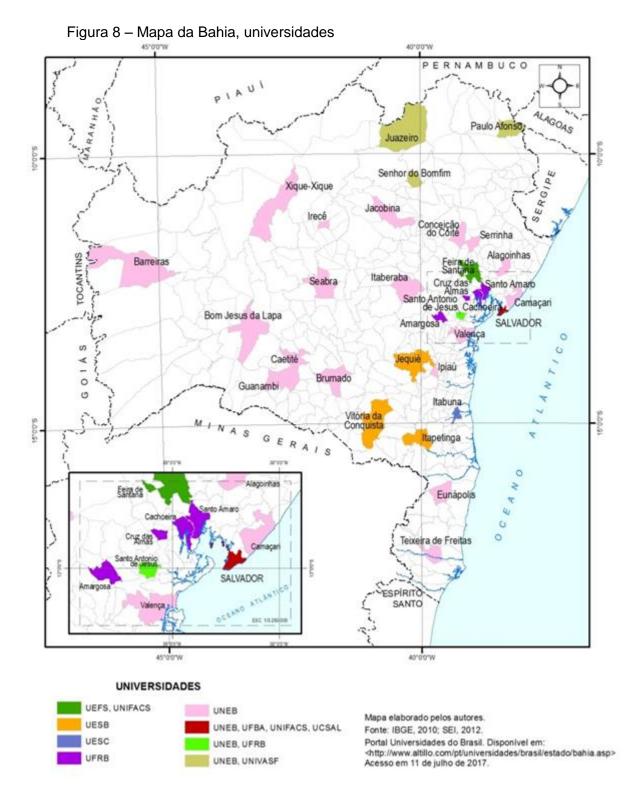
⁷² Dados disponíveis no site: http://www.altillo.com/pt/universidades/brasil/estado/bahia.asp. Acesso: 03 jun. 2017.

⁷³ Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Salvador (UNIFACS); Universidade Católica do Salvador (UCSAL); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Estadual de

De acordo com o mapa, Ensino Superior, Brasil, 2015⁷⁴, a região metropolitana do Salvador concentra, em suas 120 instituições de ensino superior, 4,7% das matrículas em cursos presenciais, sendo que a macrorregião metropolitana de Salvador foi responsável por cerca de 173 mil matrículas (60%) referentes a 35 instituições de ensino superior. Em 2013, na rede privada, houve um aumento de 4,5% nas matrículas, atingindo a marca de 198 mil, contra 190 mil do ano anterior. Na rede pública, o índice teve uma redução de 2,3%, totalizando 91 mil matrículas contra 94 mil no ano anterior. A Bahia é o segundo estado brasileiro com maior número de universidades estaduais, sendo o estado do Paraná o primeiro.

Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Estadual do Sudoeste Bahia (UESB).

74 Disponível em http://convergência.com.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf. Acesso: 03 jun. 2012.



Nota: Atualmente, a UNEB conta com 24 *campi*; contudo o mapa mais atualizado encontrado é o de 2012. (Mapa acima)

3.4 DESENVOLVIMENTO REGIONAL E UNIVERSIDADE

Para Boisier (1996), o desenvolvimento regional compreende um esforço das sociedades locais na formulação de políticas regionais, com o intuito de discutir as questões que tornem a região sujeito de seu processo de desenvolvimento.

Segundo o autor, os estudos sobre o desenvolvimento regional começaram a ter uma maior importância a partir da década de 1990, em consequência da estratégia europeia, que visava a reforçar programas de descentralização econômica regional e passou a valorizar as potencialidades regionais e endógenas. Ao valorizar as potencialidades regionais, houve mudanças nas estruturas de produção, distribuição e de consumo, promovendo-se, assim, um aumento do sistema econômico da região, principalmente da cadeia produtiva.

No capítulo anterior, contextualiza-se especificamente a teoria regional e endógena, abordando o grande avanço nesse estudo, ao considerar a importância da sociedade e das relações sociais no processo de desenvolvimento e de transformação da região.

O desenvolvimento regional aborda aspectos muito importantes, principalmente sobre localização⁷⁵, nos quais discute também questões relacionadas à teoria econômica regional, às desigualdades regionais, à mobilidade espacial dos fatores, à estrutura regional e à dinâmica interna da região em que questões como indústria motriz, polarização e desenvolvimento local endógeno tornaram-se importantes referências para o entendimento das disparidades regionais.

Para Valentim (2003), o suporte do desenvolvimento regional não está somente no contexto econômico, mas também no contexto sociocultural, que são as bases fundamentais dos valores e das instituições criadas pela sociedade. Sendo assim, compreende-se que o desenvolvimento econômico depende de fatores externos, como capital humano, educação e capital social. Nesse sentido, as universidades são atores importantes para o desenvolvimento regional ou local.

Para alguns autores como Etzkowitz (2013) e Carvalho (2008), as universidades devem oferecer condições para uma formação crítica e empreendedora, que engendre cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e que influenciem, modifiquem e inovem o desenvolvimento socioeconômico da região, de acordo com as necessidades locais.

⁷⁵Teoria da localização, desenvolvida por pesquisadores como Von Thünen, Weber, Christaller e Lösch.

No entender de Darcy Ribeiro (1978), a universidade é o local intelectual e público de importância fundamental no processo-evolutivo histórico de uma sociedade e, por excelência, de produção e difusão do conhecimento científico, a base do desenvolvimento tecnológico de uma nação. Para ele, a ciência, a tecnologia, o desenvolvimento e a autonomia são variáveis intimamente correlacionadas.

Para Darcy Ribeiro (1978), nesse pensamento, a concepção de universidade ocorre no plano das ideias e na ponderação para uma possível intervenção entre o que existe e o que precisa existir. Para ele, é indispensável, para a análise da realidade, que seja discutido, em um debate crítico, o confronto dos fatos, a história e a mudança da realidade social, ou seja, que se confronte o modelo ideal de qualquer projeto concreto de universidade, pois, mesmo no mais próximo, haveria distância. Ou seja, o projeto de universidade deveria corresponder às necessidades de um povo.

Completa ainda Darcy Ribeiro que uma estrutura teórica sólida encaminharia o país para a superação do atraso nacional e promoveria os avanços sociais com vistas à aquisição da autonomia nos domínios da ciência e da tecnologia.

Dessa forma, na concepção de Darcy Ribeiro (1978), as universidades são atores importantes para o desenvolvimento, embora exista uma diferença grande entre o que existe e o que precisa existir. O que precisa existir são universidades que forneçam uma formação crítica, criativa e emancipatória, formem cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, seus deveres e direitos e, acima de tudo, que interfiram no desenvolvimento de sua região.

Segundo Darcy Ribeiro (1978, p.47):

[...] a universidade necessita refletir as aspirações intelectuais da sua nação como também (e principalmente) fomentar estas aspirações de modo a direcioná-las criticamente, tendo em vista a superação da situação social que a circunscreve. A universidade tem, assim, a função de formar quadros intelectuais para atuar em prol do desenvolvimento autônomo do país.

Para Goebel e Miura (2004), a universidade não pode se isolar do desenvolvimento, porque ela realiza projetos educacionais, de pesquisa e de extensão, ao mesmo tempo em que interage com as questões socioeconômicas da região, por meio de instrumentos (laboratórios, consultorias, assessorias, planejamento e desenvolvimento, extensão, entre outras atividades) que facilitam a sua relação com o ambiente empresarial da região.

Segundo Adélia Ribeiro (2006, p. 201),

A universidade tem um papel central no domínio da cultura geral, sobretudo, porque tem a função de influenciar e modificar o seu entorno, seja em nível regional, nacional ou internacional. Este último é uma interação inevitável visto que Darcy elege a Universidade como um dos pilares da formação da civilização da humanidade.

Nessa perspectiva, Moraes (2000, p. 5) cita, como exemplo, o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) que:

[...] apresenta outras vantagens que favorecem o crescente investimento empresarial: é fonte de pessoal talentoso e qualificado, está próximo de áreas procuradas pelo mercado consumidor; fornece boa infraestrutura escolar, hospitalar, cultural, de telecomunicação, lazer, transporte, áreas verdes, etc., ou seja, constituiu-se em locais com diferenciais positivos para uma melhor qualidade de vida. Por isso tudo, é sabido que este desenvolvimento regional, que não é instantâneo, não ocorreria se o Estado não continuasse investindo com convicção num forte sistema universitário, no qual o MIT ocupa posição de inegável destaque.

Moraes (2000) ressalta que a universidade influencia o desenvolvimento da região, apresentando dados impressionantes do MIT, segundo os quais empresas foram criadas por seus alunos ou docentes egressos. Segundo os dados, são quatro mil empresas, com 1,1 milhões de empregados e duzentos e trinta e dois bilhões de faturamento anual (superior ao PIB de muitos países). Portanto, é enorme o impacto que uma Universidade de pesquisa (no caso, o MIT) gera nos mais variados aspectos da economia de uma nação.

No Brasil, a situação é bem diferente, pois não há esse tipo de cultura, nem dados oficiais sobre o assunto, mas verifica-se, por meio de pesquisa documental, que algumas universidades influenciam os alunos a abrirem o próprio negócio, não no nível do MIT, mas de uma forma pequena, iniciante.

São poucos os exemplos, mas pode-se citar que três ex-alunos do Instituto de Tecnologia Aeronáutica (ITA) decidiram empreender, criando a empresa Startup Quero Educação⁷⁶, sendo que, somente em 2016, ela gerou uma receita de R\$ 25 milhões de reais, atendendo a jovens de todo o Brasil.

Para Gonçalves (2008), a dinâmica do desenvolvimento situa-se no espaço local como legítimo, onde os atores, na negociação e no planejamento das ações para o desenvolvimento regional, dependem do poder e da transparência do governo local. Quando esse poder está ligado somente à economia, no sistema capitalista, o desenvolvimento é atrelado ao progresso material e à modernização estratégica.

-

⁷⁶ Startup Quero Educação é uma empresa virtual, que funciona como um *marketplace* de descontos para o ensino superior. Nele, as universidades anunciam descontos (ou bolsas parciais) em seus cursos, e os interessados podem escolher o que querem por área, valor ou região do país.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam crescentes pressões no que diz respeito a se tornarem atores ativos na promoção do desenvolvimento. Mesmo assim, as IES podem introduzir, em suas regiões, inovação de negócios, formação de capital humano e desenvolvimento social, cultural e ambiental. Por conseguinte, cabe às universidades a responsabilidade de divulgar a literatura, a prática da ética de sustentabilidade na sociedade, de acordo com os princípios definidos na *Magna Charta* das Universidades Europeias e em subsequentes declarações universitárias, conforme as orientações da Conferência das Nações Unidas sobre ambiente e desenvolvimento (UNCED)⁷⁷, que reconhecem a educação superior como base para o desenvolvimento econômico, cultural e social de uma região.

A Magna Charta⁷⁸ (1988) expressa o significado de universidade como uma instituição autônoma e fundamental para a sociedade, cuja organização difere por via de herança histórica e geográfica. Produz, examina, avalia e desenvolve atividades culturais e de crescimento das regiões por meio da investigação e do ensino. Ressalta ainda que o ensino e a investigação, na universidade, são funções inseparáveis, para que a educação não fique atrás das necessidades de mudanças, das experiências da sociedade e do avanço do conhecimento científico.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) prevê, em seu artigo 43, que a educação superior tem por finalidade:

- I Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;
- III Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

⁷⁷United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). A Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro de 3 a 14 de junho de 1992, reafirma a Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, adotada em Estocolmo em 16 de junho de 1972, com o objetivo de estabelecer uma parceria global nova e equitativa através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados, setores-chave das sociedades e das pessoas.

-

⁷⁸ Magna Charta ou Magna Carta é uma Declaração conhecida como documento-simbolo, assinado em 1988, pelos os Reitores das Universidades Europeias, reunidos em Bolonha em 18 de setembro, onde fixam uma nova direção para a reforma das instituições de ensino superior e das universidades. Nesse documento, são reformuladas as tarefas das universidades, no sentido da produção da inovação tecnológica e da formação de novas competências para o mundo do trabalho, tarefas requeridas pelo desenvolvimento econômico ora em curso, pautado em processos de globalização e na centralidade do conhecimento no setor produtivo.

- IV Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LBDEN, 1996, art. 43).

O fato é que, nessa concepção, o desenvolvimento regional é, antes de tudo, uma estratégia para definição de ações. É importante ressaltar que as regiões têm sua própria identidade, fazendo com que a sociedade tome iniciativas com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento.

Goddard e Chatterton (2000), ao argumentar como as IES podem responder às necessidades regionais, advogam que as universidades, além do ensino e da pesquisa⁷⁹, deveriam priorizar conhecimento e, depois, o confronto com as necessidades da sociedade na região. Esse confronto das necessidades seria uma nova postura que eles denominam de "o terceiro papel". Entretanto, para desempenhar esse papel, as universidades têm um grande desafio no estabelecimento de conexões entre ensino, pesquisa e as necessidades da região. Mas essas conexões podem ser realizadas por meio do envolvimento com os diversos aspectos possíveis do desenvolvimento, como, por exemplo, melhoria da qualificação da mão de obra, da promoção e desenvolvimento tecnológico e da inovação, entre outros. Tudo isso, na direção de uma região de aprendizagem (*learning region*).

De fato, as regiões de aprendizagem passam a ter uma importância fundamental na medida em que o ambiente local e regional é tão relevante quanto a situação macroeconômica nacional na determinação da habilidade das empresas em competir em uma economia globalizada.

⁷⁹ Primeiro papel, somente acadêmico, onde as relações são tradicionais (ensino). Segundo papel, pesquisa e extensão.

Para a construção dessas regiões de aprendizagem, segundo Goddard e Chatterton (2000), as IES podem responder às necessidades da região de três formas inter-relacionadas, que envolvem ensino, pesquisa e o serviço à comunidade, que seria a extensão. O ensino, para o autor, é a principal função da universidade, e ela advém do conhecimento desenvolvido e armazenado nas IES.

Dentro do contexto do terceiro papel, o ensino deve equilibrar a necessidade do conhecimento das condições produtivas regionais com as necessidades da promoção da mobilidade e da competitividade do corpo docente e dos alunos, tanto em âmbito nacional como internacional. Isso pode acontecer por meio de intercâmbios de professores e estudantes com universidades de outros estados ou países, que procuram focar, no mínimo, seus estudos em situações ou problemas da realidade local da IES. Nesse sentido, o autor revela que o principal problema das IES, está na criação de um sistema de aprendizagem coerente com ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, no atendimento aos problemas locais.

A aplicação do conhecimento e da pesquisa tem de estar direcionada para as sociedades regionais. As pesquisas podem estabelecer relações entre o conhecimento gerado e o ambiente onde estão inseridas, isto é, a região onde a universidade está localizada pode servir de laboratório de pesquisa.

A extensão ou serviço à comunidade é constituída pelo conjunto de atividades realizadas pela universidade, por iniciativas individuais dos professores, como consultores de estudos tecnológicos e de análises socioeconômicas, bem como por iniciativa interna administrativa, quando proporcionam acesso ao público em geral, à biblioteca, aos teatros e aos museus.

Portanto, o papel desempenhado pela IES é que vai determinar a aproximação da sua região. As IES têm o papel importante na confrontação de problemas que são de caráter nacional ou global.

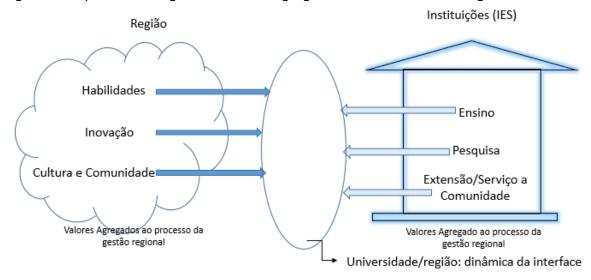


Figura 9 - O processo de gestão de valor agregado à universidade e à região

Fonte: A autora desta tese, adaptado de Goddard e Chatterton (2000).

A figura anterior mostra que as ações se centram nos processos que ligam todos os componentes da universidade e da região em um sistema de aprendizagem. Dentro da universidade, o desafio é vincular os papéis de ensino, de pesquisa e de serviço comunitário por mecanismos internos (financiamento, desenvolvimento, equipes, incentivos e recompensas, comunicações.) para que essas atividades se tornem mais responsaveis pelo atendimento a necessidades regionais (GODDARD; CHATTERTON, 2000).

Esses vínculos representam processos de gerenciamento de valor agregado. Dentro da região, o desafio para as universidades é o engajamento em muitos dos processos de desenvolvimento (como o aprimoramento de habilidades, desenvolvimento tecnológico, inovação e conscientização cultural) e nos mecanismos intrauniversitários com um valor agregado, na relação entre universidade e região, no processo de gestão.

Ao avaliar o papel das instituições de ensino superior na região, é útil identificar as etapas necessárias para criar uma "região conectada", na qual as instituições sejam os principais atores. Por meio desse processo de ligação, as instituições se tornam parceiras-chave das autoridades regionais na formulação e na implementação de suas estratégias de especialização inteligente. Ao identificar as etapas, elas podem contribuir para a avaliação da região, de seus ativos, capacidades e competências de conhecimento, incluindo aqueles que estão inseridos nos próprios departamentos da instituição, bem como nas empresas locais, visando à identificação das áreas de

especialização mais promissoras para a região, bem como as fraquezas que dificultam a inovação.

Segundo Goddard e Chatterton (2000, p. 9), uma questão que problematiza o envolvimento das universidades nas regiões em que estão localizadas é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para aproveitar novas formas de provisão educacional. Em particular, a ideia de universidade virtual como uma extensão das instituições tradicionais poderia ser vista como uma ameaça para o papel potencial em uma região enfraquecida pela sua posição de um "lugar" de aprendizagem.

[...] é o uso das TICs para aproveitar novas formas de provisão educacional. Em particular, a ideia de potencialidade da universidade virtual como extensão das instituições tradicionais baseadas no lugar e o desenvolvimento da sociedade da informação podem ser vistos como ameaças para a universidade, pois seu papel potencial é combatido pelo seu enfraquecimento como um lugar de aprendizagem. Em particular, o acesso à Internet para os alunos pode afetar o status e a autoridade da universidade e dos professores, minando seu monopólio do conhecimento. O surgimento da gestão eletrônica da educação, através do esvaziamento da universidade existente, por meio de cursos on-line, por parte de acadêmicos independentes, pode, portanto, desmontar o aprendizado de seu cenário regional. Todos esses desenvolvimentos importantes constituirão ameaças e oportunidades para as regiões para as quais se destinam as necessidades da economia, da aprendizagem e as políticas de formação educacional, inovação e desenvolvimento regional que precisam ter em conta a forma como os sistemas de ensino superior podem ser afetados por tais desenvolvimentos. Essa dinâmica de universidade virtual relativa à restruturação econômica e política, em nível mundial, e a emergência concomitante de novas formas de governo territorial, baseadas na região, constituem um retrocesso vital para aqueles que orientam as IES nos esforços de formular estratégias para satisfazer às necessidades regionais.80

Nesse sentido, o autor considera que o ensino *on-line* afeta negativamente o desenvolvimento regional, pois não traz para o território o desenvolvimento resultante da presença da universidade que envolve a questão financeira, o planejamento e o desenvolvimento do capital humano, isto é, não promove a aproximação da universidade com o desenvolvimento regional. As conexões entre ensino e pesquisa ficam para um segundo plano, acontecendo o mesmo entre a universidade e as

strolling to the needs of learning from its regional setting. All such major developments will pose threats and opportunity for regions strolling to the needs of learning economy and policies for education training, innovation rah and regional development all need to take into account how HE systems might be affected by such developments. Such dynamics concerning global economic and political restructuring and the concomitant emergence of new forms of territorial governance based upon the region are a vital backdrop, then, for those steering HEIs in efforts to formulated strategies to meet regional needs.

80 However, one issue which is problematizing the engagement of universities with their regions is the use of ICTs to harness new

forms of educational provision, in particular, the idea of potential. The virtual university as extension of the traditional place-based institutions and the development of the information society could be seen as a threat to the university wherein its potential role in is countered by its weakened setting as a place of learning. in particular, access to the internet for students may affect the status and authority of university, teachers, undermining their knowledge monopoly. The emergence of electronic management of education which the hollowing out of existing university through on-line course provision by self-employed academics may therefore dissembled learning from its regional setting. All such major developments will pose threats and opportunity for regions strolling to the needs of learning economy and policies for education training, innovation rah and regional development all need

empresas, que não têm, assim um atrativo comercial para suas instalações. Ressalta ainda que fica muito precária a questão do estágio, uma vez que não existem empresas instaladas. Entretanto, ter a educação à distância é melhor do que não ter nenhuma educação.

O surgimento da gestão eletrônica do ensino universitário, com o "esvaziamento" das universidades existentes, por meio da oferta de cursos *on-line* pode, portanto, retirar o aprendizado de seu cenário regional. Todos esses desenvolvimentos (tecnológicos) importantes constituirão ameaças e oportunidades para as regiões que lutam para se adaptar às necessidades da economia da aprendizagem e às políticas de educação, de formação, de inovação, de investigação e de desenvolvimento regional, que devem ter em conta a forma como os sistemas de ensino superior podem ser afetados por tais desenvolvimentos.

Por outro lado, segundo Keegan (1996), nos cursos *on-line*, o aluno tem a capacidade e a autonomia de gerenciar seu próprio aprendizado, e essa é a maior virtude que tem a educação a distância: é a liberdade de o aluno aprender aquilo que interessa a ele (o aluno aprende a aprender). Então, existe uma vantagem na educação à distância, que é contrabalançada pela desvantagem de não ter a estrutura física da instituição (professores, pesquisa, extensão) bem como a geração de riqueza.

Para Tartaruga (2010, p. 12), as IES têm um papel importante para o desenvolvimento regional, a partir de suas funções principais, que são: ensino, pesquisa e serviços à sociedade.

[...] com efeito, uma IES pode oferecer um local propício para a manifestação de dinâmicas de aprendizagem e de interação entre diversos atores econômicos (redes de cooperação), onde o aproveitamento dos recursos locais e regionais (ambiente natural, cultura, identidades) pode ser mais bem planejado. Daí decorre a conclusão de que o ambiente universitário é essencial para o desenvolvimento das regiões de aprendizagem, campo fértil para a criação e para a manutenção da inovação, onde a proximidade geográfica parece ter importância crucial.

Keegan (1996) vislumbra a educação *on-line* como uma solução para a falta de espaço nos sistemas educacionais, o que, de certa forma, pode assegurar o acesso ao ensino superior sem grandes investimentos em construção e manutenção de universidades. Menciona também a maior flexibilidade da aprendizagem, que transfere ao aprendiz as decisões sobre os rumos do estudo, adequando

necessidades e realidades pessoais ao desenvolvimento da sua região, o que faz dessa característica um dos pilares na defesa da educação à distância.

De acordo com Barquero (2001), quando a sociedade consegue consolidar sua capacidade de organização e planejamento entre os diversos atores — ensino, pesquisa e serviços à sociedade —, ela passa a ter condições de evitar que as empresas externas limitem sua capacidade de atuação. É a capacidade de liderança do próprio processo, aliada à mobilização do seu potencial, que torna possível falar de desenvolvimento regional.

4 METODOLOGIA APLICADA

4.1 MÉTODO DE ABORDAGEM DA TESE

A metodologia é o processo que busca a comprovação dos enunciados construídos, a partir do problema da pesquisa, suas questões norteadoras e em direção a seus objetivos (geral e específicos), além de explicar o caminho empírico da investigação.

Entender e aplicar o método como caminho necessário para se atingir o centro de qualquer objetivo, bem como as técnicas, processo e procedimento é atitude obrigatória para todo sujeito interessado na pesquisa e no desenvolvimento do conhecimento. (SANTOS, 2015, p.160).

De acordo com Yin (2015), estudos de caso podem ser usados para explicar, descrever ou explorar eventos ou fenômenos nos contextos cotidianos em que ocorrem. Isso pode ajudar a compreender e explicar os vínculos causais e os caminhos resultantes de uma nova iniciativa política ou desenvolvimento de serviços. A abordagem de estudo de caso se presta bem para capturar informações sobre questões mais explicativas, sobre "o como", "o que é " o por que", ou seja, como a intervenção está sendo implementada e recebida.

Segundo Yin (2009, p. 14),

[...] os estudos de caso continuam a ser utilizados de forma extensiva em pesquisa nas ciências sociais – incluindo as disciplinas tradicionais (psicologia, sociologia, ciências públicas etc.) e as áreas com orientação prática, como planejamento urbano, administração, trabalho social e educação. O método é o modelo frequente para a pesquisa de teses e dissertações em todas as disciplinas e áreas. Além disso, os estudos de caso são cada vez mais um lugar-comum até mesmo na pesquisa de avaliação, supostamente a esfera de ação de outros métodos, tais como levantamentos e pesquisa quase experimental.

Os estudos de caso se propõem a explorar um caso particular, posicionado na vida real e atual, bem delimitado e contextualizado, em lugar e tempo para se pesquisar ou buscar informações sobre uma situação específica. O caso pode ser *sui generis* ou pode abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individualizados. Como, por exemplo, o estudo de uma universidade e (ou) empresa pode aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento, ao longo de um período, do programa *President's Emerging Global Scholars* (PEGS), foco desta pesquisa.

Stake (2009) ressalta que o mais importante, no estudo de caso, são os métodos de investigação, mais do que o objeto de estudo: "... como forma de pesquisa, o estudo de caso é definido pelo interesse em casos individuais, não pelos métodos de pesquisa utilizados ". Outros pesquisadores, como Robert Yin (2015), colocam mais ênfase no método e nas técnicas que constituem um estudo de caso.

Segundo Yin (2015, p.17), o estudo de caso procura conhecer profundamente uma unidade, visando a obter um exame detalhado do ambiente ou do indivíduo, ou ainda de uma situação particular. Esta tese, especificamente, analisará a percepção dos estudantes brasileiros e americanos que participaram do programa *President's Emerging Global Scholars* (PEGS) sobre a efetividade e impacto desse programa.

A pesquisa é de caráter exploratório, descritivo e qualitativo. Exploratório por ter como característica principal a flexibilidade, a criatividade e a informalidade, permitindo estabelecer critérios, métodos e técnicas para a elaboração da pesquisa, visando a oferecer informações sobre seu objeto e orientar a formulação de hipóteses. Descritivo, porque esse tipo de pesquisa consiste em coleta e análise de dados empíricos, obtidos pela aplicação de um questionário.

Por se tratar de um estudo de caso, a estatística empregada é descritiva e não há necessidade de cálculos de tamanho de amostra.

5 KENNESAW STATE UNIVERSITY (KSU)

5.1 KSU – UM BREVE HISTÓRICO

O ensino pós-secundário foi formalizado em 1785, com o estabelecimento da Universidade da Geórgia (nomeada inicialmente como Franklin College, depois como Benjamin Franklin), a faculdade mais antiga de uma família rural dos EUA, que juntou seus recursos para contratar professores itinerantes por um mês ou duas vezes por mês para ministrar aulas. Dez escolas de gramática estavam em operação em 1770, muitas com aulas ministradas por religiosos (pastores ou ministros). A maioria tinha algum financiamento do governo, e muitos cursos eram livres para estudantes do sexo masculino e feminino branco. Um estudo sobre assinaturas de mulheres indica um alto grau de alfabetização em áreas com escolas.

A educação pública foi estabelecida pelas legislaturas da era da Reconstrução do Sul, mas, depois que os democratas recuperaram o poder, eles mal financiaram os colleges e as universidades. Todo o Sul rural tinha uma escolaridade pública limitada, até 1900, e as escolas negras estavam subfinanciadas na sociedade segregada.

Os ricos georgianos cuidavam deles próprios, enviando seus filhos para academias privadas. Os presbiterianos foram especialmente ativos na criação de academias, incluindo inúmeras escolas para mulheres. Eles incluíram a Georgia Female College, a College de Roma, a Greensboro Female College, o Griffin Synodical Female College, a Thomasville / Young's Female College e o mais duradouro de todos, o Decatur Female Seminary, agora Agnes Scott College.

Até o século XX, não havia escolas secundárias públicas, embora existissem inúmeras escolas privadas e religiosas.81 A maioria das instituições de ensino superior, no Estado da Geórgia, limitou sua inscrição em um único sexo até o início da década de 1960. No final dessa década, tem início da educação mista, conhecida como coeducação,

A Kennesaw State University (KSU)82, fundada em 9 de outubro de 1963, é uma universidade de pesquisa publica, coeducacional⁸³, com um *campus* principal

⁸¹Site do Governo do Estado da Geórgia, EUA. Disponível: https://georgia.gov/popular-topic/georgia-facts-history. Acesso: 25

ago. 2017.

82 O Estado da Geórgia, com base na Lei Morril, também conhecida como Land Grant, concedeu terras que garantiu a fundação da Universidade.

⁸³ A coeducação é um modelo educacional adotado pela KSU, baseado no princípio da igualdade de gênero e da não discriminação. Coeducar significa não estabelecer relações de domínio que subordinam um sexo a outro, mas incorporar, em condições iguais, as realidades e a história das mulheres e dos homens, para educar em igualdade de diferença. Um conceito relacionado é o de educação mista, que faz referência à educação integral de homens e mulheres na mesma instituição

localizado em Kennesaw, Georgia, Estados Unidos, a aproximadamente 32 km ao noroeste de Atlanta. Um segundo *campus* é localizado na cidade de Marieta, e um terceiro é o *Campus Southern State Polytechnic State University* (Universidade Estadual Politécnica do Estado do Sul), consolidado em 2015 (KSU, 2017).

A KSU faz parte do Sistema Universitário da Geórgia⁸⁴ e tem programas acadêmicos em Negócios, Educação, Engenharia, Enfermagem, Ciências Físicas, Justiça Criminal e Gestão Esportiva. Ambos os *campi* de Kennesaw, com 384 acres, e Marietta, com 230 acres, estão localizados em áreas metropolitanas da cidade de Atlanta.

A coeducação deve ser entendida como ação educativa tendente a gerar espaços educacionais onde há igualdade de tratamento e oportunidades para os homens e as mulheres, que são compartilhados com base no respeito, tolerância e longe de todo o sexismo (THELIN,2011). O mesmo autor aponta que a interpretação do conceito de coeducação está para além dos espaços compartilhados. Isso significa "a incorporação de metodologias não sexistas, mas também uma análise e discussão pelos professores dessa metodologia, são os desafios em torno da participação de homens e mulheres na escola." (KSU, 2017).

Nos Estados Unidos, a forma abreviada de coeducação é *Co-ed*, expressão utilizada no final da década de 1960 como sinônimo de educação mista, embora esse termo seja mais amplo e se aplique não só para a educação, mas também no campo das artes e dos esportes. Seu uso reflete o processo histórico pelo qual os alunos frequentemente foram admitidos em escolas originalmente reservadas para meninos e meninas negras.

A Kennesaw State University é credenciada pela Southern Association of Colleges and Schools (SACS)⁸⁵, que é uma instituição pública na Geórgia e é supervisionada pela Georgia Board of Regents (USG)⁸⁶. A partir de setembro de 2016, a KSU tinha um total de 35.600 alunos. Mais de ¾ do corpo estudantil vêm dos

⁸⁴O Sistema Universitário da Geórgia (USG) é a Agência Governamental do Estado da Geórgia, que inclui 28 instituições públicas de ensino superior no estado da Geórgia . O Sistema Educacional é regido pelo Conselho de Regentes da Geórgia que estabelece metas e dita política geral para instituições educacionais , além de administrar o Serviço de Biblioteca Pública do estado, que inclui 58 sistemas de bibliotecas públicas. O USG também dispensa fundos públicos (atribuídos pela legislatura estadual) às instituições, mas não à bolsa de estudos HOPE, financiada pela loteria. O USG é o quinto maior sistema universitário nos Estados Unidos pela matrícula total de estudantes, com 318.027 alunos em 28 instituições públicas. Os quatro sistemas maiores são: o Sistema Universitário de Ohio, a Universidade da Cidade de Nova York , a Universidade Estadual de Califórnia e a Universidade Estadual de Nova York.

⁸⁵ A Southern Association of Colleges and Schools (SACS), ou seja, a Associação do Sul de Faculdades e Escolas é uma das seis organizações de acreditação regionais reconhecidas pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos e pelo Conselho de Acreditação de Educação Superior .

⁸⁶ O Georgia Board of Régents (USG), ou seja, o Conselho de Regentes da Geórgia supervisiona o Sistema Universitário da Geórgia como parte do governo estadual da Geórgia nos Estados Unidos. O Sistema Universitário da Geórgia é composto por todas as instituições públicas estaduais de ensino superior no estado.

condados ou cidades Cobb, Cherokee ou Fulton, enquanto 9% do corpo estudantil vêm de mais de 136 países em todo o mundo. Cerca de 70% de alunos de graduação são de tempo integral, enquanto o número de estudantes de pós-graduação é de 31%. A partir da primavera de 2007, 56% dos estudantes de graduação tinham menos de 23 anos; mais da metade (57%) dos estudantes de pós-graduação tinham entre 23 e 34 anos de idade.

Com esse número de alunos, a KSU, tornou-se a terceira maior universidade do estado da Geórgia e uma das cinquenta maiores universidades dos Estados Unidos.

Em 2014, o US News & World Report⁸⁷ classificou a KSU como a 31ª na Região Sul, entre todas as universidades públicas. A KSU ficou em 30º lugar em relação a todas as universidades e faculdades dos EUA, na categoria de melhor universidade para veteranos, com o programa de meio período de MBA classificado no 38º lugar.

Em setembro de 2016, a US News elevou o KSU da categoria de "Universidade regional" para "Universidade nacional", juntando-a numa lista de 297 outras universidades nessa categoria. Isso foi, em parte, devido ao novo status da instituição como universidade de pesquisa, com Designação R3 pela Classificação Carnegie de Instituições de Ensino Superior, indicando ser uma universidade que se engaja em um nível "moderado" de pesquisa.88

5.2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE LÍDERES (SETE REVOLUÇÕES) DA KSU

Em 1962, no auge da Guerra Fria, o almirante Arleigh Burke e o Sr. David Abshire fundaram o Center for Strategic and International Studies (CSIS)89 da Universidade de Georgetown, em Washington DC, com o objetivo de promover estudos e pesquisas e como forma de encontrar soluções para que os Estados Unidos sobrevivessem como nação e prosperassem como povo.

Desde a sua fundação, o CSIS tem estado sempre na vanguarda das soluções para a política externa e de segurança nacional. Com dados comprobatórios, provocou uma grande mudança nas percepções dos congressistas. Em 2007, por

⁸⁷ A US News &World Report são duas revistas que abordam notícias nacionais e internacionais separadamente. Atualmente, é muito conhecida pelo trabalho de levar à população a relação (rankings) de Colleges, Universidades, melhores hospitais, mas expandiu seu conteúdo com a oferta de produtos em educação, saúde, dinheiro, carreira, viagens e carros. Os rankings são populares na América do Norte.

88Site da KSU: Disponível em:http://www.kennesaw.edu. Acesso em: 27 ago. 2017.

⁸⁹ Center for Strategic and International Studies (CSIS). Tradução: Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais http://csis.org/program/seven-revolutions

exemplo, a Comissão de Energia do CSIS forneceu um diagnóstico do declínio da posição dos Estados Unidos no mundo e ofereceu um conjunto de recomendações para uma abordagem inteligente do engajamento global da América do Norte.

Hoje, o CSIS é uma das Instituições de estudos e pesquisa mais proeminentes do mundo em questões de política externa e segurança nacional. É uma organização independente, sem fins lucrativos, que tem programas e projetos de pesquisas dedicados a todos os cantos do globo nestes 52 anos, oferecendo *insights* estratégicos e soluções para os tomadores de decisão (líderes) do mundo todo. Para isso, os programas e iniciativas do CSIS são agrupados por áreas de pesquisa, temas ou regiões. Dentre eles, há o programa de formação de líderes Sete Revoluções, que constitui uma pesquisa para identificar e analisar as tendências mais importantes que moldam o mundo para o ano de 2035.

As preocupações dos integrantes do CSIS concentram-se em várias questões, tais como:

- a) Você já considerou como uma população mundial de 9 bilhões de pessoas até o meio do século vai ter impacto em sua vida?
- b) Quais são os desafios para a disponibilidade de alimentos, água, energia e recursos?
- c) Como a sociedade vai equilibrar os benefícios da inovação tecnológica e da comunicação avançada com a ameaça de segurança cibernética?
- d) Como será a integração econômica global e como os governos irão afetar os mercados e comércio em geral?

O CSIS desenvolveu uma iniciativa, em 1992, para abordar e analisar as políticas públicas dirigidas aos principais desafios que os dirigentes políticos, gerentes de negócios, e outros líderes terão de enfrentar até o ano de 2035. Tal ação é um esforço para promover o pensamento estratégico sobre as tendências de longo prazo para as quais poucos líderes mundiais têm dado a devida atenção e consideração.

O Center for Strategic and International Studies (CSIS) tem uma equipe de mais de 220 funcionários em tempo integral, uma grande rede de acadêmicos filiados, e um Conselho de Curadores de classe mundial, que compartilham um propósito comum de construir um mundo melhor, mais seguro, mais próspero. O CSIS realiza parcerias com Universidades (atualmente com 235), nos Estados Unidos, com o objetivo de entender como esses temas são vistos pela comunidade acadêmica e como essas

questões podem ajudar os líderes mundias a direcionarem ações para um futuro mais pacífico e seguro.

As ideias centrais dessa pesquisa estão sendo apresentadas ao redor do mundo através de palestras para agentes dos governos, de empresas privadas, instituições de ensino e organizações não governamentais. O programa Sete Revoluções é constantemente atualizado pelo CSIS, para refletir a análise dos temas que são mais atuais e impactantes para o mundo, isto é, os programas dedicados aos problemas mais urgentes que os Estados Unidos e o mundo enfrentam.

Em 2003, foram firmadas importantes parcerias, uma delas com o American Democracy Project (ADP)90, em que foi traçado um conjunto de programas e atividades de engajamento cívico destinado a apoiar e a reforçar a democracia. Outra parceira significante foi com a American Association of State Colleges and Universities (AASCU)⁹¹ e com o *New York Times*. O CSIS procura enfatizar o papel das faculdades e universidades públicas na preparação da próxima geração de cidadãos informados e preparados para consolidar a democracia nos EUA.

Para apoiar o trabalho com a AASCU e o New York Times, foi desenvolvida pelo CSIS uma série de ações para o engajamento cívico, que servem como laboratórios para o desenvolvimento de novos modelos, novas abordagens e novos materiais para promover a participação cívica. Alguns programas foram criados e incluem uma variedade de temas para estudos e pesquisas. O objetivo de cada programa é a criação de novas abordagens e materiais que podem ser usados por todas as Universidades e escolas participantes, servindo como centros de pesquisa e desenvolvimento para o projeto maior.

O programa Sete Revoluções é uma parceria entre o CSIS e a AASCU, que envolve mais de 220 faculdades e universidades em todos os Estados Unidos, o que gerou centenas de atividades, projetos e programas. O objetivo do programa Sete Revoluções é produzir estratégias, materiais e programas para desenvolver cidadãos globalmente competentes. Em relação à ADP, é focado internamente na democracia dos Estados Unidos ou sobre questões de políticas públicas e políticas exclusivamente americanas.

⁹⁰ Tradução: Projeto Americano da Democracia (ADP)

⁹¹ Tradução: Associação Americana de Faculdades e Universidades Estaduais (AASCU)

No prefácio do manual Educar Globally⁹², o Sr. George L. Mehaffy (2010, p.5) afirma que:

Mas a nossa incapacidade de agir como cidadãos, no sentido real da palavra, além das nossas fronteiras, não significa que não devemos ser cidadãos globalmente competentes. Como nunca antes na história da humanidade, temos agora de agir como cidadãos dos Estados Unidos em um contexto global em rápida mutação. Devemos entender a nós mesmos em relação aos outros seis bilhões de pessoas neste planeta. Nós devemos compreender as forças do trabalho que nos põem em perigo. Devemos entender as esperanças e aspirações dos outros, as forças físicas no trabalho que ameaçam nossas vidas, nossos meios de subsistência, as forças sociais e políticas que possuem o potencial de perturbar os nossos sistemas econômicos e políticos. Embora devamos agir localmente como cidadãos norte-americanos, devamos pensar globalmente para nos preparar para um futuro que só podemos apenas imaginar. Agir localmente, mas pensando globalmente será a melhor estratégia para proteger nosso país e nosso planeta.

A iniciativa Sete Revoluções é o único dos programas nacionais a se concentrar, internacionalmente, na preparação de cidadãos americanos para se informarem a respeito das questões globais, desenvolvevendo o senso critico e a capacidade de fazer julgamentos nas areas definidas: população; gestão de recursos e gestão ambiental; inovação e difusão tecnológica; desenvolvimento e divulgação de informação e conhecimento; integração econômica; a natureza do conflito e o desafio da governança.

As universidades que queiram participar do programa das Sete Revoluções têm de definir as metas e os objetivos para a implantação do programa, criando conteúdo e atividades de ensino-aprendizagem no currículo e desenvolvendo planos para implementar e avaliar o projeto. Lembrando que, para CSIS, o principal objetivo desse projeto é aumentar o número de alunos de graduação que possuem conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a questões globais.

AASCU representa mais de 430 faculdades públicas, universidades e sistemas de ensino superior em todos os Estados Unidos e seus territórios. As universidades da AASCU inscrevem mais de três milhões de alunos, ou 55% da matrícula em todas as instituições públicas em quatro anos.

A KSU, para participar do programa das Sete Revoluções, criou o programa chamado de *President's Emerging Global Scholars* (PEGS)⁹³, um programa dinâmico

-

⁹²Manual Educar Globally Competent Kit Citizens Uma Ferramenta para Ensino sete Revoluções. Disponível em: Acesso em:7 jul. 2014.eorge L. Mehaffy is vice president for academic leadership and change at the American Association of State Colleges and Universities (AASCU).

⁹³ Tradução: Estudos de Assuntos Emergentes para o Presidente.

projetado para construir futuros líderes. A missão desse programa é o desenvolvimento de alunos do primeiro ano e de tempo integral, que tiveram média acima de 8 para entrar na KSU, bem como se distinguiram como líderes, tanto dentro como fora da sala de aula, durante o ensino médio.⁹⁴ (site da KSU)

O objetivo dos PEGS é estimular os alunos a desenvolverem atividades acadêmicas avançadas, excepcionais, como também experiências internacionais de envolvimento com outras culturas.

O PEGS faz parte da divisão de assuntos globais e está no centro da visão Kennesaw State University, com a missão de que, no século XXI, a instituição esteja engajada internacionalmente e, para isso, envolve alunos, professores e a comunidade local. Este programa é obrigatório para todos os alunos que tenham um bom desempenho (nota) ao entrar na KSU.

Para o Diretor do Programa, Tim Blumentritt (2017), os alunos se beneficiam de um currículo original, intencional, destinado a promover seu sucesso. Além de prioridade de registro ou matrícula, os estudantes vão crescer como líderes atraves de experiências e atividades nas seguintes áreas: liderança, competência intelectual e participação em projetos comunitários.

Na área de liderança, os alunos participam de um currículo plurianual de desenvolvimento de liderança, que fornece aplicação prática a todos os aspectos da vida. Nessa etapa, são trabalhadas habilidades de relacionamento, compreensão das diferenças, delegar, saber trabalhar em equipes (principalmente multiculturais). Todavia o mais importante é trabalhar de acordo com a situação.

Segundo Bennis (1996), o modelo de liderança situacional é baseado na relação entre líderes e seguidores e serve como uma estrutura para analisar cada situação com base na quantidade de orientação e direção (comportamento da tarefa) que um líder promove, na quantidade de apoio socioemocional (comportamento de relacionamento) que um líder oferece e o nível de prontidão que os seguidores exibem na execução de uma tarefa, função ou objetivo específico.

O autor afirma ainda que as experiências são vitais para o desenvolvimento de um líder e, com essas experiências, eles aprendem a demonstrar competências fundamentais de liderança: a) diagnóstico: compreender a situação que estão liderando, b) adaptação: ajustar o comportamento em resposta às contingências da

-

⁹⁴ http://honors.kennesaw.edu/pegs/

situação; c) interagir com os outros de uma maneira que eles possam entender e aceitar; e d) administrar ou gerenciar o movimento.

Hersey (1986) enfatiza que a flexibilidade e a simplicidade na execução da liderança situacional podem equipar os líderes com as ferramentas necessárias para navegar habilmente nas demandas de uma força de trabalho cada vez mais diversificada no mercado mundial em evolução. Infinitamente adaptável a qualquer circunstância, o modelo prepara os líderes para enfrentar os desafios mais prementes que se encontram no ambiente.

Como parte ainda do desenvolvimento de liderança, os alunos examinam estrategicamente a **competência intercultural** por meio de experiências de viagens internacionais profundas, com o objetivo de olhar o diferente, o novo, pois como Bennis (1996, p.108) afirma em seu livro,

Um líder é, por definição, um inovador. Ele faz coisas que outras pessoas não fizeram ou fazem. Faz as coisas antes dos outros. Faz coisas novas, transforma coisas velhas em novas. Tendo aprendido no passado, ele vive o presente com olho no futuro. O líder tem de ter experiência, para poder fazer uma reflexão sobre a experiência. Líderes aprendem fazendo — aprendem onde há desafios, onde o serviço está sendo realizado pela primeira vez. Aprendem com tudo que vai acontecendo ao longo da realização da tarefa.

O Programa PEGS vê o desenvolvimento da capacidade intercultural como uma progressão evolutiva do aluno, significando que, na primeira vez em que viajam com compromisso de desenvolver uma nova tarefa, eles começam com pouco ou nenhum conhecimento, capacidade ou habilidade. Entretanto, à medida que ganham experiência, sendo apropriadamente apoiado e dirigido, ele ganha algumas competências (BLUMENTRITT, 2017).

É nessa parte do projeto que são desenvolvidas atividades atreladas aos temas das Sete Revoluções: população; gestão de recursos; tecnologia; informação e conhecimento; economia; segurança e governança.

Por último, o aprendizado de liderança, na KSU, acredita que o envolvimento na comunidade local, nacional e global é um aspecto importante do desenvolvimento intelectual e profissional. O Programa incorporou relacionamentos com várias organizações sem fins lucrativos, dentro e fora do *campus*, colocando em prática o que desenvolveu no programa. O movimento com as comunidades é uma forma de direcionar a atenção dos alunos para o estudo das necessidades da região,

incentivando-os a desenvolver competências necessárias para a promoção do desenvolvimento regional.

O currículo trabalhado no Programa PEGS está representado na Figura 10, a seguir.

Outono Semestre

Calouro
(1º ano)

Alunos de 2ª ano

Outono Semestre

Estudar no Exterior
O mundo em Desenvolvimento
Viagem

Curso Integrado

Mundo Desenvolvido
Viagem

Ganha o Certificado do Programa – PEGS

Figura 10 – Currículo original, destinado a promover os estudos de liderança

Fonte: Site da Kennesaw State University (2017).

Durante o primeiro semestre na KSU, os calouros aprendem sobre liderança através de um curso de três créditos sobre teorias de liderança essencial, de uma forma que eles são solicitados a definir seu propósito pessoal, esclarecer seus valores e seu foco no sucesso. Esse curso é o ponto de partida para um programa de certificação de estudos de liderança. A partir daí, os alunos aplicam esse autoconhecimento aprimorado, ganhando posições de liderança dentro de grupos de estudantes na própria universidade ou em outras organizações da comunidade local (extracurriculares).

Ainda no primeiro ano (calouro), os estudantes aprendem a realizar pesquisas em qualquer campo, especialmente como extrair informações de dados. Para isso, os eles têm aulas especiais de introdução à estatística (processo de coleta, estruturação e análise de dados). Nesse momento, os alunos usam o *software* analítico para concluir seus projetos.

Ainda no primeiro ano, os alunos têm a experiência de viajar para um país em desenvolvimento, para participar de uma equipe intercultural (membros dos dois países). Nesse processo, são divididos em 7 (sete) equipes com temas das Sete

Revoluções. Dentro dos temas, é escolhido pelas equipes um assunto para pesquisa. O resultado da pesquisa é apresentado no Fórum Internacional realizado na KSU.

No segundo ano, os alunos passam vivenciar experiências acadêmicas dentro da cidade de Kennesaw, participando de projetos da comunidade local, nacional e global, onde se busca desenvolver a capacidade de extrair uma visão crítica e uma visão analitica da situação. Nessa etapa do progrma, o foco está no desenvolvimento de liderança integrado ao desenvolvimento regional.

Tanto para o primeiro quanto para segundo ano, a experiência no segundo semestre é a mesma: uma viagem internacional como parte do desenvolvimento de liderança. A diferença está em que os calouros viajam a um país em desenvolvimento (emergente), para vivenciar, de forma prática e estratégica, a relação intercultural; já para os veteranos, a viagem é para um país já desenvolvido. Interessante é que eles não se acham turistas, pois procuram visitar projetos sociais que são importantes e ativos nesses países.

Atualmente, o principal administrador do programa é o Professor Tim Blumentritt, que ingressou no Programa PEGS como Diretor em julho de 2016, e está em contato regular com os estudiosos mundiais emergentes do CSIS para orientação.

Com isso, o programa procura analisar o comportamento dos alunos e como se relacionam em ambiente diferente. Analisam também os alunos que se destacam na posição de líderes. Esses alunos são preparados para participar dos programs de pós-graduação, com bolsas de estudo de elite em nível nacional, como a Bolsa de Estudos oferecida pelo CSIS, ou pela própria Uiversidadee, ou oportunidades de emprego, que são sempre oferecidas pelo governo.

Nesse programa, os alunos são desafiados a tomar decisões sobre sua educação universitária de forma estratégica, que lhes permita completar estágios, integrar a pesquisa e ter distinção nas atividades desenvolvidas.

A Divisão de Assuntos Globais da Kennesaw lidera uma série abrangente de programas acadêmicos, educacionais e relacionados ao serviço em nome de toda a universidade, enquanto administram mais de 60 programas de estudos internacionais, oferecendo mais de 100 cursos e organizando mais de 130 eventos educacionais internacionais distintos.

A Universidade tem parcerias com instituições acadêmicas, governamentais e empresariais em todo o mundo, incluindo o International Training Center for

Government Authorities and Leaders (CIFAL)⁹⁵, o primeiro centro de treinamento das Nações Unidas a ser hospedado por uma universidade.

Algumas instituições de ensino superior no mundo aderiram a essa iniciativa, e para isso, fecharam convênios com algumas universidades americanas, iniciando um trabalho do ponto de vista acadêmico para o estudo das Sete Revoluções, com o objetivo de educar e desenvolver habilidades e atitudes para formar um indivíduo engajado, reponsável e efetivo, cidadão competente, com visão estratégica voltada para um cenário do futuro.

A KSU, através do Programa PEGS e com apoio do CIFAL, procurou, no Brasil, especificamente em Salvador, uma universidade que pudesse fazer parte do Programa PEGS, sendo escolhida Universidade Salvador (UNIFACS), por estar dentro dos criterios estabelecidos pela KSU, tais como: ser universidade, ter um grande número de alunos e diversidade de cursos, além de estar em uma região parecida com a cidade de Atlanta.

As atividades relativas ao programa tiveram início na UNIFACS, no mês de julho de 2013, passando a ser conhecidas como *Future Emerging Global Studies* (FEGS).⁹⁶

O FEGS é um programa que trabalha com alunos voluntários com interesse em discutir os temas de investigação das Sete Revoluções. No intercâmbio de 2013, entre a KSU e a UNIFACS, participaram 22 alunos da KSU, que estiveram na UNIFACS por 18 dias, e 33 alunos da UNIFACS, que participaram de uma série de atividades e estudos sobre questões nas áreas de população, gestão de recursos, tecnologia, informação e conhecimento, economia, segurança e governança, que constituem as Sete Revoluções apresentadas no estudo liderado pela CSIS.

Durante os 18 dias, os alunos foram divididos em equipes interculturais, que escolheram seus temas, e, a partir desse momento, passaram a pesquisar e a discutir os assuntos escolhidos em cada tema.

Em 2014, participaram do programa 23 alunos da UNIFACS e 26 da KSU. O resultado desse trabalho foi apresentado no Fórum Internacional do Futuro na KSU e contou com os alunos de outras instituições americanas localizadas no Estado da

_

⁹⁵ Tradução: Centro Internacional de Formação para Autoridades e Lideres (CIFAL) faz parte do Instituto das Nações Unidas para Formação e Pesquisa (UNITAR). A Rede é composta por 15 Centros Internacionais de Treinamento (CIFALs) e visa a servir de plataforma para capacitação de autoridades governamentais e líderes da sociedade civil em temas relacionados ao desenvolvimento sustentável, bem como em mandatos e objetivos globais das Nações Unidas. Disponível em: http://www.aviationstrategies.aero/index.php/archives/the-international-training-center-for-government-authorities-and-leaders-cifal-atlanta-announces-the-inaugural-world-aviation-governance-forum-to-be-held-in-montreal-canada/. Acesso. Out. 2017
⁹⁶Future Emerging Global Studies (FEGS). Tradução: Estudos Globais Emergentes para o Futuro.

Geórgia. Aqui, no Brasil, em Salvador, os alunos apresentaram o resultado da pesquisa na 10º Jornada UNIFACS de Iniciação Cientifica (JUIC) e a Coordenadora do programa apresentou o resultado dos trabalhos no X Seminário de Avaliação, Pesquisa e Extensão (SEMAPE).

Em 2015, participaram 34 alunos da UNIFACS e 23 da KSU. Os trabalhos foram apresentados no *Year of The Portuguese Speaking World* (O Ano da Língua Portuguesa) e do *Student Symposium Co-sponsored by the Georgia Afro-Brazilian Consortium* (Simpósio estudantil co-patrocinado pelo Consórcio Afro-Brasileiro da Geórgia). Nesse ano, a UNIFACS criou o Observatorio das Sete Revoluções.

Em 2016, o programa contou com participantes: 22 alunos da Universidade Salvador e 23 alunos da KSU. Nos anos de 2014 e 2015, os trabalhas realizados foram apresentado nos EUA, contando com a participação de outras Universidades do Estado da Geórgia (Tabela 3).

Em 2016, os alunos participaram da Semana de Análise Regional e Urbana – SARU, realizada na UNIFACS.

Tabela 3 - Número de participante do Programa 7 Revoluções

I abela 5 -	radifiero de participarite do	r logialila / Nevoluções
Ano	PEGS (EUA)	FEGS (BRASIL)
2013	22	33
2014	26	23
2015	23	34
2016	23	22
Total	94	122

Fonte: Observatório das Sete Revoluções – Universidade Salvador (2017).

Os pontos-chave do programa são o ensino e o estudo da liderança, uma vez que as atividades desenvolvidas, trabalhadas pelos alunos, foram: responsabilidade, comprometimento, autoconfiança, tomada de decisão, trabalho em equipe e resolução de problemas.

5.3 ANALISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.3.1 Os sujeitos

Os sujeitos desse estudo foram 64 estudantes brasileiros e 44 estudantes americanos, totalizando 108 estudantes que participaram da pesquisa. Ressaltamos que 216 estudantes participaram do Programa PEGS no período compreendido entre os anos de 2013 e 2016, sendo 122 estudantes brasileiros e 94 estudantes norte-americanos.

5.3.2 O Instrumento para a coleta de dados

Foi elaborado um instrumento constituído por questões objetivas e de múltipla escolha, com um número variado de alternativas, em função da necessidade de se avaliar cada uma das características especificadas do Programa, com ênfase nas Sete Revoluções e na Liderança, o que distingue esse Programa de outros de educação superior em outras instituições de ensino.

O instrumento é constituído, em sua totalidade, por 29 questões, sendo quatro de identificação das características pessoais dos sujeitos e 25 relacionadas com o conteúdo investigado.

O total de sujeitos que participaram do Programa foi de 122 brasileiros e 94 americanos. Entretanto, somente 108 questionários foram enviados para estudantes brasileiros e 74 questionários foram enviados para estudantes norte-americanos. Retornaram 64 questionários de estudantes brasileiros e 44 de estudantes americanos, o que implica uma mortalidade⁹⁷ de 40,7% de estudantes brasileiros e 40,5% de estudantes americanos.

5.3.3 O Método de análise

A análise quantitativa e descritiva realizada foi complementada pela aplicação do teste do qui-quadrado, para avaliar se há relação entre as respostas e a origem dos respondentes. Admitiram-se duas hipóteses *ad hoc*, H₀ e H₁, respectivamente denominadas Hipótese nula e Hipótese alternativa. H₀: não há associação

⁹⁷Número em percentagem de estudantes que receberam questionário de pesquisa e não responderam.

estatisticamente significativa entre as opiniões dos respondentes e a sua origem. Isso demonstra que as frequências que foram observadas não diferem muito das esperadas, isto é, não há divergências entre as frequências. H_1 : há associação estatisticamente significativa entre as opiniões dos respondentes e a sua origem (local de moradia), demonstrando que as frequências observadas são diferentes das esperadas. Nesse trabalho, a decisão foi tomada no nível de significância de 5%, ($\propto = 0.05$).

O teste de qui-quadrado⁹⁸ é aplicado para avaliar se duas variáveis nominais estão associadas. O seu princípio elementar é verificar se as diferenças entre as proporções observadas e as esperadas são próximas de zero. Já no critério de decisão, é considerado o valor da probabilidade do qui-quadrado (P) e o valor da significância admitida (α = 0,05). Se, para α fixado, obtemos $P \leq \alpha$, rejeitamos a hipótese H, de independência, podendo-se afirmar que o local da moradia está associado com as respostas apresentadas.

5.3.4 Análise dos dados

Na descrição do caminho metodológico, passamos a apresentar a análise e interpretação dos dados da pesquisa. Usamos o sistema *on-line* de *e-mails*, *Messenger* e *WhatsApp*, para distribuir a pesquisa, que teve vinte e nove questões divididas em três partes: a primeira parte é constituída de dados gerais do estudante; a segunda procura analisar a efetividade do Programa PEGS; e, na terceira parte, tratamos sobre a questão de liderança e o desenvolvimento regional trabalhado no Programa PEGS.

A pesquisa em (inglês e em português) foi enviada através dos links: ANEXO B

- a) Instrumento para coleta de dados em Português: https://goo.gl/forms/upU9eSjIwQ4O6NQF3
- b) Instrumento para coleta de dados em Inglês: https://goo.gl/forms/I9Mp7jKKwRQP9RHZ2

O universo desta pesquisa é constituído dos estudantes das duas Universidades (UNIFACS e KSU), que fizeram parte do programa entre 2013 e 2016.

 $^{^{98}}Q_{obs}^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{c=1}^{c_{ij-1}} \frac{\left(o_{ij}-e_{ij}\right)^2}{e_{ij}}$, em que o_{ij} : são valores observados e e_{ij} : são valores esperados.

A coleta de dados foi realizada com 182 estudantes, do total de 216 participantes do programa, obtendo-se respostas de 64 estudantes da UNIFACS e 44 estudantes da KSU, no período de 24/10/2017 a 07/11/2017. Isso significa dizer que 59,34% dos estudantes responderam à pesquisa em relação ao total de estudantes para os quais ela foi enviada, conforme é demostrado na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Aplicação do questionário da pesquisa

Pesquisa	Brasileiros	Americanos	Total
Alunos participantes do programa	122	94	216
Questionários enviados	108	74	182
Questionários respondidos	64	44	108

Fonte: Elaboração própria, com base na aplicação da pesquisa (2017).

Na primeira parte da pesquisa, foram levantados dados gerais dos estudantes, o que possibilitou traçar um perfil dos participantes do programa.

Nessa etapa, as questões foram: a) Qual é o seu sexo?; b) Qual era sua faixa etária quando participou do projeto? c) Participou do programa por qual Universidade? d) Em que ano participou do Programa?

Verificamos que, nos EUA, 56,8 % dos entrevistados tinham idade que variava entre 21 e 22 anos, enquanto que, no Brasil, essa idade variava entre 23 e 24 anos, e representava 45,3%, conforme é demostrado na Tabela 5. Quanto ao sexo, verificamos uma maior participação do sexo masculino do que do feminino, para ambas as universidades. Da KSU, 47,7% eram do sexo masculino e 52,3% do sexo feminino; da UNIFACS, 53,1% do sexo masculino e 46,9% do sexo feminino (Tabela 6).

Tabela 5 – Distribuição relativa dos discentes, segundo a instituição de ensino, por faixa etária quando participou do projeto. Salvador, Bahia, 10/2017

Bornesta	Institu	Instituição	
Resposta	KSU	UNIFACS	Total
De 17 a 18 anos	9,1%	4,7%	6,5%
De 19 a 20 anos	15,9%	7,8%	11,1%
De 21 a 22 anos	56,8%	40,6%	47,2%
De 23 a 24 anos	18,2%	45,3%	34,3%
25 anos ou mais	0,0%	1,6%	0,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: A autora desta tese (2017).

Tabela 6 – Distribuição relativa dos discentes, segundo a instituição de ensino, por sexo. Salvador, Bahia, 10/2017

Resposta	Instituição		Total	
Kesposta	KSU	UNIFACS	Total	
Masculino	47,7%	53,1%	50,9%	
Feminino	52,3%	46,9%	49,1%	
Total	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: A autora desta tese (2017).

Verifica-se que houve um equilíbrio quanto ao ano em que os estudantes participaram do programa, como é demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 - Distribuição relativa dos discentes, segundo a instituição de ensino, por ano que iniciou no PEGS. Salvador, Bahia, 10/2017

	Resposta	Instituição		Total
	Resposta	KSU	UNIFACS	Total
2013		22,7%	25,0%	24,1%
2014		22,7%	23,4%	23,1%
2015		27,3%	29,7%	28,7%
2016		27,3%	21,9%	24,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: A autora desta tese (2017).

A segunda parte do questionário, compreendendo as perguntas 5 a 16, estava direcionada à efetividade do programa PEGS. Levando-se em consideração os requisitos necessários para a validação do teste qui-quadrado, foram desconsideradas, na análise, as perguntas 9, 10 e 15, por não apresentarem mais de 20% de frequências esperadas inferiores a 5. Além disso, foi desconsiderada a questão 5, por não apresentar todas as frequências esperadas maiores que 1. Assim, restaram 8 questões para a análise do qui-quadrado por teste de independência.

Na dimensão de questões relacionadas com efetividade do programa PEGS, segunda parte do questionário, observa-se que apenas na questão 13 há uma dependência das respostas em relação à nacionalidade dos estudantes. Obtém-se um valor de P = 0,0016, portanto inferior ao valor de significância admitido (\propto) de 0,05. A questão está relacionada com o tipo de atividade profissional que o estudante pretende desenvolver após a conclusão do curso, conforme mostra o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Atividade profissional que o estudante pretende desenvolver após a conclusão de seu curso (Questão 13)

	KSU	UNIFACS
Profissional liberal (trabalhar por conta própria)	19	14
Empregado de grande empresa	13	25
Empreendedor (montar uma empresa)	1	14
Atividade política	7	2
Continuar os estudos	4	9
Total	44	64

Teste do Qui-Quadrado 0,001610208

Fonte: A autora desta tese (2017).

Pode-se ainda verificar, pela análise do Gráfico 1, a seguir, que os estudantes brasileiros têm uma maior expectativa de obtenção de um emprego em grande empresa, enquanto os norte-americanos esperam, predominantemente, atuar como profissionais liberais, trabalhando por conta própria.

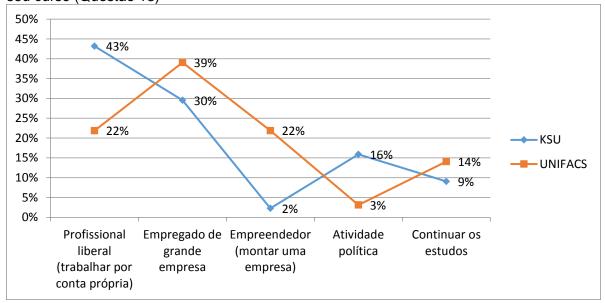


Gráfico 1 - Atividade profissional que o estudante pretende desenvolver após a conclusão de seu curso (Questão 13)

Fonte: A autora desta tese (2017).

Da análise relacionada à dimensão efetividade do programa PEGS, baseandose nos resultados obtidos pela análise do qui-quadrado, 87,5% das perguntas respondidas e passíveis de análise (7 perguntas) não apresentaram dependência entre a nacionalidade do estudante e sua resposta ao questionário, sendo observada dependência apenas em uma questão (questão 13) (12,5% das questões), o que permite concluir que o programa é efetivo, seja aplicado a estudantes norteamericanos, seja aplicado a estudantes brasileiros.

A terceira parte do questionário aborda questões sobre Liderança e Desenvolvimento Regional, através de 13 perguntas, que são as questões de 17 a 29. Levando-se em consideração os requisitos necessários para validação do teste quiquadrado, foram desconsideradas, na análise (teste do qui-quadrado), as questões 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27 e 28, por não apresentarem mais de 20% de frequências esperadas, inferiores a 5. Assim, restaram 5 questões para análise do qui-quadrado por teste de independência.

Nessas questões, relacionadas com Liderança e Desenvolvimento Regional, terceira parte do questionário, observa-se, pelo teste do qui-quadrado, que, nas questões 17, 18 e 29, há uma dependência das respostas em relação à nacionalidade dos estudantes.

Na questão 17, obteve-se um valor de P = 0.0324, portanto inferior ao valor de significância admitido (\propto) de 0.05. A questão está relacionada com a avaliação do

estudo da liderança promovido pelo programa PEGS, conforme mostra o Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Avaliação do estudante sobre o Estudo da Liderança, realizado pelo programa PEGS (Questão 17)

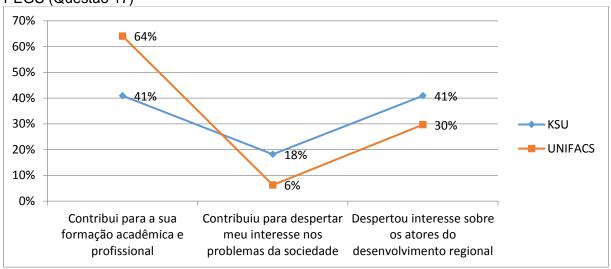
	KSU	UNIFACS
Contribuiu para minha formação acadêmica e profissional	18	41
Contribuiu para despertar meu interesse por problemas da sociedade	8	4
Despertou meu interesse sobre os atores do desenvolvimento regional	18	19
Total	44	64

Teste do Qui-Quadrado 0,032420292

Fonte: A autora (2017). Pesquisa de Campo.

Ainda, observando-se o Gráfico 2, correspondente, percebe-se que há uma predominância dos estudantes brasileiros que consideraram que o estudo promovido pelo programa PEGS contribui para sua formação acadêmica e profissional, enquanto que os estudantes americanos identificam essa opção e, em igual medida, a que se refere a despertar seu interesse sobre os atores do desenvolvimento regional.

Gráfico 2 – Avaliação do estudante sobre o Estudo da Liderança, realizado pelo programa PEGS (Questão 17)



Fonte: A autora desta tese (2017). Pesquisa de Campo.

Na questão 18, obteve-se um valor de P = 0.0168, também inferior ao valor de significância admitido (\propto) de 0.05. A questão está relacionada com a forma como aconteceu a escolha do líder da equipe multicultural, conforme mostra o Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Forma como aconteceu a escolha do lider da equipe multicultural (Questão 18)

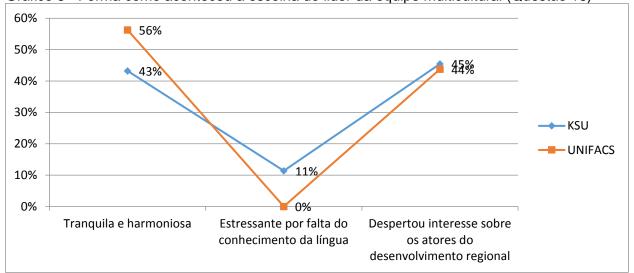
	KSU	UNIFACS
Tranquila e harmoniosa	19	36
Estressante por falta do conhecimento da língua	5	0
Despertou interesse sobre os atores do desenvolvimento		
regional	20	28
Total	44	64

Teste do Qui-Quadrado 0,016872395

Fonte: A autora desta tese (2017). Pesquisa de Campo.

Observando-se o Gráfico 3 correspondente, a seguir, percebe-se haver um entendimento dos estudantes brasileiros, verificada a partir da frequência observada nas respostas, de que a escolha do líder se deu de forma tranquila e harmônica, enquanto que os estudantes americanos acreditam que essa escolha despertou, principalmente, o interesse sobre os atores do desenvolvimento regional.

Gráfico 3 - Forma como aconteceu a escolha do lider da equipe multicultural (Questão 18)



Fonte: A autora desta tese (2017). Pesquisa de Campo.

Na questão 29, obteve-se um valor de P = 0,0068, portanto, inferior ao valor de significância admitido (\propto) de 0,05. A questão está relacionada com a percepção dos estudantes quando foi apresentado o resultado da pesquisa, demonstrando estatisticamente o que pensa o estudante americano e o estudante brasileiro sobre um tema das Sete Revoluções, conforme mostra o Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Percepção do estudante quanto à sua apresentação do resultado da pesquisa sobre o que pensam o estudante brasileiro e o estudante americano sobre um tema das Sete Revoluções (Questão 29)

	KSU	UNIFACS
São realidades diferentes e temos pouco conhecimento uma da		
outra.	3	11
Percebi certa dificuldade de em compreender a lógica do		
pensamento deles	15	6
Apesar das diferenças culturais, verifiquei que temos muito em		
comum	17	36
Somos muito parecidos no modo como vivemos.	9	11
Total	44	64

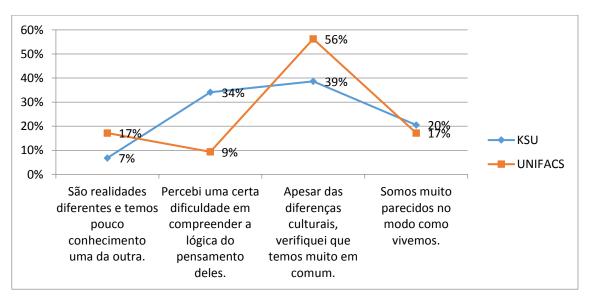
Teste do Qui-Quadrado

0,006877147

Fonte: A autora desta tese (2017). Pesquisa de Campo.

Observando-se o gráfico correspondente a seguir, percebe-se que a maioria dos estudantes brasileiros acreditam que, apesar das diferenças culturais, há muito em comum com os americanos, enquanto que os americanos se dividem entre essa opção e a percepção de certa dificuldade em compreender a lógica do pensamento dos estudantes brasileiros.

Gráfico 4 – Percepção do estudante quanto à sua apresentação do resultado da pesquisa sobre o que pensam o estudante brasileiro e o estudante americano sobre um tema das Sete Revoluções (Questão 29)

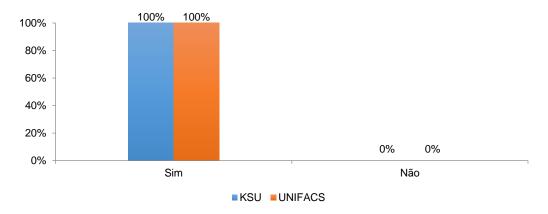


Fonte: A autora desta tese (2017). Pesquisa de Campo.

Vale ressaltar que, para as questões 23, 25, 26, 27 e 28, apesar de não ser possível considerar o valor de *P* (probabilidade do qui-quadrado), para efeito de

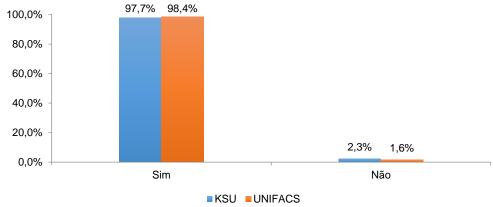
análise, pode-se observar, pelas respostas e pelo gráfico resultante, que há evidente concordância entre as respostas dos estudantes norte-americanos e dos estudantes brasileiros. Esse resultado é significativo levando-se em consideração a natureza das perguntas apresentadas, relacionadas, principalmente, com as caracteristicas do desenvolvimento regional, conforme mostram os Graficos 5, 6, 7, 8 e 9, a seguir.

Gráfico 5 – Percepção do estudante quanto às necessidades da região onde estão localizadas comunidades carentes (Questão 23)



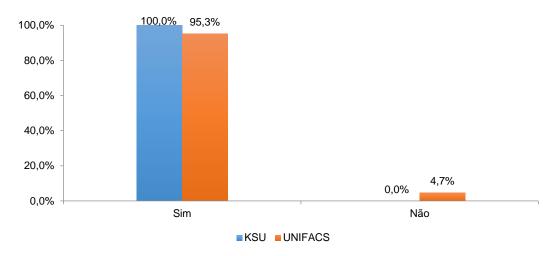
Fonte: A autora desta tese (2017). Pesquisa de Campo.

Gráfico 6 – Compreensão do estudante relativa à pesquisa realizada por seu grupo sobre o conceito de desenvolvimento regional e a importância da liderança como propulsora desse desenvolvimento (Questão 25)



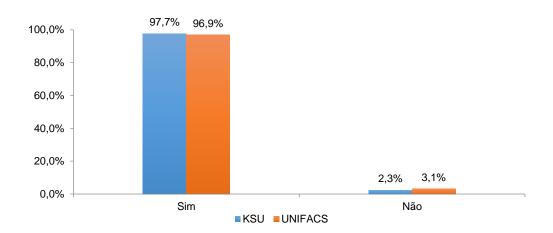
Fonte: A autora desta tese (2017). Pesquisa de Campo.

Gráfico 7 – Percepção da diferença regional propiciada pela experiência de participar do programa e pelo intercâmbio realizado em outro país ou região (Questão 26)



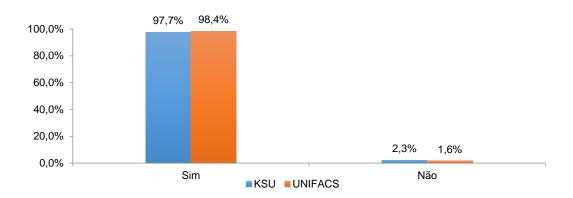
Fonte: A autora desta tese (2017). Pesquisa de Campo.

Gráfico 8 – Identificação do estudante, através de sua pesquisa, dos objetivos fundamentais do desenvolvimento regional, tais como: combate às assimetrias regionais, aproveitamento dos recursos e potencialidades endógenos das regiões e promoção do ordenamento (Questão 27)



Fonte: A autora desta tese (2017). Pesquisa de Campo.

Gráfico 9 – Verificação do estudante a respeito da associação entre a implantação de uma universidade e o desenvolvimento do sistema produtivo e educacional de uma região, propiciada pela participação no programa PEGS ou FEGS (Questão 28)



Fonte: A autora desta tese (2017). Pesquisa de Campo.

Da análise relacionada à dimensão Liderança e desenvolvimento regional, baseando-se nos resultados obtidos pela análise do qui-quadrado, observa-se uma maior predominância de questões onde há uma dependência entre as respostas e a nacionalidade do estudante, como foi observado nas questões 17, 18 e 29 (3 das 5 questões consideradas na análise). Isso leva a uma reflexão sobre a necessidade e importância de ajustes e adaptações dessa dimensão, quando da aplicação do programa em universidades brasileiras.

6 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

O propósito desta tese foi analisar se o programa PEGS de formação de líderes da KSU pode fundamentar a proposição para programas de formação de líderes em universidades brasileiras para o desenvolvimento regional. Esse programa é desenvolvido pela KSU e faz parte da sua grade curricular; foi implementado em parceria com a UNIFACS, com estudantes voluntários.

Foi realizado na UNIFACS e na KSU durante o período de 2013 a 2016.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, verificou-se que os americanos têm uma enorme preocupação com o ensino da liderança nas universidades, e que esses esforços são direcionados para as competências e as habilidades dos alunos e para a promoção do desenvolvimento econômico de uma região.

A implantação de universidades, nos Estados Unidos, contribuiu para o desenvolvimento social e econômico de diversas regiões, principalmente através da criação da *Land-Grant College Act*, que concedeu terras para a construção de *colleges* e universidades, o que ajudou consideravelmente o desenvolvimento regional. Para eles, primeiro se deve instalar o *college* ou universidade em uma determinada região, com o foco voltado para o ensino e a pesquisa e, principalmente, para o ensino da liderança.

Os diversos tipos de instituições de ensino superior têm focos diferentes em suas atividades. Os *colleges* e universidades, historicamente, tiveram um forte foco no ensino, muitas vezes voltado para as necessidades regionais de competência no setor privado e no setor público. Essas instituições passaram a criar programas e disciplinas para o ensino de liderança, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades nos alunos para a promoção do desenvolvimento econômico da região. Outras instituições têm forte foco na pesquisa, apoiando o desenvolvimento de atividades do setor produtivo, principalmente promovendo o desenvolvimento de inovações e criação de novos produtos e serviços.

No Brasil, verificou-se que o processo não se dá da mesma forma. As políticas são elaboradas e implementadas para a região, e têm como pressuposto fundamental a ideia de que a pesquisa, o ensino e a inovação serão elementos-chave para o desenvolvimento regional. Historicamente, as universidades têm sido implantadas em cidades sem que se faça um estudo sobre as necessidades e potencialidades dessas regiões, o que as leva a formar e criar programas desconexos da realidade da região.

Ao longo da história, as universidades, além de cumprirem seu papel de preservar, desenvolver e disseminar o conhecimento e a inovação, exercem também o papel de formar e desenvolver as lideranças que, em última instância, irão comandar os diversos segmentos da política, da economia e do desenvolvimento da sociedade. Isso leva a uma reflexão e a uma análise do papel das universidades nesse contexto e de como elas desenvolvem seus programas de forma a cumprir essas missões.

O programa PEGS, vinculado ao CSIS, é um programa estratégico, fomentado pelo governo americano, que busca formar, no âmbito das universidades, novos líderes capazes de enfrentar os desafios do futuro, com uma visão estratégica e comprometida em âmbito regional e também global.

Este trabalho conclui um estudo iniciado no ano de 2013, que aproximou uma universidade brasileira, no caso específico a UNIFACS, da KSU, americana, através da inserção de estudantes brasileiros em estudos e pesquisas, juntamente com grupos de estudantes americanos, participantes do programa PEGS, todos acompanhados e orientados por professores das duas instituições. Os estudantes participaram de programas que incluíram visita e permanência em seus campi e em cidades dos dois países, para vivenciarem também suas realidades in loco, o que caracteriza o estudo como teórico-prático.

Pesquisas e análises foram feitas junto aos estudantes participantes do programa, sendo a primeira no ano de 2014, com os resultados apresentados no Global Futures Fórum, na KSU, Geórgia, e na Unifacs, no Seminário de Avaliação da Pesquisa e Extensão (SEMAPE) e na Semana de Analise Regional e Urbana (SARU).

No ano seguinte, 2015, os alunos participaram de dois eventos nos EUA, o Studium Symposium e o Year of the Portuguese Speaking World 2015-2016. No Brasil, participaram do Seminário de Avaliação da Pesquisa e Extensão (SEMAPE) e da Semana de Analise regional e Urbana (SARU).

No ano de 2017, foi realizada, para esta tese, uma pesquisa que buscava avaliar, após o desenvolvimento desses trabalhos, a efetividade da aplicação do programa PEGS em universidades brasileiras, analisando, em especial, duas dimensões: a) Efetividade do programa PEGS; b) Formação de líderes e desenvolvimento regional.

Os resultados desta pesquisa foram tabulados e analisados.

A primeira análise envolveu perguntas relacionadas com a efetividade do programa PEGS, levando-se em consideração os requisitos necessários para

validação do teste qui-quadrado e realizando-se a análise do qui-quadrado por teste de independência. Nessas questões, relacionadas com efetividade do programa PEGS, observou-se que apenas em uma delas houve uma dependência das respostas em relação à nacionalidade dos estudantes, o que permite concluir que o programa PEGS é efetivo, seja aplicado a estudantes norte-americanos, seja aplicado a estudantes brasileiros.

Da análise das questões relacionadas com Liderança e Desenvolvimento Regional, observa-se, pelo teste do qui-quadrado, que há uma maior predominância de dependência das respostas em relação à nacionalidade dos estudantes nas questões que atendem aos critérios de análise por esse método. Entretanto, há uma evidente concordância entre as respostas dos estudantes norte-americanos e dos estudantes brasileiros quando são abordadas questões que tratam de aspectos estritamente relacionados com desenvolvimento regional. Isso leva a uma constatação sobre a necessidade e importância de ajustes e adaptações dessa dimensão, principalmente nos aspectos relacionados com a formação para a liderança, quando da aplicação do programa em universidades brasileiras.

A pesquisa revelou que os temas da Sete Revoluções podem ser trabalhados com os alunos brasileiros, pois apresentaram indices significativos que indicam o interesses e vontade de resolver problemas do país, principalmente atraves dos temas gerenciamento de recuros e governança. Vale ressaltar que houve uma convergência com relação ao tema Tecnologia. A pesquisa despertou interesse por parte dos dois grupos sobre esse tema.

As constatações apontam para uma necessidade de estudos e para desdobramentos dos aspectos que condicionam as convergências e divergências, a fim de tornar mais compreensíveis as motivações que conduzem as opiniões dos grupos examinados.

Como visto na pesquisa realizada, ficou evidente a importância de se estabelecerem parcerias de universidades brasileiras com universidades americanas que adotem o programa PEGS, em razão do sucesso da parceria Unifacs com a KSU. Assim, constituem indicações desta pesquisa:

- a) Sugerir parceria do governo brasileiro com o CSIS, para a compreensão do modelo de estudo estratégico.
- b) Propor diretrizes para o ensino (estudo) da liderança nas universidades brasileiras.

c) Propor a consolidação do programa FEGS da Unifacs.

Recomenda-se ainda que o Programa seja aplicado no Brasil, porém com algumas adaptações, e que o ensino da liderança pode e deve fazer parte da grade curricular das universidades, uma vez que elas funcionam como instrumentos de desenvolvimento regional através da educação, pesquisa e cooperação com os atores da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ACEMOGLU, D.; ROBINSON, J. **Por que as nações fracassam.** Rio de Janeiro: Crown Publishing Grup, Ed. Elsevier, 2012.
- ALMEIDA, T. A. **produção teórica em economia regional**: das formulações clássicas aos modelos endógenos de desenvolvimento. Disponível em: http://www.uesb.br/eventos/semana_economia/2013/anais-2013/a04.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- ALESINA, A.; GLAESER, E. **Fighting Poverty in the US and Europe:** a world of difference. Oxford, Inglaterra; University of Oxford. Press, 2004. Disponível em: http://www.oupcanada.com/catalog/9780199267668.html>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- AMARAL FILHO, J. do. Desenvolvimento regional endógeno:(re)construção de um conceito, reformulação das estratégias. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 26, n. 3, jul./set. 1995.
- _____. Desenvolvimento regional endógeno em um ambiente federalista. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n.14, p.35-73, dez.1996.
- ANTUNES, I. C. B. A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. 2007. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%C1R IA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%C7%D5ES%20NAS%20INST ITUI%C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- BACELAR, J. **Primeira Universidade do Brasil:** guia geográfico da Bahia. 2010. Disponível em:http://www.historia-bahia.com/primeira-universidade.htm. Acesso em: 29 mar. 2017.
- BARDER, O. **What is development?** Center for global development. Disponível em: https://www.cgdev.org/blog/what-development>. Acesso em:10 jun. 2016.
- BARELLA, T. **Análise do livro estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro.** Universidade Nove de Julho, 2007. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/61089595/Estrutura-e-Funcionamento-Do-Ensino-Superior-Brasileiro-1. Acesso em: 26 fev. 2017.
- BARQUERO, A. Crescimento endógeno e desarrollo endógeno? In: BECATTINI, G; COSTA, M.T.; TRULLEN, J. (Dir. e coord.) **Desarrollo local:** teorías y estratégias. Madrid: Civitas Ediciones, 2001. p. 83 -106.
- BARRETO, A. L.; FILGUEIRA, C. A. L. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, São Paulo, v. 30, n.7, 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050. Acesso em: 22 dez. 2016.
- BENKO, G.; LIPIETZ, A. **As regiões ganhadoras:** distritos e redes, os novos paradigmas da geografia econômica. Oeiras (Portugal): Celta, 1994.

BENNIS, W. **A formação do líder**. São Paulo: Atlas, 1996.

BOAVENTURA, E. M. **O** estado e a educação superior na Bahia, uma perspectiva histórica. 2009. Disponível em: http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-07.pdf. Acesso em: 4 abr. 2017.

BOISIER, S. ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? **Revista de la CEPAL**, Santiago, n.86, p.47-62, ago. 2005.

_____. Desarrollo (Local): ¿De qué estamos hablando? In: MADOERY, Oscar; VÁZQUEZ, Antonio (Eds).**Transformaiones globales, instituiciones y politicas de desarrolho local.** Rosário: Homo Sapiens, 2001.

_____.Desarrollo endógeno: Para quê? Para quem? (El humanismo em uma interpretacion contemporânea del desarrollo). 2004. Disponível em: http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas/ponencia_boisier.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa-preta e o projeto político.1996.Disponível em:http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/135 >. Acesso em:15 jun. 2015.

_____. **Post-scriptum sobre desenvolvimento regional:** modelos reais e modelos mentais.1999. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/96>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Sociedad civil, participacion, conocimiento y gestion territorial. Santiago: ILPES, 1997.

_____. Desarrollo territorial y descentratizacion. El desarrollo em lugar y em las manos de la gente. **Revista Eure**, Santiago, v.30, n.90, p.27- 40, 2004.

BURNS, J. M.G. Leadership. NY: Harper e Row,1978.

BLAKE, R.; MOUTON, J. S. **O** grid gerencial iii- a chave para uma liderança eficaz. São Paulo: Ed. Pioneira. Biblioteca Pioneira de Administração e Negocio, 1995.

BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. **Elementos de comportamento organizacional.** São Paulo: Pioneira Thompson, 2002. 306 p.

BRISOLA, S. N. Relação universidade-empresa: como seria se fosse. In: UNIVERSIDADE-EMPRESA. Brasília: IBICT, 1998.

BUARQUE, C. A aventura da universidade. Campinas, SP: Paz e Terra, 1994.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**: metodologia de planejamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BURNS, J. M.G. Liderança. New York: Perenium, 1978.

CANO, W. Crise e industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a política nacional de desenvolvimento. **Rev. Econ. Polit.,** São Paulo, v.35, n.3, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572015000300444. Acesso em: 12 jan. 2017.

CARVALHO, C. C. S. Universidade como agente de desenvolvimento local: um estudo do papel da Universidade Estadual de Feira de Santana nos municípios de Amélia Rodrigues e Santo Estêvão de 2003 a 2007. 301f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, Bahia, 2008.

CASTIONI, R. (Org). **Diálogos entre Anísio e Darcy:** o projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília: Verbena, 2012.

CHERRY, K. **Teorias de Liderança**: 8 principais teorias de liderança. 2010. Disponível em: < http://www.ebsco.com>. Acesso em: 6 jun. 2017.

CHIARINI, T.; VIEIRA, K. P. Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticasde CT&I. **Revista. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v.66, n.1, jan./mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402012000100006. Acesso em: 20 jul. 2015.

CHIAVENATO, I. **Teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

COEN, W. Liderança segundo Peter Drucker. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

COOKE, P. et al. **Regional knowledge economies**: markets, clusters and innovation. Cheltenham: Edward Elgar, 2007.

COSTA, A. B. da. **O** desenvolvimento econômico na visão de Joseph **Schumpeter.** 2005. Disponível em: http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_7349schumpeteb_pob_costa_pdf.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP,2007.

A universidade temporã: o ensino superior,	, da Colônia a Era Vargas. 🤅	3. ed.
São Paulo: Editora UNESP, 2007.	•	

_____. A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP,2007.

DALLABRIDA, V. R.; SIEDENBERG, D. R.; FERNÁNDEZ, V. Desenvolvimento a partir da perspectiva territorial. **Desenvolvimento em questão**, ljuí, n.4, p. 33-62, jul./dez., 2004.

_____. **Um esboço da história americana.** Departamento de estado dos Estados Unidos. 2012. Disponível em: http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-portuguese/OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2015.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J. **Comportamento humano no trabalho.** São Paulo: Pioneira,1992. 2 v.

DINIZ, C.C.; LEMOS, M. B. Mudança do padrão regional brasileiro:determinantes e implicações. **Análise Conjuntural**, Ipardes, v. 8, n. 2, p. 32-42, fev.1986.

DINIZ, C. C. Celso Furtado e o desenvolvimento regional. **Revista Nova economia,** Belo Horizonte, v.19, n.2,2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-63512009000200001&script=sci arttext&tlng=es>. Acesso em: 17 ago. 2016.

DOUGLASS, J. A. **A educação superior no EUA:** passado e futuro. 2010. Disponível em:http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed01_maio2010/ed_01_maio2010_educacaoEUA.php. Acesso em: 20 jul. 2015.

DUDERSTADT, J. J. **The future of higher education new roles for the 21st-Century University.** 1999. Disponível em: http://milproj.ummu.umich.edu/publications/newroles/download/newroles.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

DRUCKER, P. F. Nem todos os generais foram mortos. (Prefácio). In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. **O líder do futuro**.11. ed. São Paulo: Futura, 1996.

DVIDOVICH, L.**A educação Superior nos EUA:** uma visão da estrutura do Ensino Superior dos Estados Unidos, passada e futura. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed01_maio2010/ed_01_maio2010_educacaoEUA.php. Acesso em: 3 ago. 2015.

EDUCATING Globally Competent Citizens: A tool kit for teaching Seven Revolutions. 2010. Washington: Center for Strategic and International Studies (CSIS). Disponível em: https://csis-prod.s3.amazonaws.com/s3fs-public/legacy_files/files/publication/100416_Falk_EducatingGlobally_Web.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

ENGERMAN, S.; SOKOLOFF, K.Factor Endowments, inequality, and paths of development among new world economics. **NBER Working Paper**, 2002. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w9259>.Acesso em: 12 jan. 2017.

ERVILHA, A. J. L. Liderando equipes para otimizar resultados. São Paulo: Nobel, 2008.

ETZKOWITZ, H. et al. Towards "Meta-innovation" in Brazil: the evolution of the incubator and the emergence of a Triple Helix. **Research Policy**, n. 34, p. 411 - 424, 2005.

Action. New York: Routledge, 2013.

_____. Hélice tríplice: metáfora dos anos 90 descreve bem o mais sustentável modelo de sistema de inovação. Revista Conhecimento & Inovação. Campinas, SP,v.6, n.1, 2010.Disponível
.Acesso em: 3 ago. 2015.">ago. 2015.

ETZKOWITZ, H. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in

ETZKOWITZ, H.; ZHOU. C. **Regional innovation initiator**: the entrepreneurial university in various triple helix models. Theme paper of 6th Triple Helix Conference. Disponível em: http://www.nus.edu.sg/nec/TripleHelix6/>. 2007. Acesso em: 23 set. 2015.

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

FIEDLER, Fred Edwaed, **Theory of Leadership Effectiveness**. Ed.McGraw-Hill, São Paulo, 310 p. 1967.

FOCHEZATTO, A. **Desenvolvimento regional:** recomendações para um novo paradigma produtivo (2010). Disponível em:http://www.fee.rs.gov.br/3-decadas/downloads/volume1/5/adelar-fochezatto.pdf>. Acesso em: 07 set. 2015.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

____. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura,1961.

_____. **Formação econômica no Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional,2005.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. Estudo sobre nova estratégia de desenvolvimento regional e a experiência da mesorregião grande fronteira do Mercosul. Erechim: Edifapes, 2003.

FURTADO, C. **O** mito do desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1974.

FURTADO, C. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Centro Celso Furtado; Contraponto, 1961.

GENNAIOLI, Nicola Rafael La Porta, **Human capital and regional development.** Artigo publicado pelo Departamento de Economia e Negócios, Universitat Pompeu Fabra em sua série de Documentos de Trabalho de Economia, n.1286. 2012. Disponível em: https://ideas.repec.org/p/upf/upfgen/1286.html. Acesso em: 22 set. 2017.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964 - 1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- GODDARD, J.; CHATTERTON, P. The response of HEIs to regional needs. In: RUTTEN, R.; BOEKEMA, F.; KUIJPERS, E. **Economic geography of higher education:** knowledge, infrastructure, and learning regions. London: Routledge, 2000.
- GOEBEL, M. A.; MIURA, M. N.A Universidade como um fator de desenvolvimento:o caso do município de Toledo-PR. **Revista Expectativa**. Toleto, v.3, n.3, 2004.
- GRANDI, G. **Desenvolvimento econômico na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil:** diferenças históricas e institucionais. Disponível em: https://blogdograndi.wordpress.com/2015/03/12/desenvolvimento-economico-na-europa-nos-estados-unidos-e-no-brasil-diferencas-historicas-e-institucionais/. Acesso em: 12 dez. 2016.
- HEIFETZ, R. A.; GRASHOW, A.; LINSKY, M.A. prática da liderança adaptativa: ferramentas e táticas para mudar a sua organização e o mundo. **Harvard Business Review Press**, 2009.
- HERSEY, P.; BLANCHARD, K. **Psicologia para administradores** a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: pu Grupo Editorial Nacional: Grupo Gen; Psicologia,1986.
- HUMBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara,1986.
- _____. IES: NCES National Center for Education Statistics. **Educational institutions.** Disponível em: https://nces.ed.gov/ccd/schoolsearch/. Acesso em: 16 jan. 2016.
- JAGO, A.G. Liderança: perspectivas em teoria e pesquisa. **Management Science**, v.28, n.3, p.315-336, 1982
- JESUÍNO, J. C. **Processos de liderança**. 4.ed. Lisboa: Livros Horizontes, 2005.
- JOHANN, S. L. **O modelo brasileiro de gestão organizacional**. 2. ed. S. Leopoldo: Unisinos,1998. p.6-51.
- KATZ, R. Habilidades de um administrador efetivo. **Harvard Bussiness Review**, 1955.
- KEEGAN, D. Foundations of distance education. 3. ed. London: Routledge, 1996.
- KLINK, J. J. **A cidade-região**: regionalismo e reestruturação no grande ABC paulista. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KOUZES, J. M. O **desafio de liderança.** Disponível em: http://online.sagepub.com. Acesso em: 6 jul. 2017.
- KOTTER, J. P. **Afinal o que fazem os líderes**: a nova face do poder e da Estratégia. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

- KRUGMAN, P. **Development, geography and economic theory**. Cambridge: MIT, 1995.
- LEWIS, W. A. Development with Unlimited Supply of Labor. **Revista The Manchester School**.1954. Disponível em: http://www.adelinotorres.info/desenvolvimento/w_arthur_lewis_o_desenvolvimento_com_oferta_ilimitada_de_mao_de_obra.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- LÖBLER, M. L.; LEHNHART, E. **Como estão sendo conduzidos os estudos de caso?** uma reflexão sobre os trabalhos publicados na área de administração. disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_enanpad_adi638.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.
- LOPES, R. **Competitividade, inovação e territórios**. Oeiras (Portugal): Celta Editora, 2001.
- MACULAN, A.M.; MELLO, J.M.C. University start-ups for breaking lock-ins of the Brazilian economy. **Science and Public Policy**, v. 36, n. 2, p.109 -114, mar. 2009.
- MARQUARDT, M. J. **Global Leaders 21st century**. New York: State University of New York Press, 2000.
- _____. Magna Carta Universitatum / Magna Charta Universitatumde Bolonha, 1988. Disponível em: http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese. Acesso em:19 jan. 2017
- MARSHALL, A. **Principles of economics:** na introductory.1890.Disponível em: https://www.marxists.org/reference/subject/economics/marshall/>. Acesso em: 16 ago. 2015.
- MELO, E. A. A. Escala de avaliação do estilo gerencial (EAEG):desenvolvimento e validação. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 4, n. 2, p. 31-72, dez. 2004.
- MENDES, D. T. **O planejamento educacional no Brasil.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.
- MENDONÇA, F. M. Formação, desenvolvimento e estruturação de arranjos produtivos locais da indústria tradicional do Estado de Minas Gerais. 2008. 284p. Tese (Doutorado)- COPPE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.intersind.com.br/pdf/mono-02.pdf. Acesso em:16 ago. 2015
- MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_09_ana_waleska_p_c_mend onca.pdf>. Acesso em:02 jun. 2017.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Reflexões sobre a utopia necessária e a universidade brasileira a partir de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. In: VILLAR, J. L.; MIYOSHI,T.;

- KUMAR, M.S. **Educação aberta:** o avanço coletivo da educação pela tecnologia, conteúdo e conhecimento abertos. São Paulo: UNIP Interativa, 2014.
- MIOTO, B. T.; BARBOSA, A.R.K. O Desenvolvimento local em perspectivas: explorando alguns ângulos do debate. In: SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFSC (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA), 6., 2007. **Anais eletrônicos**... Santa Catarina: UFSC, 2007. Disponível em: http://sepex.ufsc.br/anais_6/trabalhos/1111.html>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- MOACYR, P. A instrução e o império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- MORAES, F. F. de. Universidade, inovação e impacto socioeconômico. **Perspectivas** [online], São Paulo, v.14, n.3, p.8-11, jul./set. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000300003. Acesso em: 12 jan. 17.
- MOREIRA, L. A. R. Instrumentos de marketing internacional e sua influência na internacionalização das empresas: estudo de caso análise de resultados Empresa Bella Rocha .2001. 141f Dissertação (Mestrado em Administracíon de Empresas y Comercio Internacional) Universidad de Extremadura Espanha. 2001.
- MULLINS, L. J. Gestão e comportamento organizacional. **Pearson Higher Education**, 2010.
- MUMFORD, M. D. et al. Leadership skills: conclusion sand future directions. **Leadership Quarterly**, State University of New York Press, NY. v.11, n.1, p.155–170, 2000.
- MUSSAK, E.; CORTELLA, M. S. **Liderança em foco.** 7. ed. Campinas: Papirus 7 Mares, 2014.
- NAVARRO, L. **O que a universidade não ensina e o mercado de trabalho exige**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- NORTHOUSE, P. G. Leadership: theory and practice.7. ed. [S.I.]: [s.n.], 2015.
- OHMAE, K. **O mundo sem fronteiras**: poder e estratégia em uma economia global. São Paulo: Makron Books,1991.
- OLIVEIRA, S. C. **Sobre a interação universidade-empresa no desenvolvimento de software:** um estudo de caso no Recife. 2008. Tese (Doutorado) Instituto de Economia Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/datacenterie/pdfs/seminarios/pesquisa/texto0710.pdf>. Acesso em: 23 jan.2016.
- OLIVEIRA, G. B. de; LIMA, J. E. de S. Elementos endógenos do desenvolvimento regional: considerações sobre o papel da sociedade local no processo de desenvolvimento sustentável. **Revista FAE**, Curitiba, v.6, n.2, p.29-37, maio/dez. 2003. Disponível em:

http://www.fae.edu/revistafae/index/66795227/normas+para+submissao.htm.
Acesso em: 16 ago. 2016.
_____. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: http://www.oecd.org/about/publishing/. Acesso em: 9 jan. 2017.

_____. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): a contribuição das universidades para o desenvolvimento regional. Disponível em: https://www.oecd.org/brazil/>. Acesso em: 9 jan. 2017.

ORENSTEIN, L.; SOCHACZEWSKI, A. C. Democracia com desenvolvimento, 1956 - 1961. In: ABREU, M. de P.(Org.). A ordem do progresso dois séculos de política econômica no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

PENA, R. A. Divisão internacional. **Revista Geografia Econômica**. Disponível em: http://www.brasilescola.com/geografia/divisao-internacional-trabalho-dit.htm. Acesso em: 13 ago.2015.

PEREIRA, L. C. B. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico.** Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-ConceitoHistoricoDesenvolvimento. Acesso em: 15 jun. 2012.

PÉREZ, C. La modernización industrial en América Latina y la herencia de la sustitución de importaciones. **Comercio Exterior**, v. 46, n. 5, p. 347-363, maio,1996.

POCHMANN, M. **Reestruturação produtiva**: perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

POSNER, B. Z.; KOUZES, J. M.O desafio da liderança. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

PROVENZANO, M.E.; MOULIN, N. M. Curso de capacitação de tutores EAD. Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná – NEAD UFPR, 2009.

RABELLO, C. R. L. **Educação a distância:** conceito e características. Extrato de aprendizagem na educação a distância: dificuldades dos discentes de licenciatura em ciências biológicas na modalidade semipresencial. Rio de Janeiro: UFRJ; Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2007.

REIS, C. N. dos; ROTTA, E. **Desenvolvimento regional e políticas sociais:** notas de um debate no contexto de transformações globais. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2016.

RIBEIRO, A. M.; MATIAS, G. R. **A universidade necessária em Darcy Ribeiro:** notas sobre um pensamento utópico. 2006. Disponível em:http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6034/3208>. Acesso em:12 mar.2017.

RIBEIRO, D. A universidade necessária. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ROCHA, L. A. G. **Mercosul como espaço de internacionalização dos negócios:** uma análise da política comercial de 1995 a 2008. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano)- Universidade Salvador, UNIFACS. Salvador, 2010.

RODRICK, D.; ROSENZWEIG, M.R. **Handbook Devolopment Economics**, v.5, Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

RODRIGUES, A. de O. O fenômeno da liderança uma revisão das principais teorias. **Fragmentos de cultura,** Goiânia, v. 23, n. 4, p. 587-601, out./dez. 2013. Disponível em:http://seer.ucg.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/3556/2061. Acesso em: 13 jul. 2017.

ROST, J. C. Leadership for twenty first century. Westport: Praeger Publishers, 1991.

ROTHMANN, I.; COOPER, C. Fundamentos da psicologia organizacional e do trabalho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. 344 p.

_____. Desenvolvimento regional e políticas públicas. **Revista Textos & Contextos Porto Alegre**, 2007. Disponível em: http://www.pucrs.br/eventos/eeg/download/Mesa12/Desenvolvimento_Regional_e_Politicas_Sociais-notas_de_um_debate_no_contexto_de_transformacoes_globais.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.

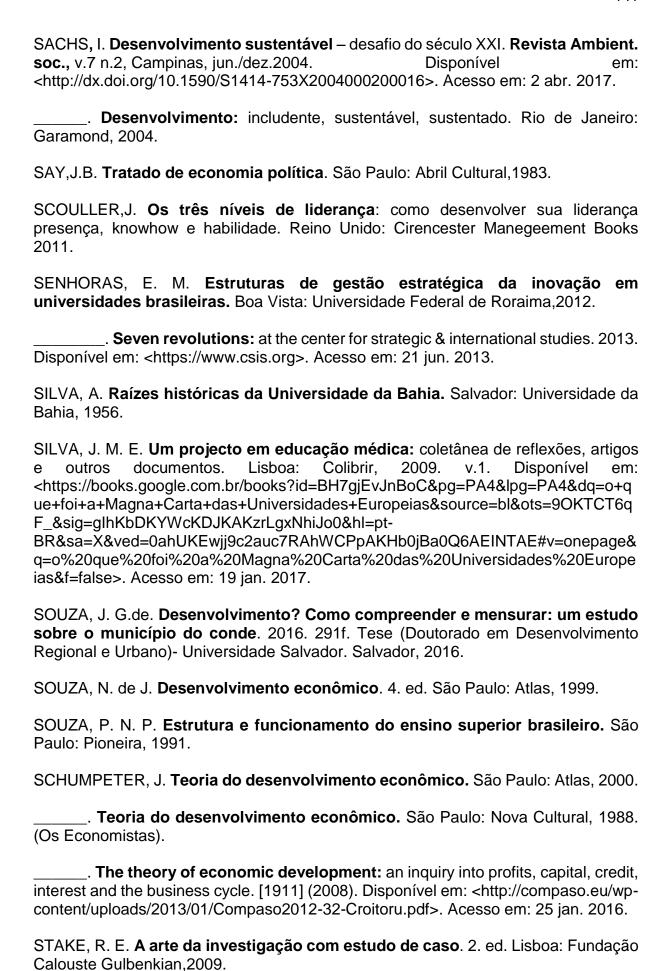
SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro,1808 – 1990.** Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de.A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Pernambuco, Recife v.14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017

SANTOS, L. C. dos. **A UNEB e a promoção do desenvolvimento Local e regional:** o caso dos cursos de pós-graduação stricto sensu – uma análise de 2002 a 2013. 2015. 285f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano)- Universidade Salvador, UNIFACS, 2015.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v.28, n.76, set./dez.2008.



TARTARUGA, I. G. P. As inovações nos territórios e o papel das universidades: notas preliminares para o desenvolvimento territorial no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, set.2010.

TAVARES, H. M. Políticas de Desenvolvimento Regional nos Países do Centro e no Brasil. Caderno IPPUR/UFRJ, Rio de Janeiro, ano XV, n. 2, ago.-dez. 2001.

THE STATISTICS PORTAL. Number of higher education institutions in the United States from 1980 to 2014. Disponível em: https://www.statista.com/statistics/240833/higher-education-institutions-in-the-us-by-type/. Acesso em: 26 jan. 2017.

THELIN, J. R. **A history of american higher education.** 2. ed. Baltimore: The Johns Hopkins Univerity Press, 2011.

VALENTIM, R. de F. O capital social como um dos elementos que compõem a dinâmica do desenvolvimento regional. In: ENCONTRO DE ECONOMISTAS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 5., Recife. **Anais...** 2003.

VÁZQUEZ BARQUERO, A. Desarrollo local. Una estrategia de creación de empleo. **Revista EURE,** Santiago de Chile, Madrid: Ed. Pirámide, v. 22, n.65, jun.1988.

_____.Desarrollos reciente de la política regional. La experiencia europea.

VIEIRA, K. P. Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico:sistema superior de ensino e as políticas de CT&I. **Rev. Bras. Econ.** Rio de Janeiro, v.66, n.1, jan./mar. 2012.

Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402012000100006. Acesso em: 23 maio 2016.

VILLANOVA, J. (Org.) .**Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviços dos Países S.A.,1948. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf. Acesso em: 29 jun. 2017

VROOM, V.; YETTON, P. W. Leadership and decision making, the new leadership. Pittsburg, PA: University of Pisttburg Press,1973.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YULK, G. Leadership in organizations. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1998.

ZACCARO, S. J; KEMP, C.; BADER, P. Traços e atributos do líder. In: J.A.; CIANCIOLO, A.T; STERNBERG, R.J (Eds.). **Thousand Oaks**. CA: Sage, 2004.

ZAMPIERI, N. L. V. Empreendedorismo de base tecnológico e de desenvolvimento regional. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção)- Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/12/TDE-2011-02-04T111526Z-

3011/Publico/ZAMPIERI,%20NILZA%20LUISA%20VENTURINI.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

ANEXO A - Rede de Ensino Superior no Estado da Bahia

SALVADOR

Federais / Estaduais:

- 1. Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- 2. Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
- 3. Universidade Salvador (UNIFACS)
- 4. Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP)
- 5. Escola de Administração do Exército (ESAEX)
- 6. Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Privadas:

- 1.Centro Universitário Jorge Amado
- (UNIJORGE)
- 2. Escola de Engenharia de Agrimensura (EEA)
- 3. Faculdade Bahiana de Direito e Gestão
- 4. Faculdade Batista Brasileira (FBB)
- 5. Faculdade Castro Alves (FCA)
- 6. Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (FACCEBA)
- 7. Faculdade Cidade do Salvador (FCS)
- 8. Faculdade de Artes, Ciências e Tecnologias (FACET)
- 9. Faculdade de Ciências Contábeis (FACIC)
- 10. Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA)
- 11. Faculdade de Ciências Gerenciais da Bahia (FCGB)
- 12. Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC SSA)
- 13. Faculdade Hélio Rocha (FHR)

- 14. Faculdade Isaac Newton (FACINE)
- 15. Faculdade Maurício de Nassau
- 16. Faculdade Montessoriano (FAMA)
- 17. Faculdade Parque (FAP)
- 18. Faculdade Regional da Bahia (FARB)
- 19. Faculdade Ruy Barbosa (FRBA)
- 20. Faculdade São Bento
- 21. Faculdade São Camilo
- 22. Faculdade São Salvador (FSS)
- 23. Faculdade Sartre COC (FACOC)
- 24. Faculdade Social da Bahia (FSBA)
- 25. Faculdades Integradas Olga Mettig
- (FAMETTIG)
- 26. Faculdade Vasco da Gama (FVG)
- 27. Instituto de Educação e Tecnologias (INET)
- 28. Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador (IESUS)
- 29. Instituto Superior de Educação Ocidente

(OCIDEMNTE)

- 30. Instituto Superior de Educação Eugênio
- Gomes (ISEGO)
- 31. Universidade Católica do Salvador (UCSAL)
- 32. Universidade Estácio de Sá
- 33. União das Instituições Educacionais do Estado
- de São Paulo (UNIESP)
- 34. Instituto de Pós-Graduação & Graduação
- (IPOG).
- 35. Universo Universidade Salgado de Oliveira

ALAGOINHAS

Privadas:

- 1. Faculdade Santíssimo Sacramento (FSSS)
- 2. Faculdade Santo Antonio (FSA)

BARREIRAS

Privadas:

- 1. Faculdade Jão Calvino (FACINE)
- 2. Faculdade Juvêncio Terra (FJC)
- 3. Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB).
- Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador (IESUS)

CAMAÇARI

Privadas:

1. Faculdade Metropolitana de Camaçari (FAMEC)

CAPIM GROSSO

Privadas:

1.Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (FACE)

CAMPO FORMOSO

Privadas:

1. Faculdade Presbiteriana Augusto Galvão (FAPAG)

CRUZ DAS ALMAS

Federais / Estaduais:

1.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

(UFRB)

Privadas:

1. Faculdade de Ciência e Tecnologia Albert Einstein

(FACTAE)

2. Faculdade Maria Milza (FANAM)

EUNÁPOLIS

Privadas:

1. Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (UNISULBAHIA)

FEIRADE SANTANA

Federais / Estaduais:

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

2. Universidade Salvador (UNIFACS)

Privadas:

Escola de Negócios do Estado da Bahia (ENEB)

4. Faculdade Anísio Teixeira de Feira de

Santana (FAT)

4. Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira

de Santana (FTC)

6. Faculdade de Ensino Sup. da Cidade de F. de

Santana (FAESF/UNEF)

GUANAMBI

Privadas:

1. Faculdade de Guanambi

IBICARAÍ Privadas:

1.Faculdade Montenegro (FAM)

ILHÉUS

Privadas:

IPIAÚ Privadas:

1.Faculdade Santo Aghostino (FACSA)

- 1. Centro de Ensino Superior de Ilhéus (CESUPI)
- 2. Faculdade Madre Thais (FMT)

IPIRÁ

Privadas:

1. Instituto Superior de Educação Eugênio Gomes (ISEGO)

ITABUNA

Federais / Estaduais:

1. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

ITAMARAJU

Privadas:

1.Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA)

ITAPETINGA

Federais / Estaduais:

1.Univ. Estadual do Sudoeste Bahia (UESB)

JEQUIÉ

Federais / Estaduais:

1. Univ. Estadual do Sudoeste Bahia (UESB)

Privadas:

1. Faculdade Integrada Euclides Fernandes (FAJ)

JUAZEIRO

Federais / Estaduais:

1.Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Privadas:

1. Faculdade São Francisco de Juazeiro (FASJ)

LAURO DE FREITAS Privadas:

- 1. Faculdade Bahiana de Ciências (FABAC)
- 2. Faculdade de Tecnología Senai Cetind
- 3. Faculdades Integradas Ipitanga (UNIBAHIA)

LUÍS EDU. MAGALHÃES

Privadas:

- 1. Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira (FAAHF)
- Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador (IESUS)

PAULO AFONSO

Privadas:

1.Faculdade Sete de Setembro (FASETE)

PARIPIRANGA Privadas:

1.Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FACULDADE AGES)

RIACHÃO DO JACUÍPE

Privadas:

SANTA CRUZ CABRÁLIA Privadas:

- 1. Faculdade Regional de Richão do Jacuípe (FARJ)
- Faculdade de Ciências Médicas da Bahia (CS. MEDICAS)
- 2. Faculdade do Descobrimiento (FACDESCO)

SANTO ANT. DE JESUS

Privadas:

1. Faculdade de Ciências Empresariais (FACEMP)

SENHOR DO BONFIM Federais / Estaduais:

 Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

TEIXEIRA DE FREITAS Privadas:

1.Faculdade Pitágoras

VITÓRIA DA CONQUISTA Federais / Estaduais:

Univ. Estadual do Sudoeste Bahia (UESB)

Privadas:

2. Faculdade de Tecnología e Cs. de Vitória da

Conquista (FTC)

3. Faculdade Independiente do Nordeste (FAINOR)

Fonte: http://www.altillo.com/pt/universidades/brasil/estado/bahia.asp. 2015

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO EM PORTUGUÊS



DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO - PPDRU

QUESTIONÁRIO ANÁLISE DO PROGRAMA PRESIDENT'S EMERGING GLOBAL SCHOLARS (PEGS) DA KENNESAW STATE UNIVERSITY (KSU)

Caro Estudante.

Esse questionário é constituído de 29 questões relacionadas com o programa President's Emerging Global Scholars (PEGS) e está sendo aplicado aos estudantes que participaram do programa no Brasil e nos Estados Unidos.

Sua participação, respondendo ao questionário, é muito importante para subsidiar as análises dos resultados de minha linha de pesquisa no doutoramento, na área de Liderança e Desenvolvimento Regional.

Conto com sua participação, clique aqui https://goo.gl/forms/QQWnUgjmWff5Jrrg1 para responder.

Obrigado, Prof^a Msc. Luiza Augusta da Rocha Moreira Universidade Salvador - Unifacs Laureate InternationalUniversities 55 (71) 99729750

Parte I – Identificação

- 1) Qual é o seu sexo?
 - a) Masculino
 - b) Feminino
- 2) Qual era sua faixa etária quando participou do projeto?
 - a) De 17 a 18 anos
 - b) De 19 a 20 anos
 - c) De 21 a 22 anos
 - d) De 23 a 24 anos
 - e) 25 anos ou mais
- 3) Participou do programa por qual Universidade?
 - a) KSU
 - b) UNIFACS
- 4) Participou do PROGRAMA PRESIDENT'S EMERGING GLOBAL SCHOLARS (PEGS) em que ano(s)?

- a) 2013
- b) 2014
- c) 2015
- d) 2016

Parte II – Efetividade do Programa PEGS

- 5) Que característica do programa você melhor se identificou?
 - a) Pesquisa
 - b) Liderança
 - c) Intercâmbio cultural
 - d) Engajamento com a comunidade
- 6) Considerando o estudo sequencial das 7 Revoluções, que são desafio para o ano 2035, qual delas despertou mais interesse em você?
 - a) População
 - b) Gerenciamento de Recursos
 - c) Tecnologia
 - d) Conhecimento e Informação
 - e) Economia
 - f) Segurança
 - g) Governança
- 7) De qual equipe /Tema que você participou?
 - a) População
 - b) Gerenciamento de Recursos
 - c) Tecnologia
 - d) Conhecimento e Informação
 - e) Economia
 - f) Segurança e conflito
 - g) Governança
- 8) Se você fosse convidado(a) para participar de uma ação de intervenção para resolver problemas em um pais emergente que area(s) você gostaria de participar?
 - a) População
 - b) Gerenciamento de Recursos
 - c) Tecnologia
 - d) Conhecimento e Informação
 - e) Economia
 - f) Segurança e conflito
 - g) Governança
- 9) Que elemento mais contribuiu para o desenvolvimento da equipe, ao usar a abordagem de pesquisaação com intenção de aumentar a conscientização cultural?
 - a) Pesquisa
 - b) Temas escolhidos pelas equipes
 - c) Trabalho com equipe multicultural (Brasil e EUA)
 - d) Apresentação no Fórum Internacional (EUA)
 - e) Seminário de Avaliação da Pesquisa e Extensão (Brasil)
- 10) Como você vê a possibilidade de uma ação de intervenção em relação aos problemas dos países emergentes (em desenvolvimento).

- a) Tenho interesse em fazer algum tipo de intervenção.
- b) Não tenho interesse em intervenção nesses países
- c) Não vejo possibilidade de ajudar
- d) É um problema para ser tratado pelos governos
- 11) Participou de alguma atividade de liderança após o programa PEGS/FEGS?
 - a) Sim, ligada ao movimento ou representação estudantil
 - b) Sim, através da empresa que trabalho.
 - c) Não tive oportunidade de participar de qualquer programa
 - d) Não, mas tenho interesse
 - e) Não, não tenho interesse
- 12) Qual aspecto principal de sua formação o programa mais contribuiu mo desenvolvimento?
 - a) Censo crítico
 - b) Capacidade de liderança
 - c) Engajamento com a comunidade
 - d) Pesquisa
 - e) Intercâmbio cultural
- 13) Que atividade profissional você pretende desenvolver após a conclusão de seu curso?
 - a) Profissional liberal (trabalhar por conta própria)
 - b) Empregado de grande empresa
 - c) Empreendedor (montar uma empresa)
 - d) Atividade política
 - e) Continuar os estudos
- 14) Como você se sente mais confortável ao desenvolver seus trabalhos e projetos?
 - a) Participando de equipes de trabalho
 - b) Trabalhando individualmente
 - c) Coordenando grupo de trabalho
- 15) Como você conduz a necessidade de ser ouvido ao expor suas ideias a um grupo?
 - a) Costumo elevar o tom de voz
 - b) Não costumo ser ouvido nessas discussões
 - c) É comum as pessoas ouvirem minha opinião
 - d) Quando não me escutam prefiro me retirar, porque não gosto de confusão.
- 16) Quando você é o responsável pelo desenvolvimento de trabalhos grandes e complexos que demandam muitos esforços, qual a sua estratégia?
 - a) Procuro distribuir com outras pessoas
 - b) Prefiro assimilar a atividade e distribuir meu tempo para cumprir
 - c) Assimilo a parte do trabalho complexa e distribuo as atividades mais simples

PARTE III – Sobre Liderança e Desenvolvimento Regional

- 17) Qual a sua avaliação do estudo da liderança promovido pelo programa PEGS?
 - a) Contribui para a sua formação acadêmica e profissional
 - b) Contribuiu para despertar meu interesse nos problemas da sociedade
 - c) Despertou interesse sobre os atores do desenvolvimento regional
- 18) A escolha do líder da equipe multicultural aconteceu de forma:

- a) Tranquila e harmoniosa
- b) Estressante por falta do conhecimento da língua
- c) Estressante porque os componentes das equipes têm culturas diferentes
- 19) Qual o critério adotado para a escolha do líder do grupo/equipe.
 - a) A liderança surgiu naturalmente.
 - b) Levamos em conta o critério de Simpatia, Competência e Habilidade de relacionamento.
 - c) Levamos em conta conhecimento na área da pesquisa.
- 20) No trabalho que desenvolveu você se sentiu mobilizado dentro do grupo?
 - a) Sim. Os alunos da KSU/UNIFACS foram muito receptivos
 - b) Sim. Apesar da diferença cultural não tivemos resistências
 - c) Não, tivemos diferenças por causa da língua
 - d) Não. Tivemos resistências por causa das diferenças culturais
- 21) Você acha que influenciou significativamente o pensamento e o comportamento da sua equipe no decorrer da pesquisa?
 - a) Sim
 - b) Não
- 22) Como você se sentiu em participar de projetos e ações comunitárias para o desenvolvimento regional?
 - a) Gostei de ter participado, pois tive contato com uma realidade diferente
 - b) Participar desse tipo de ação, me fez perceber como podemos mudar a realidade de uma região
 - c) Os trabalhos realizados foram muito importantes, pois tive a oportunidade de colocar em pratica o que foi ensinado no programa.
 - d) Não gostei de participar, pois acredito que nada irá mudar.
- 23) Ao trabalhar junto à comunidades carentes você percebeu/identificou as necessidades da região, onde estão localizadas essas comunidades?
 - a) Sim
 - b) Não
- 24) Sabemos que o programa trabalha com base em um currículo, onde são desenvolvidas e potencializadas algumas habilidades de liderança. Qual dessas habilidades você acha que foi melhor aproveitada por você?
 - a) Habilidades de relacionamento
 - b) Compreensão das diferenças
 - c) Delegação.
 - d) Saber trabalhar em equipes (principalmente multiculturais)
 - e) Trabalhar de acordo com a situação
- 25) A pesquisa realizada por sua equipe (tema das 7 Revoluções), fez você compreender o conceito de desenvolvimento regional e a importância da liderança, como propulsor desse desenvolvimento?
 - a) Sim
 - b) Não
 - 26) A experiência em participar desse programa e o intercâmbio de conhecer outro pais/região permitiu que você percebesse a diferença regional?
 - a) Sim
 - b) Não

- 27) Foi possível identificar através da sua pesquisa os objetivos fundamentais do desenvolvimento regional, tais como: combate às assimetrias regionais, aproveitamento dos recursos e potencialidades endógenos das regiões, promoção do ordenamento do território, garantia da participação dos cidadãos na resolução dos problemas regionais?
 - a) Sim
 - b) Não
- 28) A participação no programa PEGS ou FEGS, permitiu que você verificasse que a implantação de uma universidade pode estar associada ao desenvolvimento, ao sistema produtivo e educacional de uma região?
 - a) Sim
 - b) Não
 - 29) Qual a sua percepção quando você apresentou o resultado da pesquisa, demostrando estatisticamente o que pensa o estudante americano e o estudante brasileiro sobre um tema das 7 Revoluções?
 - a) São realidades diferentes e temos pouco conhecimento uma da outra.
 - b) Percebi uma certa dificuldade de em compreender a lógica do pensamento deles.
 - c) Apesar das diferenças culturais, verifiquei que temos muito em comum.
 - d) Somos muito parecidos no modo como vivemos.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO EM INGLÊS



DOCTORAL IN REGIONAL AND URBAN DEVELOPMENT - (PPDRU)

QUESTIONNAIRE ANALYSIS OF KENNESAW STATE UNIVERSITY PRESIDENT'S EMERGING GLOBAL SCHOLARS (PEGS) (KSU)

Dear Student,

This survey consists of 29 questions related to the program President's Emerging Global Scholars (PEGS) and is being applied to students who participated in the program in Brazil and the United States.

Your participation, responding to the questionnaire, is very important to support the analysis of the results of my research line in the PhD in the area of Leadership and Regional Development.

I would like to have your participation, click here https://goo.gl/forms/UklcgU3jQ1gFeHpx2 to respond.

Thank you,
Prof^a Msc. Luiza Augusta da Rocha Moreira
Universidade Salvador - Unifacs
Laureate InternationalUniversities
55 (71) 99729750

PART I - IDENTIFICATION

- 1) What is your gender?
 - a) Male
 - b) Female
- 2) What was your age group when you participated in the project?
 - a) From 17 to 18 years old
 - b) From 19 to 20 years
 - c) From 21 to 22 years
 - d) From 23 to 24 years
 - e) 25 years or more
- 3) Have you participated in the program by which University?
 - a) KSU
 - b) UNIFACS

- 4) Participated in the PRESIDENT'S EMERGING GLOBAL SCHOLARS PROGRAM (PEGS) in which year(s)?
 - a) 2013
 - b) 2014
 - c) 2015
 - d) 2016

PART II - EFFECTIVENESS OF THE PEGS PROGRAM

- 5) What feature of the program did you identify best?
 - a) Research.
 - b) Leadership.
 - c) Cultural exchange.
 - d) Engagement with the community.
- 6) Considering the sequential study of the 7 Revolutions, which are a challenge for the year 2035, which one has come to your interest?
 - a) Population.
 - b) Resource Management.
 - c) Technology.
 - d) Knowledge and Information.
 - e) Economy.
 - f) Security and Conflict.
 - g) Governance.
- 7) Which team / Theme did you participate in?
 - a) Population.
 - b) Resource Management.

 - c) Technology.d) Knowledge and Information.
 - e) Economy.
 - f) Security and Conflict.
 - g) Governance.
- 8) If you were invited to participate in an intervention action to solve problems in an emerging country what area(s) would you like to attend?
 - a) Population.
 - b) Resource Management.
 - c) Technology.
 - d) Knowledge and Information.
 - e) Economy.
 - f) Security and Conflict.
 - g) Governance.
- 9) Which element most contributed to the development of the team, using the action-research approach with the intention of increasing cultural awareness?
 - a) Research.
 - b) Chosen themes by the teams.
 - c) Work with multicultural team (Brazil and USA).
 - d) Presentation at the International Forum (USA).
 - e) Research and Extension Evaluation Seminar (Brazil).

- 10) How do you see the possibility of an intervention action on the problems of merging (developing) countries?
 - a) I am interested in doing some kind of intervention.
 - b) I have no interest in intervention in these countries.
 - c) I do not see the possibility of helping.
 - d) It is a problem to be treated by governments.
- 11) Did you participate in any leadership activity following the PEGS / FEGS program?
 - a) Yes, linked to student movement or representation.
 - b) Yes, through the company I work for.
 - c) I did not have the opportunity to participate in any program.
 - d) No, but I'm interested.
 - e) No, I'm not interested.
- 12) What main aspect of your background did the program most contribute to development?
 - a) Critical census.
 - b) Leadership ability.
 - c) Engagement with the community.
 - d) Research.
 - e) Cultural exchange.
- 13) What professional activity do you intend to work on after completing your course?
 - a) Liberal professional (self-employed).
 - b) Employee of large enterprise.
 - c) Entrepreneur (setting up a company).
 - d) Political activity.
 - e) Continue studies.
- 14) How do you feel most comfortable developing your work and projects?
 - a) Participating in work teams.
 - b) Working individually.
 - c) Coordinating a working group.
- 15) How do you do usually do when you need to be heard while exposing your ideas to a group?
 - a) I often raise my voice.
 - b) I do not usually get heard in these discussions.
 - c) It is common for people to hear my opinion.
 - d) When they do not listen, I rather leave, avoiding confusion.
- 16) When you are responsible for the development of large and complex jobs that require a lot of effort, what is your strategy?
 - a) I try to share with other people.
 - b) I prefer to assimilate the activity and distribute my time to comply.
 - c) I assimilate the part of the complex work and distribute the simplest activities.

PART III - ON LEADERSHIP AND REGIONAL DEVELOPMENT

- 17) What is your evaluation of the leadership study promoted by the PEGS program?
 - a) Contributes to their academic and professional training.

- b) Contributed to arouse my interest in the problems of society.
- c) Raised interest in regional development actors.
- 18) How did the choice of the leader of the multicultural team happened?
 - a) Quiet and harmonious.
 - b) Stressful due to the lack of knowledge of the language.
 - c) Stressful because team members had different cultures.
- 19) What were the criteria used to choose the leader of the group/team.
 - a) Leadership came naturally.
 - b) We take into account the criterion of Sympathy, Competence and Relationship Ability.
 - c) We take into account knowledge in the researched field.
- 20) In your work did you feel mobilized within the group?
 - a) Yes. KSU / UNIFACS students were very receptive.
 - b) Yes. Despite the cultural difference, we had no resistance.
 - c) No, we had differences due to the language.
 - d) No. We had resistance due to cultural differences.
- 21) Do you think you have significantly influenced your team's thinking and behavior during the course of the research?
 - a) Yes.
 - b) No.
- 22) How did you feel about participating in community projects and actions for regional development?
 - a) Enjoyed the participation, since I had contact with a different reality.
 - B) Participating in this type of action, made me realize how we can change the reality of a region.
 - c) The work done was very important because I had the opportunity to put into practice
 - d) What was taught in the program?
 - e) I did not like to participate because I believe that nothing will change.
- 23) When working with the poor communities did you perceive/identify the needs of the region, where are these communities located?
 - a) Yes.
 - b) No.
- 24) We know that the program works based on a curriculum, where some leadership skills are developed and potentialized. Which of these skills do you think was best used by you?
 - a) Relationship skills
 - b) Understanding the differences.
 - c) Delegation.
 - d) To know how to work in teams (mainly multicultural).
 - e) To work according to the situation.
- 25) Did the research carried out by your team (theme of the 7 Revolutions) make you understand the concept of regional development and the importance of leadership as a driver of this development?
 - a) Yes.
 - b) No.
- 26) Has experience in participating in this program and the exchange of knowing another country/region, allowed you to perceive the regional difference?

- a) Yes.
- b) No.

27) Was it possible to identify through the research, the fundamental objectives of regional development, such as: combating regional asymmetries, taking advantage of the resources and endogenous potential of the regions, promoting spatial planning, ensuring citizens' participation in solving regional problems?

- a) Yes.
- b) No.

28) Has participation in the PEGS or FEGS program allowed you to verify that the implementation of a university can be linked to the development, production and educational system of a region?

- a) Yes.
- b) No.

29) What is your perception when you presented the research result, statistically demonstrating what the American students and the Brazilian students think about one theme of the 7 Revolutions?

- a) They are different realities and we have little knowledge of each other.
- b) I realized a certain difficulty in understanding the logic of their thinking.
- c) Despite the cultural differences, I found that we have a lot in common.
- d) We are very similar in the way we live.