

FUNDAÇÃO DOM CABRAL
Mestrado Profissional em Administração

Fabiano Bossle Miguel

**INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA
E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS
BRASILEIRAS**

Nova Lima
2020

Fabiano Bossle Miguel

**INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA
E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS
BRASILEIRAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Administração da
Fundação Dom Cabral como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Administração.**

**Área de concentração: Gestão
Contemporânea das Organizações**

Linha de Pesquisa: Estratégia

**Orientador: Prof^ª. Dra. Ana Luiza Lara de
Araújo Burcharth**

Nova Lima

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca Walther Moreira Salles
Fundação Dom Cabral

M636i Miguel, Fabiano Bossle
Inovação nas formas de oferta e impactos sobre a governança e a gestão das instituições de ensino superior privadas brasileiras. / Fabiano Bossle Miguel. - Nova Lima, 2020.
[Documento Eletrônico]

Orientadora: Profª. Dra. Ana Luíza Lara de Araújo Burcharth
Dissertação (Mestrado) – Fundação Dom Cabral. Programa de Mestrado Profissional em Administração.

1. Inovação. 2. Governança corporativa. 3. Ensino superior. I. Burcharth, Ana Luíza Lara de Araújo. II. Fundação Dom Cabral. Programa de Mestrado Profissional em Administração. III. Título.

CDU: 005.342

Bibliotecário: Leonardo Bruno Almeida D'Assumpção– CRB 6/2046

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado

No dia 30 de novembro de 2020 às 14h00, realizou-se a sessão pública virtual de defesa de dissertação, intitulada "INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS BRASILEIRAS", de autoria do mestrando **Fabiano Bossle Miguel**, discente do **Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional em Administração – Gestão Contemporânea da Organizações**.

Concluído os trabalhos de apresentação e arguição, a dissertação foi:

APROVADO¹

APROVADO COM RESTRIÇÕES²

REPROVADO



Orientadora: Dra. Ana Luiza Lara de Araújo Burcharth

Membros da banca: Dr. Fabricio Ziviani

Dr. Bruno Henrique Rocha Fernandes

¹ APROVADO: o aluno tem 30(trinta) dias corridos, a partir da data de aprovação, para protocolar a versão final da dissertação considerando as sugestões da banca

² APROVADO COM RESTRIÇÕES: o aluno tem trinta dias corridos para entregar com o de acordo do orientador.

DEDICATÓRIA

Ao meu Pai, Michel Miguel, *in memoriam*, falecido ao longo dessa jornada, minha fonte de inspiração eterna...

“Mudança disruptiva nunca é fácil para aqueles que ajudaram a construir o status quo ... ele mina muito daquilo que nós consideramos garantido e confiamos ... ela, algumas vezes, destrói coisas que valem a pena guardar. É por isso que nós a tememos. Mas, a mudança disruptiva também provê oportunidade para reestruturar o que pode atualmente melhorar nossas instituições”.

Nannerl O. Keohane, Princeton University

AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, pela vida, pela saúde e pela oportunidade de viver essa experiência tão enriquecedora, sob todos os aspectos.

À minha família, em especial à minha mãe e aos meus irmãos, pelo especial incentivo, apoio e compreensão durante toda essa longa e desafiadora jornada.

Ao meu irmão Michel Miguel Júnior, pelo (incansável) incentivo, apoio e colaboração, sem a qual não seria possível a conclusão desse.

À minha especial amiga, Juliane Felipe Ferrari, anjo da guarda que a vida me proporcionou, grande incentivadora, apoiadora, e conselheira, por tudo!

À minha orientadora, Prof^ª Dra. Ana Luiza Lara de Araújo Burcharth, pela orientação, inspiração, paciência, compreensão, apoio e incentivo, tão assertivos e decisivos durante todo o processo. Muito obrigado!

A todos os meus professores, verdadeiros “mestres”, por todo o conhecimento, experiência e *insights* ao longo de todo o programa.

Aos meus colegas de Mestrado, todos, novos grandes amigos, pela convivência, conhecimentos, experiências profissionais e de vida compartilhadas, que se tornaram, também, grandes fontes de inspiração e de incentivo ao longo de toda a trajetória.

RESUMO

A inovação nas formas de oferta se tornou, ao longo dos últimos anos, um imperativo às IES privadas brasileiras na busca por melhoria da qualidade, maior competitividade e, em alguns casos, mesmo para a sua sobrevivência diante do cenário atual de alta competição no ensino superior brasileiro. Ao mesmo tempo, face aos novos desafios, tornou-se, também, fundamental o avanço na profissionalização dos modelos e estruturas de governança e gestão das IES privadas, inclusive para a promoção e o apoio necessários ao sucesso da inovação na educação superior. Diante disso, o presente estudo procurou investigar os impactos da inovação nas formas de oferta de educação superior sobre o modelo de governança e gestão das IES privadas brasileiras. Para isso, foi realizada uma pesquisa quantitativa do tipo *survey*, aplicada através de questionário eletrônico, da qual participaram, ao final, 39 IES privadas brasileiras, principalmente universidades e centros universitários. Além da análise descritiva dos resultados da *survey*, a análise das correlações entre as variáveis do modelo teórico hipotético da pesquisa foi desenvolvida através do modelo de equações estruturais, confirmando a validade e a confiabilidade dos construtos principais. Os resultados demonstraram relação positiva entre a inovação nas formas de oferta e a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das IES, evidenciando a influência da inovação nas formas de oferta sobre o modelo de governança das IES pesquisadas. Além disso, apontaram, também, relação entre os próprios elementos constitutivos do modelo de governança e gestão das IES examinados pelo estudo. Outros resultados importantes destacaram as mudanças implementadas pelas IES nos elementos centrais do seu modelo de governança e gestão em razão da influência da inovação na oferta, bem como o diagnóstico das principais inovações nas formas de oferta implementadas e seus respectivos estágios de implementação. Além disso, a pesquisa também revelou as principais motivações, *drivers* e barreiras à inovação nas IES privadas brasileiras. Ademais, a pesquisa evidenciou, ainda, que o modelo de governança e gestão das IES promoveu avanços em direção à adoção de um novo modelo mais próximo ao modelo das universidades empreendedoras, conforme a abordagem teórica de Clark (1998).

Palavras-Chave: Governança e gestão de instituições de ensino superior. Gestão universitária. Gestão da inovação na educação superior. Inovação na educação superior.

ABSTRACT

Innovation in modes of the higher education has become, over the last few years, an imperative for Brazilian private HEIs in the search for quality improvement, greater competitiveness and, in some cases, even for their survival in the current scenario of high competition in Brazilian higher education. At the same time, in the face of new challenges, it has also become essential to advance in the professionalization of the models and structures of governance and management of private HEIs, including for the promotion and support necessary for the success of innovation in higher education. In view of this, the present study sought to investigate the impacts of innovation in the modes of the higher education provision on the governance and management model of Brazilian private HEIs. For this, a quantitative survey type survey was carried out, applied through an electronic questionnaire, in which, at the end, 39 private Brazilian HEIs participated, mainly universities and university centers. In addition to the descriptive analysis of the survey results, the analysis of the correlations between the variables of the hypothetical theoretical model of the research was developed through the model of structural equations, confirming the validity and reliability of the main constructs. The results showed a positive relationship between innovation in the modes of the higher education provision and the governance structure, the organizational structure and the working conditions and expectations of the academic staff of the HEIs, showing the influence of innovation in the forms of supply on the model governance of the researched HEIs. In addition, they also pointed out a relationship between the very constituent elements of the HEI governance and management model examined by the study. Other important results highlighted the changes implemented by the HEI in the central elements of their governance and management model due to the influence of innovation in the offer, as well as the diagnosis of the main innovations in the forms of offer implemented and their respective stages of implementation. In addition, the survey also revealed the main motivations, drivers and barriers to innovation in Brazilian private HEIs. Furthermore, the research also showed that the HEI governance and management model promoted advances towards the adoption of a new model closer to the “entrepreneurial universities” model, according to Clark's theoretical approach (1998).

Keywords: Governance and management of higher education institutions. University management. Innovation management in higher education. Innovation in higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo teórico.....	44
Figura 2 - Consolidação do setor de ensino superior no Brasil e principais grupos consolidadores - 2018.....	57
Figura 3 - Desempenho das instituições de ensino superior privadas no ENADE 2018...58	58
Figura 4 - Comparativo do desempenho no ENADE 2018 entre as instituições Privadas e Públicas.....	59
Figura 5 - Desafios do ensino superior brasileiro, segundo dirigentes universitários brasileiros - 2020.....	60
Figura 6 - Modelo estrutural.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas no ensino superior brasileiro no período de 1996 a 2018.....	53
Gráfico 2 - Evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil - 1996-2018.....	54
Gráfico 3 - Taxa de crescimento do ensino superior brasileiro - 1996-2018.....	55
Gráfico 4 - Instituições participantes por organização acadêmica.....	64
Gráfico 5 - Distribuição das instituições participantes por região geográfica do Brasil.....	65
Gráfico 6 - Instituições participantes por UF.....	65
Gráfico 7 - Instituições participantes por credenciamento para EAD.....	66
Gráfico 8 - IES que implementaram alguma inovação nas formas de oferta.....	71
Gráfico 9 - Inovações na oferta implementadas em termos de organização dos programas.....	72
Gráfico 10 - Inovações na oferta implementadas em termos de entrega do currículo.....	74
Gráfico 11 - Inovações na oferta implementadas na aprendizagem enriquecida por tecnologia.....	76
Gráfico 12 - IES que sofreram mudanças em razão da inovação nas formas de oferta.....	77
Gráfico 13 - Impactos da inovação na oferta sobre a estrutura de governança.....	78
Gráfico 14 - Impactos da inovação sobre a estrutura organizacional.....	80
Gráfico 15 - Impactos da inovação sobre as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica.....	82
Gráfico 16 - Motivações para a inovação na oferta educacional das IES.....	84
Gráfico 17 - Os líderes da inovação nas formas de oferta das IES.....	86
Gráfico 18 - Aspectos facilitadores da inovação na oferta educacional das IES.....	87
Gráfico 19 - Barreiras à inovação na oferta educacional das IES.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Traços da universidade tradicional.....	35
Quadro 2 - Características empreendedoras das universidades contemporâneas.....	40
Quadro 3 - Fatores-chave para o sucesso da transformação empreendedora nas IES.....	41
Quadro 4 - Variáveis de análise, definição constitutiva e definição operacional das variáveis.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de instituições de ensino superior por categoria administrativa e por organização acadêmica no Brasil - 2018.....	62
Tabela 2 - Universo da pesquisa por organização acadêmica - 2018.....	63
Tabela 3 - Cargo dos respondentes.....	66
Tabela 4 - Análise descritiva dos itens dos construtos.....	90
Tabela 5 - Modelo de mensuração.....	93
Tabela 6 - Validação e confiabilidade do modelo de mensuração dos construtos.....	95
Tabela 7 - Modelo estrutural.....	96
Tabela 8 - Resultado da análise de validade para as hipóteses de pesquisa propostas.....	97
Tabela 9 - Correlação entre os construtos.....	98
Tabela 10 - Comparativo dos construtos por organização acadêmica.....	98
Tabela 11 - Comparativo dos construtos por credenciamento para EAD.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior
AC	Alfa de Cronbach
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVE	Variância Média Extraída
CC	Confiabilidade Composta
CF	Carga Fatorial Inicial
Com.	Comunalidade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DP	Desvio-padrão
EAD	Educação a Distância
FDC	Fundação Dom Cabral
GAIHE	Governance and Adaptation to Innovative Modes of Higher Education Provision
IC	Intervalo de Confiança Bootstrap
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Máx. CFC	Máximo das cargas fatoriais cruzadas (Máx. CFC),
MEC	Ministério da Educação
MOOC	Massive Open Online Course
PLS	Partial Least Square
REA	Recursos Educacionais Abertos
SEM	<i>Structural Equation Modeling</i>
SGQT	Sistemas de Gestão da Qualidade Total
OUI	Organização Universitária Interamericana
TI	Tecnologia da Informação
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Apresentação do tema.....	17
1.2	Pergunta de Pesquisa.....	22
1.3	Objetivos.....	22
1.3.1	<i>Objetivo geral.....</i>	<i>22</i>
1.3.2	<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>23</i>
1.4	Justificativa.....	23
1.5	Estrutura proposta para a dissertação.....	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1	Inovação nas formas de oferta de educação superior.....	27
2.2	Inovação na educação superior.....	33
2.3	A “universidade empreendedora”.....	39
2.4	Modelo Teórico.....	42
2.5	Hipóteses de Pesquisa.....	44
3	METODOLOGIA.....	47
3.1	Definição constitutiva e operacional dos conceitos em estudo.....	47
3.2	Contexto empírico.....	52
3.2.1	<i>A expansão do setor privado e a consolidação da educação superior no Brasil.....</i>	<i>52</i>
3.2.2	<i>Críticas à baixa qualidade, falta de diferenciação e o imperativo da inovação na educação superior privada brasileira.....</i>	<i>57</i>
3.3	Características gerais da pesquisa.....	61
3.3.1	<i>Tipo e estratégia da pesquisa.....</i>	<i>61</i>
3.3.2	<i>Unidade de análise, universo e amostra.....</i>	<i>61</i>
3.3.3	<i>Coleta de dados.....</i>	<i>63</i>
3.3.3.1	<i>Características gerais da amostra.....</i>	<i>64</i>
3.3.3.2	<i>Instrumento de coleta de dados.....</i>	<i>67</i>
3.3.4	<i>Análise dos dados.....</i>	<i>68</i>
4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	71
4.1	Análise descritiva dos resultados da <i>survey</i>	71
4.2	Análise descritiva e das correlações entre os construtos.....	89
4.2.1	<i>Análise descritiva dos construtos.....</i>	<i>90</i>

4.2.2	<i>Análise da validade e confiabilidade dos construtos</i>	93
4.2.2.1	<i>Modelo de mensuração</i>	93
4.2.2.2	<i>Análise estrutural e correlações entre os construtos</i>	95
4.2.2.2.1	Modelo estrutural (Inner Model)	96
4.2.3	<i>Análise dos construtos por organização acadêmica</i>	98
4.2.4	<i>Análise dos construtos por credenciamento para EAD</i>	99
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
6.1	Contribuições teóricas	125
6.2	Contribuições práticas	127
6.3	Limitações e pesquisas futuras	132
7	REFERÊNCIAS	134
8	APÊNDICES	141
8.1	Apêndice A: Questionário de pesquisa	141
8.2	Apêndice B: Resultados da survey apresentados em tabelas	157

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do Tema

“Com mudanças sociais fortemente enraizadas na internacionalização e na evolução da tecnologia da informação, a educação superior enfrenta vários novos desafios, um dos mais importantes é a manutenção do papel de líder constante da inovação” (Lasáková, Bajziková & Dezde, 2017, p. 1, tradução nossa).

A educação superior¹, e a universidade², em especial, enfrentam atualmente três graves crises (Santos, 2004). A primeira, é a crise da hegemonia, provocada pela perda de liderança e protagonismo da universidade no domínio do ensino superior e da produção de pesquisa, que resultam, principalmente, da sua dificuldade para lidar com o conflito entre as suas funções tradicionais: de produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos superiores, científicos e humanísticos, e as novas funções que foram sendo atribuídas à universidade ao longo do século XX, em especial àquelas relativas à produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais úteis para a formação de mão de obra qualificada exigida pelo capitalismo. A segunda, é a crise de legitimidade, resultante do fato da universidade atual ter deixado de ser uma instituição “consensual”, em consequente da evidente contradição entre, de um lado, a hierarquização dos saberes especializados a partir de critérios rigorosos de acesso e de avaliação dos conhecimentos, e, de outro, as exigências sociais e políticas por democratização da universidade e igualdade de oportunidades para as classes mais populares. E a terceira, é a crise de identidade (também chamada de crise institucional), resultante da contradição entre a busca de autonomia para a definição de seus próprios valores e objetivos institucionais e a exigência crescente para submetê-la, cada vez mais, a critérios de eficiência e produtividade de natureza empresarial (Santos, 2004).

Vários outros autores (Buarque, 2005; Christensen & Eyring, 2011) também têm anunciado a crise atual da educação superior e da universidade contemporânea. O ex-Ministro da Educação do Brasil, Cristovam Buarque, durante seu discurso de abertura da Conferência Mundial da Educação, promovido pela UNESCO, em Paris, no ano 2000, chegou, inclusive, a propor a “refundação da universidade” (Buarque, 2005).

¹As designações “educação superior” e “ensino superior” serão utilizadas ao longo de todo este trabalho, indistintamente, como sinônimas.

²As designações “universidade” e “instituição de ensino superior” também serão utilizadas, ao longo de todo este documento, como sinônimas.

Não por acaso, a inovação na educação superior, ou melhor, a falta dela, tem ganhado destaque e merecido atenção especial, de todos, ao longo dos últimos anos. Comparativamente a outras atividades produtivas, a educação em geral, incluindo a educação superior, talvez seja aquela que menos tenha mudado e inovado ao longo dos tempos. É fácil perceber que, ainda hoje, continuamos a ensinar nossos filhos da mesma maneira que aprenderam nossos pais e avós. Como afirmam especialistas, a educação superior vive, atualmente, um grande paradoxo temporal: nela, “a sala de aula é do século XIX, os professores são do século XX e os alunos, são do século XXI.” (autor desconhecido).

No caso da educação superior brasileira, há, ainda, outros agravantes. Somente nas últimas duas décadas, a partir da implantação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o setor viveu um período de grande expansão no país, impulsionado principalmente pelo aumento da oferta do setor privada, com aumento do número de instituições (a grande maioria, instituições do tipo faculdades, de pequeno porte, com até 3 mil alunos), cursos e vagas, que resultaram no crescimento expressivo do número total de matrículas no ensino superior de mais de 350% (no período entre 1996 e 2018), com o número de alunos saltando de 1,87 milhão em 1996 para 8,45 milhões de estudantes em 2018 (INEP, 2019).

A expansão expressiva e acelerada da oferta no ensino superior privado e sobretudo, o aumento da concorrência, agravado pela diluição da demanda e o aumento da ociosidade das vagas iniciais das IES, acabaram, pouco a pouco, revelando, no entanto, outros desafios à gestão das IES, sobretudo das IES privadas, dentre eles a baixa diferenciação competitiva e a necessidade urgente de inovação nas formas de oferta de educação superior, sob pena de interrupção do ciclo de crescimento ou até mesmo de não sobrevivência das IES.

Neste contexto, inovar tornou-se ainda mais imperativo para as IES privadas brasileiras, podendo representar até mesmo uma questão de sobrevivência para algumas delas. Como alertam Magda e Buban (2018), “se uma instituição de ensino quiser sobreviver, ela terá que inovar”. (Magda & Buban, 2018).

Não por acaso, “inovação” passou a ser a nova “palavra de ordem” na agenda estratégica da educação superior brasileira. “Forças de mercado estão movendo as instituições de ensino superior a serem mais inovadoras”. (Sayre, 2018 como citado em Magda & Buban, 2018, p. 5).

A inovação na educação superior pode ser de muitas diferentes formas (Magda & Buban, 2018). Ao contrário da visão comum, que associa a inovação na educação à tecnologia, “o que a inovação na educação superior é e onde ela se aplica, pode variar largamente” (Magda & Buban, 2018, p. 6). Segundo os autores, a inovação na universidade pode se manifestar em cada

uma das suas funções essenciais, ou seja, no ensino, na pesquisa, na extensão, assim como também na gestão universitária. Sendo assim, a inovação na educação superior não se limita apenas à adoção de novas tecnologias, ou mesmo à oferta de educação a distância, como pode compreender também uma grande variedade de outras formas de inovação, como “iniciativas para sustentabilidade, redesenho de um curso, mudança no modo de distribuição da educação para atração de um novo segmento de mercado, mudança de processos para criação ou descontinuidade de cursos ou até mesmo a aquisição de uma nova instituição”. (Magda & Buban, 2018, p. 19).

Convém salientar, no entanto, que em termos de inovação, o foco deste trabalho está sobre a “inovação no ensino e aprendizagem”, e dentro dela, mais especificamente, na “inovação nas formas de oferta de educação superior”. Novas formas inovadoras de educação superior têm surgido crescentemente ao longo dos últimos anos. Entende-se por “inovação nas formas de oferta de educação superior” as inovações introduzidas, principalmente, na organização dos programas de ensino, na forma de entrega dos currículos e/ou no uso de tecnologia para enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.), e “que possibilitam a separação da oferta do ensino superior tradicional, que tipicamente integra conteúdo, ensino, avaliação e certificação”. (Florea & McGrath, 2014, p. 35). Os cursos online, como os MOOCs (*Massive Open Online Courses*), são, segundo os autores, um bom exemplo desta tendência de separação da entrega de conteúdo, embora hajam, também, outras formas inovadoras de entrega do ensino, como parcerias, *spin-outs*, franchising, dentre outros (Florea & McGrath, 2014):

“Novas formas de entrega do ensino estão emergindo, incluindo a “Amazon University”, baseada sobre *e-learning* e compartilhamento de conteúdo, a universidade *on demand*, onde estudantes customizam seus cursos e créditos durante um período de tempo, o “*learning hotel*”, que continuamente muda os fluxos de colaboração e intercâmbios entre acadêmicas, empresas, governos ou profissionais, bem como a “*umbrella university*”, que vê a universidade como uma entidade cooperativa mais do que uma entidade auto-delimitada com atividades fragmentadas, a universidade tornando-se uma “estrutura de holding com um conglomerado de negócios gerenciados separadamente.

Modelos adicionais incluem, ainda, as “universidades corporativas”, ditas representar uma “mudança de paradigma no desenvolvimento de capital humano organizacional”, que é estrategicamente orientada para a integração das pessoas como indivíduos com a

sua performance como times/equipes e, finalmente, como uma organização inteira”. (Florea & McGrath, 2014, p. 36).

Convém ressaltar, no entanto, que a ênfase principal do trabalho não está na “inovação no ensino e aprendizagem”, mas, sim, na governança e gestão das IES brasileiras. O que se pretende investigar, principalmente, é como a governança e a gestão das IES estão buscando responder e se adaptar às inovações nas formas de oferta de educação superior. Contudo, o estudo também proporciona, complementarmente, um diagnóstico das principais inovações nas formas de oferta implementadas pelas IES privadas brasileiras, assim como das principais motivações, drivers e barreiras à inovação na educação superior privada brasileira.

Salienta-se que “inovação”, no contexto específico deste trabalho, é definida como “uma mudança implementada com um valor adicionado superior, que substitui um produto existente ou um método de produção”. (UNESCO, 2005).

Outro entendimento importante, para os fins deste trabalho, é o conceito de governança e de gestão universitária. Governança e gestão refere-se às maneiras pelas quais as IES ajustam suas estruturas de alocação (distribuição) de poder (governança) e seus processos de gestão do dia a dia. Em outras palavras, pode-se dizer que a governança de uma instituição de ensino superior é responsável por determinar sua direção estratégica, supervisionar suas atividades e monitorar e avaliar os seus resultados globais, enquanto a gestão é responsável, principalmente, pelo seu funcionamento operacional. (Florea & McGrath, 2014).

O contexto empírico da pesquisa é o setor privado de ensino superior brasileiro.

Diante disso, não se poderia deixar de considerar, especialmente nesse ano de 2020, o advento da Covid-19 e suas implicações para a oferta e a gestão das instituições de ensino superior privadas brasileiras.

Interessa salientar, a este respeito, que a pandemia da Covid-19 no país, a partir de março de 2020, levou à decisão de suspensão total das atividades presenciais do ensino superior brasileiro em todo o país e, a partir disso, à imediata corrida das instituições de ensino superior brasileiras para a migração das suas atividades presenciais para o ambiente online através, principalmente, do ensino virtual, situação que se manteve, pelo menos, até o final do ano.

Todas as instituições de ensino superior do país, indistintamente, assim como às dos demais níveis de ensino, foram afetadas; e estima-se que, somente no ensino superior privado, mais de 6,3 milhões de estudantes universitários de cursos presenciais tenham sido impactados pelas mudanças inesperadas provocadas pela pandemia da Covid-19, deixando de frequentar as

aulas nos campi presenciais para ter que se adaptar (rapidamente) a uma nova forma de aprender através do ensino a distância (remoto).

Desafio, aliás, não apenas para os alunos, mas também para os professores e para as próprias instituições (incluindo a sua gestão). Até então, do total de mais de 2,5 mil instituições de ensino superior existentes no país, apenas 343 (cerca de 13,5% do total de IES do país) estavam credenciadas para a oferta de cursos de graduação a distância, possuindo, portanto, alguma experiência com a criação e operação de cursos a distância.

Considerando a dimensão e a heterogeneidade do sistema de educação superior brasileiro, é bastante provável que este processo de transição do presencial para o online [no país] não tenha sido um processo (exatamente) uniforme (linear). Ao contrário. Mesmo as instituições já credenciadas para EAD também tiveram os seus desafios particulares, considerando que todos os seus cursos presenciais precisaram, em um curto espaço de tempo, serem transpostos para o formato online. Além da corrida contra o tempo (sob pena de comprometimento do período letivo), estas instituições precisaram realizar investimentos em tecnologia, produção de conteúdo, formação docente e de equipes de apoio, e, em alguns casos, até mesmo na provisão de acesso a internet de banda larga na residência dos estudantes. Certamente, o desafio para aquelas menos experientes com a educação a distância, que tiveram que começar do zero, e/ou menos capitalizadas, o desafio foi ainda maior. Sabe-se, inclusive, que, ainda hoje, próximo ao final do ano, há instituições que não conseguiram ainda concluir esta transição e permanecem com suas atividades paralisadas.

Não bastassem os desafios operacionais (internos), as instituições de ensino superior privadas brasileiras tiveram, ainda, que lidar com o risco de aumento da inadimplência e da evasão por motivos financeiros, uma vez que a pandemia também afetou em cheio a economia brasileira e a manutenção dos empregos dos estudantes e suas famílias, o que acabou, inevitavelmente, reduzindo o orçamento familiar, a renda e a capacidade de pagamento potencial dos estudantes universitários.

É preciso reconhecer, no entanto, que, ao suspender as atividades presenciais e forçar as instituições brasileiras a ofertar suas atividades através do formato online, a pandemia da Covid-19 acabou impulsionando, decisivamente, a adoção da educação a distância pelas instituições de ensino superior privadas brasileiras, o que, apesar da alta taxa histórica de crescimento da modalidade no país, ainda não havia acontecido desde a sua regulamentação no país, no ano de 2005; e, que assim como o impulso à EAD, é possível também que ela tenha contribuído também para a aceleração da adoção de outras inovações nas formas de oferta de

educação superior, com impactos potenciais à governança e a gestão das instituições de ensino superior privadas brasileiras.

Cabe ressaltar, no entanto, que um diagnóstico e análise, mais completos e aprofundados, dos impactos da pandemia da Covid-19 sobre a inovação nas formas de oferta e, também, sobre a governança e a gestão das instituições de ensino superior privadas brasileiras, conforme o objetivo principal do estudo, acabaram, infelizmente, inviabilizados pelo inevitável descompasso temporal entre o período de coleta de dados da pesquisa quantitativa (limitado pelo prazo final para conclusão do estudo), de um lado, e o curso da pandemia e suas implicações sobre a suspensão das atividades presenciais dos cursos superiores e a consequente alternativa de oferta de atividades a distância, de outro.

Independente disso, acredita-se que, ao avançar conhecimento sobre a realidade atual da inovação nas formas de oferta e seus impactos sobre a governança e a gestão das instituições de ensino superior privadas brasileiras, o presente estudo poderá proporcionar contribuição relevante para a qualificação e a profissionalização da gestão universitária no país, bem como para a ampliação da capacidade de inovação das instituições de ensino superior privadas brasileiras, condições fundamentais para a competitividade e a sustentabilidade das instituições de ensino superior privadas no cada vez mais competitivo setor de ensino superior brasileiro.

1.2 Pergunta de Pesquisa

A pergunta de pesquisa à qual o trabalho busca responder é:

- Quais são os impactos da inovação nas formas de oferta de educação superior sobre a governança e a gestão das instituições de ensino superior privadas brasileiras?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral do trabalho é:

- Identificar e analisar os impactos da inovação nas formas de oferta de educação superior sobre a governança e a gestão das IES privadas brasileiras.

1.3.2 Objetivos específicos

A partir do objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as inovações nas formas de oferta de educação superior introduzidas pelas IES privadas brasileiras ao longo dos últimos anos;
- Identificar e analisar os impactos da inovação nas formas de oferta da educação superior sobre a governança e a gestão das IES privadas brasileiras;
- Identificar e analisar os drivers e barreiras à implementação da inovação nas IES privadas brasileiras.

1.4 Justificativa

Diferentes razões contribuíram para a motivação e seleção do tema central deste estudo. Em primeiro, a conexão entre o imperativo da mudança e da inovação, de um lado, e a necessidade de evolução do nível de profissionalização e qualificação da governança e da gestão das IES privadas brasileiras, de outro, a fim de se impulsionar e apoiar a inovação, os seus resultados e a sua sustentabilidade no longo prazo.

Disso deriva, de um lado, a percepção, fruto da experiência profissional do autor/pesquisador, sobre o aumento dos investimentos em inovação na educação privada superior brasileira, principalmente no campo do ensino, e na área acadêmica, ao longo dos últimos anos; motivados, possivelmente, pelo atual ambiente de competição no ensino superior privado brasileiro, pelo avanço rápido da educação a distância como força potencialmente disruptiva ao modelo de ensino tradicional e da exigência crescente por uma maior qualidade do ensino, empregabilidade e resposta das IES privadas ao desenvolvimento e à inovação regional.

Por outro lado, a gestão universitária (e das IES em geral), mesmo apesar dos avanços ao longo dos últimos anos em direção à maior profissionalização e qualificação da gestão (sob impulso da própria dinâmica competitiva do setor e da necessidade de luta por sobrevivência), ainda é marcado, no caso brasileiro, principalmente por modelos de gestão burocráticos, conservadores e formas de organização altamente especializadas, departamentalizadas, segmentadas, que dificultam a cooperação e a coordenação interdepartamental, sem considerar, em primeiro plano, o ímpeto corporativista e as disputas de poder comuns dentro do ambiente universitário, tanta na gestão quanto na “academia”. Outro aspecto importante relativo à gestão

universitária é o perfil singular dos gestores universitários, que apesar da reconhecida alta formação acadêmica e especialização técnica, não raro assumem seus cargos na alta gestão das IES sem nunca terem experimentado a função anteriormente, ou mesmo sem ter formação específica para a gestão, tornando-se, portanto, “gestores de primeira viagem”, e tendo que aprender a função, de tão grande relevância e responsabilidade social, durante o próprio exercício do cargo. Disso, resulta, muitas vezes, modelos de gestão flagrantemente “amadores”, influenciados fortemente por achismos pessoais ou modismos gerenciais, ao invés da devida orientação aos fundamentos científicos da gestão. Soma-se a isso, também, o fato de as IES serem, por natureza, organizações “complexas”, o que costuma elevar, ainda mais, a pressão sobre o desempenho e os desafios gerenciais aos líderes universitários.

Não se pode deixar de considerar, também, o atual cenário da educação superior brasileira, especialmente no caso do setor privado, que após mais de uma década de grande crescimento, passou a dar sinais de arrefecimento do ritmo de crescimento a partir do início desta década, resultante de uma conjunção de fatores, dentre eles o esgotamento da demanda tradicional por ensino superior presencial, o aumento da concorrência provocado pela expansão da oferta e a diluição da demanda decorrente, a entrada de novos players internacionais, a expansão vertiginosa da educação superior a distância, a consolidação do setor com a formação de grandes grupos educacionais com capital aberto em bolsa de valores e o processo acelerado de fusões e aquisições em todo o país, a drástica redução da oferta de financiamento estudantil pública, o aumento das críticas à falta de qualidade do ensino e a qualificação dos egressos por empregadores e a sociedade, as exigências crescentes do sistema nacional de avaliação da educação superior, que têm resultado, em termos gerais, ao mesmo tempo do avanço dos grupos consolidadores, em situação de crise financeira e luta por sobrevivência por parte de muitas IES de pequeno e médio porte, especialmente aquelas menos diferenciadas.

Assim, destaca-se, que o conjunto destes fatores, combinados, foi o responsável principal pelo despertar do interesse e o aumento da motivação pessoal para a investigação, especialmente, dos impactos e da contribuição da implementação das diferentes formas de inovação nas formas de oferta, incluindo a educação superior a distância, sobre a governança e a gestão das IES privadas brasileiras, a fim de se verificar se a inovação na oferta educacional têm contribuído, também, para a promoção da evolução da profissionalização e da qualificação do modelo de governança e de gestão das IES privadas do país.

Necessário pontuar, também, que o tema central deste estudo representa uma escolha (opção) pessoal do pesquisador, diante da sua convicção de relevância do tema e contribuição potencial para a evolução da governança e gestão das IES privadas brasileiras, registrando-se

que, ao fazer esta opção, ciente da não existência de um único sentido para a relação de causa e efeito entre a inovação nas formas de oferta e o modelo de governança e a gestão das IES, coloca-se em segundo plano a possibilidade de investigação da relação de causa e efeito entre essas duas variáveis no sentido contrário (ou seja, da influência da governança e gestão sobre a inovação nas formas de oferta); o que, no entanto, ressalta-se, também se constitui em uma outra relevante linha de pesquisa para a evolução da profissionalização e efetividade da gestão universitária brasileira.

Assim sendo, o foco principal do trabalho é verificar e analisar o impacto da inovação nas formas de oferta sobre a governança e a gestão das IES privadas brasileiras, e não a relação em sentido contrário, apesar do reconhecimento de sua igual importância no contexto específico da educação superior privada brasileira.

Ademais, importa mencionar, também, a grande inspiração advinda de projeto similar desenvolvido no âmbito da União Europeia, através de um consórcio de 10 universidades europeias de 5 países diferentes, intitulado “GAIHE Project - Governance and Adaptation to Innovative Modes for Higher Education”, que também procurou investigar a influência da inovação na oferta educacional sobre a evolução da governança e da gestão das IES, e que, diante da ausência de pesquisas prévias aplicadas à realidade brasileira sobre este foco específico, reveste o presente estudo de pioneirismo, o que somado aos demais fatores apresentados anteriormente, servem como fonte de inspiração e motivação principal para a escolha do tema central do presente estudo.

1.5 Estrutura proposta para a dissertação

Este trabalho está organizado em seis capítulos, incluindo a introdução (primeiro capítulo).

Na introdução, além da apresentação e contextualização geral do tema de pesquisa, apresentam-se, também, a pergunta de pesquisa, os objetivos, a justificativa, as hipóteses de pesquisa e a estrutura proposta para o trabalho.

No segundo capítulo, dedicado ao referencial teórico, apresentam-se as principais teorias e abordagens teóricas que servem de embasamento para o desenvolvimento e análise dos resultados. No caso particular deste trabalho, enfocou-se, principalmente, abordagens teóricas relacionadas à inovação nas formas de oferta de educação superior, gestão da inovação e, em especial, a abordagem da “universidade empreendedora”, proposta por Clark (1988).

No terceiro capítulo, apresentam-se o planejamento e o design geral da pesquisa, descrevendo-se a metodologia aplicada, incluindo as características gerais da pesquisa, a estratégia de coleta dos dados, o instrumento de coleta de dados, e as técnicas de análise dos dados, além da caracterização da amostra e do perfil dos respondentes.

No quarto capítulo, apresentam-se os resultados gerais da pesquisa quantitativa realizada e, também, do modelo de equações estruturais desenvolvido para a análise das correlações entre as variáveis do modelo teórico hipotético do estudo.

No quinto capítulo, analisam-se os resultados da *survey* e das correlações entre as variáveis do modelo teórico à luz dos principais referenciais teóricos do trabalho, especialmente as abordagens relativas à gestão da inovação na educação superior e da “universidade empreendedora” (Clark, 1998).

Finalmente, o sexto capítulo, apresenta a síntese geral dos resultados principais do estudo e destaca as principais contribuições teóricas e práticas da pesquisa, além das suas limitações e sugestões de pesquisas futuras.

Adicionalmente, o Apêndice A (Questionário de Pesquisa) traz o instrumento de coleta de dados completo utilizado para a pesquisa (*survey*), e o Apêndice B (Resultados da *survey* apresentados em tabela) apresenta os resultados detalhados das respostas às perguntas da *survey* na forma de “tabela”, em complemento à representação dos resultados na forma de gráficos apresentados no capítulo 4.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inovação nas formas de oferta de educação superior

Ao longo da última década, uma vasta e rica literatura sobre inovação nas formas de oferta de educação superior tem surgido, abrangendo, principalmente, três categorias principais (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.):

1. Estudos de caso sobre implementações em pequena escala, específicos de inovações tecnológicas, pedagógicas e organizacionais (Jaldemark & Lindberg, n.d.; Chester, Kienhuis, e Wilson, 2013).
2. Diagnósticos e propostas de políticas públicas, ou relatórios técnicos produzidos por ou para organismos nacionais relevantes ou (supra) governos e organizações multilaterais (Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari, & Punie, 2009; Istance & Kools, 2013);
3. Artigos acadêmicos descrevendo as aplicações potenciais e os impactos de novas metodologias e tecnologias inovadoras (Alexander, 2006; Newland & Byles, 2013), bem como opiniões e relatórios em meios de comunicação e blogs especializados em educação.

De acordo com *Review Literature GAIHE Project* (n.d.), a primeira categoria é amplamente constituída de fatos detalhados sobre a criação e a implementação de inovações específicas, limitadas; a segunda, fornece uma visão mais ampla sobre as motivações e causas por trás dessas inovações; enquanto a terceira é descrita como “especulação informada” sobre as aplicações potenciais e os resultados da inovação.

Segundo Tuomi (2013), a literatura sobre o tema, apesar da expansão, permanece, em termos gerais, “altamente descritiva, prescritiva e frequentemente especulativa”.

Outro aspecto saliente na pesquisa sobre o tema é a separação entre inovação “tecnológica” e inovação “pedagógica”. Isso tem se mostrado evidente não somente nos estudos de foco mais específicos (estreitos), assim como também em relatórios mais abrangentes. (Pedro, 2006; Ala-Mutka, 2010).

Apesar disso, é importante ressaltar que a inovação nas formas de oferta não se limita às inovações “tecnológicas”, compreendendo também as inovações pedagógicas e àquelas relativas à organização administrativa dos programas de ensino.

A propósito, segundo *Review Literature GAIHE Project* (n.d.), em termos gerais, três áreas principais se destacam na pesquisa sobre inovação nas formas de oferta de educação superior: (1) organização dos programas, que compreende as inovações aplicadas na organização (administrativa) dos programas de ensino, (2) entrega do currículo, referente às inovações pedagógicas, e (3) aprendizagem enriquecida por tecnologia, correspondente às inovações tecnológicas.

Segundo Bayne e Ross (2014), cada uma dessas três áreas está, no entanto, intimamente relacionada às demais. Como exemplo, os autores citam o caso dos MOOCs, que, embora vistos inicialmente como uma inovação tecnológica, também podem ser considerados como uma inovação pedagógica. A este respeito, indagam os autores: “Afim, o que significa ensinar milhares de alunos simultaneamente e remotamente? O que determina o ensino de alta qualidade nesse contexto?”. Para os autores, ao prover acesso remoto à aprendizagem, rompendo as restrições de tempo e local próprias do modelo tradicional, a tecnologia da informação pode ser catalisadora de mudanças importantes na estrutura das ofertas de educação superior.

A respeito das inovações “tecnológicas” na educação superior, Puentedura (2014) destaca a evolução do uso das tecnologias da informação e da comunicação como um meio mais eficiente de realizar tarefas existentes, como a comunicação via e-mail ou o acesso a textos acadêmicos online, por exemplo, até, ao que o autor chama de sua completa redefinição. Isso tem sido impulsionado, segundo Redecker et al. (2009), pelas tecnologias da “Web 2.0”, que incluem as redes sociais, os blogs, ferramentas de edição coletiva e “*crowdsourcing*”, ou seja, aplicações digitais que possibilitam a interação, colaboração e o compartilhamento de conteúdos entre diferentes usuários. Assim, de acordo com Tuami (2013), a utilização da tecnologia na educação superior já não pode mais ser vista apenas como “livros didáticos no ciberespaço”.

O aumento da acessibilidade da educação superior através da internet pode ser exemplificada, segundo “*Review Literature GAIHE Project*” (n.d.), por meio dos cursos MOOCs, baseados principalmente na oferta e distribuição online de aulas pré-gravadas complementadas por ferramentas variadas como fóruns de discussão online, testes de múltipla escolha, avaliação por pares, dentre outras. Por outro lado, mesmo apesar da sua contribuição à ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, os MOOCs também têm sido alvo de críticas; principalmente porque, neles, os alunos não usufruem de interação individual com o professor (SJSU, 2013) e nem aproveitam os benefícios de “rede” e de “customização” oportunizados pelas tecnologias da Web 2.0. Para SJSU (2013), o sucesso dos MOOCs a longo

prazo dependerá, especialmente, da sua capacidade de “obter sucesso junto à grande massa”, ou seja, de combinar economia de escala com individualização para o usuário. Uma alternativa de solução possível para tais limitações dos MOOCs, segundo Selingo (2014), é o uso de tecnologias complementares, como os “sistemas de tutoria inteligentes”, capazes de identificar automaticamente o estilo de aprendizagem do aluno e combinar, a ele, o método de tutoria mais adequado, sequenciando, assim, o currículo de acordo com o nível de conhecimento e estilo de aprendizagem de cada aluno (Latham et al., 2012). Para Bayne e Ross (2014), e também Selingo (2014), dessa maneira, os MOOCs podem passar a engajar os estudantes de forma muito mais efetiva, possibilitando a participação “em massa” dos estudantes com o mínimo de participação do professor.

Mais recentemente, a pesquisa “Relatório Horizonte 2020 da EDUCAUSE” apontou, com a ajuda de um painel de especialistas em tecnologia para educação superior de vários países, as principais tendências e as tecnologias emergentes mais importantes para a educação superior mundial.

Em sua última edição, em 2020, de um conjunto inicial de 130 alternativas tecnológicas, foram selecionadas pelo painel de especialistas internacionais em educação superior, ao final, seis tecnologias e práticas emergentes, consideradas, por eles, as mais importantes (e com maior potencial de impacto) para a educação superior mundial (Brown et al., 2020):

- Tecnologias de Aprendizagem Adaptativa;
- Inteligência Artificial (IA)/Aplicações Educacionais de *Machine Learning*;
- Análises de Aprendizagem para apoio ao Sucesso do Estudante (*Learning Analytics*);
- Ascensão do Design Instrucional, Engenharia de Aprendizagem e Design de Experiência do Usuário (*User Experience Design - UX*) na Pedagogia;
- Recursos Educacionais Abertos; e
- Tecnologias de Realidade Ampliada.

A seguir, busca-se apresentar, em resumo, as seis principais tecnologias e práticas emergentes destacadas pelo “Relatório Horizonte 2020 da EDUCAUSE”:

- **Tecnologias de aprendizagem adaptativa:** “aprendizagem adaptativa é uma forma de aprendizagem personalizada na qual a tecnologia adaptativa exerce um papel central”. (Brown et al., 2020). Segundo a pesquisa, as tecnologias de aprendizagem adaptativa permitem que “o papel do professor avance, indo além da tradicional entrega de conteúdo na forma de

lecturers durante aulas em direção aos papéis de líder e de *coach* durante as atividades de aprendizagem ativa”. (Brown et al., 2020, p. 15). As tecnologias adaptativas permitem que isso aconteça ao prover aos estudantes os recursos instrucionais necessários em modo online e aos professores, os dados de aprendizagem para que eles tomem melhores decisões acerca das melhores estratégias de ensino e aprendizagem para cada um dos alunos.

- **Inteligência Artificial (IA) e aplicações educacionais de *Machine Learning*:** segundo Brown (2020), aplicações de Inteligência Artificial e de *Machine Learning* estão cada vez mais permeando a educação superior. As aplicações na educação superior incluem, atualmente, sistemas de gestão da aprendizagem (ou *learning management systems* - LMSs), sistemas de informação do estudante (*student information systems* - SISs), aplicações para aumento da produtividade de escritórios, bibliotecas e serviços de admissão, sistemas de legendas automáticas, e produtos móveis (*mobile*), dentre outros. Exemplo prático disso, segundo a publicação, é a utilização de algoritmos pela *Penn State University*, instituição norte-americana, para prever a performance acadêmica dos estudantes, mesmo antes dos cursos se iniciarem. Usando mais de 8,5 milhões de registros coletados dentre 2005 e 2016, a universidade desenvolveu um modelo para aproveitar os dados do seu sistema de informação dos estudantes (SIS), incluindo transcrição de dados e informação disponível em aplicações para admissão. Este algoritmo preditivo apoia a administração acadêmica na identificação de estudantes que poderiam apresentar riscos de performance acadêmica abaixo da média, permitindo o desenvolvimento antecipada de estratégias de intervenção (Brown et al., 2020).

- **Análises de Aprendizagem para apoio ao Sucesso do Estudante (*Learning Analytics*):** o surgimento de ferramentas que coletam, medem, analisam e registram dados sobre o progresso dos estudantes deu origem ao campo da análise da aprendizagem para o sucesso do estudante (Brown et al., 2020). Dados utilizados nas análises de aprendizagem podem incluir dados de nível de curso, como notas de avaliações extraídas dos sistemas de gestão da aprendizagem (LMS), e dados de nível institucional, baseados em sistemas de informação dos estudantes, registros acadêmicos, sistemas financeiros e unidades de pesquisa institucional. Mais recentemente, segundo Brown et al. (2020), estão se tornando mais comuns, também, as aplicações que dão aos estudantes acesso a análises de aprendizagem personalizadas.

- **Ascensão do Design Instrucional, Engenharia de Aprendizagem e Design de Experiência do Usuário (*User Experience Design* - UX) na Pedagogia:** De acordo com Brown et al. (2020), o campo do design de aprendizagem continua a evoluir. Ao longo dos últimos anos, o papel do design instrucional ganhou novas responsabilidades além do design e desenvolvimento de cursos, incluindo a gestão de projetos, análise de aprendizagem, pesquisa

educacional, mentoria acadêmica e colaboração, além de mais autonomia acadêmica. Além disso, novos métodos, processos e trabalho acadêmico têm introduzindo novos caminhos e novos títulos, tais como o designer de experiência de aprendizagem (ou *learning experience designer* - LXD) e o engenheiro de aprendizagem (ou *learning engineering*) (Brown et al., 2020). Apesar dos muitos papéis, todos servem, no entanto, ao objetivo final de estimular o sucesso do estudante na aprendizagem. A caixa de ferramentas do design de aprendizagem é cheia de abordagens e métodos criativos, estratégias pedagógicas baseadas em evidência, atividades centradas no estudante, planos de avaliação robustos e maneiras inovadoras de uso da tecnologia no ensino. Além disso, colaboração com os professores é o coração do ecossistema do design de aprendizagem, com o objetivo final de criar experiências de aprendizagem significativas para todos os estudantes (Brown et al., 2020). Da fusão de experiência do usuário (UX), *design thinking*, e psicologia cognitiva com o design de sistemas instrucionais surgiu o design da experiência do usuário. Os designers de experiência da aprendizagem estão engajados principalmente com experiências de aprendizagem digital, tais como cursos gameificados, ambientes de aprendizagem virtuais, e o desenho e desenvolvimento de cursos online (Brown et al., 2020). Mais recentemente, a engenharia de aprendizagem também passou a fazer parte deste ecossistema. A engenharia de aprendizagem é “um campo em evolução que foca sobre como as metodologias da engenharia podem informar, orientar e melhorar as tecnologias de aprendizagem e as arquiteturas relacionadas.” Ela tem trazido uma nova abordagem de pensamento de sistemas, e ferramentas melhores para medir como, onde, e até que ponto a aprendizagem está acontecendo no ambiente digital (Brown et al., 2020).

- **Recursos Educacionais Abertos (REA):** Os recursos educacionais abertos (ou *open educational resources* - OER) compreendem uma variedade de materiais desenhados para o ensino e a aprendizagem disponíveis abertamente para uso por professores e estudantes e que são isentos de taxas/custos de compra, licenciamento ou royalties (Brown et al., 2020). Os REAs permitem aos estudantes não apenas economizar dinheiro, mas provém, além disso, acessibilidade adicional pela forma de inclusão aprimorada. Além disso, os recursos educacionais abertos estão se expandido rapidamente também para além dos limites do livro didático. Na América do Sul, por exemplo, um consórcio internacional chamado “Alquímétricos”, desenvolveu uma coleção de brinquedos didáticos de fonte aberta e construiu blocos que ensinam os fundamentos de matemática, arquitetura, engenharia, física, química e outras disciplinas. Neste momento, a comunidade global de educação superior está ativamente desenvolvendo ou realizando a curadoria de uma riqueza de materiais e recursos educacionais abertos. Além disso, consórcios multi-institucionais como o *Community College Consortium*

for *Open Educational Resources* (CCCOER) estão impulsionando a adoção de recursos educacionais abertos com o objetivo principalmente de apoiar os esforços globais de formação docente, divulgação e controle de qualidade (Brown et al., 2020).

- **Tecnologias de Realidade Ampliada:** De acordo com Brown et al. (2020), a realidade ampliada (ou *extended reality* - XR, em inglês) é um termo abrangente que designa “os ambientes que misturam o físico com o virtual ou provém experiências virtuais totalmente imersivas”. As duas tecnologias de realidade ampliada mais comuns, segundo a publicação, são a realidade aumentada (ou *augmented reality* - AR, em inglês) e a realidade virtual (ou *virtual reality* - VR, em inglês). Enquanto a realidade aumentada sobrepõe objetos e lugares físicos com conteúdo virtual, a realidade virtual é uma experiência mais imersiva, que envolve manipulações e interações com objetos virtuais dentro de um ambiente totalmente virtual. Um outro tipo de realidade ampliada é a holografia, através da qual um objeto é projetado como uma representação tridimensional ao invés de uma imagem de duas dimensões. Outra tecnologia, mais recente, é a impressão 3D, que reproduz objetos físicos em três dimensões usando uma variedade de técnicas e materiais. Segundo Brown et al. (2020), a educação superior está experimentando ativamente o uso de tecnologias de realidade ampliada em seu currículo, e apesar dos obstáculos atuais, como custo do equipamento e o esforço que ele pode exigir para criar conteúdos, o potencial da realidade ampliada como um veículo de aprendizagem é bastante alto. Além do seu emprego no apoio às pedagogias baseadas em habilidades e competências, as novas tecnologias de realidade ampliada ampliam a variedade de experiências de aprendizagem *hands-on* e contribuem para habilitar experiências de aprendizagem “*high-touch*” e de alto custo a se tornarem escaláveis.

Uma das principais implicações das novas formas inovadoras de oferta de educação superior é sobre o papel do professor. Segundo Freisen (2011); Redecker e Johannessen (2013), o professor tem sido considerado, ao longo dos tempos, um recurso indispensável ao processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Para os autores, no tocante ao novo papel do professor, o que deverá mudar é a gama de papéis que se espera que ele passe a desempenhar: palestrante (*lecturer*), designer, mentor e promotor institucional. O papel principal do professor será o de servir como “ponto de referência para os muitos ajustes necessários”, com os docentes sendo requeridos a trabalhar em conjunto com outros profissionais (de outras áreas) e até mesmo com fornecedores externos, por exemplo, na curadoria de materiais didáticos ou na adoção de novos métodos para um ensino mais adaptável e responsivo.

Outra mudança significativa na prática docente virá da adoção de novas metodologias de ensino, como as metodologias ativas de aprendizagem. Exemplo disso é o interensino, técnica

de sala de aula invertida, que enfatiza o papel do estudante em sua preparação prévia para as aulas presenciais e na sua participação nos trabalhos em grupo, sob a supervisão de um professor-tutor, que antecedem os encontros presenciais (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.). De modo semelhante ao sistema de tutoria inteligente, mencionado anteriormente, os tutores apoiam o trabalho em grupo pré-aula e, ao mesmo tempo, monitoram o progresso e a participação individual dos estudantes, enquanto o plano da próxima aula é determinado pelo feedback dos estudantes a partir de um tutorial inicial (Chester et al., 2009). Essa abordagem requer não somente o input de um grupo de estudantes, mas também o engajamento dos professores na construção horizontal do conhecimento, bem como na sua revisão e adaptação contínua (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.).

Outra inovação pedagógica é a aprendizagem baseada em times, na qual os estudantes trabalham em pequenos grupos, permanecendo juntos até o final do programa. É esperado que cada membro colabore não apenas com os seus colegas de time, mas tome decisões e dê feedback também aos participantes de outros times. Segundo Freeman (2012), a aprendizagem baseada em times “reimagina o professor como um facilitador da resolução ativa de problemas mais do que um distribuidor de conceitos-chave para serem reproduzidos”.

De acordo com *Review Literature GAIHE Project* (n.d.), essas inovações são, ainda, complementadas pela variedade de abordagens sob o guarda-chuva da aprendizagem baseada na investigação, que inclui a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em casos.

Para Aditomo et al. (2013), o elemento-chave comum entre essas abordagens é o papel central do trabalho investigativo dos próprios alunos. Nelas, embora o conteúdo permaneça importante, a ênfase mais forte é colocada sobre o processo e o método.

2.2 Inovação na educação superior

De acordo com a Comissão Europeia (CE) (2009), três questões principais são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação superior: a modernização dos currículos, a ampliação do financiamento público e a melhoria da governança e da gestão das IES.

A respeito da importância da melhoria da gestão e da necessidade de inovação e modernização da educação superior, Vásquez (2015, pp. 11-12), adicionalmente, afirma que:

“além do fenômeno da privatização, elitização e mercantilização da educação superior, se observa, no melhor dos casos, que as políticas educativas apenas atenuam o problema da exclusão e da não pertinência; porém, não vão a fundo, e isso se deve, principalmente, à ausência de um modelo organizacional autêntico, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, já que ambas se originaram a partir do mesmo modelo francês do século XIX, organizado em faculdades, escolas e departamentos, e voltado, principalmente, para a administração de carreiras e de estruturas com base no enciclopedismo, no cientificismo e na profissionalização da carreira universitária, sendo vital e urgente a modernização e a introdução de elementos inovadores nesse processo”. (Vásquez, 2015, pp. 11-12)

Também a respeito da necessidade de inovação e transformação do modelo tradicional de educação superior, ainda dominante atualmente, a UNESCO (2015 como citado em Vásquez, 2015, p. 11) recomenda que as IES redirecionem o centro do seu processo de ensino e aprendizagem para o estudante, tornando-o protagonista do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; e, além disso, que passem a integrar a renovação (atualização) das suas ofertas e currículos às reformas e ao desenvolvimento do setor produtivo e da sociedade. Nessa direção, as IES deverão passar a enfatizar, segundo a instituição, três questões principais: (1) aumento da capacidade institucional de viver em um ambiente de incertezas, tornando-se capaz de “transformar-se” e, a partir disso, de transformar as pessoas, as organizações e a sociedade; (2) oferta de educação continuada ao longo da vida (*lifelong learning*), possibilitando aos estudantes integrarem-se à sociedade mundial do conhecimento; e (3) profissionalização da gestão e adoção de modelos de governança e de gestão universitária mais profissionais, efetivos e inovadores, capazes de responder adequadamente aos desafios externos e internos das IES.

Diante disso, Christensen e Eyring (2014), baseados no estudo de caso da Universidade de Harvard, uma das principais universidades de pesquisa do mundo, se dedicaram a investigar e mapear (codificar) os traços genéticos da universidade tradicional, uma espécie de DNA da universidade tradicional, ao qual os autores chamaram de o modelo “maior e melhor”, e que, segundo eles, tem influenciado e orientado a administração e a organização da grande maioria das instituições de ensino superior ao redor do mundo.

Os principais traços característicos da universidade tradicional identificados por Christensen e Eyring (2014) são apresentados no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Traços da universidade tradicional

Traços da Universidade Tradicional
• Ensino presencial
• Orientação racional/secular
• Especialização diversificada e abrangente, departamentalização e autogovernança dos docentes
• Longos recessos de verão
• Escolas de pós-graduação acima dos <i>colleges</i>
• Arrecadação de recursos privados
• Distribuição da base curricular (Educação geral) e concentração em determinados majors (principais matérias de estudo).
• Menções honrosas acadêmicas
• Pesquisa financiada com auxílio de recursos externos
• Sistema de titularidade ou não no cargo, com uma hierarquia entre os docentes e diferenças salariais
• Seletividade no processo de admissão

Fonte: Adaptado de “A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior se fora para dentro,” de C. M. Christensen, C. M. e H. J. Eyring, 2014.

Convém esclarecer que embora o quadro acima também apresente algumas características acadêmicas, a ênfase principal está sobre os traços característicos do modelo de gestão e de organização das universidades tradicionais, com destaque, principalmente, para a especialização diversificada e abrangente; a departamentalização e autogovernança dos docentes; as escolas de pós-graduação acima dos *colleges*; a captação de recursos privados; a prática de menções honrosas acadêmicas; a pesquisa financiada com auxílio de recursos externos; o sistema de titularidade do cargo, com hierarquia entre os professores e diferenças salariais; e a seletividade no processo de seleção para a função docente.

Segundo os autores, as universidades tradicionais, em todo o mundo, têm se dedicado, historicamente, a alcançar o ideário do modelo “maior e melhor” de Harvard, operando, tanto no campo acadêmico quanto administrativo, o mais próximo possível dele, de acordo com as características acima. Para Christensen e Eyring (2014), a emulação do modelo “maior e melhor” provou-se altamente bem-sucedida no passado. No entanto, agora, à medida que os custos com o ensino superior aumentaram e o financiamento público caiu drasticamente, a educação superior tradicional tornou-se “cara demais para muitos alunos”; que passaram a buscar outras alternativas.

Além disso, Christensen, Clark e Eyring (2012) alertam que a orientação para o modelo “maior e melhor” das IES tradicionais pode, ainda, cegá-las em relação a novas tecnologias disruptivas; com o risco se tornando ainda maior, neste momento, em que as novas tecnologias de ensino, como aquelas da educação a distância, têm se mostrado cada vez mais atrativas.

Conforme ressaltam os autores, à medida que a tecnologia de baixo custo da educação a distância avança, os resultados de aprendizagem melhoram e a legislação se torna mais clara e segura, o seu potencial de disrupção competitiva em relação ao ensino presencial (e às IES tradicionais) se torna ainda mais real e expressivo.

Diante disso, Christensen et al. (2012) encorajam as instituições tradicionais a buscarem a inovação na educação superior, comprometendo-se com ela a partir do seu próprio DNA, isto é, de dentro para fora, de modo a estabelecerem um padrão de inovação contínua baseado em sua missão única (singular), ao invés de se preocuparem inocuamente com a tradição ou com aquilo que as outras instituições estão fazendo. “As universidades que se comprometerem com a inovação real, mudando seu DNA de dentro para fora, poderão encontrar recompensas extraordinárias. A chave é entender as realizações passadas enquanto olham e constroem o futuro”. (Christensen et al., 2012, p. 1).

Sobre a inovação nas IES tradicionais, Jones, Lefoe, Harvey e Ryland (2010) afirmam que a cultura organizacional e as práticas de gestão nestas instituições costumam ser bastante resistentes à mudança; o que se deve, segundo eles, principalmente às estruturas hierarquizadas e às frameworks regulatórias rígidas, que atuam fortemente como inibidoras da inovação em todos os níveis organizacionais.

Segundo Brennan et al. (2014), a baixa autonomia institucional promovida pela regulamentação rígida da educação superior em muitos países, tende a se refletir em todos os níveis organizacionais das IES, reforçando a visão de que a inovação autônoma, de baixo para cima (*bottom-up*), costuma ser mais responsiva e imediata, em relação às abordagens de cima para baixo (*top-down*) da inovação, geralmente mais pesadas e mais lentas. Mesmo nas IES que têm conseguido implementar inovações de cima para baixo (*top-down*), a velocidade e a flexibilidade dos atores internos para responder e apoiar as necessidades dos alunos têm sido dificultadas pelo modelo de governança centralizada, predominante nas IES tradicionais (Jones et al., 2010).

A este respeito, Lasáková et al. (2017) ressaltam que o equilíbrio entre a influência da liderança da Alta Administração e as iniciativas da base operacional é essencial para a capacidade de inovação das IES. De acordo com os autores, predomina entre os gestores universitários a crença de que a abordagem *top-down* é mais efetiva para o sucesso da inovação na educação superior. Contudo, os autores advertem que a abordagem *top-down* deve ser combinada, de forma equilibrada, com as iniciativas *bottom-up*, a fim de que as IES possam dirigir a inovação do seu próprio jeito particular.

Uma estratégia para que as instituições possam se beneficiar de ambas as abordagens (de cima para baixo, e de baixo para cima) simultaneamente e possam, assim, gerar inovação “sustentável”, e não apenas inovação reativa, é a introdução de abordagens flexíveis que contribuam para a promoção e o fortalecimento de uma cultura institucional de maior criatividade e abertura (Brennan et al., 2014). Isso implica, segundo o autor, na combinação de elementos de liberdade positiva e de liberdade negativa, ou seja, na adoção de uma postura de remoção de barreiras e de não interferência, por um lado, e de provisão de apoio e recursos adequados, de outro.

Para tanto, Freeman (2012) propõe que os riscos potenciais da experimentação de práticas de ensino inovadoras sejam minimizados, por exemplo, pela implantação de medidas de performance alternativas, incentivando e oportunizando os mais inovadores criar e a experimentar as novas práticas.

Além deste apoio à experimentação sem restrições, as IES também podem apoiar e facilitar a implementação das inovações através da provisão de apoio complementar, como, por exemplo, no caso da disponibilização de assistentes qualificados para a mediação entre as partes envolvidas nos projetos de inovação e, também, de apoio institucional ao processo de transição ou mesmo para a neutralização de conflitos (Newland & Byles, 2013).

Para Lasáková et al. (2017), um dos fatores mais importantes para a inovação na educação superior é a sinergia resultante da cooperação entre os vários grupos internos das IES. Não obstante, os próprios autores ressaltam, em linha com Jones et al. (2010), que, mesmo apesar do reconhecido poder dos esforços combinados, a cultura interna das instituições tradicionais não costuma ser muito favorável à cooperação. Os interesses institucionais e acadêmicos podem tornar-se, de tempos em tempos, incompatíveis, resultando em uma cultura pobre de responsabilidade nas IES (Urbanovic e Tauginiese, 2013). Como exemplo disso, Whitworth (2012) cita o caso de um projeto inovador que visava criar um ambiente de aprendizagem enriquecido por tecnologia para oportunizar um espaço mais flexível para o ensino, assim como um ambiente de trabalho mais colaborativo a professores e alunos. Contudo, enquanto o projeto era bem visto pelos alunos, o mesmo era percebido como “perturbador” para os professores. Dentre as razões para essa diferença de percepção entre professores e alunos, estavam, segundo o autor, a sobrecarga de trabalho potencial aos professores, a inércia do corpo docente e a falta de apoio da Alta Administração, apesar do financiamento adequado ao projeto. Para o autor, o caso ilustra a importância do apoio consistente das pessoas do topo da estrutura de poder para uma mudança real da cultura organizacional e, conseqüentemente, para o sucesso das iniciativas de inovação nas IES.

Garcia e Roblin (2008), a exemplo de Lasáková et al. (2017), também destacam a importância da cooperação e da criação de um ambiente de trabalho colaborativo para o sucesso da inovação nas IES. Para eles, a cooperação interdepartamental na universidade é um dos maiores desafios da gestão para a inovação na educação superior. Assim, segundo os autores, é fundamental apoiar e facilitar a cooperação entre colegas e departamentos, manter-se aberto a novas ideias, distribuir poder e dedicar tempo para o trabalho em equipe.

Diante da importância da cooperação para a inovação na educação superior, Lasáková et al. (2017) ressaltam que a estrutura e a cultura organizacional podem funcionar, a depender de sua natureza, como fatores impulsionadores ou de inibição à inovação nas IES. De acordo com os autores, tais barreiras podem, no entanto, ser eliminadas através da formação e do desenvolvimento de lideranças orientadas para a promoção e o apoio à cooperação e, também, da oferta de incentivos e recompensas voltadas ao estímulo e ao encorajamento de mudanças na cultura organizacional das IES.

Além disso, a criação de políticas institucionais claras para a inovação, o estabelecimento de uma abordagem estratégica para a seleção e a avaliação de projetos e investimentos em inovação e a implantação de estruturas e equipes de apoio também são essenciais para a inovação nas IES. (Garrison & Kanuka, 2004).

Adicionalmente, Smith (2012) destaca a importância, também, do apoio da Alta Administração, dos investimentos em infraestrutura de tecnologia, da formação de redes de apoio e do investimento na qualificação dos colaboradores para o desenvolvimento de habilidades críticas como chaves para o sucesso da inovação na educação superior.

Sobre o apoio da Alta Administração e, especialmente, a atuação das lideranças institucionais, Zacher et al. (2014) ressaltam que os líderes das IES devem assumir o papel de promotores, influenciadores e apoiadores da performance em inovação junto aos seus colaboradores, ao longo de toda a instituição, e em todos os seus níveis.

Keogh e Fox (2008), por sua vez, destacam que para o sucesso da inovação, além do apoio político da Alta Administração, é fundamental que haja, também, um certo *buy-in* pelos professores. Segundo eles, eventuais atitudes negativas em relação à inovação, baixo nível de aceitação às novas formas de oferta ou, ainda, falta de consciência sobre o potencial e a qualidade das inovações por parte do corpo docente costumam funcionar como barreiras robustas à inovação nas IES, podendo comprometer o sucesso da sua implementação.

Além disso, o apoio e o engajamento dos estudantes também têm se mostrado fundamentais para o sucesso das iniciativas *bottom-up* de inovação nas IES. (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.). Para Carey (2013), o engajamento dos alunos precisa ser sistemático e

longitudinal. Segundo ele, os estudantes precisam perceber que as suas sugestões são aceitas e tomadas como parte importante da decisão gerencial das IES. Caso contrário, ao perceber que seus *inputs* não são considerados, eles podem se tornar resistentes à mudança e à inovação.

Diante das particularidades das IES, compreendendo suas funções (ensino, pesquisa, extensão), elementos (atores diretos e indiretos, atores institucionais e individuais) e relacionamentos (colaboração e mediação de conflitos, substituição e networking), Brennan et al. (2014) ressaltam que reavaliação contínua é fundamental para a gestão mais eficaz dos esforços de inovação das IES. Segundo os autores, o sucesso da inovação exige que as necessidades possam ser corretamente identificadas, e não apenas previstas, uma vez que a ausência ou deficiências de coordenação ou de comunicação podem comprometer o sucesso e fazer com que as iniciativas promissoras de inovação sejam desperdiçadas. Além disso, os autores ressaltam, também, que embora as abordagens autônomas, de baixo para cima, tenham se mostrado mais eficazes para a implementação da inovação nas IES, elas precisam estar situadas dentro de um *framework* institucional adequado, reforçando a posição de Lasáková et al. (2017).

2.3 A “Universidade Empreendedora”

A literatura especializada em governança e gestão de IES tem atribuído, ao longo dos últimos anos, destaque especial ao modelo da “universidade empreendedora”, proposto inicialmente por Clark (1998), e também chamado alternativamente de “a missão de serviços da universidade” ou “universidades do Modo 2” (Inman & Schuetze, 2010; Tjeldvoll, 1997; Harloe & Perry, 2004), como um dos principais modelos de referência para o processo de mudança e adaptação da gestão universitária frente aos novos desafios externos e internos impostos às instituições de ensino superior contemporâneas.

De acordo com Clark (1998), as universidades empreendedoras apresentam, em termos gerais, cinco características fundamentais: (1) um forte núcleo diretivo central abrangendo grupos administrativos e acadêmicos, (2) uma periferia de desenvolvimento expandido constituída por unidades em crescimento que extrapolam as áreas tradicionais da universidade, (3) diversidade de fontes de recursos, incluindo não apenas recursos públicos mas uma ampla variedade de fontes, (4) um corpo acadêmico motivado e comprometido com a proposta empreendedora, e (5) uma cultura empreendedora integrada definida em termos de compromisso comum com a mudança.

Além destas características, a “universidade empreendedora” se destaca também pela

conexão estreita com o ambiente empresarial externo, modos mais reflexivos de produção do conhecimento, multidisciplinaridade, maior orientação para a aplicação do conhecimento (Chatterton & Goddard, 2000; Clark, 1998), e por estruturas organizacionais mais diversas e heterogêneas em relação às instituições mais tradicionais (que, em contraste, são referidas na literatura como “universidades do Modo 1”). Além disso, a teoria da universidade empreendedora coloca uma ênfase maior sobre a *accountability* social e o controle de qualidade.

Posteriormente, a universidade empreendedora foi definida por Rothaermel et al. (2007), em sua taxonomia sobre a evolução da universidade empreendedora, de forma mais abrangente, passando a incluir “quaisquer atividades empreendedoras nas quais uma universidade possa estar envolvida”.

A partir disso, vários outros estudos foram desenvolvidos sobre o conceito de universidade empreendedora. De acordo com *Review Literature GAIHE Project* (n.d.), tal desenvolvimento possibilitou uma fotografia mais abrangente e detalhada, comparativamente à definição anterior de Rothaermel et al. (2007), a respeito dos principais aspectos empreendedores das universidades contemporâneas, incluindo as seguintes características:

Quadro 2 - Características empreendedoras das universidades contemporâneas

Conceito	Fonte
• A comercialização do <i>know-how</i> universitário.	Cook et al., 2008.
• O processo de transferência e troca de tecnologia.	CVCP, 1999; Leydesdorff e Meyer, 2003; Sainsbury, 2007; Mittelstädt e Cerri, 2008; Zhou, 2008.
• O envolvimento estreito da universidade com a indústria e com outros stakeholders.	Owen-Smith et al., 2002; Charles, 2003; CIHE, 2008.
• O movimento em direção a um modelo “Tríplice Hélice” de parceria entre governo, indústria e educação superior.	Etzkowitz e Leydesdorff, 2000; Leydesdorff e Etzkowitz, 2003; Thorn e Soo, 2006.
• A agenda de empregabilidade e desenvolvimento de competências dos graduados e sua preparação para o mercado de trabalho global.	European Commission, 2005; ESECT, 2005; Leitch, 2006.
• A resposta estratégica à massificação da demanda por educação superior	Smith, 1999; Shattock, 2000.
• A internacionalização das universidades e as suas estratégias para lidar com a competição global.	Noir sur Blanc, 1999; Kwiek, 2000, 2001; Knight, 2003; Altbach, 2005; Altbach e Knight, 2006; OECD, 2004.
• A natureza mutável da sociedade do conhecimento e o desafio que isto impõe para a organização do conhecimento dentro da educação superior.	Barnett, 2000; Viale e Etzkowitz, 2005; Becher e Trowler, 2007; Senge, 2007.
• As pressões sobre as universidades para responder aos problemas de desenvolvimento social e econômico local e regional apesar do contexto global.	Charles, 2003; AUQA, 2005; Smith, 2007; Arbo e Benneworth, 2008.

<ul style="list-style-type: none"> • A pressão central sobre a educação superior, pelos governos centrais, para o fomento à inovação e uma contribuição mais relevante à agenda de competitividade nacional e internacional. 	Lambert, 2005; Williams e Kitaev, 2005; Mittelstädt e Cerri, 2008.
<ul style="list-style-type: none"> • A autonomia e o financiamento futuro das universidades. 	Darling et al., 1989; Greenaway e Haynes, 2003; Li-Chuan, 2004; Moses, 2005; Bridgman, 2007; Armbruster, 2008.
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre o valor público das instituições de ensino superior. 	Moore, 1995; Weerts, 2007.

Fonte: “Review Literature GAIHE Project”, n.d.

Apesar da potencial contribuição do framework da universidade empreendedora ao enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação superior, a transformação empreendedora das IES pode não ser tão simples, ou mesmo, revelar-se bastante desafiadora. (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.).

Na prática, segundo Gibb (2005); Barrie (2007), a estrutura organizacional de uma IES exerce papel fundamental para esse objetivo, podendo, a depender de sua natureza, facilitar ou dificultar a implementação do comportamento empreendedor.

Quadro 3 - Fatores-chave para o sucesso da transformação empreendedora nas IES

Fatores-chave para o sucesso da transformação empreendedora nas IES
<ul style="list-style-type: none"> • Nível de descentralização da tomada de decisão e de responsabilidade para a definição de estratégias e sobre as operações.
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade para alinhamento entre estratégia e ação; grau no qual indivíduos, de baixo para cima, são estimulados e empoderados a inovar.
<ul style="list-style-type: none"> • Nível de apoio para a autonomia e a responsabilidade, por exemplo, na construção de uma rede pessoal e de trabalho com outros atores (stakeholders) externos.
<ul style="list-style-type: none"> • Grau no qual os líderes departamentais (administrativos e acadêmicos) são preparados para apoiar a tomada de risco e para compartilhar responsabilidade pelo risco.
<ul style="list-style-type: none"> • Grau no qual o staff é recompensado pela iniciativa e pelo comportamento empreendedor em oposição ao foco somente na pesquisa e publicação.
<ul style="list-style-type: none"> • Nível de suporte, operacional e estratégico, para o ensino e a pesquisa “departamental-cruzada e transdisciplinar”.
<ul style="list-style-type: none"> • Grau no qual a IES compartilha e cultiva uma cultura orientada para o modelo empreendedor.

Fonte: “Review Literature GAIHE Project”, n.d.

Outros dois estudos, o de Jacob, Lundqvist e Hellsmark (2003), e o de Debackere e Veugelers (2005), a respeito dos fatores críticos de sucesso para a implementação do modelo da “terceira missão da universidade”, bastante semelhante ao modelo da universidade empreendedora, também precisam ser destacados.

Ambos identificaram, de forma semelhante, inércia organizacional e inflexibilidade como barreiras significativas à implementação das atividades propostas pelo modelo da

“terceira missão da universidade”. No nível institucional, Jacob et al. (2003) identificaram resistência e outras barreiras para a transformação empreendedora das IES, incluindo falta de consciência e interesse pelo corpo docente, deficiência de liderança e ausência de “campeões do empreendedorismo interno”, além da ausência de uma cultura empreendedora. Debackere e Veugelers (2005), por sua vez, ao avaliar a efetividade do sistema de transferência de tecnologia a partir da universidade, provaram que um sistema de transferência de tecnologia mais efetivo é facilitado por um escritório de apoio central, mas, que, na prática, assume um enfoque descentralizado, a partir do qual se dá o engajamento também de outros departamentos, grupos e indivíduos nas atividades da “terceira missão da universidade”, impulsionados por incentivos institucionais voltados ao estímulo e à participação dos diferentes atores nas atividades empreendedoras da instituição.

Outra questão fundamental para a transformação empreendedora, segundo *Review Literature GAIHE Project* (n.d.) é a liderança institucional. O estilo de liderança é importante porque nas instituições empreendedoras há alto grau de criação e desenvolvimento de iniciativas empreendedoras “de baixo para cima” (em sentido *bottom-up*), de modo que indivíduos de todos os níveis são estimulados e empoderados para aproveitar ao máximo a liberdade para a ação. Assim sendo, o foco está, portanto, em liderar a inovação de baixo para cima, criando novos líderes e empoderando acadêmicos para assumir riscos e construir recompensas em busca de novos caminhos para fazer as coisas (Davies, 2001; Daumard, 2001; Blackmore & Blackwell, 2006).

2.4 Modelo Teórico

O modelo teórico, que representa as relações entre as variáveis, assume, a partir das ideias de Florea e McGrath (2014), Bajziková e Lasáková (2014) e Lasáková et al. (2017), dentre outros, que a inovação nas formas de oferta de educação superior, compreendendo inovações em termos de organização dos programas, entrega do currículo e aprendizagem enriquecida por tecnologia (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.), tem levado as instituições de ensino superior a promover mudanças em seus modelos de governança e de gestão como forma de responder e se adaptar a estas novas formas inovadoras de oferta.

Sendo assim, “as instituições de ensino superior tradicionais estão tendo que repensar os seus modelos de governança e de gestão a fim de se adaptarem a estas mudanças e reformas internas”. (Florea e McGrath, 2014, p. 36).

“Enquanto buscam elevar a qualidade do ensino e aprendizagem, a crescente variedade de provedores de ensino, encorajando novos modelos de entrega de ensino e a “separação da entrega” através de parcerias, *spin-outs*, *franchising*, etc., tem desafiado o modelo tradicional de universidade e estimulado mudanças na oferta e na gestão das instituições de ensino superior”. (Florea e McGrath, 2014, p. 35)

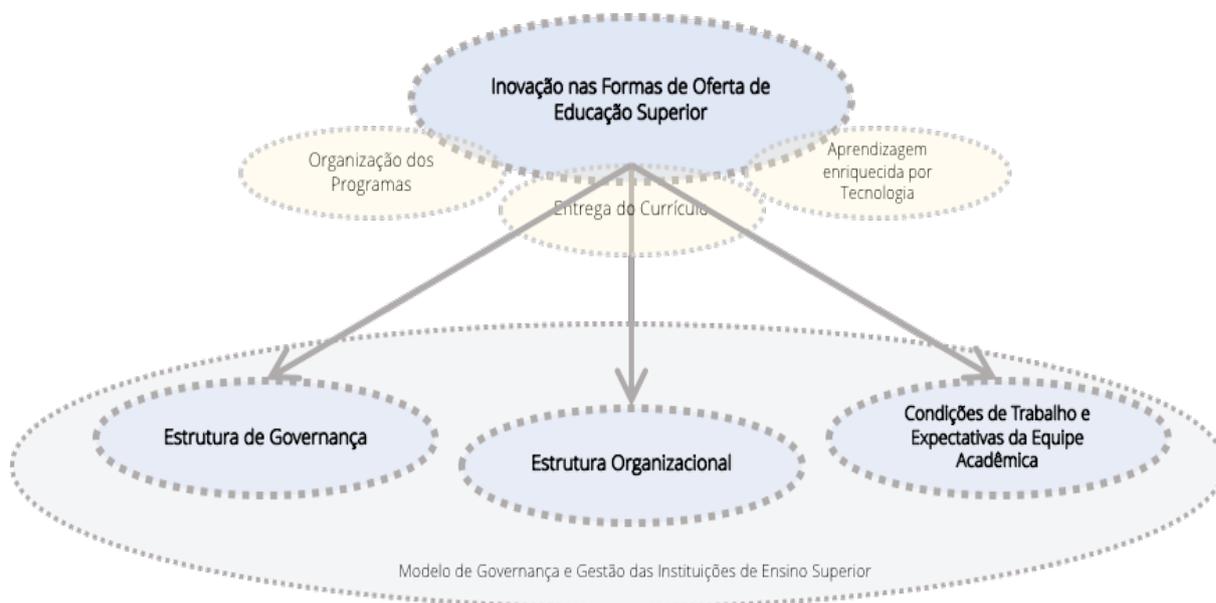
De acordo com os autores, a inovação nas formas de oferta e as mudanças na gestão e governança das instituições de ensino superior podem estar potencialmente correlacionadas e impactar uma às outras.

A este respeito, *Review Literature GAIHE Project* (n.d.) adverte que esta é, no entanto, uma tarefa de “natureza bastante complexa, dado que os resultados das várias inovações nas formas de oferta permanecem ainda pouco estudadas, sendo, por isso, bastante desafiador se fazer inferências fortes em relação aos links e correlações ou mesmo causalidades” entre estas duas variáveis. (*Review Literature GAIHE Project*, n.d., p. 33).

Convém ressaltar, no entanto, que a mesma publicação (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.) sugere que este relacionamento (entre as novas formas de oferta de educação e as mudanças na governança e na gestão das instituições de ensino superior) pode se dar em ambos os sentidos, ou seja, que tanto a inovação nas formas de oferta influenciar e provocar mudanças na governança e gestão das instituições, como, em sentido contrário, a governança e a gestão institucional podem estimular e promover mudanças nas formas de oferta de educação superior.

Assim, por escolha pessoal do autor, mesmo reconhecendo a possibilidade de correlação também em sentido contrário, o modelo teórico adotado assume intencionalmente a perspectiva de influência da inovação nas formas de oferta sobre o modelo de governança e gestão das instituições de ensino superior, representado, neste estudo, por três dimensões ou categorias de análise principais: (1) a estrutura de governança, (2) a estrutura organizacional e (3) as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica, conforme ilustrado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Modelo Teórico



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Assim, conforme mostra a representação acima, o modelo teórico assume que a inovação nas formas de oferta, que abrange as inovações em termos de organização dos programas, entrega de currículo e aprendizagem enriquecida por tecnologia, afetam e estimulam potencialmente mudanças na (a) estrutura de governança, na (b) estrutura organizacional e nas (c) condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das instituições de ensino superior, variáveis que representam, em conjunto, o modelo de governança e gestão das instituições de ensino superior privadas brasileiras.

2.5 Hipóteses de Pesquisa

Conforme evidenciou o referencial teórico, a inovação nas formas de oferta de educação superior, ao longo dos últimos anos, lançou muitos novos desafios à governança e à gestão das instituições de ensino superior, sobretudo daquelas mais tradicionais. “As instituições de ensino superior estão tendo que repensar os seus modelos de governança e gestão a fim de se adaptarem às mudanças e reformas internas” provocadas pela inovação nas formas de oferta. (Florea e McGrath, 2014, p. 37).

Segundo os autores, isto porque as novas formas de oferta, sobretudo aquelas baseadas na separação da entrega (*unbundling*) do ensino, podem não combinar com os modelos e

estruturas tradicionais de governança e gestão, que ainda predominam na maioria das instituições de ensino superior.

Nestas instituições, segundo eles, as ofertas tradicionais de educação superior costumam caracterizar-se principalmente pela concentração em atividades presenciais na instituição, pela confiança no financiamento público e por um rígido controle estatal através de comando e controle a priori ao invés de avaliação a posteriori, o que não necessariamente combina com as novas formas de oferta e com as suas exigências em termos de governança e a gestão institucional.

Diante disso, vários autores, dentre eles Bajzиковá e Lasáková (2014), Christensen e Eyring (2011), Lasáková et al. (2017), Florea e McGrath (2014), dentre outros, têm sugerido a adoção de mudanças em diferentes aspectos da governança e gestão das instituições de ensino superior, incluindo liderança, estratégia, estrutura, cultura e mecanismos de avaliação, por exemplo, a fim de permitir a resposta e adaptação destas instituições às novas formas inovadoras de educação superior.

Segundo Florea e McGrath (2014, p. 38), “as instituições que têm tido êxito na implementação de inovações nas formas de oferta têm conseguido principalmente por conta da introdução de abordagens gerenciais mais flexíveis, distribuídas (descentralizadas) e orientadas para o estudante, que têm se mostrado mais favoráveis à inovação do que os modelos e estruturas tipicamente hierárquicas e burocráticas das instituições de ensino superior tradicionais”.

Disso, depreende-se que a inovação nas formas de oferta de educação superior e as mudanças nos modelos de gestão e governança das IES podem potencialmente estar correlacionadas e impactar-se umas às outras (Florea e McGrath, 2014).

No entanto, conforme os próprios autores destacam, esta é uma análise especialmente complexa e desafiadora em razão da pouca disponibilidade de dados empíricos existentes sobre o tema, ainda mais no caso particular do ensino superior privado brasileiro.

Diante disso, ao se considerar a correlação potencial entre as novas formas inovadoras de educação superior e as eventuais mudanças na governança e gestão das instituições de ensino superior, juntamente com a lacuna de pesquisa existente no caso particular da educação superior privada brasileira, o presente estudo se propõe a investigar e verificar, em linha com o problema de pesquisa e com os objetivos estabelecidos, a validade das três seguintes hipóteses de pesquisa:

Hipótese 1:

A inovação nas formas de oferta de educação superior possui relação positiva com as mudanças na estrutura de governança das IES privadas brasileiras.

Hipótese 2:

A inovação nas formas de oferta de educação superior possui relação positiva com as mudanças na estrutura organizacional das IES privadas brasileiras.

Hipótese 3:

A inovação nas formas de oferta de educação superior possui relação positiva com as mudanças nas condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das IES privadas brasileiras.

Ressalta-se que, a partir da análise da correlação da inovação nas formas de oferta com a governança e gestão das instituições de ensino superior privadas brasileiras, espera-se poder evidenciar o modo como a gestão e a governança das instituições de ensino superior privadas brasileiras, representadas, nesse caso, pelas variáveis: estrutura de governança, estrutura organizacional e condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica, têm buscado responder e se adaptar à inovação nas formas de oferta de educação superior.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, será apresentada a metodologia da pesquisa, incluindo o tipo e estratégia de pesquisa, população e amostra, métodos de coleta de dados e técnicas de análise dos dados, juntamente com a definição dos principais conceitos (variáveis) da pesquisa e a caracterização do contexto empírico.

3.1 Definição constitutiva e operacional dos conceitos em estudo

Apresenta-se, a seguir, a definição constitutiva das variáveis-chave do estudo, juntamente com a indicação dos métodos e procedimentos estabelecidos para a medição destas variáveis.

Inovação nas formas de oferta de educação superior

- Definição constitutiva: inovação nas formas de oferta de educação superior são as inovações introduzidas, principalmente, na organização dos programas de ensino, na forma de entrega dos currículos ou no uso de tecnologia para enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.), e “que possibilitam a separação da oferta do ensino superior tradicional, que tipicamente integra conteúdo, ensino, avaliação e certificação”. (Florea & McGrath, 2014, p. 35). Cabe acrescentar, ainda, que, para os fins específicos deste trabalho, inovação é definida como “uma mudança implementada com um valor adicionado superior, que substitui um produto existente ou um método de produção”. (UNESCO, 2005).

- Definição operacional: a inovação nas formas de oferta de educação superior será medida através do percentual (%) das respostas aos itens constitutivos das seguintes (sub)variáveis: (1) organização dos programas; (2) entrega do currículo; e (3) aprendizagem enriquecida por tecnologia, especificados, em detalhes, no Quadro 4.

Governança e gestão de instituições de ensino superior

- Definição constitutiva: governança e gestão refere-se às maneiras pelas quais as IES ajustam suas estruturas de alocação (distribuição) de poder (governança) e seus processos de gestão do dia a dia. Governança inclui “o framework no qual uma instituição persegue suas metas, objetivos e políticas de uma maneira coerente e coordenada”. (Eurydice, 2008, p. 12). Gestão compreende, por sua vez, “a implementação de uma série de objetivos perseguidos por

uma instituição de ensino superior a partir de regras estabelecidas”. (Eurydice, 2008, p. 12). Mais precisamente, a gestão diz respeito ao funcionamento do dia a dia da instituição, abrangendo aspectos como estilos de liderança, o tipo e número de nomeações relevantes ou que estruturas de apoio existem para promover a inovação.

- Definição operacional: a governança e gestão universitária será avaliada através das respostas às seguintes variáveis de análise: (1) estrutura de governança, (2) estrutura organizacional e (3) condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica, e seus respectivos itens constitutivos, conforme especificado a seguir e apresentado em resumo no Quadro 4.

Estrutura de governança

- Definição constitutiva: a estrutura de governança de uma instituição de ensino superior compreende a forma como o poder é alocado e distribuído ao longo da instituição, desde os dirigentes até os órgãos centrais ou chefes de departamentos. Na universidade tradicional, o poder tende a se concentrar em torno do corpo docente, com uma estrutura representativa bastante forte composta por um conselho acadêmico, e os membros do corpo docente normalmente desfrutando do privilégio de se autorregular.

- Definição operacional: a estrutura de governança será medida e avaliada através das respostas aos seguintes itens:

- missão institucional revisada ou atualizada;
- controles gerenciais mais rígidos;
- papel do Reitor (ou gestor equivalente) redefinido;
- método de seleção do Reitor (ou gestor equivalente) modificado;
- fortalecimento do papel da Alta Administração (Reitoria ou equivalente);
- aumento da descentralização, com transferência de maior responsabilidade por decisões e orçamento ao nível de faculdade, escola, departamento (ou equivalente);
- maior *accountability*, com aumento da exigência por transparência e prestação de contas acerca de decisões e orçamento sobre o nível de faculdade, escola, departamento (ou equivalente);
- implementação de novo modelo financeiro ou de alocação de recursos baseado no desempenho;
- maior ênfase sobre controle da qualidade, com linhas gerais orientadas para efetividade, transparência e responsabilidade; e
- mudanças na estrutura organizacional do modelo de governança geral da IES.

Estrutura organizacional

- Definição constitutiva: “a estrutura organizacional das instituições de ensino superior refere-se à forma como as responsabilidades e esferas de autoridade são divididas entre as unidades acadêmicas e administrativas e como se dá a coordenação entre elas”. (Kováts, 2018, p. 75).

- Definição operacional: a estrutura organizacional será medida e avaliada através das respostas aos seguintes itens:

- fusão com outra instituição;
- redução do tamanho geral da IES (por exemplo, do número de campus/unidades ou alunos);
- redução do número de faculdades, escolas, departamentos, programas e/ou cursos (por exemplo, por extinção/fechamento ou fusão);
- tornou-se mais especialista (por exemplo, focada sobre um número menor de áreas de conhecimento ou cursos);
- criação ou alteração de departamentos administrativos
- criação ou alteração nas Bibliotecas Universitárias;
- criação de novas faculdades, departamentos ou novas unidades educacionais;
- criação de novas unidades/institutos de pesquisa;
- estabelecimento de parcerias com outras instituições;
- introdução de novas posições na estrutura da área acadêmica;
- introdução de novas posições na Administração; e
- instalações ou recursos compartilhados com outras instituições.

Condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica

- Definição constitutiva: se referem às políticas e condições gerais de trabalho oferecidas ao pessoal acadêmico, incluindo a provisão de recursos, apoio ao desenvolvimento profissional, tecnologias, incentivos e recompensas, estímulo à integração e colaboração, dentre outros aspectos.

- Definição operacional: as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica serão medidas e avaliadas através das respostas aos seguintes itens:

- novos critérios de desempenho e/ou de remuneração para a equipe acadêmica;
- treinamento/desenvolvimento para a equipe acadêmica para torná-la mais qualificada;
- investimentos em tecnologia para apoio à equipe acadêmica;

- maior foco sobre a conduta ética da equipe acadêmica;
- maior foco sobre igualdade de gênero dentro da equipe acadêmica;
- maior ênfase sobre o compartilhamento de informação e conhecimento entre a equipe acadêmica;
- aumento das demandas (carga de trabalho) sobre a equipe acadêmica;
- aumento da flexibilidade da equipe acadêmica;
- incentivo a um maior engajamento e motivação; e
- fortalecimento da cooperação entre a equipe acadêmica, as bibliotecas acadêmicas e os bibliotecários.

Quadro 4 - Variáveis de análise, definição constitutiva e definição operacional das variáveis

Variáveis de análise	Definição constitutiva	Definição operacional
Inovação nas formas de oferta de educação superior	inovação nas formas de oferta de educação superior são as inovações introduzidas, principalmente, na organização dos programas de ensino, na forma de entrega dos currículos ou no uso de tecnologia para enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem (Review Literature GAIHE Project, n.d.), e “que possibilitam a separação da oferta do ensino superior tradicional, que tipicamente integra conteúdo, ensino, avaliação e certificação”. (Florea & McGrath, 2014, p. 35).	A inovação nas formas de oferta de educação superior será medida através do percentual (%) das respostas aos itens constitutivos das seguintes (sub)variáveis: 1) organização dos programas; 2) entrega do currículo; e 3) aprendizagem enriquecida por tecnologia.
Governança e gestão de instituições de ensino superior	Governança e gestão refere-se às maneiras pelas quais as IES ajustam suas estruturas de alocação (distribuição) de poder (governança) e seus processos de gestão do dia a dia. Governança inclui “o framework no qual uma instituição persegue suas metas, objetivos e políticas de uma maneira coerente e coordenada”. (Eurydice, 2008, p. 12). Gestão compreende, por sua vez, a implementação de uma série de objetivos perseguidos por uma instituição de ensino superior a partir de regras estabelecidas”. (Eurydice, 2008, p. 12). Mais precisamente, a gestão diz respeito ao funcionamento do dia a dia da instituição, abrangendo aspectos como estilos de liderança, o tipo e número de nomeações relevantes ou que estruturas de apoio existem para promover a inovação.	A governança e gestão universitária será avaliada através das respostas às seguintes variáveis de análise: (1) estrutura de governança, (2) estrutura organizacional e (3) condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica, e seus respectivos itens constitutivos.
Estrutura de governança	A estrutura de governança de uma instituição de ensino superior compreende a forma como o poder é	A estrutura de governança será medida e avaliada através das respostas aos seguintes itens:

	<p>alocado e distribuído ao longo da instituição, desde os dirigentes até os órgãos centrais ou chefes de departamentos. Nas instituições tradicionais, o poder tende a se concentrar em torno do corpo docente, com uma estrutura representativa bastante forte composta por um conselho acadêmico, e os membros do corpo docente normalmente desfrutando do privilégio de se autorregular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Missão institucional revisada ou atualizada; • Controles gerenciais mais rígidos; • Papel do Reitor (ou gestor equivalente) redefinido; • Método de seleção do Reitor (ou gestor equivalente) modificado; • Fortalecimento do papel da Alta Administração (Reitoria ou equivalente); • Aumento da descentralização, com transferência de maior responsabilidade por decisões e orçamento ao nível de faculdade, escola, departamento (ou equivalente); • Maior accountability, com aumento da exigência por transparência e prestação de contas acerca de decisões e orçamento sobre o nível de faculdade, escola, departamento (ou equivalente); • Implementação de novo modelo financeiro ou de alocação de recursos baseado no desempenho; • Maior ênfase sobre controle da qualidade, com linhas gerais orientadas para efetividade, transparência e responsabilidade; e • Mudanças na estrutura organizacional do modelo de governança geral da IES.
Estrutura organizacional	<p>“A estrutura organizacional das instituições de ensino superior refere-se à forma como as responsabilidades e esferas de autoridade são divididas entre as unidades acadêmicas e administrativas e como se dá a coordenação entre elas”. (Kováts, 2018, p. 75).</p>	<p>A estrutura organizacional será medida e avaliada através das respostas aos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fusão com outra instituição; • redução do tamanho geral da IES (por exemplo, do número de campus/unidades ou alunos); • redução do número de faculdades, escolas, departamentos, programas e/ou cursos (por exemplo, por extinção/fechamento ou fusão); • tornou-se mais especialista (por exemplo, focada sobre um número menor de áreas de conhecimento ou cursos); • criação ou alteração de departamentos administrativos • criação ou alteração nas Bibliotecas Universitárias; • criação de novas faculdades, departamentos ou novas unidades educacionais; • criação de novas unidades/institutos de pesquisa; • estabelecimento de parcerias com outras instituições; • introdução de novas posições na estrutura da área acadêmica; • introdução de novas posições na Administração; e • instalações ou recursos compartilhados com outras instituições.

Condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica	Se referem às políticas e condições gerais de trabalho oferecidas ao pessoal acadêmico, incluindo a provisão de recursos, apoio ao desenvolvimento profissional, tecnologias, incentivos e recompensas, estímulo à integração e colaboração, dentre outros aspectos.	As condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica serão medidas e avaliadas através das respostas aos seguintes itens: <ul style="list-style-type: none"> • novos critérios de desempenho e/ou de remuneração para a equipe acadêmica; • treinamento/desenvolvimento para a equipe acadêmica para torná-la mais qualificada; • investimentos em tecnologia para apoio à equipe acadêmica; • maior foco sobre a conduta ética da equipe acadêmica; • maior foco sobre igualdade de gênero dentro da equipe acadêmica; • maior ênfase sobre o compartilhamento de informação e conhecimento entre a equipe acadêmica; • aumento das demandas (carga de trabalho) sobre a equipe acadêmica; • aumento da flexibilidade da equipe acadêmica; • incentivo a um maior engajamento e motivação; e • fortalecimento da cooperação entre a equipe acadêmica, as bibliotecas acadêmicas e os bibliotecários.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

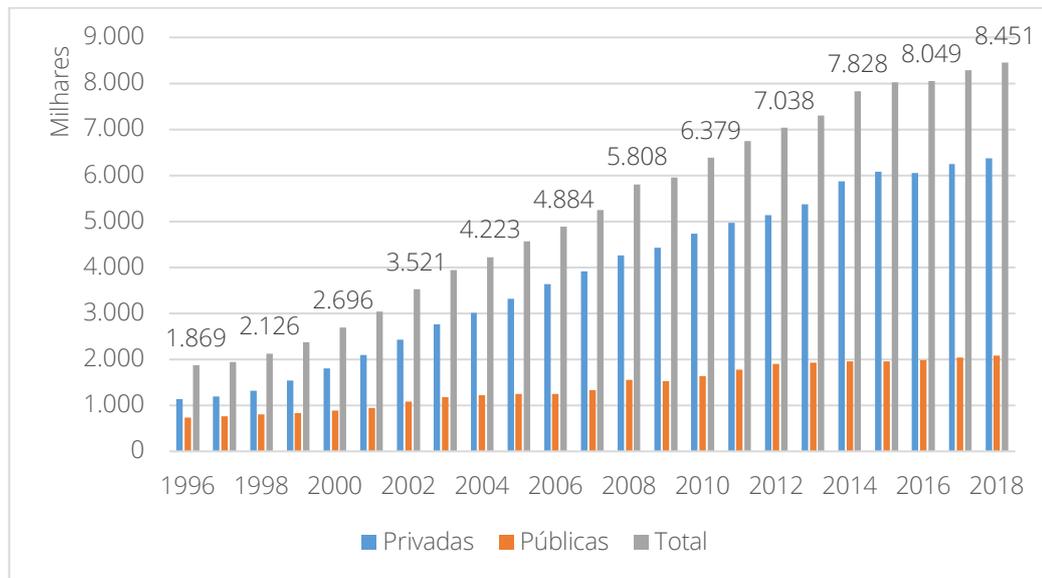
3.2 Contexto empírico

3.2.1 A expansão do setor privado e a consolidação da educação superior no Brasil

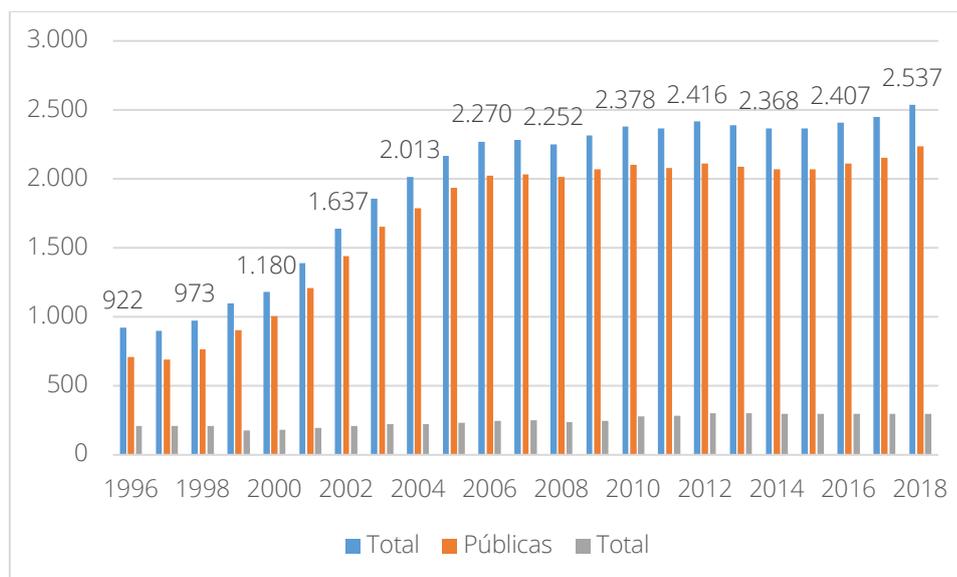
A partir dos anos finais da década de 1990, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 (implementada no ano seguinte), que passou a permitir a constituição de instituições de ensino superior com finalidade lucrativa no país, a educação superior brasileira tomou forte impulso, iniciando uma “fase dourada”, liderada principalmente pelo setor privado, cujo crescimento se manteve expressivo até o final da década de 2010. Somente no período de 1997 a 2011, quando o crescimento do setor começou a dar os primeiros sinais de arrefecimento, as matrículas totais no ensino superior do país cresceram 246%, saltando de 1,94 milhão para 6,74 milhões de matrículas, com mais de 1.440 novas instituições sendo abertas e mais de 2,53 milhões de novas vagas sendo criadas nesse período. O setor privado foi, de fato, o grande propulsor da expansão da educação superior brasileira ao longo desse período; sendo responsável, sozinho, pela criação de mais de 1.370 novas instituições, 2,24 milhões de novas vagas e 3,78 milhões de novas matrículas, somente nesse período.

O Gráfico 1, abaixo, apresenta a evolução histórica das matrículas no ensino superior brasileiro no período de 1996 a 2018, evidenciando a grande expansão do setor privado ao longo desse período. Adicionalmente, o Gráfico 2 mostra a evolução do número total de instituições de ensino superior no país, destacando, principalmente, o crescimento expressivo do número de instituições privadas.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas no ensino superior brasileiro no período de 1996 a 2018



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados dos Censos da Educação Superior, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Anísio Teixeira (INEP) de 1996 a 2018.

Gráfico 2 - Evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil - 1996-2018

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados dos Censos da Educação Superior, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Anísio Teixeira (INEP) de 1996 a 2018.

Por outro lado, a expansão do setor privado, também, produziu alguns “efeitos colaterais”. Com o passar dos anos, o gradativo esgotamento da demanda reprimida de alunos ao ensino superior (principalmente recém concluintes do ensino médio), somado ao crescimento muito superior da oferta de vagas em relação à demanda de ingressantes, promoveu a diluição da demanda de novos alunos entre as instituições privadas, provocando, além do aumento da concorrência, elevação do grau de dificuldade para a viabilização de novas turmas, sobretudo nos cursos mais tradicionais (como Administração, Ciências Contábeis, Direito, dentre outros), o que estimulou as instituições menos diferenciadas, e mais frágeis, do ponto de vista da competição, à guerra de preços e à oferta promocional de bolsas e descontos como estratégia base para a captação de novos alunos na competição por sobrevivência; cenário, aliás, que veio a se agravar, a partir de 2005, com a regulamentação da educação superior a distância no país.

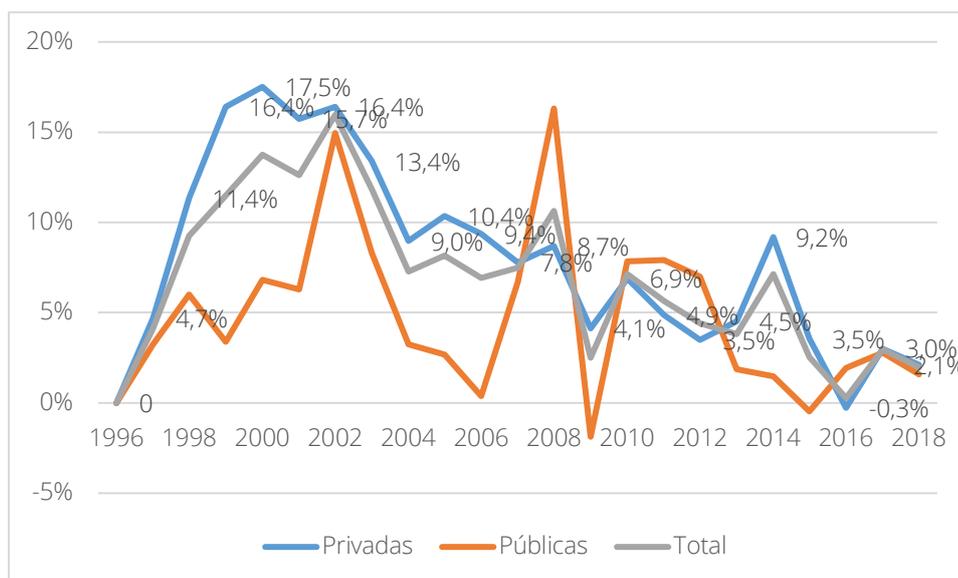
O ritmo de crescimento da educação superior a distância no país foi ainda mais expressivo do que a expansão do setor privado no ensino presencial. De 2006 até 2011, marco temporal do início da desaceleração do crescimento do ensino superior presencial, as matrículas totais no país já somavam quase 1 milhão (somente em cursos de graduação), representando, nesse ano, mais de 17% do total das matrículas do ensino superior brasileiro. Atualmente, as matrículas em cursos de graduação a distância no país já totalizam mais de 2,05 milhões, correspondendo a 24,3% do alunado total do ensino superior brasileiro. Comparativamente ao

ensino presencial, somente no período de 2006 a 2011, a educação a distância cresceu 379,2%; e de 2006 até 2018, o crescimento do segmento no país foi de expressivos 892%, com uma taxa de crescimento médio anual de 19,3% ao ano.

A partir de 2011, no entanto, o ritmo de crescimento do setor privado começou a desacelerar, chegando, inclusive, a registrar leve retração das matrículas em 2016, resultado que se refletiu também no desempenho geral do ensino superior brasileiro. Nos anos seguintes, o setor voltou a crescer, porém a taxas mais “modestas”, de 3,0% e 2,1%, em 2017 e 2018, respectivamente; mesmo nível de recuperação do setor brasileiro de ensino superior em geral.

Fato é, no entanto, que o desempenho do setor superior brasileiro só não manteve o comportamento de queda, como em 2016, por conta do crescimento vigoroso da educação a distância, com taxas expressivas de dois dígitos nos últimos anos, que compensou a queda menor das matrículas no ensino presencial de 2016 a 2017, conforme mostra o Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Taxa de crescimento do ensino superior brasileiro - 1996-2018



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados dos Censos da Educação Superior, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Anísio Teixeira (INEP) de 1996 a 2018.

Antes disso, no entanto, mais precisamente a partir da segunda metade da década de 2000, enquanto o ensino superior ainda vivia a sua fase de pleno crescimento no país, algumas IES deram início ao processo de consolidação do setor, principalmente, através de fusões e aquisições com recursos provenientes da abertura de seu capital na bolsa de valores. A pioneira foi a Anhanguera, instituição privada do interior de SP; seguida, posteriormente, por outros

grupos, como: Estácio de Sá, Pitágoras (atualmente Cogna Educação), SEB/COC e, mais recentemente, SER Educacional.

Além disso, o mercado brasileiro também atraiu o interesse de grandes grupos internacionais, de diferentes países, tanto instituições de ensino quanto fundos de investimentos, que passaram a investir no Brasil, comprando instituições nacionais e passando a controlar e operar instituições de ensino superior no país, casos, por exemplo, das norte-americanas Laureate e DeVry e do fundo americano Carlyle. Atualmente, mais de metade das matrículas no ensino superior brasileiro pertencem aos maiores grupos educacionais presentes no país (Hoper, 2020), processo que ainda segue em curso no país.

A Figura 2, a seguir, mostra o atual quadro da consolidação do setor de ensino superior no país e elenca os principais grupos consolidadores, dentre eles a Kroton, atualmente, o líder nacional e o maior grupo educacional do mundo.

Figura 2 - Consolidação do setor de ensino superior no Brasil e principais grupos consolidadores - 2018

Ranking de Matrículas	Grupo Consolidador	Estimativa de Receita Líquida ² (em milhões)	Participação da Receita Líquida no Setor	Matrículas Privadas Estimadas 2018 (Presencial + EaD)	Participação no Mercado
Ranking	Educational Group	Estimated Net ² Revenue (R\$mi)	% Net Revenue Market Share	Estimated Enrollments (On-Campus + DL)	% Enrollments Market Share
1º	Kroton	R\$ 5.317,66	9,7%	815.332	12,9%
2º	Unip	R\$ 2.677,45	4,9%	459.595	7,2%
3º	Estácio (YDUQS em 2019)	R\$ 3.619,40	6,6%	441.600	7,0%
4º	Laureate ³	R\$ 2.532,14	4,6%	280.000	4,4%
5º	Cruzeiro do Sul Educacional	R\$ 1.177,69	2,2%	210.101	3,3%
6º	Uninove	R\$ 814,12	1,5%	151.903	2,4%
7º	Ser Educacional	R\$ 1.262,49	2,3%	141.596	2,2%
8º	Unicesumar	R\$ 501,96	0,8%	132.899	2,1%
9º	Anima	R\$ 1.022,80	1,9%	95.944	1,4%
10º	Ilumno	R\$ 435,51	0,8%	53.694	0,8%
11º	Adtalem Global Education (YDUQS em 2019)	R\$ 884,33	1,6%	52.822	0,8%
12º	Grupo Tiradentes	R\$ 434,00	0,8%	45.328	0,7%
Total 12 Maiores Consolidadores <i>Total of the 12 Largest Educational Groups</i>		R\$ 20.679,55	37,8%	2.880.814	45,4%
Outras IES <i>Other HEI's (not belonging to the Largest Educational Groups)</i>		R\$ 34.002,95	62,2%	3.459.210	54,6%
Total do Setor Privado em 2018 <i>Total value for Private Sector in 2018</i>		R\$ 54.682,50	100,0%	6.340.024	100,0%

Fonte: Hoper Educação, 2018.

3.2.2 Críticas à baixa qualidade, falta de diferenciação e o imperativo da inovação na educação superior privada brasileira

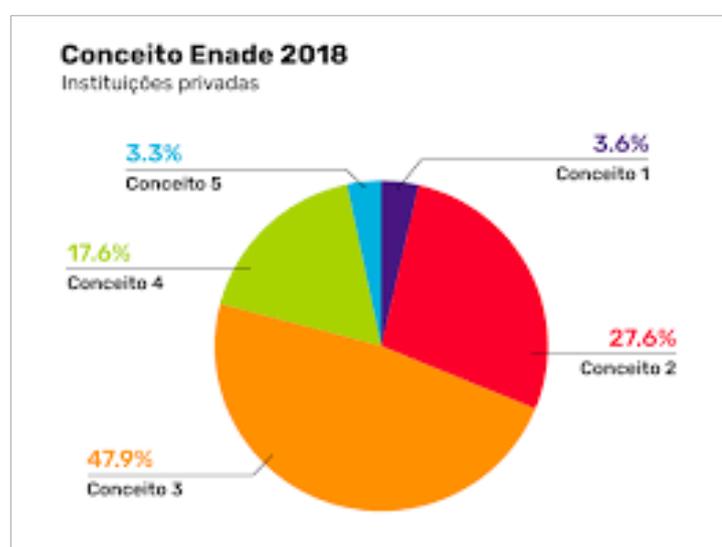
A qualidade do ensino superior brasileiro, especialmente a qualidade do ensino superior privado, e, mais ainda, dos cursos superiores a distância, têm sido alvo de muitas [duras] críticas por parte de recrutadores, empregadores e da sociedade em geral, dos mais variados setores, ao longo dos últimos anos, intensificadas, agora, diante dos novos desafios profissionais impostos pelos avanços da ciência, da tecnologia e da economia do conhecimento.

A esse respeito, convém pontuar que nossa universidade mais bem avaliada no ranking internacional “*Times Higher Education*” (THE), publicado anualmente pela Revista *Times*, e um dos mais conceituados na avaliação da qualidade da educação superior, aparece apenas entre a 200^a. e a 250^a. posição dentre as melhores universidades do mundo, e a segunda melhor colocada, apenas entre a 400^a. e a 500^a. posição, de acordo com a última edição (2020).

Os últimos resultados do ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, realizado em 2018, e divulgado recentemente, agora em 2020, também mostra um quadro preocupante. Apenas 20,9% dos cursos privados alcançaram conceitos ENADE 4 e 5, os mais altos, numa escala de 1 a 5, com quase um terço, obtendo conceitos 1 e 2, os mais baixos, passíveis de supervisão por parte do MEC, e a diferença, 47,6%, com desempenho apenas “médio”.

A Figura 3 ilustra os resultados gerais das instituições privadas no ENADE 2018.

Figura 3 - Desempenho das instituições de ensino superior privadas no ENADE 2018

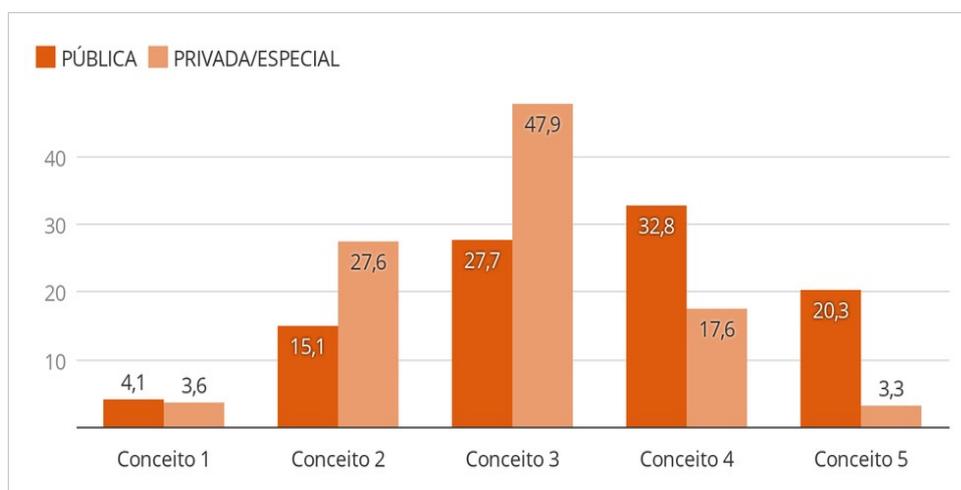


Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados dos Censos da Educação Superior, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Anísio Teixeira (INEP) de 1996 a 2018.

Comparativamente ao desempenho do setor público, observa-se que a maioria das instituições públicas, que inclui além das federais, também as estaduais e municipais, obteve conceitos 4 e 5, e cerca de 28%, conceito 3, com apenas 19,2% recebendo conceitos 1 e 2, dentre elas principalmente as instituições públicas municipais.

A Figura 4, abaixo, mostra a comparação do desempenho no ENADE entre as instituições privadas e as públicas.

Figura 4 - Comparativo do desempenho no ENADE 2018 entre as instituições privadas e públicas



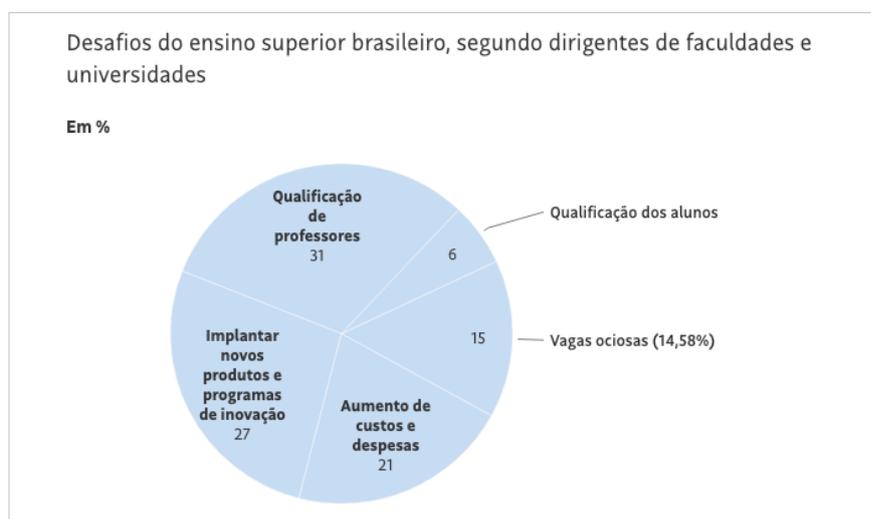
Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados dos Censos da Educação Superior, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Anísio Teixeira (INEP) de 1996 a 2018.

Além do desempenho insatisfatório nos rankings e avaliações oficiais, a qualidade do ensino superior privado tem sido alvo de críticas também por empregadores, recrutadores e outros profissionais do setor produtivo. É o que revelou, por exemplo, pesquisa realizada sobre a atuação profissional de egressos do ensino superior formados em cursos da área das Engenharias (CNI, 2014). Segundo a pesquisa, mais de 58% dos engenheiros, surpreendentemente, não atuam na área em que se formaram, o que preocupa o setor produtivo especialmente porque para a “competitividade é fundamental que haja inovação e a inovação, por sua vez, exige profissionais e engenheiros qualificados e criativos” (CNI, 2014). De acordo com a pesquisa, a indústria que investe forte em inovação, requer profissionais prontos, com visão de mercado, com competências em gestão, que saibam trabalhar em equipe, dominem as leis e as normas técnicas, além de um segundo idioma, principalmente o inglês. Mas, segundo a visão dos empregadores, os engenheiros saem das universidades brasileiras com excesso de teoria e falta de prática (CNI, 2014).

Assim como a inovação é vital para a indústria e para a competitividade de outros importantes setores da economia, ela também é, igualmente, indispensável para a qualidade e a competitividade da educação superior.

Para dirigentes universitários do país, questionados em uma pesquisa realizada pela KPMG (2020), a inovação, ou mais precisamente, a implantação de novos produtos e programas inovadores, é um dos maiores desafios do ensino superior brasileiro atualmente, conforme demonstra a Figura 5, a seguir.

Figura 5 - Desafios do ensino superior brasileiro, segundo dirigentes universitários brasileiros - 2020



Fonte: KPMG, 2020.

A melhoria da qualidade do ensino superior e, através dela, dos resultados de aprendizagem, exigem inovação. A inovação poderá ser a chave do caminho para a urgente transformação do modelo educacional dominante atualmente, na educação em geral, incluindo também a educação superior, marcado por flagrante contradição (temporal), onde “a sala de aula é do século XIX, o professor do século XX e o aluno do século XXI” (autor desconhecido). Nesse cenário, é preciso reconhecer que a inovação se tornou imperativa para a mudança e transformação do ensino superior.

É importante frisar, também, que a baixa qualidade do ensino e a falta de inovação limitam a diferenciação e a competitividade das IES, contribuindo para a percepção de padronização ou “commoditização” do ensino superior privado brasileiro e para a competição predatória entre as instituições, juntamente com o aumento das críticas por parte dos diferentes públicos.

“Se a instituição de ensino superior quiser sobreviver, ela terá que inovar” (Magda & Buban, 2018; Sayre, 2018). Depreende-se, logo, que a inovação na educação superior, mais do que uma “onda” ou modismo, passou a ser, indiscutivelmente, uma questão “estratégica”, absolutamente vital, para o aumento da qualidade, sustentabilidade ou, mesmo, para a sobrevivência de muitas IES.

3.3 Características gerais da pesquisa

3.3.1 Tipo e estratégia da pesquisa

Buscando contribuir para um entendimento mais amplo acerca da influência da inovação nas formas de oferta de educação superior sobre a governança e a gestão das instituições de ensino superior privadas no contexto da educação superior brasileira, a presente pesquisa compreende, principalmente, um estudo de natureza descritiva e quantitativa.

Assim sendo, quanto ao seu objetivo, a pesquisa pode ser classificada como descritiva. Isso porque ela busca identificar e descrever as principais inovações nas formas de oferta implementadas pelas IES privadas brasileiras ao longo do período destacado e, especialmente, seus impactos sobre a governança e a gestão dessas instituições. Além disso, o estudo busca, também, identificar e descrever as principais forças que agem como *drivers* e como barreiras à inovação na educação superior privada brasileira.

Em termos de abordagem, a estratégia escolhida foi a quantitativa, desenvolvida através de *survey* com IES privadas brasileiras, de diferentes tipos de organização acadêmica (universidades, centro universitários e faculdades), com e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias ou filantrópicas), número de alunos e localização da unidade de oferta.

3.3.2 Unidade de análise, universo e amostra

A unidade de análise da pesquisa é constituída pelas IES privadas brasileiras, especialmente as universidades e os centros universitários. Além das universidades e centros universitários, o estudo também considerou outras quatro instituições privadas nacionais do tipo faculdade, da área da gestão e negócios, reconhecidas nacionalmente e internacionalmente pela excelência acadêmica no ensino e na pesquisa.

Ressalta-se que o estudo buscou refletir, especificamente, a realidade institucional das IES integrantes do universo da pesquisa, e não de seus atores individuais; admitindo-se, desse modo, apenas uma única resposta por instituição, fornecidas principalmente por membros da Alta Administração das instituições (Reitores, Diretores, Pró-Reitores, etc.) ou de suas mantenedoras, conforme representante legal cadastrado no sistema eletrônico de dados da educação superior - e-MEC, junto ao Ministério da Educação do Brasil (MEC). O perfil dos respondentes poderá ser verificado, posteriormente, junto à caracterização da amostra da pesquisa. Antecipa-se, porém, que os respondentes são gestores de nível/posição estratégica das

instituições, portanto, tomadores de decisão, e com amplo conhecimento sobre as inovações nas formas de oferta implementadas e também sobre as suas implicações em relação ao modelo de governança e gestão das suas respectivas IES.

O universo total da pesquisa é formado, portanto, pelo total das universidades e dos centros universitários privados do país, somados a outras quatro instituições do tipo faculdade, privadas, da área da gestão e negócios, reconhecidas nacionalmente e internacionalmente como de alta excelência acadêmica no ensino e na pesquisa: Escola de Administração de Empresas de São Paulo - EAESP e Escola Brasileira de Economia e Empresas - EPGE, ambas pertencentes à Fundação Getulio Vargas - FGV, Fundação Dom Cabral - FDC, IBMEC (Unidade Rio de Janeiro) e INSPER - Instituto de Ensino e Pesquisa.

Conforme a Tabela 1, existem, atualmente, um total de 2.537 instituições de ensino superior no Brasil; sendo 2.238 delas, IES privadas. O setor privado representa, portanto, 88,2% do total das instituições do sistema de educação superior brasileiro.

Tabela 1 - Número de instituições de educação superior por categoria administrativa e por organização acadêmica no Brasil - 2018

TIPO DE INSTITUIÇÃO	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
Universidade	107	92	199
Centro universitário	13	217	230
Faculdade	139	1.929	2.068
Institutos Federais e CEFET	40	-	40
Total	299	2.238	2.537

Fonte: “Censo da Educação Superior 2018,” de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019).

Além disso, os dados mostram, também, que as universidades e os centros universitários privados somam 309 instituições IES, que, juntas, representam 13,8% do total das instituições do setor privado e 12,2% do sistema de educação superior brasileiro.

Sendo assim, o universo da pesquisa será formado por um total de 314 IES, com 309 universidades e centros universitários, e cinco faculdades. Destaca-se, adicionalmente, que as universidades e os centros universitários privados representam mais de 98% do universo total; o que pode ser observado, em detalhes, na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Universo da pesquisa por organização acadêmica - 2018

TIPO DE INSTITUIÇÃO	TOTAL	%
Universidade	92	29,3%
Centro universitário	217	69,1%
Faculdade	5	1,6%
Total	314	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

3.3.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de questionário eletrônico, disponibilizado em ambiente virtual (web), através de link enviado por e-mail diretamente ao representante institucional de cada instituição de ensino superior do universo da pesquisa, conforme cadastro da instituição e seu representante constante no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC) do Ministério da Educação. Ressalta-se que antes do envio do e-mail ao representante de cada instituição, a partir dos dados do Cadastro e-MEC, todos os dados cadastrados foram conferidos, validados e/ou atualizados através de consulta individual ao sítio eletrônico de cada instituição, visando evitar riscos de desatualização e/ou incorreção dos dados e, conseqüentemente, aumentar a taxa de sucesso de recebimento e de resposta ao questionário. Destaca-se que a coleta de dados foi apoiada pelo software de pesquisas eletrônicas “SurveyMonkey”, disponível em ambiente web, e acessado através do endereço: www.pt.surveymonkey.com.

A coleta de dados foi realizada no período entre 1º. de abril e 25 de abril de 2020. Após o envio do e-mail-convite para participação na pesquisa (primeiro e-mail), outros três e-mails de reforço foram enviados aos destinatários, ao longo desse período, com o objetivo de impulsionar a taxa de resposta. Ao final do período, na expectativa de aumento do número total de respostas, o prazo final para participação foi prorrogado por mais duas semanas.

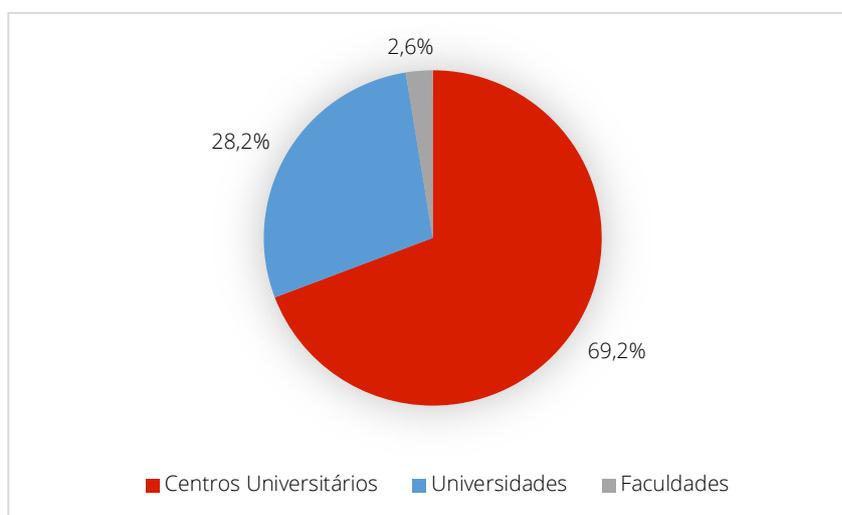
Ao final, um total de 42 IES responderam ao questionário. No entanto, três delas, acabaram excluídas em razão do baixo número de perguntas respondidas, impossibilitando, inclusive, a complementação via técnica de imputação de dados. Sendo assim, ao final, 39 IES privadas, de diferentes tipos de organização acadêmica, número de alunos e localização, participaram da pesquisa. O perfil dos respondentes e das instituições correspondentes são apresentados, em detalhes, a seguir.

3.3.3.1 Características gerais da amostra

Distribuição da amostra por organização acadêmica

Conforme informado, 39 IES privadas compõem a amostra total da pesquisa, com predominância dos centros universitários, representando 69,2% do total de instituições participantes; conforme mostra o Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Instituições participantes por organização acadêmica

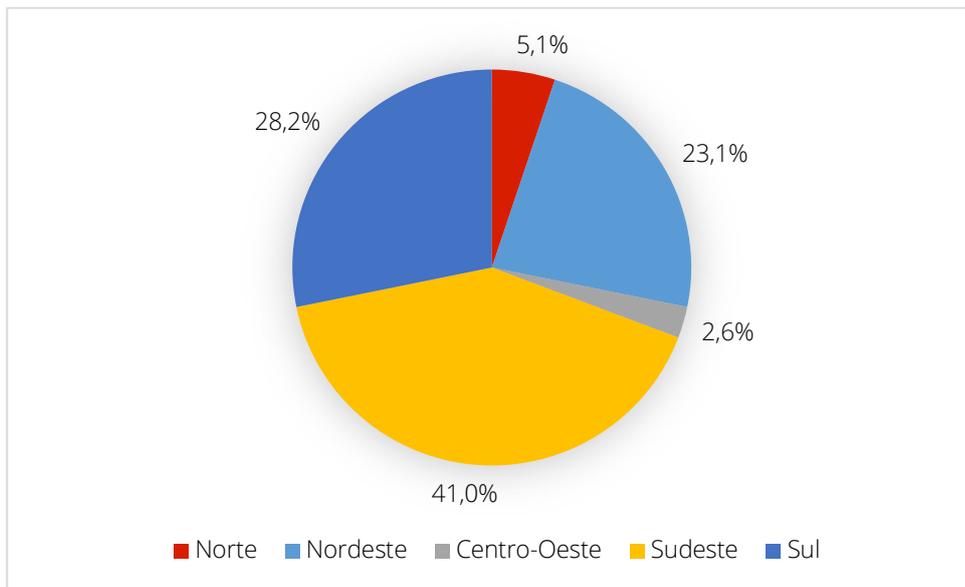


Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Distribuição da amostra por localização (da unidade de oferta respondente)

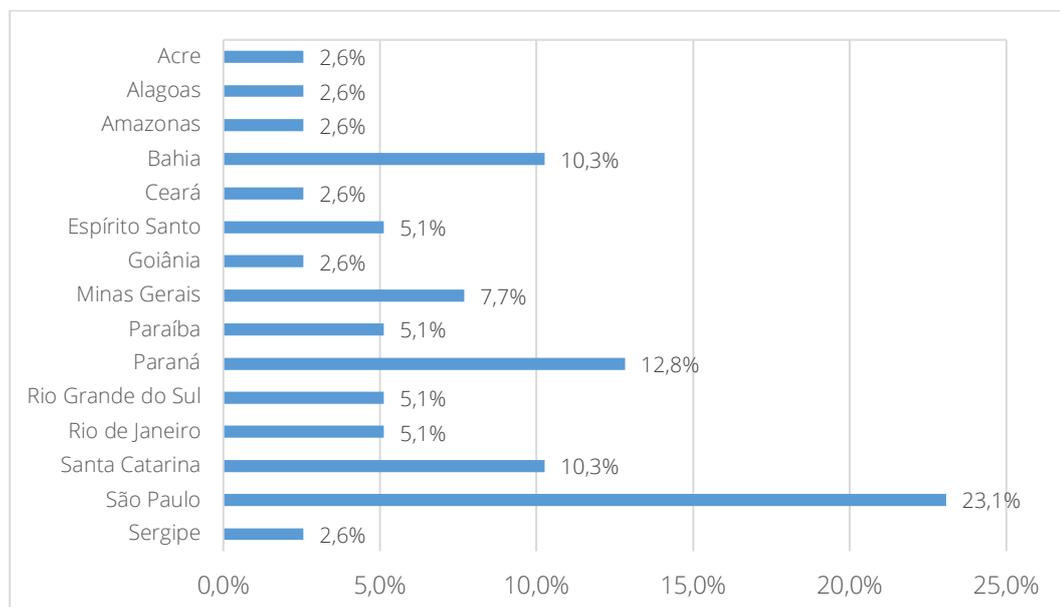
A maior parte das instituições que compõem a amostra da pesquisa estão localizadas na região Sudeste do país (41,0%), principalmente no estado de São Paulo, conforme evidenciam os Gráficos 5 e 6. Nordeste e Sul são outras regiões do país com representação significativa, compreendendo, respectivamente, 28,2% e 23,1% do total das instituições respondentes.

Gráfico 5 - Distribuição das instituições participantes por região geográfica do Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Gráfico 6 - Instituições participantes por UF

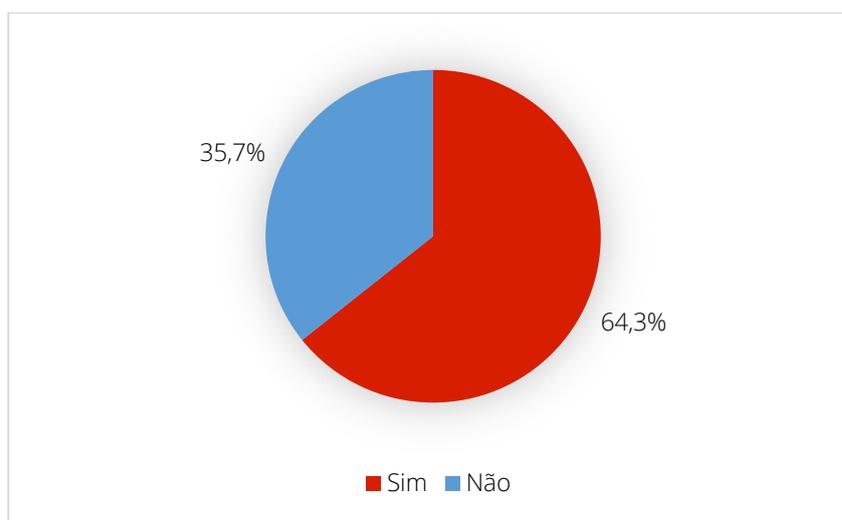


Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Distribuição da amostra por credenciamento para educação a distância (EAD)

Conforme pode ser observado no Gráfico 7, do total de instituições respondentes à pesquisa, 64,3% já dispõe de credenciamento institucional para oferta de educação superior a distância (cursos de graduação e/ou de pós-graduação na modalidade a distância).

Gráfico 7 - Instituições participantes por credenciamento para EAD



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Perfil dos Respondentes

Conforme demonstra a Tabela 3, Reitores, Vice-Reitores, Pró-Reitores e diretores são os principais cargos dos respondentes da pesquisa, representando quase 50% do total da amostra.

Tabela 3 - Cargo dos respondentes

Cargo	N	%
Reitor	10	25,64%
Pró-Reitor Acadêmico	4	10,26%
Diretor	3	7,69%
Vice-Reitor	2	5,13%
Pró-Reitor	1	2,56%
Pró-Reitor de Ensino	1	2,56%
Pró-Reitor de Graduação	1	2,56%
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	1	2,56%
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão	1	2,56%
Pró-Reitor de Planejamento e Administração	1	2,56%
Procurador Institucional	1	2,56%

Secretário Geral	1	2,56%
Vice-Reitor e Pró-Reitor de Administração	1	2,56%
Vice-Presidente de Relações Institucionais	1	2,56%
Diretor Geral	1	2,56%
Diretor Acadêmico	1	2,56%
Diretor Administrativo	1	2,56%
Diretor de Assuntos Acadêmicos	1	2,56%
Diretor de Estratégia e Inovação	1	2,56%
Diretor de Graduação	1	2,56%
Diretor Financeiro	1	2,56%
Assessor de Empreendedorismo e Inovação	1	2,56%
Coordenador Acadêmico e Pesquisador Institucional	1	2,56%
Coordenador de Curso	1	2,56%
Total	39	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

3.3.3.2. Instrumento de coleta de dados

Conforme destacado anteriormente, a coleta de dados foi realizada através de questionário eletrônico, disponível em ambiente web, através da ferramenta SurveyMonkey.

O questionário de pesquisa foi organizado em quatro seções principais: (1) Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior, (2) Fatores Relacionados à Inovação na Oferta de Educação Superior, (3) Impactos da Inovação e (4) Perfil Institucional, contendo, ao todo, 12 questões e 114 variáveis (média de 9,5 itens por questão, sem considerar as questões da seção “Perfil Institucional”).

Diferentes tipos de pergunta foram utilizados a fim de melhor capturar a resposta dos participantes; todas, no entanto, sob a forma de questões fechadas. Em algumas perguntas, uma opção “Outra” foi acrescentada como forma de permitir ao participante resposta diferente daquela prevista pelo conjunto das variáveis de cada pergunta e/ou o registro adicional de informações complementares.

O questionário utilizado para coleta dos dados desta pesquisa é apresentado, na íntegra, no Apêndice A.

Ressalta-se, por último, que o questionário elaborado para este estudo se baseou no instrumento de coleta de dados projetado e executado, inicialmente, pelo projeto GAIHE - *Governance and Adaptation to Innovative Modes of Higher Education Provision*, consórcio de universidades europeias financiado pelo Programa de Educação Continuada da Comissão Europeia para a Educação Superior, entre 2014 e 2016, com objetivos bastante semelhantes,

constituindo-se, basicamente, em uma adaptação deste instrumento ao contexto e realidade específica da educação superior privada brasileira (Gibson, Hazelkorn, & Colfer, 2014).

3.3.4 *Análise dos Dados*

A análise dos dados foi feita, inicialmente, através da análise descritiva dos dados da *survey* e, posteriormente, complementada pela análise das correlações entre as variáveis do modelo teórico hipotético formulado para o estudo, visando verificar a relação positiva da variável dependente sobre as demais variáveis do modelo e, a partir disso, validar as três hipóteses de pesquisa formuladas.

A análise descritiva teve por objetivo analisar os resultados principais às perguntas do questionário da *survey*, relacionadas, principalmente, à inovação nas formas de oferta e suas implicações sobre a governança e a gestão das instituições de ensino superior, utilizando, para isso, medidas de frequência absoluta e de frequência relativa. A operacionalização da análise descritiva foi apoiada pelo software estatístico “R”.

Ressalta-se que antes da análise descritiva, porém, diante da existência de dados ausentes (num total de 599 dados ausentes, equivalentes a 12,9% do total) e da consequente impossibilidade de execução de alguns métodos de análise, foi necessário realizar uma imputação de dados.

Além disso, realizou-se também a análise de *outliers* e da linearidade dos dados. Convém ressaltar que os *outliers* podem ser de quatro tipos: (1) erros na tabulação dos dados ou falhas na codificação dos dados; (2) observações resultantes de algum evento extraordinário; (3) observações extraordinárias para os quais o pesquisador não tem explicação, e (4) observações que embora estejam no intervalo usual de valores para uma dada variável, são únicas na combinação de valores entre as variáveis. *Outliers* do tipo 2 e 3 são considerados univariados, enquanto os *outliers* do tipo 4 são classificados como multivariados.

Antes disso, contudo, considerando-se o fato de que as questões 1 e 9 são questões condicionais, todos os registros para os quais foram dados a resposta “Sim”, em ambas as questões, foram completados com a alternativa de resposta “Não” para as demais questões relacionadas. Somente depois, então, a imputação de dados foi realizada. Para isso, utilizou-se o método MICE (método de cadeia de Markov Monte Carlo - MCMC), método que oferece diferentes possibilidades de imputação de dados, tanto imputação simples quanto imputação múltipla de dados. Destaca-se que o método MICE permite a seleção de um método de imputação específico para cada coluna de dados ausentes.

Ressalta-se que os resultados não apontaram nenhum *outlier* do tipo 1, indicativo de erro na tabulação ou de codificação dos dados, e também nenhum *outlier* univariado dos tipos 2 e 3, referentes a respostas divergentes de acordo com cada uma das variáveis do modelo. A análise dos *outliers* multivariados foi feita através da medida D2 de Mahalanobis. *Outliers* multivariados são aqueles que apresentam padrão de resposta diferente quando se considera o conjunto de todas as variáveis ao mesmo tempo, apresentando nível de significância menor do que 0,001. Também não foi identificada a existência de *outliers* multivariados.

Para a análise da linearidade dos dados, foi utilizada, inicialmente, a técnica das correlações de variáveis par a par de Spearman, que indica a existência de linearidade para coeficientes de correlação significativos ao nível de 5% (0,005). Posteriormente à esta técnica, executou-se, ainda, o teste de Bartlett, a fim de avaliar a linearidade dos construtos. Todos os construtos apresentaram valores-p menores do que 5% (ou 0,05), evidenciando, assim, a existência de evidências significativas de linearidade.

A análise das correlações entre as variáveis foi realizada com o objetivo de verificar a relação significativa e positiva entre o construto “inovação nas formas de oferta de educação superior” (variável independente) sobre os construtos: “estrutura de governança”, “estrutura organizacional” e “condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica” (variáveis dependentes), constitutivos do modelo de governança e gestão das IES, conforme o modelo teórico hipotético formulado para o estudo.

A análise das correlações foi realizada através do modelo de equações estruturais, utilizando a abordagem *Partial Least Square* (PLS), em alternativa ao método tradicional da matriz de covariância. A seleção do modelo de equações estruturais como método para a análise das correlações se deu principalmente à sua maior flexibilidade (em comparação ao método tradicional), já que ele não exige tamanho amostral elevado, independência entre as observações e normalidade multivariada dos dados.

O modelo de equações estruturais é composto de duas partes: (1) modelo de mensuração e (2) modelo estrutural.

O modelo de mensuração avalia a validade e a confiabilidade dos construtos, ou seja, a capacidade do conjunto de indicadores dos construtos em representar com precisão o seu conceito latente, a partir da análise de quatro medidas principais: validade convergente, validade discriminante, dimensionalidade e confiabilidade. A validade convergente foi avaliada através do critério da Variância Média Extraída (AVE), indicando validade para índices superiores a 50% ou 40% no caso de pesquisas exploratórias. Já a validade discriminante foi analisada através da comparação entre a carga fatorial do construto e o máximo das cargas

fatoriais cruzadas desse construto com os demais. A dimensionalidade, por sua vez, foi medida através do critério “*Acceleration Factor*”, que indica a quantidade de dimensões de um construto. E, por último, a confiabilidade foi analisada através do Alfa de Cronbach (AC) e, também, da Confiabilidade Composta (CC), que indicam confiabilidade a partir de índices superiores a 0,7 ou 0,6 no caso de pesquisas exploratórias.

Quanto à avaliação da qualidade dos ajustes no modelo estrutural, foram utilizadas duas medidas: o R^2 e o GoF. O R^2 indica quanto o construto independente, no caso a inovação nas formas de oferta de educação superior, explicam as variáveis/construtos dependentes, no caso, a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica, numa escala de 0% a 100%, em que valores inferiores a 25% possuem capacidade explicativa baixa/fraca, valores entre 25% e 50% possuem capacidade explicativa média/moderada e valores acima de 50%, possuem capacidade explicativa alta/significativa. Já o GoF, expressa em uma medida estatística única a síntese das AVEs e do R^2 do modelo, não sendo capaz, no entanto, de diferenciar modelos válidos e inválidos, sendo útil principalmente para comparações da adequação de amostras diferentes ao modelo.

Destaca-se, por último, que para a análise das correlações dos construtos por variável de caracterização da amostra foi utilizado o Teste de Kruskal-Willis. Destaca-se que foram realizadas duas análises de correlações dos construtos para variáveis diferentes da caracterização da amostra, primeiro, em relação à organização acadêmica das instituições; e segundo, em relação ao credenciamento prévio para EAD, com o objetivo principal de verificar a relação positiva da variável de caracterização da amostra sobre os construtos principais do modelo. Considerou-se utilizar, complementarmente, também o teste de comparações múltiplas de Nemenyi, caso necessário, mas que acabou não sendo necessário. Nos casos onde o teste de Kruskal-Willis aponta diferenças significativas entre, pelo menos, um par de categorias significativas, o teste de Nemenyi permite identificar a localização de tais diferenças através de uma comparação “dois a dois”.

Registra-se que a análise das correlações entre os construtos, a exemplo da análise descritiva, também foi apoiada pelo software estatístico “R”.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

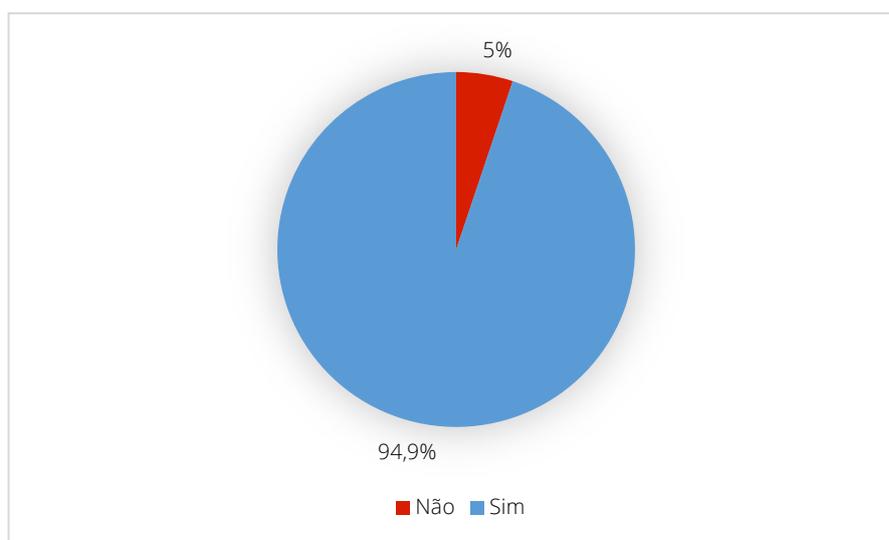
Nesta seção, serão apresentados os principais resultados da pesquisa, organizados por temáticas principais, de acordo com os objetivos geral e específicos do estudo.

4.1 Análise descritiva dos resultados da *survey*

Inovação nas formas de oferta da educação superior

Cerca de 95% das IES pesquisadas implementou alguma inovação na organização da oferta de educação superior, conforme mostra o Gráfico 8. Apenas duas instituições, ao contrário, não implementaram nenhuma inovação nas formas de oferta (5,1%).

Gráfico 8 - IES que implementaram alguma inovação nas formas de oferta



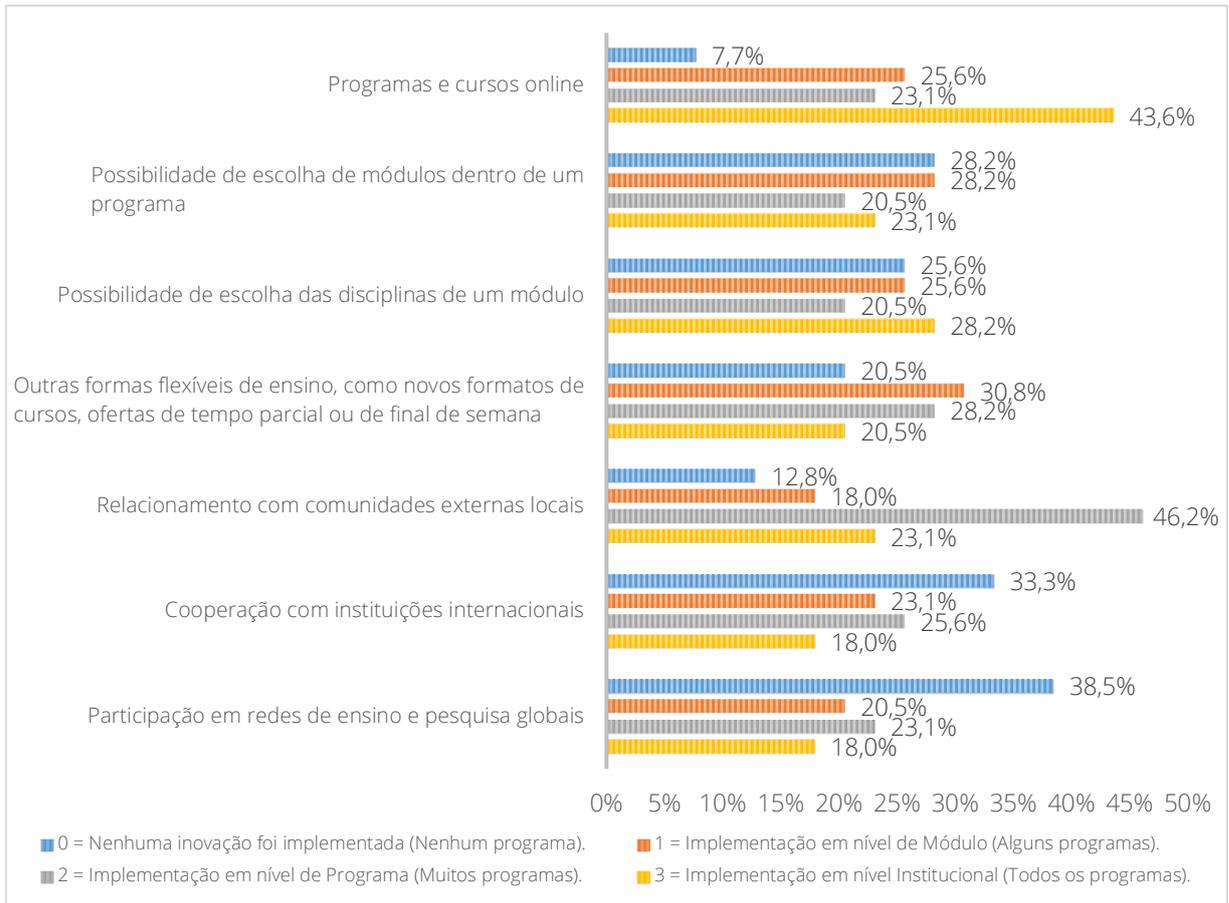
Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Inovação na organização dos programas

Todos os diferentes tipos de inovação na organização dos programas já foram implementados, em maior ou menor grau, pelas IES pesquisadas. Conforme mostra o Gráfico 9, abaixo, os programas e cursos online, implementados por um total de 92,3% das instituições pesquisadas, e o relacionamento com comunidades externas locais, implementado por 87,2% das instituições, são as inovações mais implementadas em termos de organização dos programas. Ressalta-se, ainda, que estas duas inovações são também aquelas com a maior

implementação em nível institucional, e, também, nos níveis institucional e “de programa” somados.

Gráfico 9 - Inovações na oferta implementadas em termos de Organização dos Programas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Destaca-se, também, com base no gráfico acima, que a maior parte das inovações na organização dos programas, se encontra implementada em nível de módulo (alguns programas) ou de programa (muitos programas).

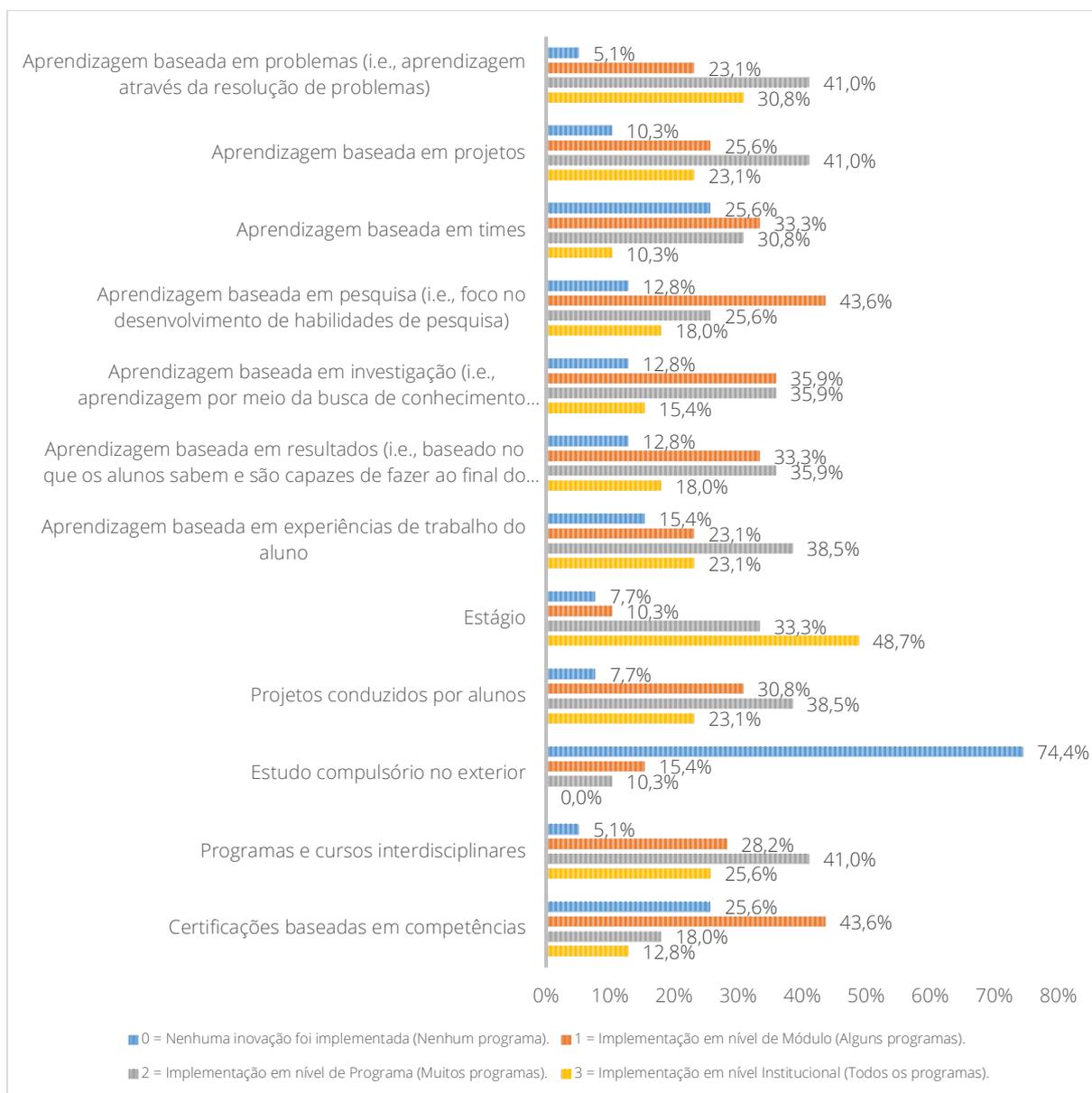
As inovações menos difundidas, em contraste, são a participação em redes de ensino e de pesquisa globais e a cooperação com instituições internacionais, ainda não implementadas por, pelo menos, um terço das instituições pesquisadas.

Inovação na entrega do currículo

A aprendizagem baseada em problemas, os programas e cursos interdisciplinares, o estágio e os projetos conduzidos por alunos são as inovações na entrega do currículo mais implementadas pelas instituições pesquisadas; todas já implementadas por mais de 90% (da amostra). Destaca-se que, dentre estas inovações, o estágio é aquela mais implementada já em nível institucional, e também na soma dos níveis institucional e de programa. Outras inovações já implementadas em nível institucional de forma expressiva são a aprendizagem baseada em problemas e os programas e cursos interdisciplinares.

O Gráfico 10, a seguir, apresenta, em detalhes, os dados relativos à inovação na entrega do currículo.

Gráfico 10 - Inovações na oferta implementadas em termos de entrega do currículo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Destaca-se, no entanto, que a maioria das inovações na entrega do currículo se encontram implementadas principalmente em nível de programa, incluindo: a (1) aprendizagem baseada em problemas, a (2) aprendizagem baseada em projetos, os (3) programas e cursos interdisciplinares, a (4) aprendizagem baseada em experiências de trabalho do aluno, os (5) projetos conduzidos por alunos, a (6) aprendizagem baseada em resultados e a (7) aprendizagem baseada em investigação.

Destaca-se, ainda, o alto percentual de instituições que não implementaram as inovações: (1) aprendizagem baseada em times, (2) certificações baseadas em competências e,

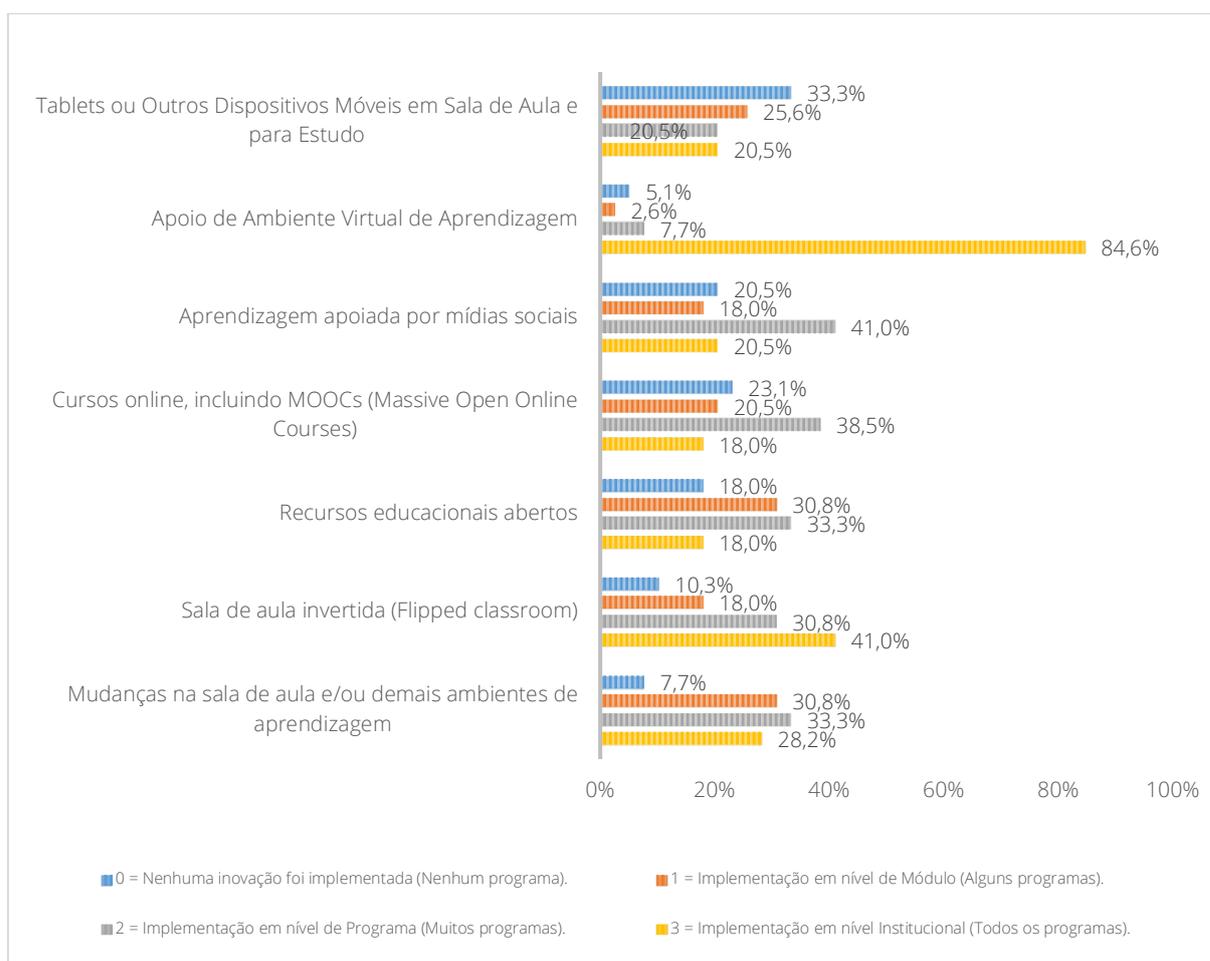
principalmente, (3) “Estudos compulsórios no exterior”, esta última não implementada ainda por cerca de 75% das instituições pesquisadas.

Inovação na aprendizagem enriquecida por tecnologia

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), mudanças físicas e arquitetônicas na sala de aula e (outros ambientes de aprendizagem) e a abordagem da sala de aula invertida (ou *flipped classroom*) foram as inovações em termos de aprendizagem enriquecida por tecnologia mais implementadas pelas IES pesquisadas, todas implementadas por mais de 85% das instituições.

Os AVAs e a sala de aula invertida são, também, as inovações mais implementadas em nível institucional e na soma dos níveis institucional e de programa. Cerca de 85% das instituições pesquisadas já implementaram os AVAs em nível institucional, conforme mostra o Gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11 - Inovações na oferta implementadas na aprendizagem enriquecida por tecnologia



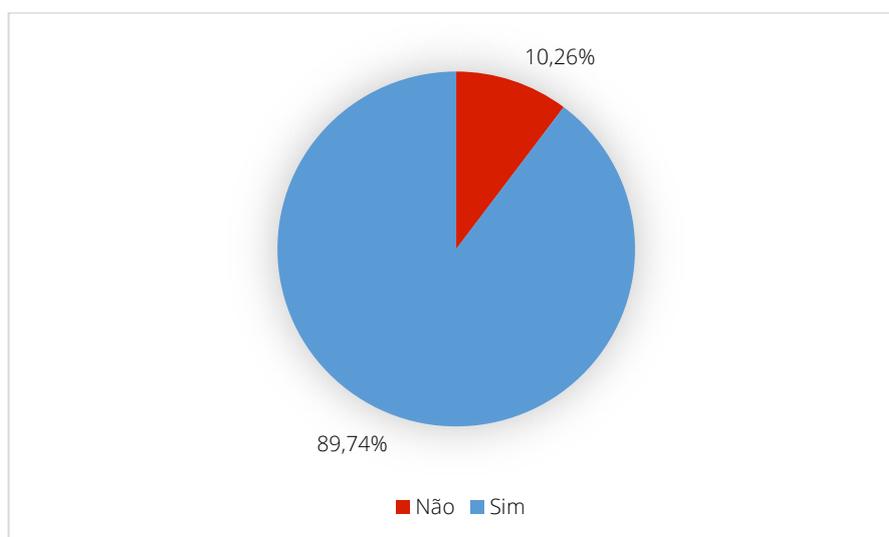
Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A aprendizagem apoiada por mídias sociais é outra inovação tecnológica implementada em larga escala pelas instituições pesquisadas, porém, ao contrário das anteriores, implementada majoritariamente em nível de programa. Salienta-se, aliás, que a maioria das inovações em termos de aprendizagem enriquecida por tecnologia foram implementadas predominantemente nesse nível, com exceção dos *tablets* e outros dispositivos móveis em sala de aula, cuja implementação ocorreu principalmente em nível de módulo. Acrescenta-se, ainda, que *tablets* e outros dispositivos móveis em sala de aula é, também, a inovação tecnológica menos implementada pelas instituições pesquisadas.

Impactos da Inovação sobre a Governança e a Gestão das Instituições de Ensino Superior

Destaca-se, inicialmente, que cerca de 90% das IES afirmaram ter sofrido alguma mudança no seu modelo de governança e gestão em razão da inovação nas formas de oferta, conforme ilustra o Gráfico 12 abaixo.

Gráfico 12 - IES que sofreram mudanças em razão da inovação nas formas de oferta

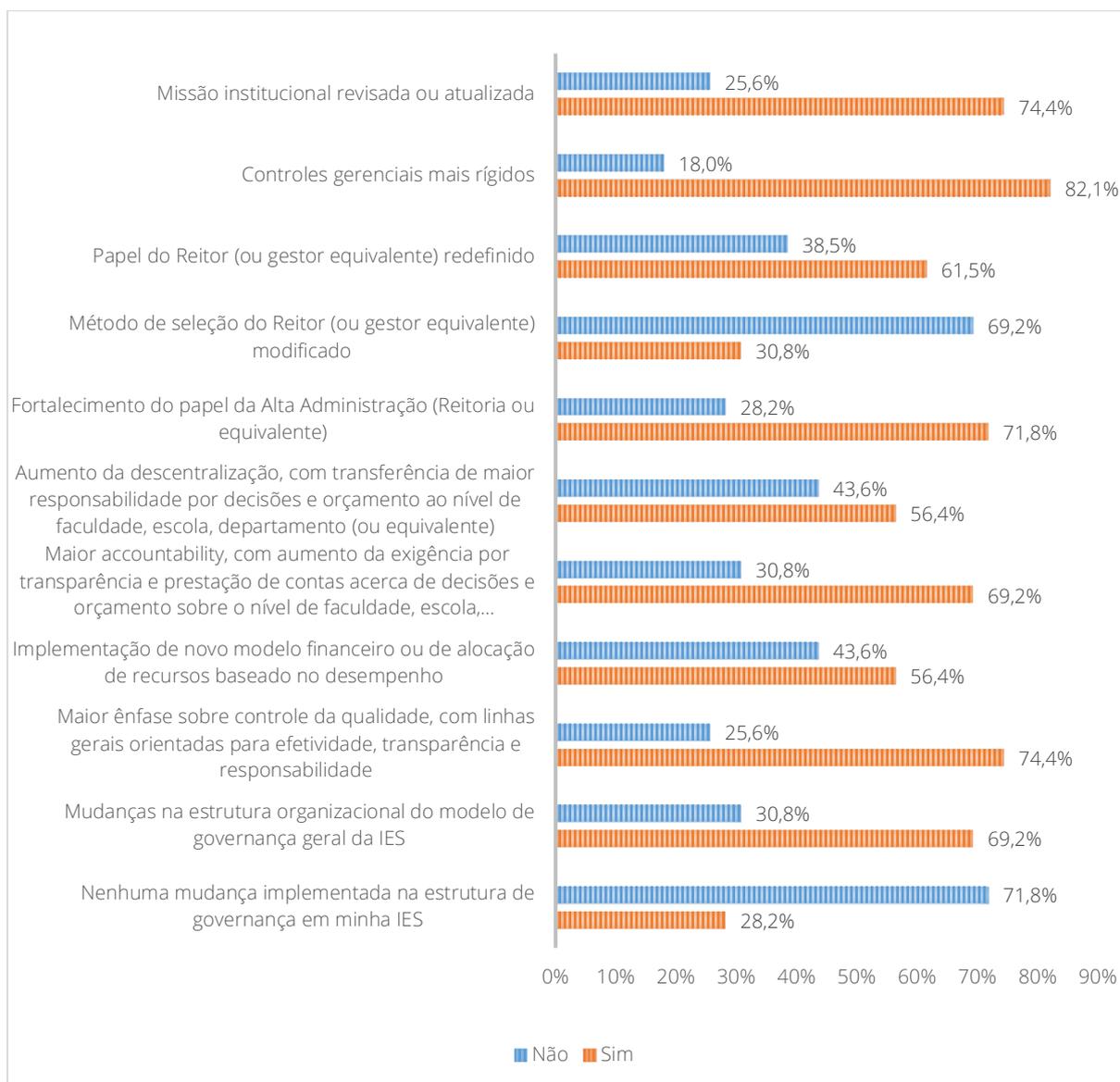


Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Impactos da inovação na oferta sobre a estrutura de governança

Com base nas respostas à Q10.11, ressalta-se, inicialmente, que cerca de 72% das instituições pesquisadas afirmaram que a sua estrutura de governança sofreu mudanças em razão da inovação nas formas de oferta.

Como é possível perceber através do Gráfico 13, a seguir, todos os itens da estrutura de governança foram alterados, em maior ou menor, pela inovação nas formas de oferta, de acordo com as instituições pesquisadas.

Gráfico 13 - Impactos da inovação na oferta sobre a estrutura de governança

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

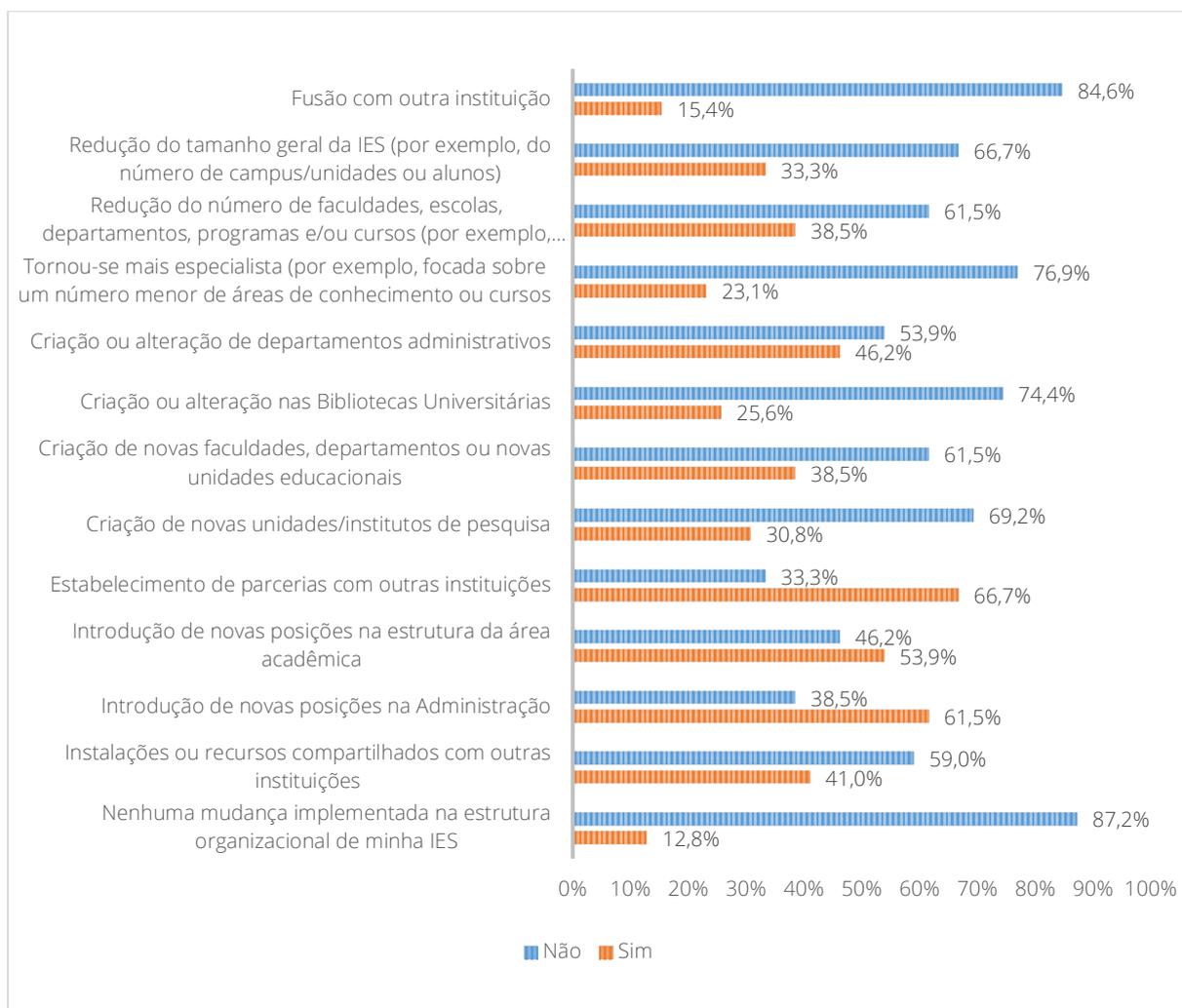
Dentre as principais mudanças na estrutura de governança promovidas pela inovação nas formas de oferta, destacam-se (1) a implementação de controles de gestão mais rígidos, promovida por 82,1% das instituições; (2) a revisão e atualização da missão, implementada por 74,4% das instituições; (3) a maior ênfase sobre controle de qualidade, com linhas gerais orientadas para a efetividade, transparência e responsabilidade, promovida também por 74,4% das instituições; (4) o fortalecimento do papel dos órgãos de governança, promovido em 71,8% das instituições; (5) a maior ênfase em accountability, com aumento da exigência por transparência e prestação de contas acerca de decisões e orçamento sobre o nível de faculdade, escola e/ou departamento, implementada por 69,2% das instituições e (6) a implementação de

mudanças na estrutura organizacional do modelo de governança, ambas implementadas por 69,2% das instituições, além da redefinição do papel do Reitor, ocorridas em 61,5% das instituições.

Por outro lado, o método de seleção para Reitor foi o item da estrutura de governança menos afetado, permanecendo inalterado em 69,2% (o único, aliás, em que o número de respostas para a opção “Não” foi superior ao da alternativa “Sim”).

Impactos da inovação na oferta sobre a estrutura organizacional

Mais de 87% das instituições pesquisadas afirmaram ter promovido mudanças em sua estrutura organizacional em razão das inovações nas formas de oferta, conforme mostra o Gráfico 14.

Gráfico 14 - Impactos da inovação sobre a estrutura organizacional

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Dentre as mudanças mais expressivas, destacam-se as parcerias externas, implementadas por dois terços das instituições pesquisadas, a introdução de novas posições na estrutura administrativa e a introdução de novas posições na estrutura acadêmica, implementadas por 61,5% e 53,8% das instituições pesquisadas, respectivamente.

Outra mudança importante foi a criação ou alteração de departamentos administrativos, implementada por 46,2% das instituições.

Destaca-se, adicionalmente, que 38,5% das instituições aumentaram o seu tamanho organizacional através da criação de novas faculdades, unidades e/ou departamentos, e outras 30,8%, através da criação de novas unidades ou institutos de pesquisa. Em contraste, 38,5% das instituições diminuíram de tamanho através da redução do número de faculdades, departamentos, programas e/ou cursos, e 33,3%, através da redução do número de unidades de

ensino ou da base de alunos. Além disso, outras 23,1%, tornaram-se mais “especializadas” ao enfocar em um número menor de áreas de conhecimento e/ou cursos, por exemplo.

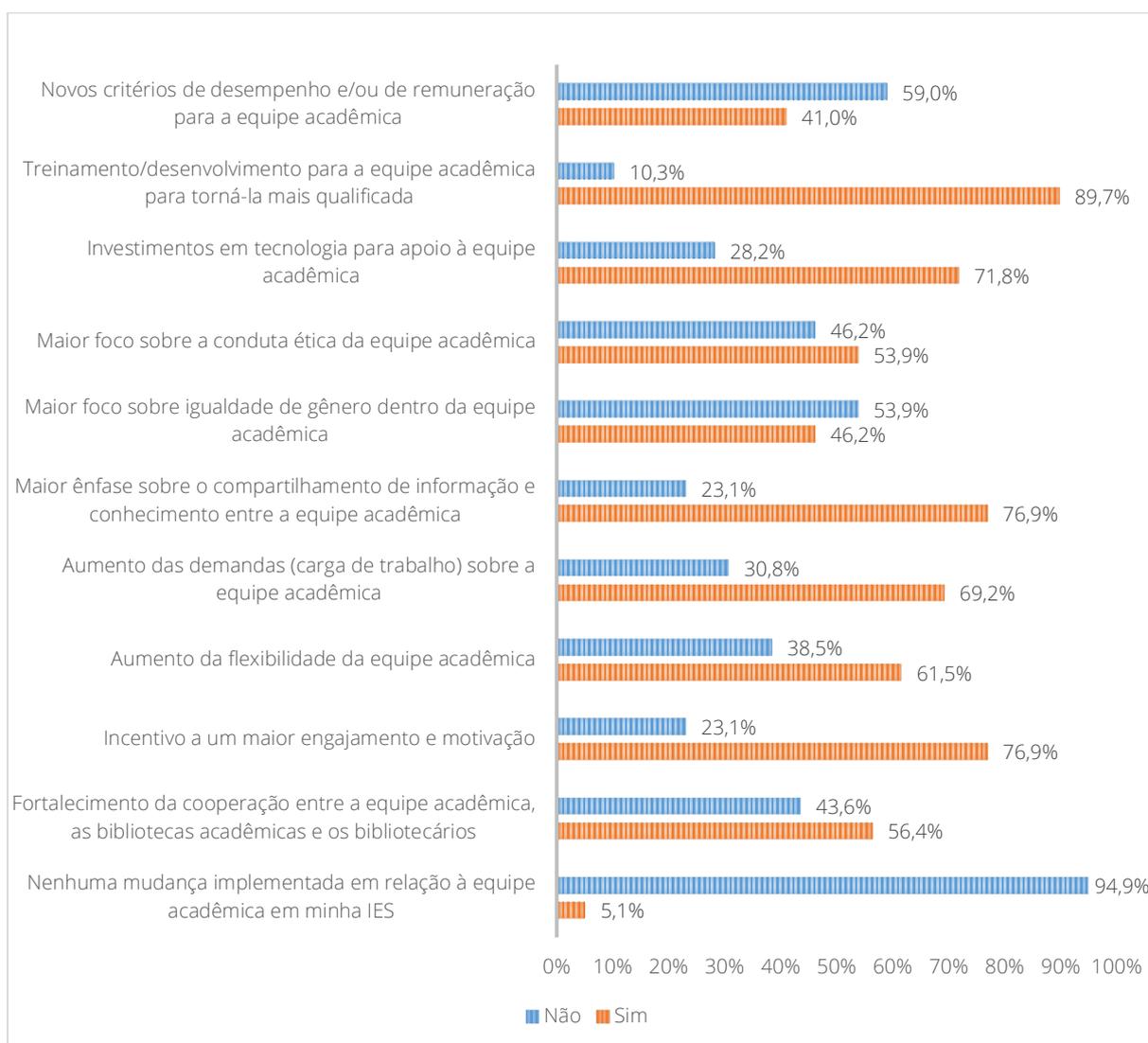
Destaca-se, ainda, por último, a ocorrência de fusões, assinalada por 12,5% das instituições pesquisadas, número expressivo para esse tipo de movimento, sinalizando o avanço do processo de consolidação do setor privado ao longo dos últimos anos.

Impactos da inovação na oferta sobre as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica

A inovação na oferta influenciou mudanças nas condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica em cerca de 95% das instituições pesquisadas. Conforme mostra o Gráfico 15, em razão da inovação, os investimentos em treinamento e desenvolvimento (T&D) e em tecnologia para apoio à equipe acadêmica foram ampliados, respectivamente, em 89,7% e 71,8% das instituições pesquisadas.

Além disso, 76,9% das instituições pesquisadas passaram a atribuir maior ênfase à cooperação e ao compartilhamento de informações e conhecimentos entre a equipe acadêmica e, igualmente, 76,9%, passaram a incentivar um maior engajamento e motivação do pessoal acadêmico à inovação.

Gráfico 15 - Impactos da inovação sobre as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

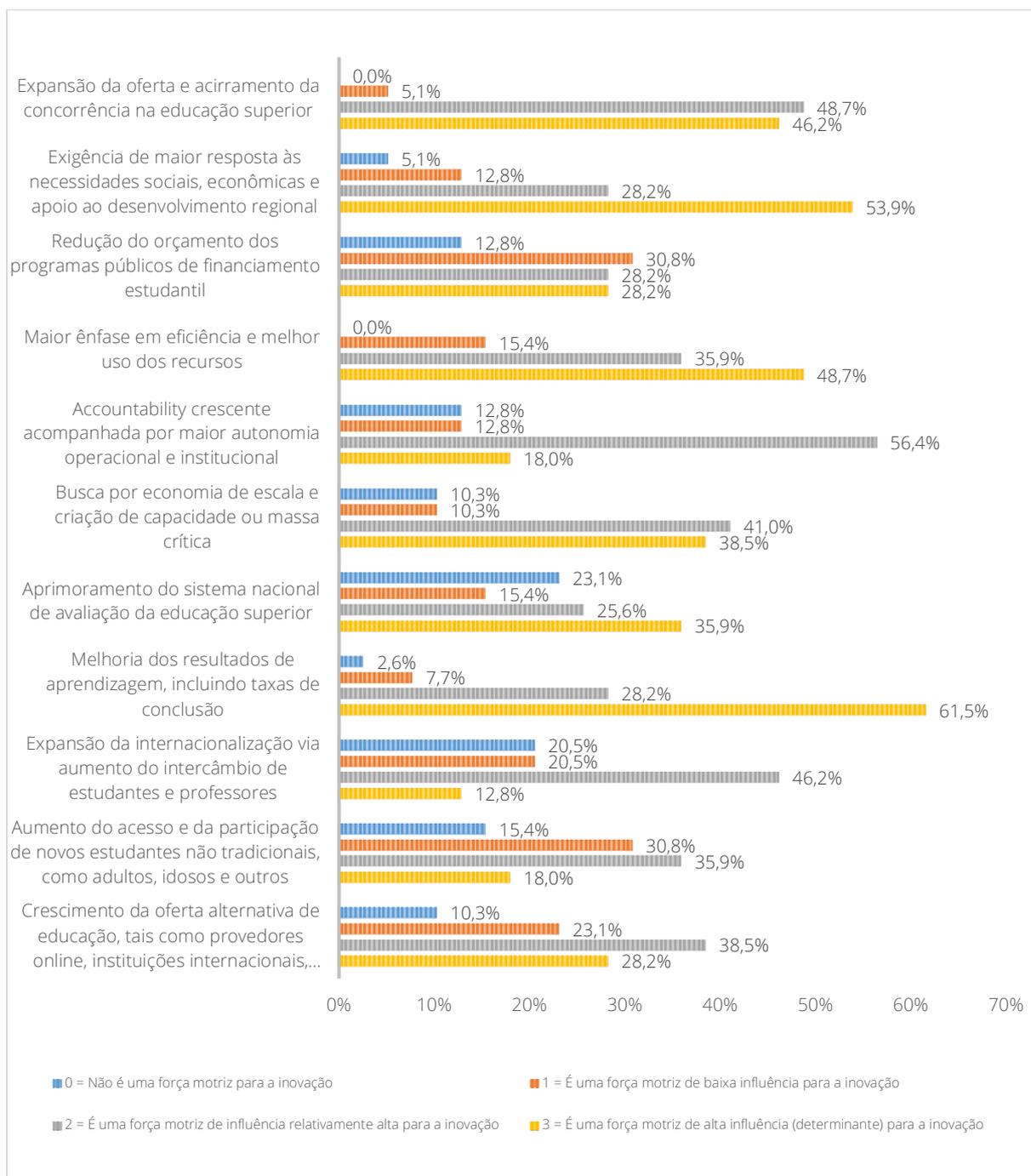
A inovação nas formas de oferta contribuiu também para a implementação de novos critérios de desempenho e/ou de remuneração para a equipe acadêmica, implantados por 41,0% das instituições; e para o aumento da flexibilidade da equipe acadêmica, que aumentou em 61,5% das instituições pesquisadas. No entanto, a inovação também promoveu, por outro lado, o aumento da demanda de trabalho para a equipe acadêmica, verificada em 69,2% das instituições.

Por último, destaca-se, ainda, o maior foco sobre a conduta ética e a igualdade de gênero do pessoal acadêmico, apontada por 53,9% e 46,2% das instituições pesquisadas, respectivamente.

Motivações para a inovação na oferta educacional

Conforme mostra o Gráfico 16, há um conjunto variado de forças internas e externas que tem motivado os esforços de inovação das instituições privadas pesquisadas ao longo dos últimos anos.

Com base nas respostas para o score (categoria) 3 da escala de avaliação, correspondente ao grau mais alto de influência à inovação, as principais forças-motrizes para a inovação na educação superior privada, segundo as instituições pesquisadas, são: a (1) melhoria dos resultados de aprendizagem (incluindo o aumento das taxas de conclusão), considerada uma força de alta influência ou determinante para a inovação por 60% das instituições, (2) a exigência de maior resposta às necessidades sociais, econômicas e apoio ao desenvolvimento regional, considerada determinante à inovação por 53,8% das instituições, a (3) maior ênfase em eficiência e melhor uso dos recursos, determinante à inovação para 48,7% das instituições, e (4) a expansão da oferta e acirramento da concorrência na educação superior, apontada por 46,15% das instituições como uma força de alta influência e determinante para a inovação.

Gráfico 16 - Motivações para a inovação na oferta educacional

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Categorias:

0 = Não é uma força motriz para a inovação.

1 = É uma força motriz de baixa influência para a inovação.

2 = É uma força motriz de influência relativamente alta para a inovação.

3 = É uma força motriz de alta influência (determinante) para a inovação.

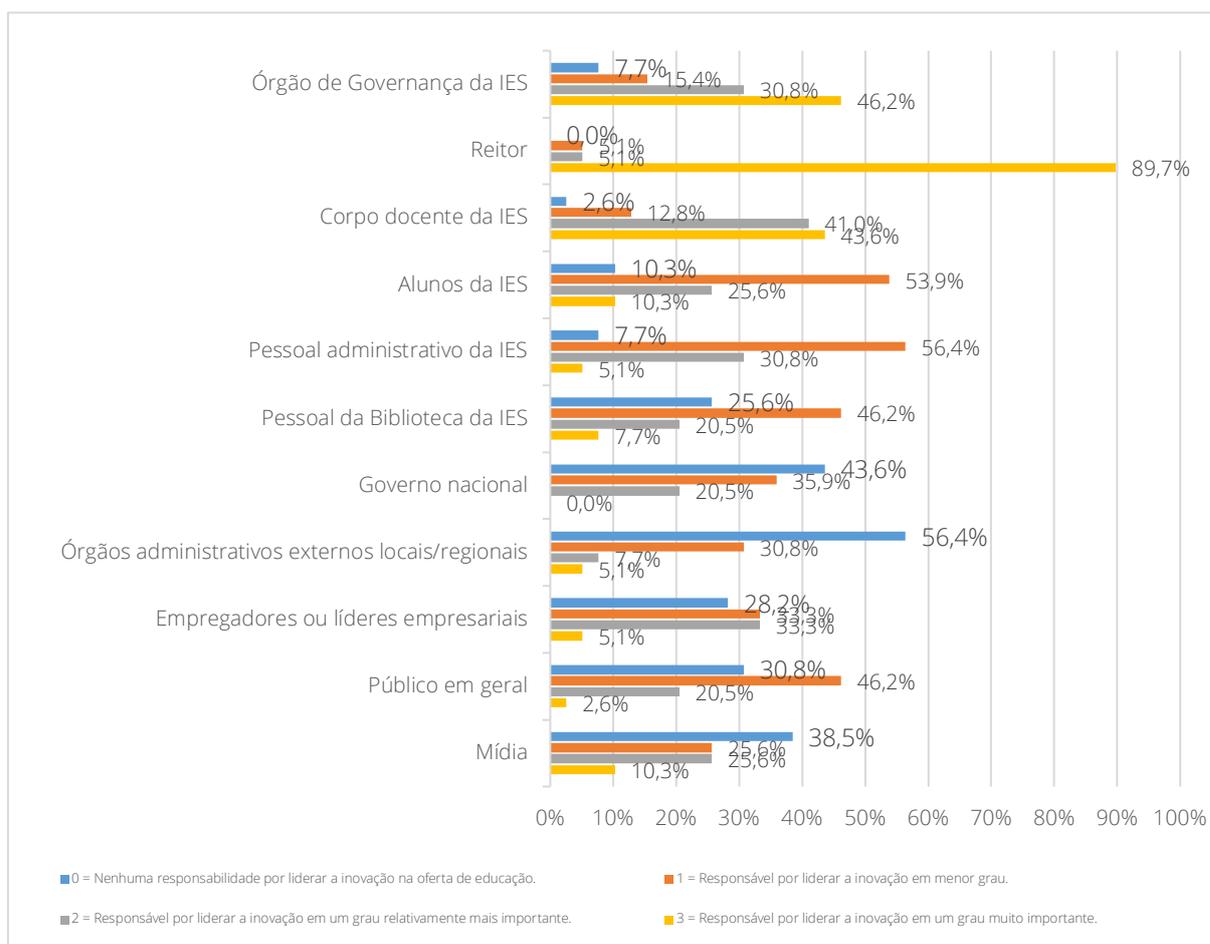
Outros fatores também importantes, porém, menos determinantes do que os anteriores, na visão das instituições pesquisadas, são: (1) a busca por economia de escala e criação de capacidade ou massa crítica, de alta influência sobre a inovação para 38,5% das instituições e

(2) o aprimoramento do sistema nacional de avaliação da educação superior, considerado de alta influência para a inovação por 35,9% das instituições pesquisadas.

Liderança da inovação na oferta de educação superior

Para cerca de 90% das instituições pesquisadas, o Reitor é a principal liderança para a inovação nas formas de oferta. Além do Reitor, outras lideranças importantes para a inovação na oferta educacional, conforme mostra o Gráfico 17, são o corpo docente e a Alta Administração, considerados, respectivamente, por 84,6% e 76,9% das instituições pesquisadas, como lideranças “muito importante” ou “relativamente importantes”.

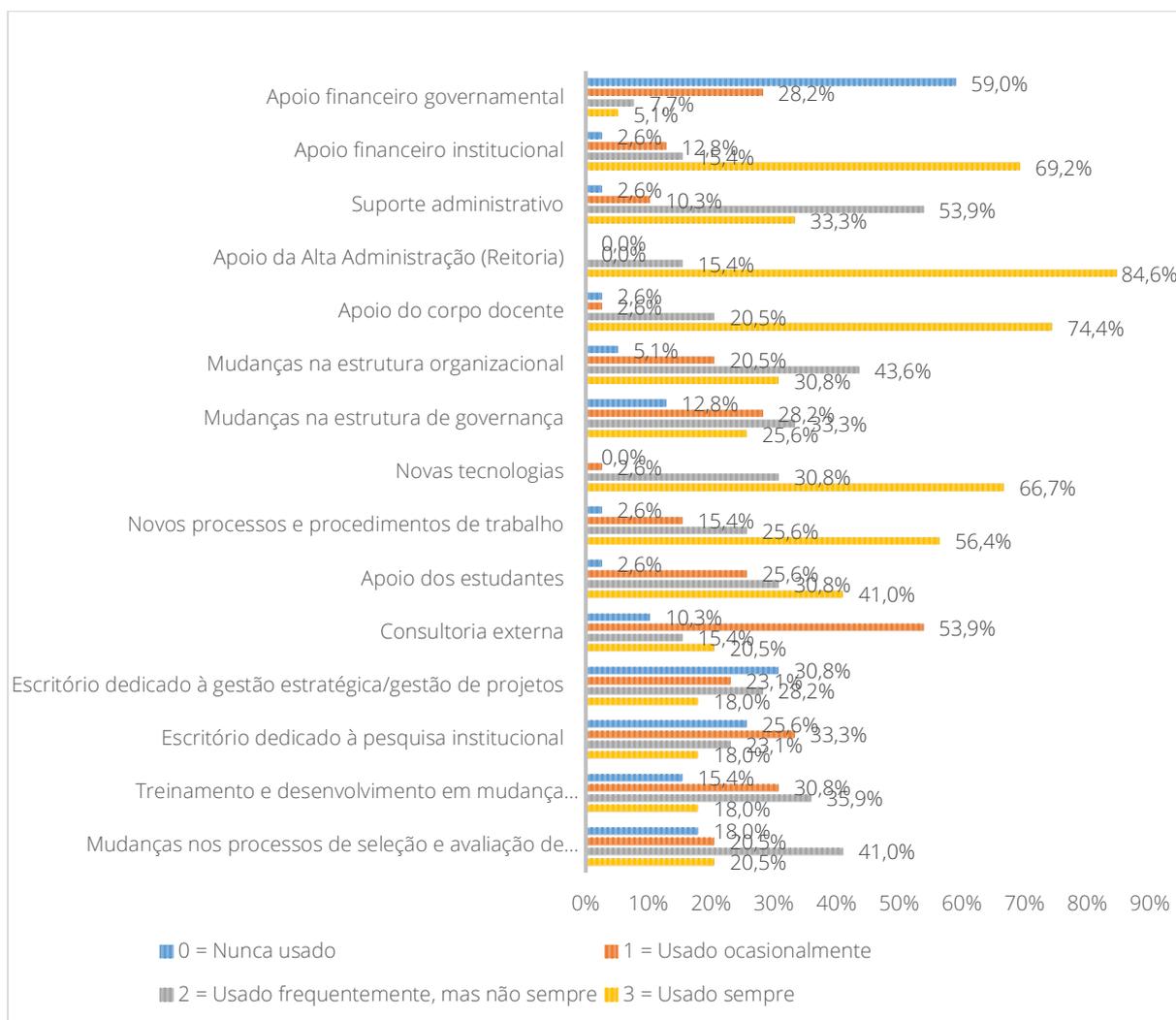
Destaca-se, ainda, que outros atores internos, como os alunos, pessoal administrativo e equipes da biblioteca, foram considerados, pelas instituições pesquisadas, pouco importantes para a liderança da inovação nas formas de oferta. Da mesma forma, *stakeholders* externos, como o governo, órgãos administrativos externos locais ou regionais, empregadores ou líderes empresariais, a mídia e o público em geral também são, para as instituições pesquisadas, pouco importantes para a liderança da inovação.

Gráfico 17 - Os líderes da inovação nas formas de oferta das IES

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Aspectos facilitadores da inovação na oferta educacional das IES

O apoio da Alta Administração (Reitoria e órgãos colegiados superiores), acessado sempre por 84,6% das instituições, juntamente com o apoio do corpo docente, acessado sempre por 74,4% das instituições, o apoio financeiro institucional, acessado sempre por 69,2% das instituições, as novas tecnologias, acessadas sempre por 66,7% das instituições, e, ainda, novos processos e procedimentos de trabalho, acessados sempre por 56,41%, são os fatores, segundo as instituições pesquisadas, que mais têm apoiado e facilitado a inovação nas formas de oferta nessas instituições. O Gráfico 18 apresenta os resultados gerais.

Gráfico 18 - Aspectos facilitadores da inovação na oferta educacional das IES

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Categorias:

0 = Nunca usado.

1 = Usado ocasionalmente.

2 = Usado frequentemente, mas não sempre.

3 = Usado sempre.

Outros fatores, no entanto, também foram considerados pelas instituições pesquisadas como importantes ao apoio da inovação na oferta, com destaque para o suporte administrativo, mudanças na estrutura organizacional, mudanças na estrutura de governança e o apoio dos estudantes.

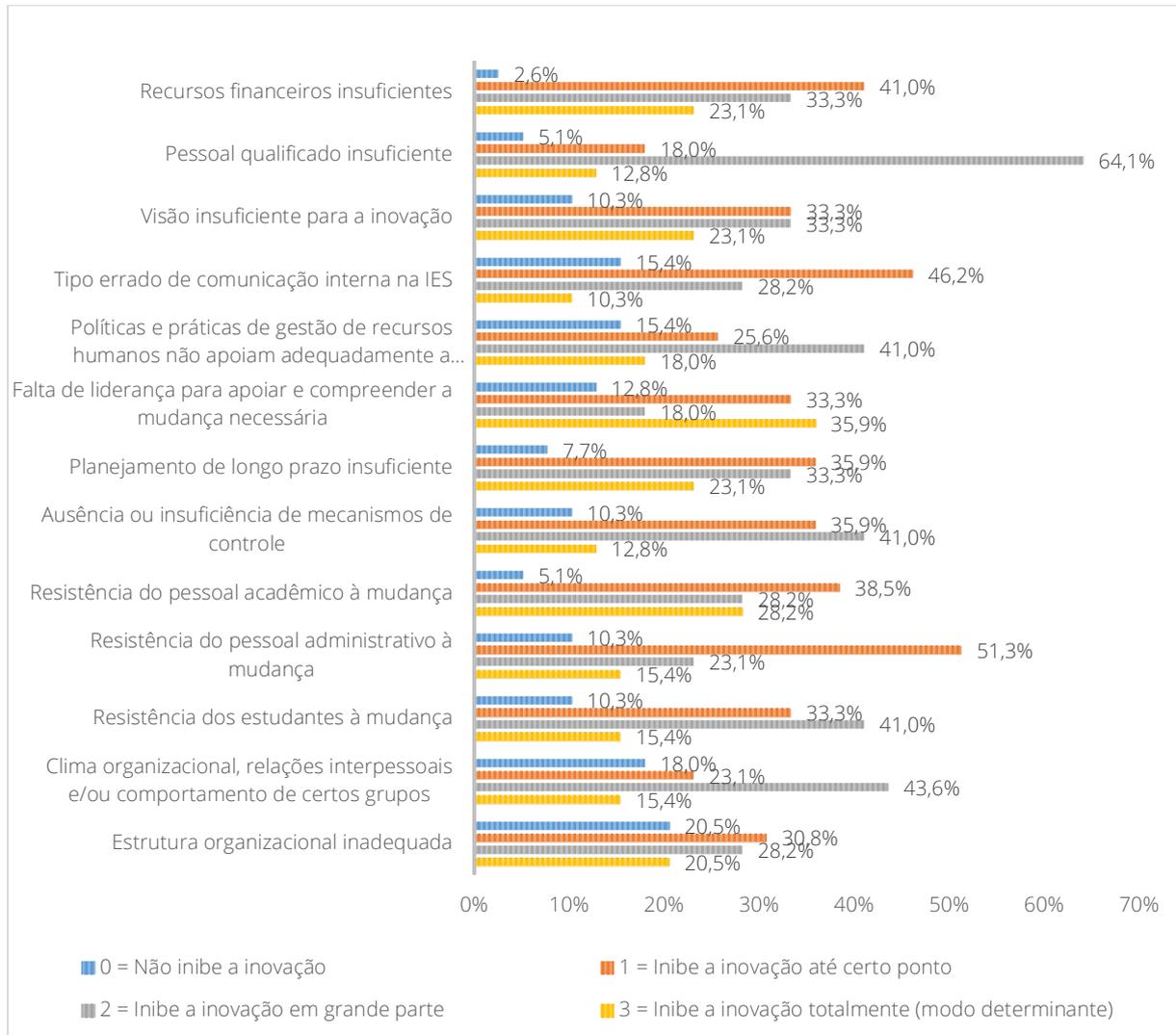
Por outro lado, o apoio financeiro governamental foi apontado, em contraste, como o fator que menos tem contribuído para o apoio à inovação nas formas de oferta, pelas instituições pesquisadas.

Barreiras à inovação na oferta educacional das IES

Ressalta-se que a análise das barreiras à inovação foi feita com base em dois critérios diferentes. O primeiro critério levou em consideração apenas as respostas ao score 3 da escala de avaliação, que corresponde ao fator mais alto de inibição à inovação (inibe a inovação totalmente, de modo determinante); e o segundo, ampliado, somou às respostas ao score 3 também as respostas ao score 2, correspondente ao segundo fator mais alto de inovação (inibe a inovação em grande parte).

Os resultados à análise baseada no primeiro critério, apontaram que, para as instituições pesquisadas, as principais barreiras à inovação são, em ordem decrescente de importância: (1) a falta de liderança para apoiar e compreender a mudança necessária, (2) a resistência do corpo docente à mudança, (3) os recursos financeiros insuficientes, (4) a visão insuficiente para a inovação, e (5) o planejamento de longo prazo insuficiente.

Já os resultados da análise baseada no segundo critério, revelaram que as barreiras mais significativas à inovação nas formas de oferta são, em ordem decrescente de importância: (1) pessoal qualificado insuficiente, considerado por um total de 76,9% das instituições como “inibidor total ou em grande parte da inovação”, (2) políticas e práticas de gestão de recursos humanos que não apoiam adequadamente a mudança e (3) o clima organizacional, relações interpessoais e/ou comportamento de certos grupos, ambas com um total de 59,0% de respostas na soma dos dois critérios, (4) recursos financeiros insuficientes, (5) visão insuficiente para a inovação, (6) planejamento de longo prazo insuficiente, (7) resistência do corpo docente à mudança e (8) resistência dos estudantes à mudança, todas com 56,4% das respostas, e, também, (9) a falta de liderança para apoiar e compreender a mudança necessária e (10) a ausência ou insuficiência de mecanismos de controle, avaliadas, ambas, consideradas “inibidoras total ou em grande parte da inovação” por 53,9% das instituições pesquisadas. O Gráfico 19, a seguir, apresenta os resultados gerais.

Gráfico 19 - Barreiras à inovação na oferta educacional das IES

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Categorias:

0 = Não inibe a inovação.

1 = Inibe a inovação até certo ponto.

2 = Inibe a inovação em grande parte.

3 = Inibe a inovação totalmente (modo determinante).

4.2 Análise descritiva e das correlações entre os construtos

Nesta seção, serão apresentados os resultados gerais da análise descritiva e da análise das correlações entre os construtos do modelo teórico.

Como visto anteriormente, a análise das correlações entre as variáveis possibilita a verificação e a análise da relação entre a “inovação nas formas de oferta de educação superior” (variável independente do modelo) sobre as demais variáveis: (a) “estrutura de governança”, (b) “estrutura organizacional” e (c) “condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica”

(variáveis dependentes), correspondentes, de acordo com o modelo, aos elementos centrais da governança e gestão das IES.

A partir da análise das correlações das variáveis, as hipóteses de pesquisa serão, posteriormente, analisadas e validadas.

4.2.1 Análise descritiva dos construtos

Como visto anteriormente, a análise descritiva das variáveis se baseou, principalmente, em medidas de tendência central, de posição e de dispersão.

A medida de tendência central utilizada foi a média aritmética dos dados dos itens constitutivos das variáveis (Média). Como medida de dispersão, utilizou-se o intervalo de confiança Bootstrap (IC), com nível de confiança de 95%; e, como medida de dispersão, utilizou-se o desvio-padrão (DP), que indica a distância (afastamento) dos dados em relação à média.

As principais medidas descritivas são apresentadas na Tabela 4, que, também, possibilita a análise comparativa entre os itens das diferentes variáveis.

Salienta-se que os itens da variável “Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior” foram avaliados através de escala de valores de “0 a 3”, enquanto as variáveis: “Estrutura de Governança”, “Estrutura Organizacional”, e “Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica”, foram avaliadas por escala binária de valores “0 e 1”.

Tabela 4 - Análise descritiva dos itens dos construtos

Construto	Item	N	Média	DP	IC(95%) ¹
Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	Q2.1	39	2,03	1,01	[1,69 ; 2,36]
	Q2.2	39	1,36	1,16	[1,05 ; 1,74]
	Q2.3	39	1,51	1,17	[1,13 ; 1,85]
	Q2.4	39	1,49	1,05	[1,18 ; 1,82]
	Q2.5	39	1,85	0,90	[1,49 ; 2,10]
	Q2.6	39	1,28	1,12	[0,92 ; 1,64]
	Q2.7	39	1,21	1,15	[0,90 ; 1,59]
	Q3.1	39	2,00	0,89	[1,72 ; 2,26]
	Q3.2	39	1,77	0,93	[1,46 ; 2,05]
	Q3.3	39	1,31	1,00	[1,00 ; 1,64]
	Q3.4	39	1,49	0,94	[1,18 ; 1,77]
	Q3.5	39	1,56	0,94	[1,28 ; 1,87]
	Q3.6	39	1,56	0,94	[1,28 ; 1,87]
	Q3.7	39	1,72	1,02	[1,38 ; 2,05]
	Q3.8	39	2,21	0,92	[1,90 ; 2,46]

	Q3.9	39	1,85	0,93	[1,56 ; 2,13]
	Q3.10	39	0,36	0,67	[0,15 ; 0,56]
	Q3.11	39	1,95	0,89	[1,67 ; 2,23]
	Q3.12	39	1,21	1,00	[0,90 ; 1,54]
	Q4.1	39	1,33	1,08	[1,00 ; 1,67]
	Q4.2	39	2,72	0,76	[2,49 ; 2,92]
	Q4.3	39	1,56	1,07	[1,23 ; 1,90]
	Q4.4	39	1,46	1,05	[1,13 ; 1,77]
	Q4.5	39	1,62	1,04	[1,31 ; 1,92]
	Q4.6	39	2,03	1,01	[1,72 ; 2,33]
	Q4.7	39	1,74	0,94	[1,46 ; 2,03]
Estrutura de Governança	Q10.1	39	0,69	0,47	[0,54 ; 0,82]
	Q10.2	39	0,82	0,39	[0,69 ; 0,92]
	Q10.3	39	0,64	0,49	[0,49 ; 0,79]
	Q10.4	39	0,31	0,47	[0,18 ; 0,44]
	Q10.5	39	0,72	0,46	[0,56 ; 0,85]
	Q10.6	39	0,62	0,49	[0,46 ; 0,74]
	Q10.7	39	0,67	0,48	[0,51 ; 0,79]
	Q10.8	39	0,51	0,51	[0,36 ; 0,67]
	Q10.9	39	0,72	0,46	[0,59 ; 0,85]
	Q10.10	39	0,69	0,47	[0,56 ; 0,82]
	Q10.11	39	0,28	0,46	[0,15 ; 0,44]
Estrutura Organizacional	Q11.1	39	0,18	0,39	[0,08 ; 0,31]
	Q11.2	39	0,33	0,48	[0,18 ; 0,49]
	Q11.3	39	0,41	0,50	[0,26 ; 0,56]
	Q11.4	39	0,26	0,44	[0,13 ; 0,41]
	Q11.5	39	0,51	0,51	[0,36 ; 0,67]
	Q11.6	39	0,28	0,46	[0,15 ; 0,41]
	Q11.7	39	0,38	0,49	[0,23 ; 0,54]
	Q11.8	39	0,36	0,49	[0,21 ; 0,54]
	Q11.9	39	0,64	0,49	[0,49 ; 0,79]
	Q11.10	39	0,59	0,50	[0,44 ; 0,74]
	Q11.11	39	0,64	0,49	[0,49 ; 0,79]
	Q11.12	39	0,41	0,50	[0,26 ; 0,56]
	Q11.13	39	0,13	0,34	[0,03 ; 0,26]
Condições de Trabalho e Expectativas do Corpo Docente	Q12.1	39	0,36	0,49	[0,21 ; 0,51]
	Q12.2	39	0,90	0,31	[0,79 ; 0,97]
	Q12.3	39	0,64	0,49	[0,49 ; 0,79]
	Q12.4	39	0,56	0,50	[0,41 ; 0,72]
	Q12.5	39	0,49	0,51	[0,33 ; 0,64]
	Q12.6	39	0,67	0,48	[0,51 ; 0,82]
	Q12.7	39	0,67	0,48	[0,51 ; 0,82]
	Q12.8	39	0,67	0,48	[0,51 ; 0,79]
	Q12.9	39	0,62	0,49	[0,46 ; 0,77]
	Q12.10	39	0,59	0,50	[0,44 ; 0,74]
	Q12.11	39	0,23	0,43	[0,10 ; 0,36]

¹Intervalo de Confiança Bootstrap, com 95% de confiança.

Conforme os dados acima, observa-se que o item da variável “Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior” com a maior média foi o item “Q4.2 - Apoio de Ambiente Virtual de Aprendizagem”, com média de 2,72, seguido pelo item “Q3.8 - Estágio”, com média de 2,21, e pelos itens “Q2.1 - Programas e cursos online” e, também, “Q4.6 - Sala de aula invertida”, ambos com média igual a 2,03. Em contraste, todos os demais itens obtiveram médias inferiores a 2,00. A média mais baixa dentre os itens dessa variável foi do item “Q3.10 - Estudo Compulsório no Exterior”, com média de 0,36.

Na variável “Estrutura de Governança”, por sua vez, o item com a média mais alta foi o item “Q10.2 - Controles gerenciais mais fortes”, com média de 0,82, seguido pelos itens “Q10.5 - Fortalecimento do papel dos Órgãos de Governança” e “Q10.9 - Maior ênfase sobre controle de qualidade, com linhas gerais orientadas para efetividade, transparência e responsabilidade”, ambos com média de 0,72. Por outro lado, a média mais baixa foi apresentada pelo item “Q10.11 - Nenhuma mudança implementada na estrutura de governança de minha IES”, com média de 0,28.

Já na variável “Estrutura Organizacional”, dois itens diferentes tiveram a média mais alta: o item “Q11.9 - Estabelecimento de parcerias com outras instituições” e o item “Q11.11 - Introdução de novas posições na Administração”, ambos com média de 0,64. O item “Q11.13 - Nenhuma mudança implementada na estrutura organizacional de minha IES”, por sua vez, teve a média mais baixa (0,13). Outro item com média baixa foi o item “Q11.1 - Fusão com outra instituição” (igual a 0,18).

E, na variável “Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica”, por sua vez, o item com a média mais alta foi o item “Q12.2 - Treinamento e desenvolvimento da equipe acadêmica para torná-la mais qualificada” (igual a 0,90); com destaque também para os itens: “Q12.6 - Maior ênfase sobre o compartilhamento de informação e conhecimento entre a equipe acadêmica”, “Q12.7 - Aumento das demandas (carga de trabalho) sobre a equipe acadêmica”, e, também, “Q12.8 - Aumento da flexibilidade da equipe acadêmica”, todos com média de 0,67. Por outro lado, o destaque negativo ficou por conta do item “Q12.11 - Nenhuma mudança implementada em relação às condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica em minha IES”, que obteve a média mais baixa (igual a 0,23).

4.2.2 Análise da validade e confiabilidade dos construtos

A análise da validade e confiabilidade dos construtos, como visto anteriormente, foi realizada através de modelo de equações estruturais (*Structural Equation Modeling* - SEM), composto por duas partes: (1^a.) modelo de mensuração e (2^a.) modelo estrutural.

4.2.2.1 Modelo de Mensuração

O modelo de mensuração, primeira parte do modelo de equações estruturais, avalia a validade e a confiabilidade dos construtos. Neste estudo, o modelo de mensuração analisou a validade convergente, a validade divergente e a confiabilidade dos construtos.

A Tabela 5, abaixo, apresenta o modelo de mensuração inicial e final para as diferentes variáveis do estudo.

Tabela 5 - Modelo de mensuração

Variável	Item	Modelo Inicial			Modelo Final			
		C.F. ¹	Com. ²	Peso	C.F. ¹	Máx. C.F.C. ³	Com. ²	Peso
Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	Q2.1	0,56	0,32	0,03	0,54	0,26	0,29	0,04
	Q2.2	0,64	0,41	0,04	0,61	0,19	0,38	0,03
	Q2.3	0,62	0,38	0,05	0,60	0,24	0,36	0,05
	Q2.4	0,53	0,28	0,03	-	-	-	-
	Q2.5	0,45	0,20	0,03	-	-	-	-
	Q2.6	0,40	0,16	0,01	-	-	-	-
	Q2.7	0,46	0,21	0,01	-	-	-	-
	Q3.1	0,76	0,58	0,07	0,77	0,45	0,60	0,08
	Q3.2	0,65	0,42	0,08	0,65	0,49	0,42	0,09
	Q3.3	0,62	0,38	0,04	0,60	0,20	0,36	0,04
	Q3.4	0,49	0,24	0,03	-	-	-	-
	Q3.5	0,70	0,49	0,08	0,70	0,36	0,49	0,09
	Q3.6	0,59	0,35	0,06	0,58	0,36	0,34	0,06
	Q3.7	0,59	0,35	0,05	0,59	0,28	0,34	0,05
	Q3.8	0,57	0,32	0,06	0,58	0,36	0,34	0,06
	Q3.9	0,74	0,54	0,08	0,73	0,47	0,54	0,09
	Q3.10	0,76	0,58	0,07	0,77	0,45	0,60	0,08
	Q3.11	0,56	0,31	0,05	0,55	0,35	0,31	0,06
	Q3.12	0,62	0,39	0,07	0,61	0,35	0,37	0,07
	Q4.1	0,49	0,24	0,03	-	-	-	-
Q4.2	0,67	0,44	0,06	0,66	0,24	0,44	0,06	
Q4.3	0,62	0,38	0,05	0,62	0,25	0,38	0,05	
Q4.4	0,63	0,40	0,10	0,65	0,48	0,42	0,11	
Q4.5	0,61	0,38	0,09	0,61	0,43	0,37	0,10	

	Q4.6	0,81	0,65	0,11	0,83	0,60	0,69	0,13
	Q4.7	0,79	0,63	0,13	0,82	0,62	0,67	0,15
Estrutura de Governança	Q10.1	0,79	0,62	0,20	0,79	0,70	0,62	0,20
	Q10.2	0,81	0,65	0,17	0,82	0,66	0,67	0,17
	Q10.3	0,82	0,67	0,16	0,81	0,60	0,65	0,16
	Q10.4	0,38	0,14	0,06	-	-	-	-
	Q10.5	0,85	0,72	0,18	0,86	0,63	0,73	0,19
	Q10.6	0,54	0,29	0,04	0,54	0,40	0,29	0,04
	Q10.7	0,69	0,47	0,11	0,67	0,54	0,45	0,11
	Q10.8	0,69	0,48	0,12	0,69	0,41	0,48	0,12
	Q10.9	0,77	0,59	0,17	0,79	0,69	0,62	0,18
	Q10.10	0,80	0,64	0,10	0,80	0,63	0,64	0,11
	Q10.11	-0,25	0,06	-0,04	-	-	-	-
Estrutura Organizacional	Q11.1	0,54	0,29	0,11	0,51	-0,02	0,26	0,11
	Q11.2	-0,03	0,00	-0,01	-	-	-	-
	Q11.3	0,42	0,18	0,09	-	-	-	-
	Q11.4	0,54	0,29	0,11	0,50	0,18	0,25	0,11
	Q11.5	0,63	0,40	0,13	0,63	0,32	0,40	0,14
	Q11.6	0,55	0,31	0,12	0,53	0,12	0,28	0,11
	Q11.7	0,72	0,51	0,15	0,76	0,46	0,58	0,16
	Q11.8	0,64	0,42	0,14	0,72	0,30	0,51	0,15
	Q11.9	0,70	0,49	0,15	0,74	0,58	0,54	0,16
	Q11.10	0,71	0,50	0,15	0,72	0,63	0,52	0,16
	Q11.11	0,79	0,62	0,17	0,79	0,61	0,62	0,17
	Q11.12	0,83	0,68	0,18	0,83	0,34	0,69	0,18
	Q11.13	-0,03	0,00	-0,01	-	-	-	-
Condições de Trabalho e Expectativas do Corpo Docente	Q12.1	0,64	0,41	0,19	0,62	0,50	0,38	0,18
	Q12.2	0,66	0,44	0,12	0,65	0,66	0,42	0,13
	Q12.3	0,67	0,46	0,22	0,71	0,50	0,50	0,22
	Q12.4	0,64	0,41	0,17	0,64	0,55	0,41	0,18
	Q12.5	0,77	0,59	0,28	0,74	0,52	0,54	0,27
	Q12.6	0,49	0,24	0,03	0,53	0,40	0,29	0,05
	Q12.7	0,30	0,09	-0,01	-	-	-	-
	Q12.8	0,65	0,42	0,20	0,64	0,62	0,41	0,19
	Q12.9	0,74	0,54	0,23	0,79	0,57	0,63	0,23
	Q12.10	0,48	0,23	0,02	-	-	-	-
	Q12.11	0,05	0,00	0,11	-	-	-	-

¹Carga fatorial; ²Comunalidade; ³Máximo das cargas fatoriais cruzadas.

Conforme apresenta a tabela acima, foram determinados, inicialmente, (1) a carga fatorial inicial (CF), (2) a comunalidade (Com.) e o (3) peso, para cada item da variável. Num segundo momento, todos os itens com carga fatorial menor a 0,50, foram excluídos, já que, conforme indicado anteriormente, não contribuem para a formação da variável correspondente. No total, quatorze itens foram eliminados, a saber: Q2.4, Q2.5, Q2.6, Q2.7, Q3.4, Q4.1, Q10.4, Q10.11, Q11.2, Q11.3, Q11.13, Q12.7, Q12.10 e Q12.11. A partir disso, chegou-se, então, ao

modelo de mensuração final, que apresenta a carga fatorial final, o máximo das cargas fatoriais cruzadas (Máx. CFC), a comunalidade, e o peso. Assim, com base nos resultados do modelo de mensuração final, pode-se afirmar, primeiro, que há validação discriminante em todas as variáveis, já que o valor máximo das cargas fatoriais de todos os itens é inferior à respectiva carga fatorial final.

Em síntese, a Tabela 6 apresenta as principais medidas relativas à validade, dimensionalidade e confiabilidade das variáveis.

Tabela 6 - Validação e confiabilidade do modelo de mensuração dos construtos

Variável	Itens	AC ¹	CC ²	Dim. ³	AVE ⁴
Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	20	0,93	0,94	1	0,44
Estrutura de Governança	9	0,91	0,92	1	0,57
Estrutura Organizacional	10	0,78	0,63	1	0,40
Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica	8	0,83	0,87	1	0,45

¹Alfa de Cronbach; ²Confiabilidade Composta; ³Dimensionalidade; ⁴Variância Média Extraída.

Como pode ser verificado, todas as variáveis apresentam validade convergente, demonstradas pelas Variâncias Médias Extraídas superiores a 0,40. Destaca-se que a maior Variância Média Extraída foi observada na variável “Estrutura de Governança” (0,57), e a menor, na variável “Estrutura Organizacional”. Quanto à dimensionalidade, utilizando-se o critério “*Acceleration Factor*”, verificou-se que todas as variáveis são unidimensionais. E, por último, quanto à confiabilidade, todas as variáveis mostraram-se confiáveis, com Alfa de Cronbach (AC) e Confiabilidade Composta (CC) maiores do que 0,60.

4.2.2.2 Análise estrutural e correlações entre os construtos

A análise das correlações entre os construtos foi realizada através do modelo de equações estruturais, mais especificamente por intermédio da etapa de modelo estrutural, utilizando-se, para tanto, a abordagem PLS (Partial Least Square).

4.2.2.2.1 Modelo estrutural (Inner model)

Os resultados gerais do modelo estrutural são apresentados na Tabela 7 abaixo. Ressalta-se que quanto mais próximo de 1 for o “r”, maior será a correlação positiva entre as variáveis, e quanto mais próximo de -1, maior será a correlação negativa.

Tabela 7 - Modelo estrutural

Endógenas	Exógenas	β	EP ¹	Valor-p	R ²
Estrutura de Governança	Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	0,54	0,14	<0,001	29,60%
Estrutura Organizacional	Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	0,52	0,14	0,001	26,80%
Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica	Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	0,47	0,15	0,002	22,50%

¹Erro padrão; GoF = 33,81%.

Assim sendo, com base nos dados acima, é possível afirmar, primeiro, que há relação significativa e positiva (valor-p = <0,001 e β = 0,54) da “Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior” sobre a “Estrutura de Governança”, de modo que quanto maior o valor da “Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior”, maior tenderá a ser o valor da “Estrutura de Governança”. Além disso, com base em R², é possível afirmar que a “Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior” é capaz de explicar 29,60% da variabilidade da “Estrutura de Governança”.

Em segundo, verificou-se, também, relação significativa e positiva (valor-p = 0,001 e β = 0,52) da “Inovação nas Formas de Oferta da Educação Superior” sobre a “Estrutura Organizacional”; de modo que quanto maior o valor da “Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior”, maior tenderá a ser o valor da “Estrutura Organizacional”. Ademais, verificou-se, também, que a “Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior” é capaz de explicar 26,80% da variabilidade da “Estrutura Organizacional”.

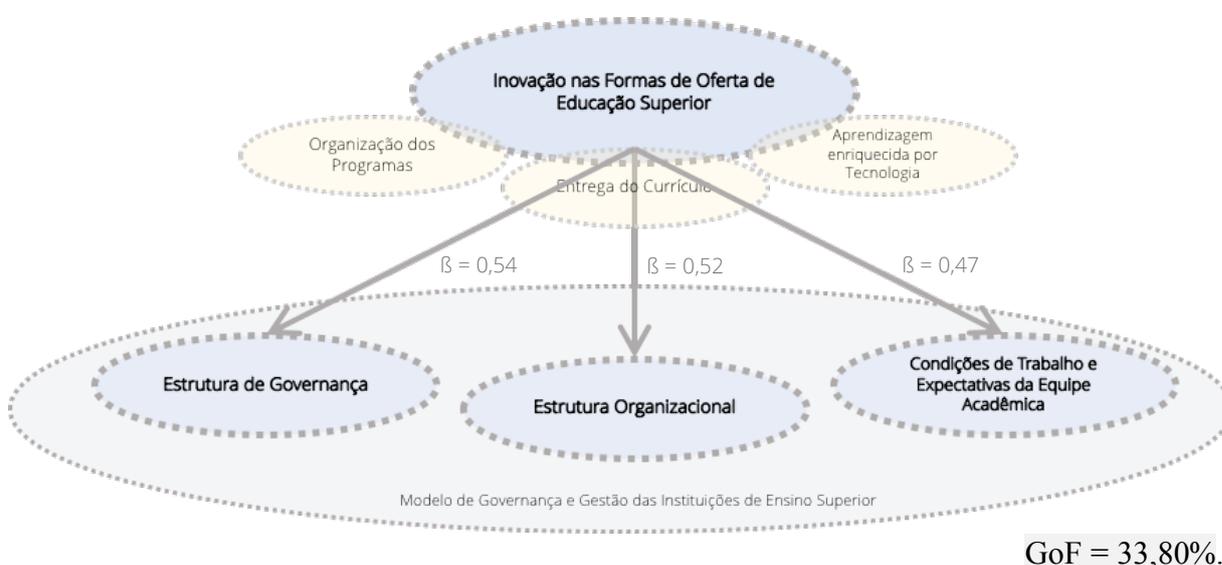
Em terceiro, encontrou-se, também, relação significativa e positiva (valor-p = 0,002 e β = 0,47) da “Inovação nas Formas de Oferta da Educação Superior” sobre as “Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica”, de modo que, quanto maior o valor da “Inovação nas Formas de Oferta da Educação Superior”, maior tenderá a ser o valor da “Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica”. Além disso, é possível verificar, ainda, que a “Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior” é capaz de

explicar 22,50% da variabilidade da variável “Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica”.

Por último, ressalta-se que o modelo estrutural apresentou um GoF (que indica a qualidade do ajuste do modelo estrutural, a exemplo de R^2) de 33,80%.

A figura 6, abaixo, ilustra, esquematicamente, os resultados da análise das correlações entre as variáveis do modelo teórico apontados pelo modelo estrutural:

Figura 6 - Modelo estrutural



Portanto, de acordo com os resultados do modelo estrutural, pode-se concluir que todas as três hipóteses de pesquisa podem ser validadas e confirmadas, conforme mostra a tabela 8 abaixo:

Tabela 8 - Resultado da análise de validade para as hipóteses de pesquisa

Endógenas	Exógenas	β	Valor-p	Hipótese	Resultado
Estrutura de Governança	Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	0,54	<0,001	H1	Confirmada
Estrutura Organizacional	Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	0,52	0,001	H2	Confirmada
Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica	Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	0,47	0,002	H3	Confirmada

Adicionalmente, a tabela 9 mostra o resultado para a análise das correlações entre as variáveis dependentes do modelo.

Tabela 9 - Correlação entre os construtos

Variável	Correlação - r ¹ (Valor-p)		
	Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	Estrutura de Governança	Estrutura Organizacional
Estrutura de Governança	0,50 (0,001)	-	-
Estrutura Organizacional	0,49 (0,002)	0,53 (0,001)	-
Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica	0,46 (0,003)	0,59 (< 0,001)	0,57 (<0,002)

¹Coefficiente de correlação linear de Spearman.

Conforme os dados acima, além da correlação entre a variável independente e as variáveis dependentes, há, também, relação positiva entre as três variáveis dependentes do modelo, com cada uma delas influenciando as demais. Assim sendo, os dados revelam que há relação significativa e positiva ($r = 0,53$ e valor-p = 0,001) entre a “Estrutura de Governança” e a “Estrutura Organizacional”; relação significativa e positiva ($r = 0,59$ e valor-p = <0,001) entre a “Estrutura de Governança” e as “Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica”; e, também, relação significativa e positiva ($r = 0,57$ e valor-p = <0,002) entre a “Estrutura Organizacional” e as “Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica”.

4.2.3 Análise dos construtos por organização acadêmica

A análise comparativa das variáveis por organização acadêmica - universidade, centro universitário ou faculdade - foi feita através do Teste de Kruskal-Wallis.

A Tabela 10, apresentada a seguir, mostra os principais dados relativos aos construtos por forma de organização acadêmica.

Tabela 10 - Comparativo dos construtos por organização acadêmica

Endógenas	Org. Acadêmica	N	Média	E.P.	1° Q.	2° Q.	3° Q.	Valor-p ¹
Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	Universidade	11	1,91	0,22	1,73	1,98	2,22	0,485
	Centro Universitário	27	1,71	0,12	1,31	1,69	2,21	
	Faculdade	1	1,70	-	1,70	1,70	1,70	
Estrutura de Governança	Universidade	11	0,65	0,14	0,21	0,90	1,00	0,962
	Centro Universitário	27	0,70	0,06	0,51	0,78	1,00	
	Faculdade	1	0,87	-	0,87	0,87	0,87	

Estrutura Organizacional	Universidade	11	0,64	0,13	0,31	0,76	0,95	0,711
	Centro Universitário	27	0,55	0,07	0,22	0,61	0,91	
	Faculdade	1	0,71	-	0,71	0,71	0,71	
Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica	Universidade	11	0,50	0,11	0,22	0,53	0,75	0,242
	Centro Universitário	27	0,61	0,06	0,38	0,69	0,88	
	Faculdade	1	1,00	-	1,00	1,00	1,00	

¹Teste de Kruskal-Wallis.

Com base nos dados, pode-se concluir que não há variação significativa entre as variáveis para os diferentes tipos de organização acadêmica, já que todos os “valor-p” dos construtos são maiores do que 0,05 (valor-p>0,05).

4.2.4 Análise dos construtos por credenciamento para EAD

A tabela 11, apresentada abaixo, mostra os principais dados relativos aos construtos segundo o credenciamento para oferta de cursos superiores a distância (EAD).

Tabela 11 - Comparativo dos construtos por credenciamento para EAD

Endógenas	Credenciamento EAD	N	Média	E.P.	1° Q.	2° Q.	3° Q.	Valor-p ¹
Inovação nas Formas de Oferta de Educação Superior	Não	10	1,72	0,17	1,35	1,59	2,02	0,443
	Sim	18	1,88	0,13	1,61	1,92	2,31	
Estrutura de Governança	Não	10	0,72	0,10	0,70	0,81	0,88	0,542
	Sim	18	0,76	0,07	0,71	0,84	1,00	
Estrutura Organizacional	Não	10	0,55	0,11	0,34	0,66	0,76	0,203
	Sim	18	0,70	0,09	0,58	0,86	0,97	
Condições de Trabalho e Expectativas da Equipe Acadêmica	Não	10	0,67	0,10	0,55	0,69	1,00	0,981
	Sim	18	0,69	0,07	0,53	0,72	0,97	

¹Teste de Kruskal-Wallis.

Os dados mostram, a exemplo dos resultados da análise anterior relativa à organização acadêmica, que também não há variação significativa entre os construtos do modelo teórico em razão da disponibilidade prévia ou não de credenciamento para oferta de EAD.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos resultados, é possível inferir os seguintes achados principais: primeiro, a inovação nas formas de oferta tem relação positiva com as mudanças na estrutura de governança, na estrutura organizacional e nas condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica implementadas pelas IES pesquisadas; segundo, há relação positiva entre a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das IES, de modo que a variação em uma dessas variáveis afeta as demais; terceiro, o tipo de organização acadêmica das IES não possui relação com as mudanças promovidas pela inovação na oferta sobre a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições e expectativas da equipe acadêmica das IES; quarto, o credenciamento (prévio) para educação superior a distância também não tem relação com o impacto da inovação nas formas de oferta sobre a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições e expectativas da equipe acadêmica das IES; quinto, diferentes inovações nas formas de oferta das IES foram implementadas ao longo dos últimos cinco anos, incluindo inovações na organização dos programas, na entrega do currículo e na aprendizagem enriquecida por tecnologia, demonstrando que a inovação na educação superior vai muito além da oferta de educação a distância; sexto, a inovação nas formas de oferta das IES foi motivada por uma conjunção de fatores internos e externos diferentes, e não por uma única força-motriz determinante; sétimo, a principal liderança da inovação na oferta educacional das IES é o Reitor; oitavo, o apoio da Alta Administração, as novas tecnologias, o apoio do corpo docente e o apoio financeiro institucional foram os principais aspectos facilitadores e apoiadores da implementação da inovação na oferta educacional das IES nos últimos cinco anos; e nono, as principais barreiras à implementação da inovação nas IES estão relacionadas ao modelo e estrutura de gestão das instituições, às políticas e práticas de gestão de recursos humanos e também às pessoas, especialmente professores e alunos.

Acerca do primeiro achado, os resultados demonstraram que a inovação nas formas de oferta teve influência positiva sobre as mudanças na estrutura de governança, na estrutura organizacional e nas condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica implementadas pelas IES pesquisadas. Isto confirma as três hipóteses de pesquisa formuladas inicialmente para o estudo; ao mesmo tempo, em que permite, também, a inferência que a inovação nas formas de oferta tem produzido impactos sobre o modelo de governança e gestão das IES privadas pesquisadas.

Tal conclusão também responde à hipótese levantada por Florea e McGrath (2014) de que “as mudanças nas formas de oferta assim como na gestão e governança institucional podem potencialmente estar correlacionadas e impactar umas às outras”. Da mesma forma, está em linha com a afirmação dos autores de que “as instituições de ensino superior estão tendo que repensar os seus modelos de governança e de gestão a fim de se adaptarem às mudanças e reformas internas que vêm ocorrendo nestas instituições” (Florea & McGrath, 2014, p. 37).

Ressalta-se que a relação positiva entre a inovação nas formas de oferta e os elementos centrais do modelo de governança e gestão das IES, ou seja, (a) estrutura de governança, (b) estrutura organizacional e (c) condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica, foi apontada, inicialmente, na survey, com a participação de 39 IES privadas, de diferentes locais, tamanhos e formas de organização acadêmica, e reforçada, posteriormente, na análise das correlações entre as variáveis, que, conforme mencionado anteriormente, acabou confirmando todas as três hipóteses de pesquisa formuladas inicialmente. Apenas quatro instituições (correspondentes a 10,3% do total de instituições da amostra), ao todo, afirmaram não ter sofrido nenhuma mudança na sua gestão e governança institucional em razão da introdução de inovações nas formas de oferta.

Apesar disso, os resultados gerais apresentam, incontestavelmente, forte alinhamento e sintonia fina com a posição das principais referências teóricas sobre o tema, como Bajziková e Lasáková (2014), Lasáková et al. (2017), Florea e McGrath (2014), dentre outros, para os quais as IES têm buscado responder e se adaptar aos novos desafios da inovação nas formas de oferta ao promoverem mudanças significativas na sua gestão e governança institucional.

A pesquisa apontou, também, que a relação mais forte entre a inovação nas formas de oferta e os três elementos do modelo de governança e gestão das IES analisados se dá entre a inovação nas formas de oferta e a estrutura de governança, enquanto, do outro lado, a relação mais fraca ocorre entre a inovação nas formas de oferta e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica; o que significa dizer que as inovações na oferta educacional implementadas afetarão de forma mais acentuada a estrutura de governança do que os demais elementos, e, em oposição, que o elemento menos afetado será a variável: condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica.

Não obstante, convém salientar, conforme ressalta *Review Literature GAIHE Project*, (n.d.), que não há uma única sequência correta de eventos para o fluxo da relação entre a inovação na oferta e o modelo de governança e gestão das IES, com a relação entre as duas variáveis podendo ocorrer em ambos os sentidos, ou seja, podendo partir, primeiro, da inovação nas formas de oferta para impactar a governança e a gestão das IES, ou mesmo, em sentido

contrário, primeiro, da governança e gestão para somente depois, então, influenciar a inovação nas formas oferta, facilitando-a ou inibindo-a (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.). Como exemplo, pode-se citar, de um lado, a oferta de um novo curso online que, ao atribuir maior importância e empoderar novos profissionais da estrutura acadêmica, como tutores e conteudistas, por exemplo, acaba conferindo a eles maior participação e poder de voz e voto nos fóruns estratégicos de decisão da IES, influenciando, assim, a sua governança e gestão. Ou, em sentido contrário, a decisão de distribuição de maior liderança e responsabilidade para a gerência intermediária, alterando, assim, a estrutura de governança e gestão da IES, e a partir disso, a maior autonomia das unidades para a gestão e operação dos seus programas de ensino a distância ou internacionalização, por exemplo, que tendem a diminuir a pressão sobre a administração central da IES.

Mais precisamente acerca da natureza dos impactos da inovação nas formas de oferta sobre a governança e a gestão das IES privadas, a pesquisa mostrou que diversas mudanças significativas foram implementadas em cada um dos três elementos do modelo de governança e gestão investigados.

Primeiro, sobre os impactos da inovação nas formas de oferta sobre a estrutura de governança das IES, a pesquisa encontrou que as principais mudanças implementadas foram: a revisão/atualização da missão institucional, o fortalecimento do papel do Reitor e também dos órgãos de governança, o aumento da descentralização das decisões e orçamento, o aumento da *accountability*, com maior ênfase na transparência e prestação de contas das decisões, a maior ênfase no controle de qualidade, a intensificação e aprimoramento dos controles de gestão, e a maior orientação gerencial para resultados.

Diante do amplo espectro das mudanças, o impacto da inovação nas formas de oferta sobre a estrutura de governança das IES pesquisadas parece apontar uma evolução na direção de um modelo de governança mais orientado, principalmente, para a participação e descentralização das decisões, a colaboração, a transparência, a responsabilidade, o controle de qualidade e também para o alcance de resultados, o que, segundo *Review Literature GAIHE Project*, (n.d.), tende a estimular a adoção de uma postura mais inovadora e empreendedora pelas IES.

Da mesma forma, isto parece estar em linha com a afirmação de Florea e McGrath (2014), que ressaltam que as IES que têm tido êxito na implementação de inovações nas formas de oferta, “têm conseguido principalmente por causa de uma abordagem mais flexível, distribuída (descentralizada), centrada no estudante, que se mostra mais favorável à inovação

do que modelos mais hierarquizados e burocráticos como se costuma ver nas IES tradicionais”. (Florea & McGrath, 2014, p. 38).

Importa ressaltar, também, nesse sentido, que as mudanças na estrutura de governança das IES pesquisadas parecem não ter se limitado apenas a mudanças de caráter “cosmético” (superficiais), mas a mudanças mais amplas e profundas, de caráter estratégico, sob a liderança e coordenação principalmente da Alta Administração das IES, o que costuma exigir, geralmente, alta dose de energia, tempo e empenho pessoal para a análise, negociação (debate) e tomada de decisão, uma vez que “podem implicar em mudanças significativas na forma como as IES são administradas, o que oferecem, como operam e como se relacionam com os seus stakeholders”, dentre outras consequências possíveis (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.). Como exemplo, a revisão e atualização da missão institucional, uma mudança, aparentemente, mais simples e fácil de ser implementada, ao propor, por exemplo, a mudança na identidade estratégica de uma IES com o propósito de fomentar o aumento de sua participação e integração ao ambiente externo e, dessa forma, ampliar a sua contribuição ao desenvolvimento e à inovação regional, sob a perspectiva da “universidade engajada”, pode revelar-se, na verdade, diante do seu potencial impacto estratégico, uma mudança muito mais profunda e complexa, demandando debates e negociações intensas entre os diferentes grupos políticos da governança das IES, desde a sua aprovação até a sua implementação final (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.).

Sobre a proposta de uma universidade mais “engajada”, ou o que também tem sido chamado de “terceiro papel da universidade” (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.), Lasáková et al. (2017) destacam o crescente movimento das IES em direção a um maior foco regional à sua missão e às suas atividades de ensino e pesquisa, principalmente em resposta às exigências dos diferentes stakeholders da universidade por uma maior participação e, conseqüentemente, uma contribuição mais efetiva das IES ao desenvolvimento econômico e social e também à inovação regional.

Sendo assim, as mudanças na estrutura de governança das IES pesquisadas parecem ter contribuído para aproximar mais o seu modelo de governança e gestão daquele proposto pela framework das “universidades empreendedoras” (Clark, 1998), especialmente as mudanças implementadas na direção de um maior grau de descentralização das decisões, aumento da accountability, maior ênfase no controle de qualidade e maior orientação para resultados, que constituem-se em atributos importantes das “universidades empreendedoras” (Clark, 1988; *Review Literature GAIHE Project*, n.d.).

Assim como a estrutura de governança, a estrutura organizacional das IES pesquisadas também foi alvo de mudanças expressivas em razão da inovação nas formas de oferta.

Tal constatação está em linha com o destaque feito por *Review Literature GAIHE Project*, (n.d.), de que a estrutura organizacional das IES, assim como a inovação, tem ganhado especial atenção das IES ao longo dos últimos anos. Isto porque, segundo Magda & Buban (2018), e também Lasáková et al. (2017), a estrutura organizacional, juntamente com a cultura organizacional das IES, pode ser um dos maiores obstáculos para a inovação na educação superior.

Sendo assim, conforme indicaram os resultados da pesquisa, as IES privadas pesquisadas, seguindo o mesmo movimento da educação superior em outros países (Lasáková et al, 2017), também têm implantado novas estruturas organizacionais emergentes, visando, principalmente, fomentar e apoiar os processos de inovação nas formas de oferta.

Quanto às mudanças mais importantes na estrutura organizacional, a pesquisa mostrou que a inovação nas formas de oferta influenciou movimentos organizacionais diferentes, orientados para cinco direções principais (alguns, inclusive, antagônicos entre si): (1) ampliação e/ou diversificação organizacional, (2) redução do tamanho organizacional, (3) especialização organizacional (também com tendência de redução de tamanho), (4) formação de parcerias externas e (5) ajustes estruturais e/ou redesenho organizacional em apoio aos processos de inovação nas formas de oferta.

Ademais, observou-se que as mudanças na estrutura organizacional das IES buscaram apoiar e adequar-se, também, às mudanças, em paralelo, na estrutura de governança.

Destaca-se que, em termos gerais, as mudanças implementadas na estrutura organizacional pelas IES pesquisadas voltaram-se não apenas “para dentro” (orientação intraorganizacional), mas também “para fora” das instituições, em direção ao seu ambiente externo, especialmente na busca por parcerias externas, o que acabou promovendo a ampliação dos limites organizacionais das IES, tal qual a tendência internacional nessa mesma direção enfatizada por “*Review Literature GAIHE Project*” (n.d.). De acordo com Lasáková et al. (2017), as parcerias externas refletem um movimento mais amplo da educação superior de integração com o ambiente externo. Segundo os autores, as IES estão:

“desafiando suas próprias fronteiras ao trabalhar com diferentes clusters regionais, incluindo empresas de pequeno e médio porte. Além disso, com o objetivo de diversificar sua fonte de recursos financeiros e integrar melhor a pesquisa com as

necessidades do setor produtivo, muitas atividades das IES estão tomando a forma de parcerias público-privadas”. (*Review Literature GAIHE Project*, n.d., p. 12).

As parcerias externas, quer sejam com outras instituições de ensino, ou com organizações de outros setores (públicas e privadas, locais e internacionais), permitem às IES, de modo geral, ampliarem suas competências e capacidades organizacionais, criar e desenvolver novos produtos e serviços, inovar produtos existentes ou novos produtos, explorar/aproveitar novas oportunidades de mercado, ampliar sua participação de mercado, aumentar sua receita e/ou lucratividade e, também, reduzir custos e despesas gerais; como é, aliás, o objetivo por detrás das parcerias externas voltadas ao compartilhamento das instalações e outros recursos. Não por acaso, as parcerias externas foram as mudanças mais implementadas pelas instituições pesquisadas ao longo desses últimos anos.

Além das parcerias externas, outra mudança significativa na estrutura organizacional das IES foi o aumento do tamanho organizacional através da (a) criação de novas unidades de ensino (novos campi, faculdades, escolas ou departamentos de ensino), (b) criação de novas unidades ou áreas de apoio, como novas unidades/institutos de pesquisa, bibliotecas ou departamentos administrativos, ou (c) introdução de novas posições na estrutura administrativa ou na estrutura acadêmica.

Além disso, as fusões, implementadas por mais de 15% das IES pesquisada foi também outra mudança importante que acabou contribuindo para o aumento do tamanho organizacional das IES. Tal resultado reflete, a propósito, a atual fase de consolidação do setor de educação superior brasileiro, através das fusões e aquisições, que continua em pleno curso no país (Hoper, 2020).

Por outro lado, a inovação nas formas de oferta também acabou produzindo o efeito contrário, reduzindo o tamanho organizacional de algumas IES através da (a) diminuição do número de unidades de ensino (campi) ou do número de alunos (em 33,3% das IES pesquisadas), ou da (b) redução do número de faculdades, escolas, departamentos de ensino ou programas e/ou cursos, por fechamento (temporário), extinção ou fusão (em 38,5% das IES pesquisadas). Além disso, outras instituições tornaram-se mais especializadas, concentrando-se, por exemplo, em um número menor de áreas ou programas de ensino, o que também resultou em redução do tamanho organizacional.

De modo geral, considerando-se o espectro geral das mudanças na estrutura organizacional, as mudanças implementadas parecem ter contribuído para tornar a estrutura organizacional das IES pesquisadas mais diversificadas e heterogêneas, mais próximas,

portanto, do modelo organizacional das “universidades empreendedoras” (Clark, 1988), em relação ao modelo mais hierarquizado e burocrático das instituições tradicionais (Florea & Hoareau McGrath, 2014).

A este respeito, *Review Literature GAIHE Project*, (n.d.) ressalta que enquanto o modelo organizacional das instituições tradicionais costuma ser mais hierárquico, burocrático e homogêneo, alinhando-se mais ao chamado modelo “torre de marfim”, com modos mais tradicionais de produção de conhecimento, organização baseada em áreas do conhecimento e departamentos, alta especialização funcional, baixo grau de integração e interdisciplinaridade, as universidades empreendedoras podem ser caracterizadas, principalmente, por modos mais reflexivos de produção do conhecimento, maior orientação à aplicabilidade do conhecimento, maior multidisciplinaridade, relação mais estreita com o ambiente externo e estruturas organizacionais mais diversificadas e heterogêneas. Isso é especialmente importante porque, conforme adverte a própria *Review Literature GAIHE Project*, (n.d.), “a estrutura organizacional das IES exerce papel determinante para a implementação de um modelo de governança e gestão mais empreendedor e inovador, podendo, a depender da sua natureza, facilitar ou inibir a transformação empreendedora das instituições”. (*Review Literature GAIHE Project*, n.d., p. 13)

Já a respeito das mudanças nas “condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica” influenciadas pela inovação, a pesquisa evidenciou o aumento dos investimentos em treinamento e desenvolvimento (T&D) e, também, em novas tecnologias para apoio ao corpo docente. A esse respeito, ressalta-se, primeiro, que a falta de habilidade dos professores com as novas tecnologias da informação e comunicação é, de acordo com *Review Literature GAIHE Project* (n.d.), um importante fator de inibição à inovação nas formas de oferta. Além disso, a resistência dos docentes costuma ser motivada pela falta de interesse e pela adoção de atitudes negativas em relação à mudança e à inovação (Lasáková et al., 2017). Por isso, o investimento em treinamento e desenvolvimento em apoio à equipe docente é tão importante nas IES. Além de habilitá-los para o uso adequado e eficaz das novas tecnologias, os novos programas de treinamento e desenvolvimento devem buscar também gerar a sensibilização, conscientização e mudança de mentalidade do corpo docente acerca do potencial e dos benefícios da tecnologia para a modernização e a melhoria da qualidade do ensino superior (Lasáková et al, 2017). Segundo, destaca-se que os investimentos em tecnologia são vitais para a inovação na oferta e, conseqüentemente, para o impulso e apoio à melhoria da qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem. Não por acaso, a tecnologia é considerada tão importante para a mudança e a inovação na educação superior (Magda & Buban, 2018). Mais

do que simplesmente prover aos docentes meios mais simples para se executar as tarefas, como, por exemplo, o uso do e-mail para a comunicação virtual, a tecnologia, especialmente as novas tecnologias da informação e da comunicação, têm impulsionado, aos longos dos últimos anos, a modernização e a diversificação das formas de oferta e da qualidade do ensino superior, promovendo a sua completa “redefinição” (Puentedura, 2014), como tem sido visto por meio dos impactos da educação a distância (EAD) e dos cursos MOOCs, no Brasil e em todo o mundo. As inovações tecnológicas na educação superior, no entanto, vão muito além da educação a distância, abrangendo também outras variantes (alternativas) tecnológicas, como, por exemplo, os ambientes virtuais de aprendizagem, a sala de aula invertida, a aprendizagem apoiada por mídias sociais, dentre outras possibilidades. Assim, ao ampliar e diversificar as formas de oferta de educação superior, oportunizando novos recursos tecnológicos a serviço de professores e alunos, a tecnologia tem contribuído para a modernização da sala de aula presencial e, ao mesmo tempo, para a atualização e o aperfeiçoamento dos sistemas de educação a distância, sendo responsável por novas formas de ensinar e de aprender na educação superior. Quanto à educação a distância, especificamente, importa destacar, sua contribuição especial à diversificação da oferta e à ampliação do acesso à educação superior brasileira ao longo dos últimos anos. Nesse sentido, a educação a distância, através de suas diferentes variantes: o e-learning (ensino virtual), as teleaulas ao vivo via satélite, as vídeo-aulas pré-gravadas e, também, o ensino híbrido ou semipresencial (que combina a educação a distância com o ensino presencial), tem possibilitado a ruptura com os tradicionais limites de tempo e espaço do ensino superior presencial (e da sala de aula convencional), além da oferta de mensalidades mais baratas, tornando o ensino superior mais acessível principalmente a alunos não tradicionais, antes excluídos do ensino tradicional em razão dessas restrições, o que tem promovido a ampliação e a democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. Em pouco mais de uma década de regulamentação da educação superior a distância no país, a modalidade já é responsável por cerca de 25% do total de matrículas na educação superior brasileira, com mais de dois milhões de alunos matriculados em cursos superiores de graduação a distância atualmente no Brasil (sem considerar as matrículas nos cursos de pós-graduação) (INEP, 2020). Considerando-se, ainda, o pouco tempo de atividade da educação a distância no país e do seu crescimento vertiginoso nesse período, como visto anteriormente, pode-se afirmar que a educação a distância tem sido responsável, de fato, por uma verdadeira “revolução” na educação superior brasileira. Outro benefício da educação a distância é a possibilidade, viabilizada pelas novas tecnologias, que o ensino e a aprendizagem se estendam para além dos limites da sala de aula presencial, continuando (e se aprofundando), em qualquer momento e

local, através de dispositivos múltiplos, incluindo os dispositivos móveis como o tablet e o smartphone, por exemplo, e, assim, contribuindo para a flexibilização do ensino e a adequação da aprendizagem ao ritmo e estilo de aprendizagem individual do aluno, o que contribui para a personalização do ensino e a melhoria dos resultados de aprendizagem (Khan, 2011; Christensen & Horn, 2009). Por isso, a educação a distância vem sendo apontada por pesquisadores como a inovação mais disruptiva ao modelo de ensino tradicional introduzida ao longo de décadas ou séculos, representando, desse modo, séria ameaça ao modelo de negócios tradicional do ensino superior, não apenas em razão do seu potencial de atração sobre novos alunos não tradicionais, mas também do seu impacto sobre os atuais alunos do ensino presencial, graças principalmente à maior flexibilidade e das mensalidades mais baixas (Christensen & Eyring, 2009).

Não obstante, a inovação nas formas de oferta também contribuiu para uma maior ênfase sobre o compartilhamento de informações, conhecimentos e experiências entre os docentes e equipes acadêmicas, incentivando, dessa forma, a ampliação da “troca” e da cooperação interpessoal e interdepartamental na “academia”. A esse respeito, ressalta-se, de acordo com Lasáková et al. (2017), que a cooperação e a sinergia dela resultante, promovidas por um ambiente organizacional harmônico, respeitoso, integrado, estimulante e colaborativo, são fatores fundamentais para o sucesso da inovação na educação superior (especialmente na academia) (Lasáková et al., 2017). No entanto, segundo Urbanovic e Tauginiese (2013), a cultura organizacional das IES não costuma ser muito favorável à cooperação, com os interesses acadêmicos e institucionais, de tempos em tempos, tornando-se incompatíveis, o que, geralmente, resulta em uma cultura pobre de responsabilidade e proatividade (Magda & Buban, 2018). Além disso, o modelo organizacional dominante das IES privadas tradicionais é bastante hierarquizado, departamentalizado e segmentado, facilitando a formação de “silos organizacionais”, o que dificulta a integração e a cooperação interdepartamental e multidisciplinar (Christensen & Eyring, 2014). Por isso, o maior incentivo à troca e ao compartilhamento de informações e conhecimentos nas IES é tão importante. Sendo assim, é fundamental manter-se aberto a novas ideias, promover a cooperação entre os colegas, compartilhar poder e dedicar tempo para o trabalho em equipe (Garcia & Robin, 2008).

Outra mudança importante nas condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica foi o aumento do incentivo ao maior engajamento e motivação da equipe acadêmica em relação à inovação nas formas de oferta. Além de um maior incentivo a novas iniciativas de inovação e do apoio especial à implementação da inovação na oferta, as IES têm procurado ampliar também a valorização, o reconhecimento e a premiação pela inovação a fim de

fomentar o engajamento e a motivação pela inovação. Nesse sentido, as IES têm buscado ampliar a oferta de incentivos (financeiros e não financeiros) aos colaboradores e projetos de inovação mais proeminentes, o que costuma servir como um importante estímulo ao engajamento e motivação para a inovação; além de contribuir para a criação/fortalecimento de uma cultura de inovação forte nas IES.

Além disso, conforme *Review Literature GAIHE Project* (n.d.), é importante também que os líderes e gestores educacionais estejam adequadamente preparados para o apoio à “tomada de risco” e, especialmente, para o compartilhamento da responsabilidade pelo risco junto com os seus liderados (Lasáková et al., 2017). Portanto, para o sucesso da inovação na educação superior, é fundamental o desenvolvimento de uma cultura de tolerância ao erro e ao risco, além do apoio das lideranças e da provisão de suporte gerencial e operacional adequados (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.).

A inovação nas formas de oferta influenciou, também, mudanças nos critérios de desempenho e de remuneração, adequando-os às demais mudanças nas condições de trabalho da equipe acadêmica. As mudanças nos critérios de desempenho e de remuneração parecem ter refletido e buscado reforçar, principalmente, a necessidade de reconhecimento, valorização e premiação das iniciativas e dos resultados da inovação. Ressalta-se, de acordo com Lasáková et al. (2017), que, de modo geral, critérios de avaliação e de remuneração orientados para a medição dos esforços e resultados da inovação não são muito comuns na educação superior. Ao contrário, os sistemas de avaliação do desempenho e de remuneração adotados pelas IES, especialmente na área acadêmica, tendem a enfatizar prioritariamente critérios de natureza acadêmica e científica, como titulação acadêmica e produção científica, por exemplo, diante da necessidade contínua de atendimento aos critérios formais de qualidade do sistema nacional de avaliação da educação superior. Da mesma forma, a ênfase em critérios cientométricos é também observada em processos tradicionais da gestão de recursos humanos, como os processos de recrutamento e seleção de pessoal e cargos e salários, por exemplo (Lasáková et al., 2017).

A inovação na oferta, no entanto, acabou produzindo também seus efeitos adversos, dentre eles, o aumento da demanda de trabalho dos docentes, que além das atividades regulares do ensino presencial, passaram a assumir, adicionalmente, novas tarefas e/ou funções relativas às novas formas de oferta de educação superior. A esse respeito, Magda & Buban (2018) advertem que o “trabalho extra”, sobretudo caso os professores não sejam devidamente capacitados, motivados e, principalmente, remunerados, pode vir a gerar insatisfação e resistência à mudança ao invés de promover motivação e entusiasmo pela perspectiva de

trabalho novo e ganhos adicionais. Em contrapartida, a inovação promoveu também o aumento da flexibilidade da equipe acadêmica.

Outra mudança importante influenciada também pela inovação na oferta foi a adoção de uma maior ênfase à conduta ética e à igualdade de gênero entre a equipe acadêmica junto às políticas e práticas de gestão de recursos humanos, o que parece refletir a maior sensibilidade, consciência e compromisso das IES com o seu ambiente e, especialmente, com os avanços sociais recentes da sociedade brasileira no tocante à importância da ética, igualdade de gênero e justiça social para as relações interpessoais e interinstitucionais no mundo do trabalho e na sociedade em geral, evidenciando, assim, o papel social das IES (Chauí, 2003), além de contribuir para a evolução da gestão e para o fortalecimento do papel das IES como modelo ou referência valorativa fundamental ao desenvolvimento político e social das sociedades nas quais estão inseridas.

Em segundo lugar, a pesquisa revelou a existência de relação positiva entre os elementos centrais do modelo de governança e gestão das IES examinados pelo estudo, ou seja, a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica. Assim, é possível afirmar que a mudança (variação) em um desses três elementos irá provocar mudanças também nos outros dois elementos. A correlação mais forte entre eles foi verificada na relação entre a estrutura de governança e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica; enquanto a mais fraca, foi observada na relação entre a estrutura de governança e a estrutura organizacional; podendo-se inferir que a variação na estrutura de governança irá afetar de forma mais acentuada as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica do que a estrutura organizacional.

O terceiro achado principal do estudo consiste na descoberta de que a organização acadêmica das IES (universidade, centro universitário ou faculdade) não possui relação positiva com as mudanças promovidas pela inovação nas formas de oferta sobre a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das IES, conforme demonstrado pela análise comparativa das correlações entre os construtos. Em outras palavras, pode-se dizer que as mudanças promovidas pela inovação nas formas de oferta na estrutura de governança, na estrutura organizacional e nas condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das IES privadas brasileiras independem do tipo de organização acadêmica das instituições, não sendo, portanto, afetadas por ele.

Da mesma forma, a pesquisa revelou também que o credenciamento para EAD, que compreende a possibilidade legal para a oferta de cursos superiores de graduação ou de pós-

graduação na modalidade a distância, não possui relação positiva com as mudanças provocadas pela inovação na oferta sobre a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das IES; podendo-se afirmar que as mudanças impulsionadas pela inovação na estrutura de governança, na estrutura organizacional e nas condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das IES privadas brasileiras independem, portanto, da existência prévia ou não de credenciamento para EAD.

O quinto achado da pesquisa é a descoberta que diversas inovações significativas nas formas de oferta foram implementadas pelas IES privadas brasileiras. A pesquisa mostra, também, que tais inovações se encontram implementadas, atualmente, em diferentes níveis de abrangência institucional. Outro ponto importante encontrado é que as inovações implementadas não se restringiram apenas a inovações tecnológicas, incluindo também inovações na organização dos programas e na entrega do currículo. Destaca-se, ainda, que todas as diferentes alternativas de inovação nas formas de oferta pesquisadas já foram implementadas, em maior ou menor grau, pelas IES pesquisadas durante o período analisado.

A inovação na organização dos programas mais implementada pelas IES foi a oferta de programas e cursos online (incluindo a oferta de cursos superiores e também de cursos livres), oferecidos, atualmente, por mais de 90% das instituições. Ressalta-se, a propósito, que esse percentual é, inclusive, superior ao das IES da amostra já credenciadas para oferta de educação superior a distância (oferta de cursos de graduação e pós-graduação), que é de cerca de 65%, de modo que a diferença resultante (de cerca de 25%) é, possivelmente, de IES que oferecem exclusivamente cursos livres a distância (os chamados cursos MOOCs e/ou outros cursos de extensão a distância).

Outra inovação na organização dos programas implementada já em larga escala pelas IES é o relacionamento com comunidades externas locais. Além de possibilitar aos alunos a aplicação prática do conhecimento a situações reais do cotidiano profissional das diferentes carreiras, em diferentes tipos de organizações, contribuindo para o aumento da qualidade e da efetividade do processo de ensino e aprendizagem, o relacionamento com comunidades externas locais, do ponto de vista institucional, permite às IES uma maior aproximação e estreitamento das relações com o seu ambiente externo, contribuindo para a participação mais ativa e efetiva das IES no apoio à promoção do desenvolvimento social e econômico local/regional (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.). Destaca-se que essas duas inovações na organização dos programas já estão implementadas predominantemente em nível institucional ou de programa nas IES, o que indica a ampla abrangência e o grau de maturidade avançado da implementação dessas inovações na educação superior privada brasileira.

Ressalta-se, a propósito, que a implementação das inovações em nível institucional e de programa são mais complexas e lentas do que aquelas em nível de módulo, já que exigem, geralmente, análise, debate e decisões em nível estratégico, envolvendo toda a instituição, sendo frequentemente, em razão disso, lideradas diretamente pelo próprio Reitor ou a Alta Administração das IES. As inovações em nível de módulo, ao contrário, são, geralmente, mais simples e fáceis de serem implementadas, exigindo, quase sempre, apenas esforço individual ou de pequenos grupos, principalmente da base operacional, acadêmica ou administrativa, das IES (Gibson, Hazelkorn & Colfer, 2014).

As inovações na entrega do currículo, por sua vez, compreendem, principalmente, inovações de caráter pedagógico, abrangendo novas metodologias de ensino, projetos e atividades de aprendizagem voltadas à prática e ao desenvolvimento de competências, novas formas de avaliação e de certificação e/ou ainda novos modelos educativos (Gibson et al, 2014). De acordo com os resultados, as inovações na entrega do currículo mais implementadas pelas IES privadas brasileiras foram, em primeiro lugar, o estágio, seguido, em ordem decrescente, pela aprendizagem baseada em problemas, os programas e cursos interdisciplinares, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em experiências profissionais dos alunos e os projetos conduzidos por alunos, todas já implementadas predominantemente em nível institucional ou de programa. Em relação ao estágio, entretanto, é necessário salientar que tal atividade se constitui, no Brasil, em prerrogativa legal para boa parte dos cursos superiores, previsto em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas de cada curso, o que, por um lado, permite explicar o alto índice de implementação dessa prática pelas IES, mas, ao mesmo tempo, suscita dúvidas, por outro, quanto à sua pertinência como “inovação” legítima nas formas de oferta de educação superior. Por outro lado, com exceção do estágio, as demais inovações na entrega do currículo implementadas já em larga escala pelas instituições pesquisadas são inovações relativamente mais recentes, com destaque especial para as metodologias ativas de aprendizagem, como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada nas experiências profissionais dos alunos. Tais abordagens têm sido responsáveis por mudanças significativas na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, e também no papel e na relação entre professor e aluno, em comparação ao modelo de ensino tradicional. De acordo com Freeman, 2012, citado por *Review Literature GAIHE Project*, n.d., p. 11), as novas abordagens pedagógicas, sob o domínio das metodologias ativas de aprendizagem, “reimaginam o professor como um facilitador da resolução ativa de problemas mais do que um distribuidor de conceitos-chave a serem reproduzidos pelos alunos”. Além disso, modificam o papel e as tarefas dos

alunos, que ao contrário do modelo tradicional, precisam se preparar previamente e se responsabilizar pela aquisição prévia do conhecimento que antes era transmitido em sala de aula pelo professor, com a sala de aula tradicional servindo como espaço/ambiente de aplicação do conhecimento sob a supervisão do professor e dos pares/colegas (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.). Além do mais, na aprendizagem baseada em problemas e na aprendizagem baseada em projetos, ambas sob o guarda-chuva da aprendizagem baseada na investigação, o elemento-chave comum é o “papel central do trabalho investigativo dos próprios alunos” (Aditomo et al., 2013, citado por *Review Literature GAIHE Project*, n.d., p. 11), com a ênfase sendo colocada mais sobre o método e o processo, embora o conteúdo, núcleo do conhecimento ou paradigma conceitual de uma dada disciplina, continue sendo importante (*Review Literature GAIHE Project*). Desse modo, as inovações na entrega do currículo têm contribuído significativamente para a modernização e a transformação do atual modelo de ensino tradicional em direção a um novo modelo educacional, mais ativo e inovador, orientado principalmente para o aluno, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, tal qual preconizam os fundamentos principais (basilares) da framework “modelos educativos inovadores”, proposto pela OUI (Vásquez, 2015).

A pesquisa destacou, também, as principais inovações implementadas em termos de aprendizagem enriquecida por tecnologia, demonstrando que as inovações tecnológicas na educação superior vão muito além da educação a distância e dos cursos MOOCs. A propósito, conforme ressaltam Lasáková et al. (2017) e *Review Literature GAIHE Project*, (n.d.), a tecnologia exerce papel vital para a inovação e a modernização do modelo de ensino tradicional.

Como mostram os resultados, diferentes tecnologias foram implementadas a fim de apoiar e enriquecer a aprendizagem nas IES pesquisadas. As inovações mais implementadas foram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), utilizados tanto no apoio à educação a distância quanto ao ensino presencial, a sala de aula invertida (ou *flipped classroom*), a aprendizagem apoiada por mídias sociais, os cursos online, incluindo os MOOCs e os recursos educacionais abertos (REAs), utilizados principalmente na EAD. Portanto, diferentes inovações tecnológicas foram implementadas pelas IES ao longo dos últimos anos.

Isso demonstra que a tecnologia aplicada ao ensino superior deixou de ser, graças à evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, simplesmente um meio mais eficiente de executar tarefas pouco complexas, como a comunicação por e-mail ou o acesso a textos acadêmicos online, por exemplo, para proporcionar a sua completa “redefinição” (Puentedura, 2014), impulsionada principalmente pelas tecnologias da “Web 2.0” (como as redes sociais, blogs, edição coletiva e “*crowdsourcing*”), ou seja, aplicações digitais que

habilitam a interação, a colaboração e o compartilhamento entre diferentes usuários (Redecker e al., 2008); e, mais recentemente, pela disseminação da comunicação virtual síncrona em larga escala viabilizada pela popularização de ferramentas digitais como o Skype, Zoom, dentre outras, com impacto extraordinário sobre a comunicação remota e o ensino virtual.

Além disso, as inovações tecnológicas, sob o impulso da internet, têm contribuído também para a ampliação e a democratização do acesso ao ensino superior também através dos MOOCs, que se baseiam, principalmente, na disponibilização de aulas online pré-gravadas complementadas por ferramentas como fóruns de discussão online, testes de múltipla escolha, avaliação por pares, dentre outras; mesmo apesar das críticas aos MOOCs em razão de suas limitações em termos de oportunidades para a interação individual entre aluno e professor (SJSU, 2013) e do não aproveitamento dos benefícios de “rede” e de “personalização” proporcionados pela Web 2.0. Sobre tais limitações, Bayne & Ross (2014) e Selingo (2014) afirmam que uma possível alternativa de solução é o uso de tecnologias complementares como os “sistemas de tutoria inteligentes”, que identificam o estilo de aprendizagem do aluno e combinam, a ele, o método de tutoria mais eficaz, sequenciando o currículo de acordo com o nível de conhecimento e o estilo de aprendizagem de cada aluno; contribuindo, dessa maneira, para o maior engajamento e a viabilização da participação de um grande número de alunos com uma participação mínima do professor.

Interessa salientar, também, o impacto da tecnologia sobre o papel do professor. Assim como há consenso sobre a manutenção da sua importância ao processo de ensino e aprendizagem, parece também não haver dúvidas sobre a necessidade de mudança do seu papel. O que deve mudar é a gama de papéis que o professor deve desempenhar na educação superior: *lecturer* (palestrante), *designer*, mentor e, também, promotor institucional (Bayne e Ross, 2014). Assim, mais do que o papel tradicional de provedor de conhecimento, as diversas inovações tecnológicas (e também as inovações pedagógicas) projetam um novo papel para o professor cuja função principal passa a ser a de servir como “ponto de referência para os muitos ajustes necessários” em relação ao projeto, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, com os professores sendo requeridos, por exemplo, a atuar em conjunto com fornecedores internos e externos na produção de materiais, cursos, aulas pré-gravadas ou, ainda, criando e aplicando novos métodos para um ensino mais adaptável e responsivo (Lane, 2013).

Acerca das inovações tecnológicas, convém salientar, ainda, o potencial atribuído à educação a distância e, especialmente, ao ensino híbrido (ou *blended learning*), modalidade que combina (mistura) atributos da educação a distância e do ensino presencial, como inovação

disruptiva ao ensino superior tradicional e seu modelo de negócios (Christensen & Eyring, 2009; Khan, 2011).

Em sexto lugar, a pesquisa revelou que a inovação na oferta das IES pesquisadas tem sido motivada não apenas por uma única força-motriz, mas por um conjunto de forças internas e externas diferentes. De acordo com os resultados, quatro fatores principais têm motivado a inovação no ensino superior privado brasileiro: primeiro, a busca por melhoria nos resultados de aprendizagem, incluindo o aumento das taxas de conclusão; segundo, o aumento da exigência por maior resposta às necessidades sociais, econômicas e apoio ao desenvolvimento regional; terceiro, a necessidade de aumento da eficiência e de melhor uso dos recursos; e, quarto, a expansão da oferta e o acirramento da concorrência na educação superior brasileira, intensificada ao longo das últimas duas décadas.

À vista disso, e também do quadro atual de críticas à baixa qualidade e de falta de diferenciação das IES privadas, ressalta-se, em especial, a importância atribuída ao objetivo de melhoria dos resultados de aprendizagem como uma das principais motivações para a inovação na educação superior brasileira. Juntamente com a necessidade de atendimento aos critérios de qualidade impostos pelo sistema nacional de avaliação da educação superior brasileiro, a motivação para a inovação a partir do objetivo de melhoria dos resultados de aprendizagem parece representar um indicativo da opção estratégica de boa parte das IES pesquisadas pela diferenciação como base estratégica institucional e principal fonte de vantagem competitiva, na busca por resposta mais efetiva às exigências do setor produtivo e da sociedade por profissionais mais qualificados e, ao mesmo tempo, por aumento de sua competitividade.

Se, por um lado, a motivação para a inovação a partir da busca por melhoria dos resultados de aprendizagem indica uma opção das IES pela estratégia de diferenciação, por outro, as demais fontes de motivação à inovação, especialmente (a) a “necessidade de aumento da eficiência e de melhor uso dos recursos” e (b) a “exigência por maior resposta às necessidades sociais, econômicas e apoio ao desenvolvimento regional”, parecem sugerir, do mesmo modo, a opção das outras IES por alternativas estratégicas diferentes; não necessariamente excludentes, mas distintas entre si. Assim sendo, enquanto a motivação para a inovação a partir da busca por aumento da eficiência e melhor uso dos recursos parece indicar a opção de IES pela estratégia de liderança em baixo custo, a motivação para a inovação a partir da busca por resposta às necessidades sociais, econômicas e apoio ao desenvolvimento regional, parece indicar a opção de parte das IES por uma estratégia de enfoque.

Portanto, a inovação na oferta nas IES pesquisadas vem sendo motivada, ao mesmo tempo, por objetivos bastante diferentes, como é o caso, por exemplo, dos objetivos (1)

“melhorar os resultados de aprendizagem” e (2) “aumentar a eficiência e o uso dos recursos”, com cada um deles representando alternativas estratégicas diferentes para a base da estratégia das IES, com a inovação na oferta parecendo servir às IES como um “meio, caminho ou estratégia chave” para o alcance ou a consolidação da sua opção estratégica central.

O sétimo achado relevante da pesquisa diz respeito à liderança para a inovação nas formas de oferta. Para as IES pesquisadas, o Reitor é a principal liderança da inovação nas formas de oferta. Na visão delas, no entanto, há, também, outros atores que exercem, igualmente, papel significativo para a liderança da inovação nas formas de oferta, como a Alta Administração e o corpo docente.

Ressalta-se, inicialmente, que a grande importância atribuída ao Reitor e à Alta Administração na liderança da inovação pelas IES pesquisadas pode ter sido influenciada pelo perfil dos seus respondentes, composto, principalmente, por membros da Alta Administração, como Reitores, Vice-Reitores, Pró-Reitores, dentre outros.

Diante disso, é importante destacar a crença dominante entre a Alta Administração das IES sobre a maior eficácia da abordagem *top down* da inovação na educação superior (Magda & Buban, 2018), de modo que os resultados sugerem a prevalência desse tipo de abordagem também nas IES pesquisadas, com predominância das iniciativas de inovação oriundas, principalmente, do *top management* em direção à base operacional das IES.

Em contraste, a pesquisa também assinalou a importância atribuída à liderança desempenhada pelo corpo docente para a inovação nas formas de oferta, o que representa um contraponto importante à liderança da Alta Administração, contribuindo para um maior estímulo e fluxo de inovações vindas da base das instituições (principalmente a partir do interesse, empenho e criatividade dos docentes) e, conseqüentemente, para a oxigenação do fluxo de inovação dentro das IES. Assim, a liderança do corpo docente para a inovação na oferta ajuda a promover um maior equilíbrio entre as iniciativas de inovação *top down*, advindas da Alta Administração, de cima para baixo, e àquelas nascidas na base das instituições, em sentido contrário, o que é fundamental para o sucesso da inovação, além de contribuir, também, para o fortalecimento da cultura de inovação nas IES (Magda & Buban, 2018).

O oitavo achado principal da pesquisa compreende, por sua vez, a descoberta de que o apoio da Alta Administração, as novas tecnologias, o apoio do corpo docente e o apoio financeiro institucional são os *drivers* mais importantes para a inovação na oferta nas IES. Não obstante, a pesquisa apontou, também, que outros fatores, na visão das instituições pesquisadas, também são relevantes para a inovação na oferta das IES, como o suporte das áreas de apoio

administrativas, a implantação de novos processos e procedimentos de trabalho, o apoio dos estudantes e mudanças nos processos de seleção e de avaliação do desempenho.

O apoio da Alta Administração à inovação na oferta pode se dar de muitas formas diferentes. Prover recursos e apoio político para aprovação de novos projetos são apenas algumas delas. Em termos mais amplos, o apoio da Alta Administração à inovação na oferta deve compreender, na perspectiva da evolução da governança e da gestão das IES, a contribuição para a criação e o desenvolvimento de uma cultura organizacional de maior “abertura e liberdade” e, também, para uma gestão mais profissional e consciente da inovação (Lasáková et al., 2017). Numa universidade “inovadora”, uma cultura de “abertura e liberdade” é promovida, principalmente, a partir dos valores da comunicação aberta, da liberdade (de ideias, pensamentos e expressão) e da crítica construtiva, os quais devem nortear a comunicação e as relações das IES com os seus diferentes públicos internos e externos. Além disso, uma cultura de maior abertura e liberdade na universidade implica, também, na ênfase sobre os princípios da descentralização e do *empowerment* como bases/pilares fundamentais do modelo de governança e gestão das IES, bem como a sua maior abertura e cooperação intensa com o ambiente externo (Lasáková et al., 2017). A descentralização deve envolver todas as áreas e processos das IES, fomentando o trabalho em equipe e a cooperação multidisciplinar entre as unidades, assim como também o desenvolvimento de ambientes de trabalho colaborativos interdisciplinares e de plataformas para a troca de conhecimentos e das melhores práticas entre os docentes e a comunidade acadêmica em geral. Ressalta-se, a propósito, que o trabalho em equipe, a cooperação multidisciplinar e interdepartamental, e os ambientes de comunicação aberta são fundamentais para a instauração de uma cultura de abertura e de liberdade e, conseqüentemente, para o sucesso da inovação nas IES. Da mesma forma, a inovação na educação superior pode ser impulsionada, também, pela abertura dos “portões” da universidade a potenciais parceiros externos (empresas, governos, organizações públicas e privadas, locais e internacionais), com os quais a universidade pode vir a estabelecer parcerias estratégicas e cooperações mutuamente enriquecedoras, com potencial para transformarem-se em fontes promissoras de vantagem competitiva para as IES (Lasáková et al., 2017).

Ao mesmo tempo, é importante, também, que a direção das IES busque o desenvolvimento de uma gestão mais consciente e profissional da inovação, o que requer, por sua vez, a profissionalização e o aprimoramento do modelo de gestão “global” das IES. Nesse sentido, conforme Lasáková et al. (2017), as IES têm implementado, ao longo dos últimos anos, uma série de práticas novas de gestão, como sistemas de gestão da qualidade total (SGQT), por exemplo, passando a incorporar, como em outros setores, práticas de *benchmarking* regulares

com instituições internacionais, controle cruzado, ênfase no planejamento e controle, e apoio gerencial a novas ideias e planos, que além da contribuição especial para a melhoria da qualidade da gestão, têm contribuído, também, para elevar o entusiasmo e a motivação dos professores pela inovação (Petranova et al., 2015). Além disso, para uma gestão mais efetiva da inovação, é importante que as IES, sob a liderança e apoio da Alta Administração, desenvolvam o planejamento estratégico e a visão institucional (de longo prazo) para a inovação, definindo objetivos e estratégias para a inovação, alinhadas aos objetivos e estratégias globais da instituição, junto com o orçamento para a inovação (Lasákova et al, 2017). Ademais, a Alta Administração também pode apoiar a inovação, de modo informal, servindo como modelo ou referência para a inovação junto a colaboradores e equipes de inovação. Nesse sentido, os gestores podem apoiar as iniciativas e equipes de inovação, por exemplo, através da indicação de potenciais parceiros e/ou apoiadores para a inovação, fornecendo contatos na esfera empresarial ou, ainda, apoiando o *networking* dos “inovadores” junto aos agentes externos. Reitor e outros membros da Alta Administração podem, ainda, utilizar seus discursos e outros canais institucionais de comunicação para difundir, apoiar e reconhecer os projetos e as iniciativas mais proeminentes, contribuindo, dessa forma, também, para os esforços institucionais de marketing voltados ao público externo em geral, como aqueles dirigidos a novos alunos potenciais e seus pais em períodos de captação de novos alunos.

A profissionalização da gestão das IES e sua contribuição para a inovação deve compreender, também, a revisão e a adequação do projeto organizacional das IES, considerando, como visto anteriormente, a necessidade de mudança e implantação de novas estruturas organizacionais. Nesse sentido, conforme Pankowska & McGrath (2015), com o objetivo de apoiar e acelerar os processos de inovação, tem se observado, não raramente, na educação superior, casos de fusões entre unidades organizacionais e de alianças ou parcerias externas, bem como a criação de novas unidades, departamentos e/ou posições, tanto na estrutura acadêmica quanto administrativa, das IES.

A respeito da ação específica do corpo docente como *drivers* da inovação, ressalta-se a importância da sensibilização, motivação e capacitação dos docentes para o engajamento e apoio aos esforços de inovação das IES. Os docentes podem contribuir, assim como os alunos, na experimentação das inovações e na avaliação dos seus resultados em termos de impactos sobre a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem de seus alunos. No entanto, conforme pontua Flavin (2013), os docentes gozam, geralmente, de grande autonomia e liberdade em sala de aula, asseguradas em nome da “autonomia acadêmica”, de modo que, mesmo em instituições que têm implementado inovações na oferta no sentido *top down*, de

cima para baixo, os professores podem rejeitar ou promover adaptações a fim de adaptar tais inovações aos requisitos específicos de seus programas ou, mesmo, suas preferências pessoais; muitas vezes, sem o conhecimento e consentimento de seus gestores. Isso mostra, segundo Flavin (2013), que mesmo que a tecnologia exerça um papel crucial para a inovação na educação, é a ação (agência) dos seus “habilitadores”, aqueles que aplicam a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem, que se constitui no fator mais determinante; o que evidencia a importância do professor para o sucesso da inovação na educação superior.

O apoio financeiro institucional é outro fator que tem se mostrado vital para a inovação, constituindo-se, para boa parte das IES pesquisadas, na principal ou, mesmo, na única fonte de recursos para os investimentos em inovação. Poucas IES privadas, conforme demonstrou a pesquisa, possuem acesso frequente às fontes públicas de recursos para a inovação. Considerando, no entanto, o atual ambiente de competição do setor privado, a alta estrutura de custos das IES e a dificuldade financeira de muitas IES, é indispensável a busca por novas fontes alternativas de recursos, públicas ou não, de modo a ampliar e diversificar a “matriz” (de fontes) de recursos para a inovação, oportunizando que a capacidade de inovação das IES vá além dos limites do seu capital próprio.

Outro *driver* à inovação destacado pelas instituições foram os “novos processos e procedimentos de trabalho”, principalmente àqueles relacionados às políticas e práticas de gestão de recursos humanos. Para que possam apoiar adequadamente as iniciativas de inovação, os processos de recursos humanos devem estar alinhados aos objetivos estratégicos da IES (Lasáková et al., 2017). Nesse sentido, é importante, por exemplo, que os sistemas de avaliação do desempenho possam incluir/considerar o potencial de inovação dos colaboradores aos demais critérios de desempenho, juntamente com o fomento à motivação através de incentivos financeiros, do apoio sistemático aos inovadores por meio do desenvolvimento do seu potencial para inovação através de programas e ações específicas de T&D, e do aproveitamento dos canais de comunicação institucionais oficiais para a divulgação e promoção da inovação ao longo de toda a instituição (Petranová et al., 2015b). Além disso, é vital incentivar os colaboradores a trazer novas ideias, propostas de inovação ou mesmo inovações educacionais já implementadas com sucesso em outras IES. Ademais, a fim de ampliar o alcance e a disseminação da inovação, é importante que as IES encorajem os inovadores e unidades inovadoras para a organização de sessões de treinamento, com o objetivo de valorizar, disseminar e qualificar outras unidades, departamentos e colaboradores para a sua implementação. Outra ação interessante e que tem se mostrado efetiva ao objetivo de disseminação e capacitação para a inovação é a organização de conferências anuais, destinadas

à comunidade acadêmica, através das quais temas, projetos e iniciativas de inovação são apresentados e debatidos extensivamente e as melhores práticas são compartilhadas (Pankowská et al., 2015).

A pesquisa revelou, ainda, as barreiras mais importantes para a inovação nas instituições privadas brasileiras. Como visto anteriormente, dois critérios diferentes foram usados para essa análise, com resultados diferentes. No primeiro, as barreiras mais críticas à inovação, foram, em ordem decrescente de importância, a ausência de liderança capaz de compreender e apoiar a mudança necessária, a resistência do corpo docente à mudança, a insuficiência de recursos financeiros, a falta de visão clara para a inovação e a falta de planejamento de longo prazo. Já no segundo (critério), as barreiras mais críticas foram a falta de pessoal qualificado, a falta de políticas e práticas de gestão de recursos humanos adequadas para apoiar o processo de mudança, o clima organizacional, as relações interpessoais e/ou o comportamento de certos grupos, a insuficiência de recursos financeiros, a falta de visão para a inovação, a ausência de planejamento de longo prazo, a resistência dos docentes à mudança e a resistência dos estudantes à mudança; barreiras que podem ser agrupadas, com base em Lasáková et al. (2017), em quatro categorias principais: (1) modelo de gestão não favorável à inovação; (2) políticas e práticas de gestão de recursos humanos inadequadas; (3) corpo docente despreparado e descompromissado com a inovação; e (4) alunos não engajados à inovação.

A primeira categoria de barreiras, modelo de gestão não favorável à inovação, que engloba as barreiras: (1) insuficiência de recursos financeiros, (2) falta de visão para a inovação, e (3) ausência de planejamento de longo prazo, evidencia que o sucesso da inovação na educação superior não depende apenas do desempenho individual dos seus atores principais (gestores, acadêmicos, professores e alunos), mas, também, da gestão das IES. Modelos e práticas de gestão pouco efetivas podem inibir ou impedir a inovação na educação superior (Lasáková et al., 2017). Modelos de gestão que conduzem a uma cultura organizacional mais conservadora e burocrática tendem, segundo o autor, a bloquear o fluxo livre de inovação nas IES. Além disso, um modelo de gestão desfavorável à inovação costuma resultar, geralmente, em baixo *empowerment* dos atores e unidades organizacionais, processo de decisão lento e com muitas “idas e vindas” e *accountability* pouco transparente. Ademais, modelos de gestão centralizados também funcionam como barreiras significativas à inovação, resultando, frequentemente, em alocações de recursos incorretas e também na falta de apoio e de recursos materiais, técnicos e/ou tecnológicos.

Além disso, a falta de visão estratégica para a inovação, internalizada e compartilhada por toda a instituição, que ajude a nortear os investimentos e os esforços institucionais em

inovação, pode comprometer não apenas o alinhamento estratégico entre as iniciativas de inovação diferentes ao longo da instituição, mas também a implementação e a sustentabilidade da inovação no longo prazo. Ademais, possíveis diferenças entre a visão estratégica da inovação e as práticas de gestão reais, do dia a dia, podem acarretar, também, em problemas de coordenação e de comunicação entre a Alta Administração, Reitoria e os demais colaboradores das IES, contribuindo, ainda, para dificuldades de comunicação e de coordenação entre as unidades, departamentos e/ou demais áreas organizacionais.

Adicionalmente, salienta-se que a ênfase em objetivos e estratégias de curto prazo, em detrimento ao planejamento de longo prazo, é outra barreira que também costuma promover um clima de incertezas, dificultar a continuidade dos projetos e impedir a longevidade da inovação na educação superior.

Diante da importância do capital próprio como fonte de financiamento principal para os investimentos em inovação das IES, evidenciada pela pesquisa, a limitação dos recursos financeiros, é também outra importante barreira à inovação, podendo vir a estimular tensão e disputas internas pelos recursos escassos e, conseqüentemente, comprometer a coesão, o espírito de equipe e a cooperação interdepartamental, aspectos importantes para o sucesso da implementação e a sustentabilidade da inovação na educação superior.

A segunda categoria de barreiras, denominada de políticas e práticas de gestão de recursos humanos inadequadas, compreende, por sua vez, as barreiras: (1) falta de políticas e práticas de gestão de recursos humanos adequadas para apoiar o processo de mudança, (2) clima organizacional, relações interpessoais e/ou comportamento de certos grupos, e (3) falta de pessoal qualificado. A respeito dessa categoria, importa ressaltar que práticas de gestão de recursos humanos rígidas e não alinhadas aos objetivos estratégicos podem não contribuir para a promoção e apoio à inovação nas IES, sobretudo das iniciativas surgidas da base (*bottom up*) (Lasáková et al., 2017). Além disso, os gestores das IES, conforme discutido anteriormente, costumam enfatizar prioritariamente medidas de caráter acadêmico-científicas na avaliação de desempenho do seu pessoal (continuamente reforçadas pelos sistemas externos de avaliação e de acreditação), o que resulta, com bastante frequência, na desconsideração de outras medidas, como aquelas voltadas ao incentivo para a inovação. Como consequência, as políticas e práticas de gestão de recursos humanos acabam deixando de valorizar e reconhecer os esforços e os resultados gerados pela inovação. Segundo Lasáková et al (2017), neste contexto, é comum que “os sistemas de remuneração não apoiem a inovação ou os esforços de inovação sejam, então, valorizados apenas casualmente, as descrições de cargo não delineiem explicitamente as atividades e as responsabilidades relativas à inovação, e as avaliações de desempenho, também,

não reflitam a importância da geração de inovação de valor agregado aos *stakeholders* das instituições”. Sendo assim, é compreensível que, nesse tipo de ambiente, os colaboradores acabem concentrando seus esforços muito mais em outros aspectos relevantes do trabalho do que na busca por inovação (Lasáková et al., 2017).

A falta de pessoal qualificado é também outra barreira importante à inovação, relacionada à essa segunda categoria de barreiras. A inovação na oferta das IES exige pessoal qualificado, sobretudo na área acadêmica. Não apenas para o processo de implementação, mas também para a criação, o desenvolvimento e a manutenção da inovação institucional no longo prazo. Salienta-se que a qualificação para a inovação, nesse contexto específico, implica não apenas a posse de conhecimento, mas, também, a habilitação para o uso correto das novas tecnologias e uma postura positiva em relação à inovação, especialmente do pessoal acadêmico, incluindo os docentes, o que, como visto, pode ser desenvolvido a partir de programas de T&D efetivos projetados também para esse objetivo.

As duas últimas categorias de barreiras destacadas se referem às pessoas, compreendendo, especialmente, a resistência do corpo docente e dos estudantes à mudança e à inovação. Sobre a resistência do corpo docente, primeiro, ressalta-se que o não engajamento dos docentes à inovação varia de falta de interesse na inovação a uma atitude negativa em relação a ela. Além disso, outro aspecto relevante é a resistência, sobretudo dos docentes “mais experientes”, às novas tecnologias, às novas metodologias, aos novos procedimentos de trabalho e à modernização do ensino (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.). Da mesma forma, barreiras também podem ser encontradas no comportamento dos estudantes em relação à mudança e à inovação nas formas de oferta, que podem ser motivados, dentre outros fatores, pelo número crescente de alunos nas IES, grande número de alunos por turma nas salas de aulas presenciais, mudanças gerais na atitude/comportamento dos estudantes e, também, questões relacionadas ao desconhecimento ou falta de habilidades com as novas tecnologias (*Review Literature GAIHE Project*, n.d.).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho é avaliar os impactos da inovação nas formas de oferta de educação superior sobre a governança e a gestão das IES privadas brasileiras. Para tanto, o estudo procurou, primeiro, identificar e analisar as mudanças promovidas pela inovação nas formas de oferta sobre os elementos centrais do modelo de governança e gestão das IES, especificamente, a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica. Além disso, a pesquisa buscou, também, examinar as motivações, lideranças, *drivers* e as barreiras principais à inovação nas formas de oferta de educação superior. O foco empírico da pesquisa foi o setor privado de educação superior brasileiro, em especial as universidades e os centros universitários privados. Destaca-se que a pesquisa procurou responder à seguinte pergunta: Quais foram os impactos da inovação nas formas de oferta de educação superior sobre a governança e a gestão das instituições de ensino superior privadas brasileiras?

O estudo foi desenvolvido através de pesquisa quantitativa do tipo *survey*, baseada em questionário estruturado composto por quatro seções principais: (1) inovação nas formas de oferta de educação superior, (2) motivações para a inovação, (3) liderança para a inovação, (4) *drivers* à inovação e (5) barreiras à inovação na educação superior. Ao final, um total de 39 IES privadas brasileiras, de diferentes tamanhos, localizações e tipos de organização acadêmica, participaram da pesquisa.

Além da análise descritiva dos resultados da *survey*, a etapa de análise foi complementada pela análise das correlações entre as variáveis do modelo teórico hipotético concebido para o estudo, incluindo (1) a inovação nas formas de oferta, (2) a estrutura de governança, (3) a estrutura organizacional e (4) as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica, com o objetivo de analisar a relação positiva entre a inovação nas formas de oferta e os três elementos do modelo de governança e gestão das IES supracitados; e que permitiu, ao final, a confirmação da validade das hipóteses de pesquisa formuladas para o estudo.

O referencial teórico para a análise compreendeu, principalmente, teorias sobre inovação e sobre gestão da inovação na educação superior, além da abordagem da “universidade empreendedora”, de Clark (1998). Outra referência importante para o estudo foi o projeto “GAIHE - *Governance and Adaptation to Innovative Modes of Higher Education*”, desenvolvido no âmbito da União Europeia, por meio de um consórcio de 11 universidades

européias de cinco países diferentes, também sobre a temática da governança e gestão universitária em adaptação e apoio à inovação nas formas de oferta da educação superior.

Os resultados evidenciam, primeiramente, a existência de relação positiva entre a inovação nas formas de oferta e a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das IES pesquisadas; sugerindo, assim, a influência da inovação na oferta sobre o modelo de governança e gestão das IES privadas brasileiras.

Pode-se verificar que diversas mudanças significativas na estrutura de governança, na estrutura organizacional e nas condições gerais de trabalho das IES foram implementadas, sob influência da inovação na oferta, durante o período analisado.

A respeito das mudanças na estrutura de governança, primeiro, observou-se que as IES reformularam sua missão, fortaleceram o papel do Reitor e dos órgãos de governança, ampliaram a descentralização das decisões, aumentaram o nível de *accountability*, passaram a dar mais ênfase ao controle de qualidade e aos controles de gestão, e, também, se tornaram mais orientadas para resultados. Tais mudanças sugerem a evolução do modelo de governança das IES em direção a um novo modelo mais favorável à inovação, caracterizado, principalmente, por maior participação e descentralização das decisões, colaboração, transparência, responsabilidade social, compromisso com a qualidade do ensino e maior orientação gerencial para resultados, o que favorece a adoção de uma postura gerencial mais empreendedora e inovadora por parte das IES, em consonância com a proposta das “universidades empreendedoras” (Clark, 1998; *Review Literature GAIHE Project*, n.d.).

Em segundo, a pesquisa apontou que a estrutura organizacional das IES também foi modificada, sob influência da inovação na oferta, através da implantação de novas estruturas organizacionais emergentes e da busca por parcerias externas, sugerindo a ruptura com as fronteiras geográficas e os layouts organizacionais tradicionais das instituições de ensino superior, o que com base em *Review Literature GAIHE Project*, (n.d.), segue tendência mundial da educação superior em curso também em outros países. Além disso, verificou-se que as mudanças contribuíram para tornar a estrutura das IES mais “diversificadas e heterogêneas”, mais alinhadas ao modelo das “universidades empreendedoras”, e, em contraste, com o modelo principalmente hierarquizado, departamentalizado e pouco integrado das IES tradicionais (Clark, 1998; *Review Literature GAIHE Project*, n.d.).

Em terceiro, a pesquisa revelou, também, mudanças importantes nas condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das IES, com aumento dos investimentos em T&D e em novas tecnologias, incentivo ao maior compartilhamento de informações e conhecimentos

e no maior engajamento e motivação do corpo docente, mudanças nos critérios de desempenho e de remuneração da equipe acadêmica. Além disso, a inovação na oferta acabou gerando aumento da demanda de trabalho para o corpo docente, apesar da conquista de maior flexibilidade. Outra mudança importante encontrada foi uma maior ênfase na conduta ética e na igualdade de gênero nas políticas de gestão de recursos humanos para o pessoal acadêmico.

Outra descoberta importante revelada pela pesquisa foi o achado que as IES implementaram diversas inovações nas formas de oferta ao longo do período analisado, que contemplaram não apenas inovações tecnológicas como a oferta de educação a distância e dos MOOCs, mas também de inovações na organização dos programas e na entrega do currículo, demonstrando que a inovação na educação superior brasileira pode ir muito além da EAD.

Outros dois achados importantes da pesquisa, com evidente contribuição prática às IES privadas brasileiras, compreendem o diagnóstico dos *drivers* e das barreiras principais à implementação da inovação na educação superior. Acerca, primeiro, dos *drivers* à inovação, a pesquisa descobriu que o apoio da Alta Administração, as novas tecnologias, o apoio do corpo docente e o apoio financeiro institucional, que se constitui na principal fonte de recursos para a inovação nas IES pesquisadas, foram os fatores que mais apoiaram e facilitaram a implementação da inovação na educação superior ao longo do período analisado. Quanto às barreiras principais à inovação, a pesquisa evidenciou a existência de quatro categorias principais de barreiras: (1) modelos de gestão não favoráveis à inovação, (2) políticas e práticas de gestão de recursos humanos inadequadas, (3) corpo docente despreparado e descompromissado com a inovação, e, também, (4) alunos não engajados à inovação.

Finalmente, a pesquisa revelou, ainda, a existência de relação positiva entre as variáveis do modelo de governança e gestão das IES, ou seja, entre a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica (entre si), apontando uma relação mais forte entre a estrutura de governança e as condições de trabalho e, por outro lado, uma relação mais fraca entre a estrutura de governança e a estrutura organizacional. Além disso, a pesquisa descobriu, também, a inexistência de relação entre a (1) organização acadêmica das instituições e o (2) credenciamento para EAD sobre os elementos centrais do modelo de governança e gestão das IES.

6.1 Contribuições Teóricas

O presente estudo procurou contribuir para o diálogo principalmente entre as abordagens teóricas propostas nas teorias sobre inovação na educação superior e da “universidade

empreendedora” (Clark, 1998), que serviram de base principal para a análise da relação e da influência da inovação nas formas de oferta de educação superior sobre o modelo de governança e gestão das instituições de ensino superior privadas brasileiras, examinado, neste estudo, pelos elementos centrais: (a) estrutura de governança, (b) estrutura organizacional e (c) condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica.

Destaca-se, primeiro, que ao se propor investigar a influência da inovação nas formas de oferta, cuja aplicação na educação superior privada brasileira tem se intensificado ao longo dos últimos anos, como, aliás, demonstram os resultados, a pesquisa proporciona uma contribuição teórica importante, não apenas ao revelar a relação positiva entre a inovação na oferta e os três elementos centrais do modelo de governança e gestão das IES, mas, também, ao indicar que a implementação da inovação nas formas de oferta, em suas diferentes formas (organização de programas, entrega de currículo e aprendizagem enriquecida por tecnologia), tem levado às IES, de forma planejada e consciente, ou não, à promoção de mudanças diversas e significativas sobre a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica, sugerindo a evolução e a maior qualificação da governança e da gestão universitária como forma de viabilizar as condições gerais necessárias para o desenvolvimento da inovação, o que, conseqüentemente, tem contribuído também para a instauração e/ou o fortalecimento de uma cultura organizacional mais orientada para o empreendedorismo e a inovação e de uma postura institucional mais inovadora e empreendedora, da mesma forma.

Portanto, a pesquisa sugere que a implementação da inovação nas formas de oferta têm contribuído, através das mudanças influenciadas na estrutura de governança, na estrutura organizacional e nas condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica das IES, para a evolução e qualificação do modelo de governança e gestão das IES em direção a um maior alinhamento ao modelo proposto por Clark (1998) na abordagem da “universidade empreendedora”, o que, acredita-se, não seja objetivo de investigação científica ampla na literatura sobre governança e gestão universitária, ou mesmo, gestão da inovação. Assim, depreende-se disso, que a inovação nas formas de oferta pode acabar sendo, também, um propulsor ou catalisador de mudanças necessárias na governança e na gestão universitária com vistas à sua maior qualificação e profissionalização a fim de promover o impulso e o apoio necessários ao sucesso da inovação na educação superior.

Complementarmente a esse respeito, a pesquisa permitiu, ainda, a verificação que a influência da inovação nas formas de oferta de educação superior sobre o modelo de governança e gestão produz impactos mais significativos sobre a estrutura de governança das IES, em

comparação aos impactos sobre os demais elementos. E, em contraste, o menor impacto, dentre os três elementos, é nas condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica.

Dessa forma, ao evidenciar a existência de relação positiva entre a inovação nas formas de oferta e os elementos centrais do modelo de governança e gestão das IES, a pesquisa evidencia que não há um sentido único no fluxo entre a inovação e a governança e a gestão das IES, corroborando com a visão expressa em *Review Literature GAIHE Project*, (n.d.) a respeito dessa questão, contribuindo para o entendimento que a inovação pode tanto influenciar a governança e a gestão das IES, primeiramente, assim como pode ser influenciada, primeiro, pela governança e gestão, em sentido oposto.

Outra contribuição teórica, entende-se ser a descoberta de relação também entre os três elementos centrais do modelo de governança e gestão das IES, entre si, investigados pelo estudo, isto é, a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica, com a variação em uma impactando também as demais; demonstrando a necessidade/importância de se considerar tal possibilidade na análise e planejamento de eventuais decisões relacionadas ao modelo de governança e gestão das IES e, também, na implementação da inovação nas formas de oferta. Adicionalmente, a esse respeito, a pesquisa ainda permitiu a verificação de que a relação mais significativa entre os três elementos do modelo de governança e gestão examinados se dá entre a estrutura de governança e as condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica. Tal descoberta, frisa-se, representa também outra importante contribuição teórica ao campo da governança e da gestão das IES, particularmente no contexto específico do setor privado brasileiro.

6.2 Contribuições práticas

Sob a perspectiva prática, o presente estudo oferece contribuições, a líderes, gestores e IES, nos campos da inovação nas formas de oferta, da gestão da inovação e, especialmente, da governança e da gestão universitária, contribuindo, potencialmente, para a profissionalização e a qualificação da gestão universitária, principalmente das IES privadas brasileiras.

Acerca, primeiro, das contribuições para o campo da inovação nas formas de oferta, destaca-se que o estudo proporciona um diagnóstico atual do estado da inovação na oferta educacional do ensino superior privado brasileiro, contemplando tanto uma “fotografia” das inovações já implementadas pelas IES em termos de organização dos programas, entrega do currículo e aprendizagem enriquecida por tecnologia, e seus respectivos estágios de implementação, quanto um inventário (ou portfólio) das diferentes possibilidades e alternativas

de inovação nas formas de oferta potenciais, podendo servir, assim, como uma fonte de informação, inspiração e apoio ao processo de análise e planejamento bastante útil às IES brasileiras, e seus gestores, que desejem inovar na educação superior.

No campo da governança e da gestão universitária, residem, no entanto, as principais contribuições do estudo. Destaca-se, em primeiro lugar, a evidência de que a inovação nas formas de oferta, mesmo quando não resultante de um processo formal e organizado de planejamento e gestão estratégica da inovação, acaba promovendo, ainda assim, a implementação de mudanças na governança e na gestão das IES com vistas à sua adaptação e a criação de ambiente e condições mais favoráveis para a potencialização da inovação e de seus resultados.

Assim como os resultados do trabalho indicam, a partir das mudanças verificadas na estrutura de governança, estrutura organizacional e condições de trabalho e expectativas da equipe acadêmica, mudanças são inevitáveis no modelo de governança e gestão para o “sucesso” da implementação da inovação nas IES, sobretudo na perspectiva de construção de uma cultura organizacional realmente empreendedora e inovadora e para a sustentabilidade da inovação nas IES, ao invés de esforços e conquistas apenas casuais.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a estrutura e a qualidade da governança e da gestão das IES é, de fato, determinante para a inovação, constituindo-se em “fator crítico de sucesso”, podendo apoiar/facilitar ou, ao contrário, inviabilizar a inovação, a depender da sua natureza.

De acordo com os resultados, modelos de governança e gestão mais abertos, plurais e descentralizados tendem a favorecer a inovação. Ao contrário, como apontou a análise das principais barreiras à inovação, modelos de gestão que levam a uma cultura organizacional burocrática e conservadora tendem a bloquear o fluxo de inovação nas IES, resultando, frequentemente, em baixo *empowerment* de atores e unidades, tomada de decisão lenta e *accountability* pouco transparente.

Diante disso, o estudo torna evidente, em termos gerais, a importância de que as IES interessadas em inovar de forma sustentável e produzir resultados de alto valor com a inovação, invistam na profissionalização e na qualificação contínua do seu modelo de governança, incluindo a estrutura de governança, a estrutura organizacional e as condições de trabalho, visando a criação de ambiente e condições propícias ao empreendedorismo e a inovação, o que tende a contribuir, potencialmente, para a melhoria da qualidade, desempenho e competitividade frente aos desafios atuais e futuros do setor de ensino superior privado brasileiro.

No tocante, especificamente, à estrutura de governança, em primeiro, a pesquisa demonstra que modelos e estruturas de governança “promotoras” de maior abertura, pluralidade, diversidade, liberdade, responsabilidade e transparência, associada à uma gestão que incentive, igualmente, a iniciativa, a participação, a descentralização das decisões, a *accountability*, a cooperação, a meritocracia e a orientação para resultados, tendem a contribuir de forma mais favorável para a ação empreendedora e inovadora das IES. Nessa direção, líderes e gestores das IES devem empreender esforços visando a implementação de ajustes em seu modelo de governança e gestão orientados principalmente para esses “atributos”, adotando, para isso, medidas gerenciais em direção ao aumento da descentralização das decisões, fortalecimento dos órgãos de governança, aumento da *accountability*, com maior responsabilidade e transparência pelas decisões, maior ênfase na qualidade e no controle da qualidade, incentivo à meritocracia e aumento da orientação para resultados, contribuindo, assim, para uma postura mais empreendedora e inovadora das IES. O modelo de governança das IES deve, assim, se alinhar mais ao modelo proposto pela abordagem da “universidade empreendedora”, visando promover e apoiar a inovação na educação superior.

Em segundo, em relação à estrutura organizacional, a pesquisa demonstrou que as IES têm promovido mudanças, principalmente na busca por parcerias externas e a implantação de ajustes ou de novas estruturas emergentes, que estão rompendo as fronteiras e os layouts organizacionais tradicionais, com o objetivo de tornar suas estruturas mais diversificadas e homogêneas e, assim, apoiar, facilitar e acelerar os processos de inovação na oferta. Isso tem aproximado o modelo organizacional das IES mais ao modelo das “universidades empreendedoras”, ao invés do tradicional modelo da torre de marfim” das IES, altamente hierarquizado, especializado, departamentalizado, segmentado e pouco integrado. Diante da importância da estrutura organizacional para o sucesso da inovação na educação superior, as IES devem buscar a implementação de estruturas organizacionais mais próximas da configuração organizacional do modelo das “universidades empreendedoras”, através, principalmente, da adoção de medidas voltadas a formas mais flexíveis de organização e produção do conhecimento, maior orientação à aplicabilidade do conhecimento, maior multidisciplinaridade, maior coordenação e cooperação interdepartamental, fomento ao trabalho em equipe e ao compartilhamento de expertises, além de uma relação mais estreita com o seu ambiente externo visando alianças e parcerias potencialmente capazes de ampliar suas competências e capacidades organizacionais e promover novas oportunidades às IES, traços estruturais marcantes das universidades “empreendedoras”.

Em terceiro, a respeito do ambiente e das condições de trabalho da equipe acadêmica (e, especialmente, do corpo docente), observou-se, através da pesquisa, que políticas e práticas de gestão de recursos humanos, especialmente em relação ao pessoal docente, que visem sensibilizar e qualificar os professores para a mudança e a inovação, eliminando resistências e transformando-os em parceiros ou aliados para a inovação, assim como o incentivo ao compartilhamento de informações, conhecimentos e experiências, a oferta de incentivos também ao maior engajamento e à motivação dos colaboradores e equipes à inovação, a mudança nos critérios de desempenho e de remuneração voltados à maior valorização, reconhecimento e premiação dos projetos de inovação mais proeminentes, a maior flexibilidade da equipe acadêmica e, também, a atenção à conduta ética e à igualdade de gênero na academia, além de outras práticas de gestão de recursos humanos, contribuem para a qualificação, motivação e mobilização dos atores acadêmicos para uma atitude mais favorável e uma ação mais empreendedora e inovadora na sala de aula e demais formas de oferta de educação. Salienta-se, aqui, que o corpo docente, conforme evidenciado ao longo do estudo, pode vir a se constituir tanto em *driver* quanto, em oposição, em barreira à inovação, de modo que a revisão e adequação das políticas e práticas de gestão de recursos humanos visando a criação de um ambiente, clima e cultura organizacional mais favoráveis à inovação na academia são fundamentais para o sucesso da inovação nas IES e para que elas possam, de fato, tornar-se mais inovadoras e competitivas.

Destaca-se, também, as contribuições extraídas do diagnóstico desenvolvido pela pesquisa sobre os *drivers* e as barreiras à inovação, destacando-se, primeiro, em relação aos *drivers*, especialmente a importância do papel da Alta Administração, o apoio do corpo docente e, no caso específico da educação superior privada brasileira, do apoio financeiro institucional. A respeito, primeiro, do apoio da Alta Administração, a pesquisa demonstra que, além do apoio à aprovação política e à provisão de recursos financeiros, materiais e tecnológicos aos projetos de inovação, a contribuição mais significativa da Alta Administração advém da capacidade de criação de uma cultura organizacional de maior abertura e liberdade, assim como também da implantação ou fortalecimento de uma gestão mais profissional e consciente da inovação, integrando a estratégia e objetivos de inovação ao plano estratégico global da IES e ao seu orçamento, além do aperfeiçoamento dos processos e critérios para a distribuição dos recursos para a inovação. Além disso, os membros da Alta Administração podem colaborar, de maneira informal, servindo como referência de inovação para a instituição e seus colaboradores; além de apoiar os projetos e iniciativas em suas comunicações dentro e fora das instituições e na indicação de contatos e oportunidades para apoio aos projetos institucionais de inovação.

E, sobre o apoio financeiro institucional, convém ressaltar, diante do diagnóstico de que os recursos financeiros próprios das IES se constituem na principal fonte de financiamento para a inovação na educação superior privada brasileira, a importância da diversificação da matriz de fonte de recursos das IES para a inovação, sendo fundamental o desenvolvimento de novas fontes alternativas, públicas ou privadas, a fim de manter e ampliar capacidade de investimentos e de inovação das IES.

Sobre as barreiras à inovação, em segundo, a pesquisa revelou que as barreiras potenciais derivam principalmente de aspectos institucionais, organizacionais e individuais relacionados aos atores, e também que as principais categorias de barreiras identificadas nas IES compreendem quatro tipos diferentes: barreiras relacionadas ao modelo de gestão das IES não favorável à inovação, à inadequação das políticas e práticas de gestão de recursos humanos, e às pessoas, decorrentes da resistência do corpo docente e dos alunos à mudança e à inovação; sendo fundamental, nesse sentido, que líderes e gestores universitários possam identificar antecipadamente e empreender esforços visando a remoção de tais barreiras, com ações específicas para a contenção de cada uma delas, de modo a desobstruir a capacidade de inovação das IES e promover a sustentabilidade da inovação e de seus resultados a longo prazo.

Além da contribuição potencial à profissionalização e à qualificação da gestão universitária e ao aumento da capacidade de inovação e competitividade das IES, individualmente, entende-se que a pesquisa pode vir a contribuir, também, para a inovação, qualificação e o desenvolvimento do sistema de educação superior brasileiro, especialmente do setor privado, via agregação dos benefícios e contribuições individuais às IES do sistema, podendo contribuir, assim, para torná-lo mais empreendedor, inovador, qualificado, responsivo, competitivo e sustentável, visando não apenas ao atendimento dos cada vez mais exigentes padrões e critérios de qualidade da educação provenientes do sistema de avaliação da educação superior brasileiro, mas, também, às exigências crescentes por inovação e melhoria da qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem advindos do mundo do trabalho e da sociedade em geral.

Ademais, a pesquisa pode, também, contribuir para a maior sensibilização, conscientização e mobilização das entidades de classe e outros órgãos representativos de classe, assim como dos formuladores de políticas públicas da educação superior brasileira, para o objetivo/propósito de incorporação da temática da inovação na educação superior na agenda estratégica do setor, a exemplo de outros países do mundo, visando influenciar positivamente a revisão e atualização das políticas públicas nacionais de avaliação da educação superior, ainda centradas excessivamente em critérios quantitativos e em “*inputs*” ao processo educacional ao

invés da ênfase em critérios qualitativos e em “*outputs*”, e que, conseqüentemente, pouco incentivam, apoiam, reconhecem e premiam os resultados da inovação na educação superior nacional. Da mesma forma, acredita-se, também, que a pesquisa possa vir a estimular a criação de novas fontes alternativas de recursos para a inovação na educação superior, além da simplificação do acesso das IES privadas às fontes públicas de inovação do país, como forma de oportunizar o aumento da capacidade de inovação das IES privadas e do sistema nacional de educação superior como um todo.

6.3 Limitações e pesquisas futuras

Os resultados do presente estudo devem ser analisados, levando-se em consideração a existência de certas limitações. Primeiro, o pequeno tamanho amostral da *survey*, que impossibilita a generalização dos resultados à população total das IES privadas brasileiras, limitando-os, portanto, apenas às instituições da amostra. Segundo, o foco empírico específico da pesquisa no setor privado de educação superior, não incluindo as instituições públicas federais e estaduais, reconhecidas, em grande parte, pela excelência acadêmica no ensino e na pesquisa e responsáveis por boa parte da produção científica nacional relevante. Terceiro, a inviabilidade (temporal) de pesquisa e análise do impacto da pandemia do Covid-19 sobre a adoção e oferta do ensino virtual pelas IES privadas brasileiras e sua conseqüente influência sobre os resultados da presente pesquisa, justificada pelo descompasso temporal entre o início da pandemia e o início do período da coleta de dados da *survey*, com risco potencial de comprometimento do cronograma geral de trabalho. Quarto, apesar do entendimento da não existência de um sentido único para a sequência de eventos na relação entre a inovação nas formas de oferta e o modelo de governança e gestão das IES, com a ciência da possibilidade (real) de ocorrência também da sequência inversa; ou seja, da influência, primeiro, da governança e gestão sobre a inovação nas formas de oferta, a pesquisa não investigou esse segundo cenário; não considerando, portanto, a influência do modelo de governança e gestão das IES privadas brasileiras sobre a inovação nas formas de oferta, dedicando-se exclusivamente à análise da relação em sentido contrário. Quinto, apesar das orientações prévias às instituições participantes sobre a definição adotada para o conceito de “inovação nas formas de oferta”, apresentada na introdução do questionário e reforçada, posteriormente, em e-mails e comunicados adicionais, não é possível se identificar, com precisão, se as respostas assinaladas pelas instituições correspondem, de fato, a inovações implementadas e geradoras de valor adicionado real ou se, ao contrário, consistem apenas em inovações já implementadas,

porém, sem medição dos resultados e, conseqüentemente, a impossibilidade de comprovação da agregação de valor (conforme prescreve o conceito de inovação empregado). Por último, a pesquisa não investiga os resultados gerados pela inovação nas formas de oferta em termos de impacto financeiro sobre as receitas e a lucratividade das respectivas instituições inovadoras.

Finalmente, propõe-se, diante dos objetivos, do escopo e, também, das limitações do estudo, que possíveis linhas futuras de investigação possam aprofundar os seguintes temas: (a) impacto(s) da profissionalização da governança e da gestão das IES privadas brasileiras sobre a inovação nas formas de oferta de educação superior; (b) análise comparativa dos impactos da inovação nas formas de oferta sobre o modelo de governança e gestão das instituições públicas e privadas brasileiras; (c) avaliação dos impactos da pandemia do Covid-19 sobre a implementação do ensino virtual e/ou outras formas de inovação na oferta pelas IES privadas brasileiras; (d) estado atual e perspectivas futuras para a transformação digital e a educação a distância nas IES brasileiras; (e) estado atual da gestão estratégica da inovação nas IES privadas brasileiras, juntamente com a análise de casos de sucesso e das melhores práticas de gestão da inovação na educação superior; e, ainda, (f) perspectivas futuras para a inovação nas formas de oferta e para a gestão da inovação na educação superior privada brasileira.

7 REFERÊNCIAS

- Ala-Mutka, K. (2010). *Learning in informal online networks and communities*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning' in *Educause Review*, 41(2), 32-44.
- Armstrong, L. *Barriers to Innovation and Change in Higher Education*. TIAA-CREF Institute.
- Bajziková, L., & Lasáková, A. *On the drivers, barriers and challenges of innovation in university education*.
- Barnett, R. (2000). *University knowledge in an age of super complexity*. Higher Education 40:409-422.
- Barrie, (2007). A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in Higher Education*, 32(4), 439-458.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. & Janet, A. H. (2003). *Distributed Leadership: A review of literature*. National College for School Leadership.
- Blackmore, P., Blackwell, P. (2006). *Strategic leadership in academic development*.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008). *Developing collective leadership in higher education*. Leadership Foundation for Higher Education. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/32252/boldensummary1.pdf?sequence=1>.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008b). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 358-376.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277.
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, D. C., Grajek, S., Alexander, B., . . . Weber, N. (2020). 2020 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and learning edition. Louisville: EDUCAUSE.
- Buarque, C. (2005). *A refundação da universidade*. Brasília: Editora ABMES.
- Carey, P., 2013. Student as co-producer in a marketised higher education system: a case study of students' experience of participation in curriculum design. *Innov. Educ. Teach. Int.* 50 (3), 250–260.
- Chatterton, P., & Goddard, J. (2000). The response of higher education institutions to regional needs. *European Journal of Education*, 35, 475–496.

- Chaui, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação* (24), p. 5-15.
- Chester, A., Kienhuis, M. & Wilson, P. (2013). Implementations of the interteaching model: implications for staff, in *Innovations in Education and Teaching International*, DOI: 10.1080/14703297.2013.845536
- Christensen, C. M. (2003). *O crescimento pela inovação: como crescer de forma sustentada e reinventar o sucesso*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Christensen, C. M. & Eyring, H. J. (25 jul., 2011). *How disruptive innovation is remaking the university*. Harvard Business School. Working Knowledge.
- Christensen, C. M., & Eyring, H. J. (2014). *A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior se fora para dentro*. Porto Alegre: Bookman.
- Christensen, C. M., Clark, M., & Eyring, H. J. (2012). *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education*. Forum for the future of Higher Education.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2012). *Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender*. Porto Alegre: Bookman.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Issues in Higher Education. Elsevier Science New York
- Clark, B. R. (2001). The entrepreneurial university: new foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Higher Education Management*, 13(2).
- Clark, B. R. (2004) *Sustaining change in universities, society for research into higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Creanor, L. (2011) *Scholarship, leadership and technology: a case study of embedding evidence-based practice*. Conference: Ascilite 2011- Changing Demands, Changing Directions. Werst Point, Hobart, Tasmania, Australia, 4-7 December 2011.
- Creanor, L. (2013). 'Raising the Profile: An institutional case study of embedding scholarship and innovation through distributive leadership' in *innovations in education and teaching international*, DOI:10.1080/14703297.2013.796716.
- Da Rosa, W. L. de O., & Maehler, A. E. (2019). Elements that influence the innovation in a Brazilian public university. *Revista de Administração da UFSM*, 12(1), 159,181. DOI: 10.5902/1983465926124.
- Daumard, P. (2001). Enterprise culture and university culture. *Higher Education Management*, 13(2), 67-75 OECD.
- Davies, J. L. (2001). The emergence of entrepreneurial cultures in European Universities. *Higher Education Management*, 13(2):25-45 OECD.

- Debackere, K., & Veugelers, R. (2005). The role of academic technology transfer organizations in improving industry science links. *Research Policy*, 34(3), 321-342.
- Duif, T., Harrison, C., Dartel, N. & Sinyolo, D. (2013). *Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in european schools*. European School Heads Association (ESHA) and European Trade Union Committee for Education (ETUCE).
- EC 2009. *Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education*. Available at: https://mapesg.files.wordpress.com/2011/03/report09_en1.pdf.
- EC 2010. *Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union*. Available at: http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/innovation-union-communication_en.pdf.
- EC 2013. High level group on modernization of higher education. Available at: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.
- EC 2014. *Report on progress in quality assurance in higher education*. Available at: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality_en.pdf.
- Etzkowitz H. (2008) *The Triple Helix. University-industry-government, innovation in action*, Routledge, London.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (Eds.) (1997). *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations*. London: Cassell Academic.
- Etzkowitz H., & Leydesdorff L. (2000). The dynamics of innovation: from National system and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government-relations. *Research Policy*, 29(2000):109-123.
- Eurydice. 2008. Higher education governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff. Brussels: Eurydice European Unit. DOI:10.2766/29900
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Florea, S., & McGrath, C. H. (2014). Governance and adaptation to innovative modes of higher education provision. *Management of Sustainable Development Sibiu*, 6(1),35-38. DOI: 10.2478/msd-2014-0005.
- Garcia, M. (Ed.). (2006). *Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior: um guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais*. Brasil: Editora Hoper.
- Garcia, L. M., & Roblin, N. P., 2008. Innovation, research and professional development in higher education: learning from our own experience. *Teach. Teach. Educ.*, 24 (1), 104-116.

- Garrison, D.R., & Kanuka, H., 2004. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet High. Educ.*, 7 (2), 95-105.
- Gibb, A. A. (2005). *Towards the entrepreneurial university. Entrepreneurship education as a lever for change*. National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE). Retrieved from www.ncge.org.uk.
- Gibb, A., & Hannon, P. (2006). Towards the entrepreneurial university. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4(1), 73-110.
- Gibb, A., Haskins, G., & Robertson, I. (2013). Leading the entrepreneurial university: Meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions. In *Universities in Change*, (pp. 9-45). Springer New York.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowatny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. Sage Publications, London.
- Gibson, A., Hazelkorn, E. & Colfer, B. (2014). *Report on the survey of governance and adaptation to innovative modes of higher education provision (GAIHE)*.
- Gunasekara, C. (2004). The third role of Australian universities in human capital formation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 329-343.
- Harloe, M., & Perry, B. (2004). Universities, localities and regional development: The emergence of the “Mode 2 University”? *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(1), 212–223.
- Haug, G. 2016. The future of HE and the place of innovation in EHEA. Presentation at the seminar Governance and Adaptation to Innovative Modes of Higher Education Provision (GAIHE) at ESENER, *Futuroscope*, 26 January, 2016.
- Hewitt-Dundas, N., & Roper, S. (2018). Innovation in UK higher education: A panel data analysis of undergraduate degree programmes. *Research Policy*, 47, 121-138.
- Inman, P., & Schuetze, H. G. (2010). *The community engagement and service mission of universities*. Leicester: NIACE Publications.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (1999). *Censo da educação superior 1999*. Brasília, DF: INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Censo da educação superior 2018*. Brasília, DF: INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo da educação superior 2019*. Brasília, DF: INEP.

- Istance, D. & Kools, M. (2013). 'OCDE work on technology and education: innovative learning environments as an integrating framework' in *European Journal of Education*, 48(1), 43-57.
- Jacob, M., Lundqvist, M., Hellsmark, H. (2003). Entrepreneurial transformations in the Swedish University system: the case of Chalmers University of Technology. *Research Policy*, 32(2003), 1555-1568.
- Jaldemark, J., & Lindberg, J. O. 'Technology-mediated supervision of undergraduate students Dissertation' in *Studies in Higher Education*, 38(9), 1382-1392.
- Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M. & Ryland, K. (2012). Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1), 67-78.
- Keogh, K. M., Fox, S. *Strategies for embedding e-learning in traditional universities: drivers and barriers University of Cyprus*, November 2008, Academic Publishing, Reading R. Williams, 7th European Conference on e-Learning vol. 2 2008; 135-141.
- Kováts, G. (2018). The change of organizational structure of higher education institutions in Hungary: a contingency theory analysis. *International Review of Social Research* 2018; 8(1): 74–86.
- Lasáková, A., Bajzиковá & Dedze, I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development*, 55, 69-79.
- Latham, A et al. (2012). 'Conversational intelligent tutoring systems to automatically predict learning style' in *Computers and Education*, 59(1), 95-109.
- MacBeath, J., Oduro, G. K. T., & Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in action: A study of current practice in schools*. Nottingham: NCSL.
- McGrath, C. H., Hofman, J., Bajzиковá, L., Harte, E., Lasáková, A., Pankowska, P. et al. (2016). *Governance and Adaptation to Innovative Modes of Higher Education Provision*. Cambridge: Rand Europe. Prepared for The European Commission.
- Magda, A. J., & Buban, J. (2018). *The state of innovation in higher education: A survey of academic administrators*. Louisville, KY: The Learning House, Inc.
- Newland, B. & Byles, L. (2013). Changing academic teaching with Web 2.0 technologies' in *Innovations in Education and Teaching International*. DOI: 10.1080/14703297.2013.796727
- Noir sur Blanc (1999) Survey. *Internationalisation of Universities*. Development Strategies, Noir sur Blanc. Paris.

- Pedro, F. (2006). *'The new millennium learners: challenging our views on ICT and learning'*, OECD- CERJ.
- Prahalad, C. K., & Krishnan, M. S. (2008). *A nova era da inovação: impulsionando a co-criação de valor ao longo das redes globais*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Puentedura, R. 'SAMR Model', <https://sites.google.com/a/msad60.org/technology-is-learning/samr-model>.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). *'Learning 2.0: The impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe'*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Redecker, C., & Johannessen, O. (2013). 'Changing assessment: towards a new assessment paradigm using ICT' in *European Journal of Education*, 48(1), 79-96.
- "Review Literature GAIHE Project". (n.d.). Recuperado de: <http://www.he-governance-of-innovation.esen.education.fr/wp-content/uploads/Lit%20review%20final%20170414.pdf>.
- Rothaermel, F. T., & Hess, A. M. (2007). Building dynamic capabilities: Innovation driven by individual-, firm-, and network-level effects. *Organization Science*, 18(6), 898-921.
- Sawhney, M., Wolcott, R. C., & Arroniz, I. (2006). The 12 Different ways for companies to innovate. *MIT Sloan Management Review*. 47(3), 75-81.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of Learning Company*. London: Ramdon House.
- Senges, M. (2007). *Knowledge entrepreneurship in universities. Practice and strategy in the case of internet based innovation appropriation*. Doctoral Thesis. Universitat Oberta de Catalunya Barcelona Spain.
- Stensaker, B., 2015. Organizational identity as a concept for understanding university dynamics. *High. Educ.*, 69 (1), 103-115.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education 'What Works' or 'What Makes Sense'? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26.
- Smith, K., 2012. Lessons learnt from literature on the diffusion of innovative learning and teaching practices in higher education. *Innov. Educ. Teach. Int.*, 49 (2), 173-182.
- Souza, B. dos S. (2004, abril). *A universidade do Século XXI*. Trabalho apresentado durante o Ciclo de Debates sobre a Reforma Universitária no Brasil, Brasília, Brasil.
- Thomas, E. 2009. *25 predictions for the university of the future*. Available at: <http://www.associatesdegree.com/2009/07/29/25-predictions-for-the-university-of-the-future/>.
- Thomas, G., 2011. A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure. *Qual. Inq.*, 17 (6), 511-521.

- Tidd, J., Bessant, J., & Pavitt, K. (2008). *Gestão da inovação*. Porto Alegre: Bookman.
- Tjeldvoll, A. (1997). A service university in Scandinavia? *Studies in Comparative and International Education*, 1(9). University of Oslo: Institute for Educational Research.
- Tuomi, I. (2013). 'Open educational resources and the transformation of education' in *European Journal of Education*, 48(1), 58-78.
- UNESCO. (2005). Oslo manual: guidelines for collecting and interpreting innovation data. Paris: UNESCO.
- Urbanovič, J., Tauginiene, L., 2013. Institutional responsibility vs individual responsibility: ethical issues in the management of research performance. 1st World Congress of Administrative & Political Sciences (ADPOL-2012). *Proc. Soci. Behav. Sci.*, 81, 72–78.
- What's AHE2014 CE. Poll #1: Massive open online courses (MOOCs). *What's AHEAD. Key trends in higher education*. Disponível em: http://www.gse.upenn.edu/pdf/ahead/whats_ahead/01_moocs.pdf.
- Whitworth, A., 2012. Invisible success: problems with the grand technological innovation in higher education. *Comput. Educ.*, 59 (1), 145-155.
- Vásquez, F. (2015, Febrero). *Espacio de reflexión en torno al fomento de modelos educativos inovadores en Instituciones de Educación Superior Interamericanas*. Relatório de la Reunión del Comité Directivo de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), Ciudad de Panamá, Panamá, 1.
- Zacher, H., Robinson, A., Rosing, K., 2014. Ambidextrous leadership and employees' self-reported innovative performance: the role of exploration and exploitation behaviors. *J. Creat. Behav.*, 50 (1), 24–46.

8 APÊNDICES

8.1 Apêndice A - Questionário de Pesquisa

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Apresentação

Prezado Dirigente,

Como gestor de uma das instituições de ensino superior mais importantes do país, você está sendo convidado a participar dessa pesquisa, intitulada: "Inovação nas Formas de Oferta e Impactos sobre a Governança e a Gestão das Instituições de Ensino Superior Privadas Brasileiras".

Sua participação é muito importante. Ela nos permitirá conhecer melhor os desafios atuais da gestão das IES brasileiras relacionados à inovação na educação superior, objetivo principal da pesquisa.

Inovação, aqui, deverá ser entendida como "uma mudança implementada com um valor adicionado, que substitui um produto ou método de produção existente".

É uma pesquisa rápida, não devendo levar mais do que 12 minutos.

Não se preocupe. Todas as informações fornecidas são confidenciais e serão tratadas de forma estatística, assegurando-se o anonimato e a privacidade do respondente e da instituição.

A pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Administração da Fundação Dom Cabral - FDC.

O questionário online estará disponível até o dia 20 de abril. Por favor, responda-o o mais breve possível.

Desde já, agradecemos pela sua especial contribuição!

Muito Obrigado!

Fabiano Bossle Miguel
Mestrado Profissional em Administração
Fundação Dom Cabral - FDC

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

1) Sua IES introduziu alguma inovação na organização da oferta de educação nos últimos anos?

Instruções: Se “Sim”, responda às questões a seguir. Se “Não”, vá, então, para a Questão “2.4”.

- a) Sim
- b) Não

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

2) Quais inovações nas formas de oferta de educação sua IES introduziu em termos de Organização dos Programas?

Instruções: Avalie cada um dos itens da tabela abaixo em uma escala de 0 a 3, onde (sendo):

0 = Nenhuma inovação introduzida (em nenhum programa)

1 = Inovação introduzida em nível de disciplina ou módulo (em alguns programas)

2 = Inovação introduzida em nível de curso ou programa (em muitos programas)

3 = Inovação introduzida em nível institucional (em todos os programas)

	0 = Nenhuma inovação introduzida (em nenhum programa)	1 = Inovação introduzida em nível de disciplina ou módulo (em alguns programas)	2 = Inovação introduzida em nível de curso ou programa (em muitos programas)	3 = Inovação introduzida em nível institucional (em todos os programas)
Formas flexíveis de oferta e avaliação: novos formatos de cursos/programas, ofertas de tempo parcial ou de finais de semana, avaliações contínuas, avaliações baseadas em projetos, etc.				
Possibilidade de escolha de módulos dentro de um programa				
Possibilidade de escolha das disciplinas que compõem um módulo				
Relacionamento com comunidades externas locais				
Cooperação com instituições internacionais				
Programas online				
Participação em redes de ensino e pesquisa globais				
Outras. Especifique:				

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

3) Quais inovações na oferta de educação superior sua IES introduziu em termos de Entrega no Currículo?

Instruções: Avalie cada um dos itens da tabela abaixo em uma escala de 0 a 3, onde (sendo):

0 = Nenhuma inovação introduzida (em nenhum programa)

1 = Inovação introduzida em nível de disciplina ou módulo (em alguns programas)

2 = Inovação introduzida em nível de curso ou programa (em muitos programas)

3 = Inovação introduzida em nível institucional (em todos os programas)

	0 = Nenhuma inovação introduzida (em nenhum programa)	1 = Inovação introduzida em nível de disciplina ou módulo (em alguns programas)	2 = Inovação introduzida em nível de curso ou programa (em muitos programas)	3 = Inovação introduzida em nível institucional (em todos os programas)
Aprendizagem baseada em problemas (aprendizagem através da resolução de problemas)				
Aprendizagem baseada em pesquisa (foco no desenvolvimento de habilidades de pesquisa)				
Aprendizagem baseada em investigação (aprendizagem baseada na busca de informação e conhecimento por meio de questionamentos)				
Aprendizagem baseada em resultados (objetiva identificar o que os alunos sabem e são capazes de fazer ao final do processo educacional)				
Aprendizagem baseada em trabalho				
Estágio ou experiência de trabalho				
Estudo compulsório no exterior				
Projetos conduzidos por alunos				
Programas/cursos interdisciplinares				
Graus de competência (ênfase no conhecimento e habilidades para a execução de tarefas para o fazer)				
Outras. Especifique:				

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

4) Quais inovações na oferta de educação sua IES introduziu em termos de Aprendizagem enriquecida por Tecnologia?

Instruções: Avalie cada um dos itens da tabela abaixo em uma escala de 0 a 3, onde (sendo):

0 = Nenhuma inovação introduzida (em nenhum programa)

1 = Inovação introduzida em nível de disciplina ou módulo (em alguns programas)

2 = Inovação introduzida em nível de curso ou programa (em muitos programas)

3 = Inovação introduzida em nível institucional (em todos os programas)

	0 = Nenhuma inovação introduzida (em nenhum programa)	1 = Inovação introduzida em nível de disciplina ou módulo (em alguns programas)	2 = Inovação introduzida em nível de curso ou programa (em muitos programas)	3 = Inovação introduzida em nível institucional (em todos os programas)
Tablet ou Dispositivo Móvel em Sala de Aula ou para Estudo				
Apoio de Ambiente Virtual de Aprendizagem				
Suporte de Redes Sociais para a Aprendizagem				
Recursos educacionais abertos				
Flipped classroom (sala de aula invertida)				
Mudanças na sala de aula e/ou outros ambientes de aprendizagem				
Outras. Especifique:				

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

5) Até que ponto os fatores abaixo impulsionam a inovação na oferta de ensino em sua IES?

Instruções: Avalie todos os itens da tabela abaixo numa escala de 0 a 3, onde (sendo):

0 = Não é uma força motriz para a inovação

1 = É uma força motriz de baixo impacto para a inovação

2 = É uma força motriz de impacto relativamente forte para a inovação

3 = É uma força motriz de alto impacto (determinante) para a inovação

	0 = Não é uma força motriz para a inovação	1 = É uma força motriz de baixo impacto para a inovação	2 = É uma força motriz de impacto relativamente forte para a inovação	3 = É uma força motriz de alto impacto (determinante) para a inovação
Aumento da oferta e da concorrência no ensino superior				
Exigência de maior resposta às necessidades sociais, econômicas e acessibilidade regional				
Refinamento da matriz de financiamento baseada mais em atingimento de resultados/outputs				
Maior ênfase em eficiência e melhor uso dos recursos				
Aumento da responsabilidade (<i>accountability</i>) acompanhada por maior autonomia institucional e operacional				
Busca por economia de escala e criação de capacidade ou massa crítica				
Aperfeiçoamento do sistema nacional de avaliação da educação superior				
Melhoria dos resultados de aprendizagem, incluindo taxas de conclusão				
Expansão da internacionalização				
Ampliação do acesso e aumento da participação para inclusão de novos alunos, incluindo alunos adultos (fora da faixa etária ideal), além de oportunidades para				

qualificação e requalificação				
Aumento das alternativas de oferta de educação superior, tais como cursos oferecidos por instituições internacionais, online e instituições privadas				
Outras. Especifique:				

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

6) Quem é responsável por liderar a inovação na oferta de educação em sua IES, e em qual grau ele(s) é(são) responsável(is)?

Instruções: Avalie todos os itens da tabela abaixo numa escala de 0 a 3, onde (sendo):

0 = Não é responsável por liderar

1 = Responsável por liderar, mas com baixa importância

2 = Responsável por liderar, mas com importância média (não decisiva)

3 = Responsável por liderar, de forma decisiva (alta importância)

	0 = Não é responsável por liderar	1 = Responsável por liderar, mas com baixa importância	2 = Responsável por liderar, mas com importância média	3 = Responsável por liderar, de forma decisiva (alta importância)
Governo federal, Ministérios, governo estadual ou municipal				
Alta Administração				
Reitor e equipe da Reitoria				
Corpo docente				
Pessoal administrativo				
Equipe da biblioteca				
Alunos				
Empresas e líderes empresariais da região				
Administradores externos locais ou regionais				
Comunidade externa em geral				
Mídia				
Outros. Especifique:				

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

7) Até que ponto os fatores a seguir facilitam e apoiam a inovação na oferta de educação em sua IES?

Instruções: Avalie todos os itens da tabela abaixo numa escala de 0 a 3, onde (sendo):

0 = Nunca é usado

1 = Usado ocasionalmente

2 = Usado regularmente, mas não sempre

3 = Usado sempre

	0 = Nunca é usado	1 = Usado ocasionalmente	2 = Usado regularmente, mas não sempre	3 = Usado sempre
Apoio financeiro governamental				
Apoio financeiro institucional				
Apoio da Alta Administração (Reitor ou equipe da Reitoria)				
Apoio da equipe administrativa				
Apoio da equipe acadêmica				
Mudanças na governança corporativa				
Mudanças na estrutura de gestão				
Mudanças na estrutura organizacional				
Novas tecnologias				
Novos processos e procedimentos				
Apoio dos estudantes				
Consultoria externa				
Escritório dedicado à gestão estratégica/gestão de projetos				
Escritório dedicado à pesquisa ou avaliação institucional				
Treinamento e desenvolvimento focado em gestão da mudança				
Mudanças no processo de recrutamento e seleção e avaliação do desempenho				
Outro. Especifique:				

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

8) Quais dos fatores abaixo inibem ou impedem a inovação na oferta de educação em sua IES?

Instruções: Avalie todos os itens da tabela abaixo numa escala de 0 a 3, onde (sendo):

0 = Não inibe a inovação

1 = Inibe a inovação apenas até certo ponto (sem grande importância)

2 = Inibe a inovação de forma significativa

3 = Inibe a inovação completamente (de forma determinante)

	0 = Não inibe a inovação	1 = Inibe a inovação apenas até certo ponto	2 = Inibe a inovação de forma significativa	3 = Inibe a inovação completamente (de forma determinante)
Limitação de recursos financeiros				
Pessoal pouco qualificado ou insuficiente				
Visão insuficiente para a inovação				
Comunicação interna ineficaz				
Gestão de recursos humanos não apoia suficientemente a mudança requerida				
Falta de liderança para compreender e apoiar a mudança necessária				
Ausência ou insuficiência de planejamento de longo prazo				
Ausência ou insuficiência de mecanismos de controle				
Resistência do corpo docente à mudança				
Resistência do pessoal administrativo à mudança				
Resistência dos alunos à mudança				
Clima organizacional, relações interpessoais e/ou comportamento de certos grupos				
Estrutura organizacional inadequada				
Outras. Especifique:				

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

9) As inovações na oferta de educação têm provocado alguma mudança na sua IES?

Instruções: Se “Não”, vá (diretamente) para a Seção “4”.

- a) Sim
- b) Não

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

10) Quais são os impactos da inovação na oferta de educação em relação à Estrutura de Governança em sua IES?

Instruções: Responda “Sim” ou “Não” para as questões abaixo.

	Sim	Não
Declaração da Missão institucional revisada e/ou atualizada		
Controles gerenciais mais rígidos		
Redefinição do papel do Reitor ou Presidente		
Alteração dos critérios de seleção/eleição para Reitor ou Presidente		
Fortalecimento do papel e atuação da equipe de Administração Sênior		
Aumento da descentralização, com transferência de maior responsabilidade por decisões e orçamento para o corpo docente ou para o nível de unidade de negócio (escola, faculdade, departamento, etc.).		
Maior accountability, com aumento da responsabilidade do corpo docente ou da unidade de negócio (escola, faculdade, departamento, etc.) em relação a decisões e orçamento		
Introdução de novo modelo financeiro ou de alocação de recursos baseado sobre performance da unidade de negócio (escola, faculdade, departamento, etc.).		
Maior ênfase nas linhas/diretrizes gerais do Sistema de Avaliação e Controle da Qualidade, com foco na efetividade, transparência e responsabilidade		
Mudanças na estrutura organizacional		
Nenhuma mudança foi feita na estrutura de governança da minha IES		
Outras. Especifique:		

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

11) As inovações na oferta de educação levaram à alguma mudança na Estrutura Organizacional de sua IES?

Instruções: Responda “Sim” ou “Não” para as questões abaixo.

	Sim	Não
Fusão com outra instituição		
Reestruturação/redução do tamanho geral da IES (redução do número de unidades/campi ou no número de alunos)		
Criação/abertura de novas faculdades, unidades ou departamentos		
Redução do número de escolas ou faculdades (por fusão ou fechamento)		
Tornou-se mais especialista (mais focada sobre um número menor de áreas de conhecimento ou disciplinas)		
Novas unidades/institutos de pesquisa		
Parcerias estabelecidas com outras instituições		
Mudanças nas áreas/estruturas administrativas		
Mudanças nas áreas/estruturas da Biblioteca		
Criação/abertura de novas funções na equipe acadêmica		
Criação/abertura de novas posições na estrutura administrativa		
Compartilhamento de instalações e/ou recursos com outras instituições		
Nenhuma mudança foi feita na estrutura organizacional da minha IES		
Outra. Especifique:		

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

12) As inovações na oferta de educação têm levado à alguma mudança nas Condições de Trabalho ou nas Expectativas da Equipe Acadêmica de sua IES?

Instruções: Responda “Sim” ou “Não” para as questões abaixo.

	Sim	Não
Novos critérios de desempenho e/ou remuneração para a equipe acadêmica		
Investimento em treinamento e desenvolvimento para qualificação do corpo docente		
Investimento em tecnologia para apoio à equipe acadêmica		
Maior ênfase sobre a conduta ética da equipe acadêmica		
Maior atenção à igualdade de gênero entre a equipe acadêmica		
Maior ênfase sobre o compartilhamento de informação e conhecimento entre a equipe acadêmica		
Aumento das demandas sobre a equipe acadêmica		
Maior flexibilidade da equipe acadêmica		
Incentivo ao maior engajamento e motivação		
Fortalecimento da importância da cooperação entre a equipe acadêmica, biblioteca acadêmica e bibliotecários		
Nenhuma mudança nas condições de trabalho ou expectativas da equipe acadêmica em minha IES		
Outra. Especifique:		

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**13) Nome da Instituição (IES) - Sigla:****14) Município e UF*:**

*Em caso de mais de 1 (uma) unidade de ensino, informar os dados relativos ao campus/unidade “sede”.

15) Organização Acadêmica:

Selecione a alternativa de resposta mais apropriada:

- a) Universidade
- b) Centro Universitário
- c) Faculdade

16) Sua IES possui credenciamento para EAD (credenciamento institucional para oferta de cursos de graduação e/ou pós-graduação a distância)?

- a) Sim
- b) Não

17) Qual é a sua posição ou cargo atual na IES?

Nota:

Conforme ressaltado anteriormente, o anonimato e a privacidade da instituição e do respondente serão respeitados.

INOVAÇÃO NAS FORMAS DE OFERTA E IMPACTOS SOBRE A GOVERNANÇA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**Agradecimento**

Agradecemos pela sua participação especial!

Muito obrigado pela atenção, interesse e tempo dedicados.

Sua contribuição ajudará a compreender melhor os desafios da gestão relacionados à inovação nas IES privadas brasileiras e, dessa forma, colaborar com o esforço de ampliação da capacidade de inovação das IES privadas e da educação superior brasileira em geral.

8.2 APÊNDICE B - Resultados da *survey* apresentados em tabelas

Questão 1 (Q1): Sua IES implementou alguma inovação na organização da oferta de educação nos últimos 5 anos?

Código	Respostas	N	%
Q1.1	Não	2	5,13%
Q1.2	Sim	37	94,87%
	Total	39	100,00%

Questão 2 (Q2): Quais inovações na oferta de educação foram implementadas por sua IES em termos de Organização dos Programas?

Código		0	1	2	3
Q2.1	Programas e cursos online	7,69%	25,64%	23,08%	43,59%
Q2.2	Possibilidade de escolha de módulos dentro de um programa	28,21%	28,21%	20,51%	23,08%
Q2.3	Possibilidade de escolha das disciplinas de um módulo	25,64%	25,64%	20,51%	28,21%
Q2.4	Outras formas flexíveis de ensino, como novos formatos de cursos, ofertas de tempo parcial ou de final de semana	20,51%	30,77%	28,21%	20,51%
Q2.5	Relacionamento com comunidades externas locais	12,82%	17,95%	46,15%	23,08%
Q2.6	Cooperação com instituições internacionais	33,33%	23,08%	25,64%	17,95%
Q2.7	Participação em redes de ensino e pesquisa globais	38,46%	20,51%	23,08%	17,95%

Categorias:

0 = Nenhuma inovação foi implementada (Nenhum programa).

1 = Implementação em nível de Módulo (Alguns programas).

2 = Implementação em nível de Programa (Muitos programas).

3 = Implementação em nível Institucional (Todos os programas).

Questão 3 (Q3): Quais inovações na oferta de educação foram implementadas por sua IES em termos de Entrega do Currículo?

Código		0	1	2	3
Q3.1	Aprendizagem baseada em problemas (i.e., aprendizagem através da resolução de problemas)	5,13%	23,08%	41,03%	30,77%
Q3.2	Aprendizagem baseada em projetos	10,26%	25,64%	41,03%	23,08%
Q3.3	Aprendizagem baseada em times	25,64%	33,33%	30,77%	10,26%
Q3.4	Aprendizagem baseada em pesquisa (i.e., foco no desenvolvimento de habilidades de pesquisa)	12,82%	43,59%	25,64%	17,95%
Q3.5	Aprendizagem baseada em investigação (i.e., aprendizagem por meio da busca de conhecimento através de questionamentos)	12,82%	35,90%	35,90%	15,38%
Q3.6	Aprendizagem baseada em resultados (i.e., baseado no que os alunos sabem e são capazes de fazer ao final do processo educacional)	12,82%	33,33%	35,90%	17,95%
Q3.7	Aprendizagem baseada em experiências de trabalho do aluno	15,38%	23,08%	38,46%	23,08%
Q3.8	Estágio	7,69%	10,26%	33,33%	48,72%
Q3.9	Projetos conduzidos por alunos	7,69%	30,77%	38,46%	23,08%
Q3.10	Estudo compulsório no exterior	74,36%	15,38%	10,26%	0,00%
Q3.11	Programas e cursos interdisciplinares	5,13%	28,21%	41,03%	25,64%
Q3.12	Certificações baseadas em competências	25,64%	43,59%	17,95%	12,82%

Categorias:

0 = Nenhuma inovação foi implementada (Nenhum programa).

1 = Implementação em nível de Módulo (Alguns programas).

2 = Implementação em nível de Programa (Muitos programas).

3 = Implementação em nível Institucional (Todos os programas).

Questão 4 (Q4): Quais inovações na oferta de educação foram implementadas por sua IES em termos de Aprendizagem enriquecida por Tecnologia?

Código		0	1	2	3
Q4.1	Tablets ou Outros Dispositivos Móveis em Sala de Aula e para Estudo	33,33%	25,64%	20,51%	20,51%
Q4.2	Apoio de Ambiente Virtual de Aprendizagem	5,13%	2,56%	7,69%	84,62%
Q4.3	Aprendizagem apoiada por mídias sociais	20,51%	17,95%	41,03%	20,51%
Q4.4	Cursos online, incluindo MOOCs (Massive Open Online Courses)	23,08%	20,51%	38,46%	17,95%
Q4.5	Recursos educacionais abertos	17,95%	30,77%	33,33%	17,95%
Q4.6	Sala de aula invertida (Flipped classroom)	10,26%	17,95%	30,77%	41,03%
Q4.7	Mudanças na sala de aula e/ou demais ambientes de aprendizagem	7,69%	30,77%	33,33%	28,21%

Categorias:

- 0 = Nenhuma inovação foi implementada (Nenhum programa).
- 1 = Implementação em nível de Módulo (Alguns programas).
- 2 = Implementação em nível de Programa (Muitos programas).
- 3 = Implementação em nível Institucional (Todos os programas).

Questão 5 (Q5): Até que ponto os fatores abaixo estão influenciando a inovação na oferta de educação em sua IES?

Código		0	1	2	3
Q5.1	Expansão da oferta e acirramento da concorrência na educação superior	0,00%	5,13%	48,72%	46,15%
Q5.2	Exigência de maior resposta às necessidades sociais, econômicas e apoio ao desenvolvimento regional	5,13%	12,82%	28,21%	53,85%
Q5.3	Redução do orçamento dos programas públicos de financiamento estudantil	12,82%	30,77%	28,21%	28,21%
Q5.4	Maior ênfase em eficiência e melhor uso dos recursos	0,00%	15,38%	35,90%	48,72%
Q5.5	Accountability crescente acompanhada por maior autonomia operacional e institucional	12,82%	12,82%	56,41%	17,95%
Q5.6	Busca por economia de escala e criação de capacidade ou massa crítica	10,26%	10,26%	41,03%	38,46%
Q5.7	Aprimoramento do sistema nacional de avaliação da educação superior	23,08%	15,38%	25,64%	35,90%
Q5.8	Melhoria dos resultados de aprendizagem, incluindo taxas de conclusão	2,56%	7,69%	28,21%	61,54%
Q5.9	Expansão da internacionalização via aumento do intercâmbio de estudantes e professores	20,51%	20,51%	46,15%	12,82%
Q5.10	Aumento do acesso e da participação de novos estudantes não tradicionais, como adultos, idosos e outros	15,38%	30,77%	35,90%	17,95%
Q5.11	Crescimento da oferta alternativa de educação, tais como provedores online, instituições internacionais, dentre outras	10,26%	23,08%	38,46%	28,21%

Categorias:

0 = Nenhuma inovação foi implementada (Nenhum programa).

1 = Implementação em nível de Módulo (Alguns programas).

2 = Implementação em nível de Programa (Muitos programas).

3 = Implementação em nível Institucional (Todos os programas).

Questão 6 (Q6): Quem é responsável por liderar a inovação na oferta de educação em sua IES, e em qual grau ele(s) é(são) responsável(is)?

Código		0	1	2	3
Q6.1	Órgãos de Governança da IES	7,69%	15,38%	30,77%	46,15%
Q6.2	Reitor e equipe da Alta Administração	0,00%	5,13%	5,13%	89,74%
Q6.3	Corpo docente da IES	2,56%	12,82%	41,03%	43,59%
Q6.4	Alunos da IES	10,26%	53,85%	25,64%	10,26%
Q6.5	Pessoal administrativo da IES	7,69%	56,41%	30,77%	5,13%
Q6.6	Pessoal da Biblioteca da IES	25,64%	46,15%	20,51%	7,69%
Q6.7	Governo nacional	43,59%	35,90%	20,51%	0,00%
Q6.8	Órgão administrativo externo local/regional	56,41%	30,77%	7,69%	5,13%
Q6.9	Empregadores ou líderes empresariais	28,21%	33,33%	33,33%	5,13%
Q6.10	Público em geral	30,77%	46,15%	20,51%	2,56%
Q6.11	Mídia	38,46%	25,64%	25,64%	10,26%

Categorias:

0 = Nenhuma responsabilidade por liderar a inovação na oferta de educação.

1 = Responsável por liderar a inovação em menor grau.

2 = Responsável por liderar a inovação em um grau relativamente mais importante.

3 = Responsável por liderar a inovação em um grau muito importante.

Questão 7 (Q7): Até que ponto os fatores abaixo têm facilitado e apoiado a inovação na oferta educacional em sua IES?

Código		0	1	2	3
Q7.1	Apoio financeiro governamental	58,97%	28,21%	7,69%	5,13%
Q7.2	Apoio financeiro institucional	2,56%	12,82%	15,38%	69,23%
Q7.3	Suporte administrativo	2,56%	10,26%	53,85%	33,33%
Q7.4	Apoio da Alta Administração (Reitoria)	0,00%	0,00%	15,38%	84,62%
Q7.5	Apoio do corpo docente	2,56%	2,56%	20,51%	74,36%
Q7.6	Mudanças na estrutura organizacional	5,13%	20,51%	43,59%	30,77%
Q7.7	Mudanças na estrutura de governança	12,82%	28,21%	33,33%	25,64%
Q7.8	Novas tecnologias	0,00%	2,56%	30,77%	66,67%
Q7.9	Novos processos e procedimentos de trabalho	2,56%	15,38%	25,64%	56,41%
Q7.10	Apoio dos estudantes	2,56%	25,64%	30,77%	41,03%
Q7.11	Consultoria externa	10,26%	53,85%	15,38%	20,51%
Q7.12	Escritório dedicado à gestão estratégica/gestão de projetos	30,77%	23,08%	28,21%	17,95%
Q7.13	Escritório dedicado à pesquisa institucional	25,64%	33,33%	23,08%	17,95%
Q7.14	Treinamento e desenvolvimento em mudança organizacional	15,38%	30,77%	35,90%	17,95%
Q7.15	Mudanças nos processos de seleção e avaliação de desempenho de pessoal	17,95%	20,51%	41,03%	20,51%

Categorias:

0 = Nenhuma responsabilidade por liderar a inovação na oferta de educação.

1 = Responsável por liderar a inovação em menor grau.

2 = Responsável por liderar a inovação em um grau relativamente mais importante.

3 = Responsável por liderar a inovação em um grau muito importante.

Questão 8 (Q8): Quais desses fatores têm inibido ou impedido a implementação de inovações na oferta de educação em sua IES?

Código		0	1	2	3
Q8.1	Recursos financeiros insuficientes	2,56%	41,03%	33,33%	23,08%
Q8.2	Pessoal qualificado insuficiente	5,13%	17,95%	64,10%	12,82%
Q8.3	Visão insuficiente para a inovação	10,26%	33,33%	33,33%	23,08%
Q8.4	Tipo errado de comunicação interna na IES	15,38%	46,15%	28,21%	10,26%
Q8.5	Políticas e práticas de gestão de recursos humanos não apoiam adequadamente a mudança necessária	15,38%	25,64%	41,03%	17,95%
Q8.6	Falta de liderança para apoiar e compreender a mudança necessária	12,82%	33,33%	17,95%	35,90%
Q8.7	Planejamento de longo prazo insuficiente	7,69%	35,90%	33,33%	23,08%
Q8.8	Ausência ou insuficiência de mecanismos de controle	10,26%	35,90%	41,03%	12,82%
Q8.9	Resistência do pessoal acadêmico à mudança	5,13%	38,46%	28,21%	28,21%
Q8.10	Resistência do pessoal administrativo à mudança	10,26%	51,28%	23,08%	15,38%
Q8.11	Resistência dos estudantes à mudança	10,26%	33,33%	41,03%	15,38%
Q8.12	Clima organizacional, relações interpessoais e/ou comportamento de certos grupos	17,95%	23,08%	43,59%	15,38%
Q8.13	Estrutura organizacional inadequada	20,51%	30,77%	28,21%	20,51%

Categorias:

0 = Não inibe a inovação.

1 = Inibe a inovação até certo ponto.

2 = Inibe a inovação em grande parte.

3 = Inibe a inovação totalmente (modo determinante).

Questão 9 (Q9): As inovações na oferta de educação provocaram alguma mudança na sua IES?

Código	Respostas	N	%
Q9.1	Não	4	10,26%
Q9.2	Sim	35	89,74%
	Total	39	100,00%

Questão 10 (Q10): Quais são os impactos da inovação na oferta de educação em relação à Estrutura de Governança em sua IES?

Código		Não	Sim
Q10.1	Missão institucional revisada ou atualizada	25,64%	74,36%
Q10.2	Controles gerenciais mais rígidos	17,95%	82,05%
Q10.3	Papel do Reitor (ou gestor equivalente) redefinido	38,46%	61,54%
Q10.4	Método de seleção do Reitor (ou gestor equivalente) modificado	69,23%	30,77%
Q10.5	Fortalecimento do papel da Alta Administração (Reitoria ou equivalente)	28,21%	71,79%
Q10.6	Aumento da descentralização, com transferência de maior responsabilidade por decisões e orçamento ao nível de faculdade, escola, departamento (ou equivalente)	43,59%	56,41%
Q10.7	Maior accountability, com aumento da exigência por transparência e prestação de contas acerca de decisões e orçamento sobre o nível de faculdade, escola, departamento (ou equivalente)	30,77%	69,23%
Q10.8	Implementação de novo modelo financeiro ou de alocação de recursos baseado no desempenho	43,59%	56,41%
Q10.9	Maior ênfase sobre controle da qualidade, com linhas gerais orientadas para efetividade, transparência e responsabilidade	25,64%	74,36%
Q10.10	Mudanças na estrutura organizacional do modelo de governança geral da IES	30,77%	69,23%
Q10.11	Nenhuma mudança implementada na estrutura de governança em minha IES	71,79%	28,21%

Questão 11 (Q11): As inovações na oferta de educação levaram a alguma mudança na Estrutura Organizacional (geral) de sua IES?

Código		Não	Sim
Q11.1	Fusão com outra instituição	84,62%	15,38%
Q11.2	Redução do tamanho geral da IES (por exemplo, do número de campus/unidades ou alunos)	66,67%	33,33%
Q11.3	Redução do número de faculdades, escolas, departamentos, programas e/ou cursos (por exemplo, por extinção/fechamento ou fusão)	61,54%	38,46%
Q11.4	Tornou-se mais especialista (por exemplo, focada sobre um número menor de áreas de conhecimento ou cursos)	76,92%	23,08%
Q11.5	Criação ou alteração de departamentos administrativos	53,85%	46,15%
Q11.6	Criação ou alteração nas Bibliotecas Universitárias	74,36%	25,64%
Q11.7	Criação de novas faculdades, departamentos ou novas unidades educacionais	61,54%	38,46%
Q11.8	Criação de novas unidades/institutos de pesquisa	69,23%	30,77%
Q11.9	Estabelecimento de parcerias com outras instituições	33,33%	66,67%
Q11.10	Introdução de novas posições na estrutura da área acadêmica	46,15%	53,85%
Q11.11	Introdução de novas posições na Administração	38,46%	61,54%
Q11.12	Instalações ou recursos compartilhados com outras instituições	58,97%	41,03%
Q11.13	Nenhuma mudança implementada na estrutura organizacional de minha IES	87,18%	12,82%

Questão 12 (Q12): As inovações na oferta de educação levaram a alguma mudança nas Condições de Trabalho ou Expectativas da Equipe Acadêmica em sua IES?

Código		Não	Sim
Q12.1	Novos critérios de desempenho e/ou de remuneração para a equipe acadêmica	58,97%	41,03%
Q12.2	Treinamento/desenvolvimento para a equipe acadêmica para torná-la mais qualificada	10,26%	89,74%
Q12.3	Investimentos em tecnologia para apoio à equipe acadêmica	28,21%	71,79%
Q12.4	Maior foco sobre a conduta ética da equipe acadêmica	46,15%	53,85%
Q12.5	Maior foco sobre igualdade de gênero dentro da equipe acadêmica	53,85%	46,15%
Q12.6	Maior ênfase sobre o compartilhamento de informação e conhecimento entre a equipe acadêmica	23,08%	76,92%
Q12.7	Aumento das demandas (carga de trabalho) sobre a equipe acadêmica	30,77%	69,23%
Q12.8	Aumento da flexibilidade da equipe acadêmica	38,46%	61,54%
Q12.9	Incentivo a um maior engajamento e motivação	23,08%	76,92%
Q12.10	Fortalecimento da cooperação entre a equipe acadêmica, as bibliotecas acadêmicas e os bibliotecários	43,59%	56,41%
Q12.11	Nenhuma mudança implementada em relação à equipe acadêmica em minha IES	94,87%	5,13%