

X Congresso Ibero-Americano de Investigação sobre Governança Universitária e Instituições de Educação

**II Encontro Regional de Gestão Educacional nos
Diferentes Contextos**



X Congresso Ibero-Americano de Investigação sobre Governança Universitária e Instituições de Educação

II Encontro Regional de Gestão Educacional nos Diferentes Contextos

22 e 23 de setembro de 2022
Canoas, Brasil

Reitor

Paulo Fossati

Pró-Reitor Acadêmico

Cledes Antônio Casagrande

Pró-Reitor de Administração

Vitor Augusto Costa Benites

Pró-Reitor Acadêmico Adjunto

Márcio Michel

Diretora de Graduação

Cristiele Magalhães Ribeiro

**Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação
Strictu Sensu**

Patrícia Kayser Vargas Mangan

Diretor de Marketing e Relacionamento

Cleiton Decker

Comissão Organizadora

Universidade La Salle – Brasil

Universidad Ricardo Palma – Peru

Universidad Santo Tomas – Colômbia

Universidad Nuevo León – México

Unión de Universidades de América Latina y el
Caribe – UDUAL

Diagramação

Jakeline Pereira da Silva

Biblioteca La Salle

Realização:

Universidade La Salle

Co-Realização:

Universidad de Tarapacá, IESED-Chile e Red de Gobernanza Universitaria

Apoiadores e Patrocínios

CAPES - Edital PAEP 06/2022





Contato:

E-mail: ibero2022@unilasalle.edu.br

Av. Victor Barreto, 2288, Centro

Canoas/RS, Brasil

Telefone: (51) 3476.8642

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C749a Congresso Ibero-Americano de Investigação sobre Governança Universitária e Instituições de Educação (10. : 2022 : Canoas, RS).
[Anais do] X Congresso Ibero-Americano de Investigação sobre Governança Universitária e Instituições de Educação, II Encontro Regional de Gestão Educacional nos Diferentes Contextos [recurso eletrônico] / comissão organizadora Universidade La Salle ... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Unilasalle, 2022.

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <<https://repositorio.unilasalle.edu.br>>.

Evento realizado nos dias 22 e 23 de setembro de 2022, em Canoas, RS.

1. Educação – Eventos. 2. Gestão educacional. 3. Ensino superior.
4. Governança universitária. 5. Educação básica. I. Encontro Regional de Gestão Educacional nos Diferentes Contextos (2. : 2022 : Canoas, RS).
II. Universidade La Salle. III. Título.

CDU: 371(063)

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

APRESENTAÇÃO

O X Congresso Ibero-americano de Investigação sobre Governança Universitária e Instituições Educativas e II Encontro Regional de Gestão Educacional em Diferentes Contextos aconteceu nos dias 22 e 23 de setembro de 2022, sob organização da Universidade La Salle Canoas.

O principal objetivo do evento é promover o encontro presencial e/ou virtual de acadêmicos, gestores, profissionais e docentes de universidades ibero-americanas, a fim de discutir sobre diferentes perspectivas da Gestão Universitária. Esta edição contou com atividades presenciais e online, com apresentações de trabalho de forma remota.

SUMÁRIO



GT1 - Governança Educacional no Ensino Superior

O AMBIENTE INSTITUCIONAL E A OFERTA DE BENS E SERVIÇOS CULTURAIS: ESTUDO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

Claudia Freire Beux 10

EFEITOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DOS DOCENTES E INTENÇÃO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Rúbia Maria Pereira, Emily Stein, Júlio Cesar Lopes de Souza 23

FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS DE LA REGIÓN DE LOS LAGOS, CHILE

Nancy Alarcón Henríquez, Francisco Ganga-Contreras, Bastián Aravena Niño, Patricio Viancos González 36

GESTÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO 5.0 Mariana

Pinkoski De Souza, Henrique Guths, Paulo Fossatti, Hildegard Susana Jung 48

GOBERNANZA UNIVERSITARIA COMO FACTOR DE VINCULACIÓN EN LAS CIENCIAS AGROPECUARIAS

Citlaly Yamileth Martinez Castañeda, Ismael García Castro 61

A GOVERNANÇA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: A PERSPECTIVA DA SECRETARIA DO STRICTO SENSU

Sílvia Adriana da Silva Soares, Tamara Cecília Karawejczyk Telles, Hildegard Susana Jung 73

IMPACTO DE LOS GOBIERNOS CORPORATIVOS EN EL RENDIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

Andrea King-Domínguez, Luis Amestica-Rivas 85

INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN UNIVERSIDADES: RESULTADOS PRELIMINARES DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Carlos Mauricio Salazar-Botello, Paulo Fossatti, Francisco Ganga-Contreras, Yohana Andrea Muñoz Jara 97

JORNADA HÍBRIDA NO POLO EAD DA UNIVERSIDADE LA SALLE

Eloisa de Avila Pauletto, Fabiano Bassani Zortéa 110

A LEGITIMIDADE DOS RANKINGS ACADÊMICOS ENQUANTO AVALIAÇÃO EXTERNA DE UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL NO CONTEXTO DAGEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

Maynara de Oliveira Ribeiro, Adolfo-Ignacio Calderón 117

A POLÍTICA PÚBLICA E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - IES BRASILEIRAS

José Alberto Antunes de Miranda 130

POLÍTICAS DE INGRESO Y GOBIERNO UNIVERSITARIO: DEBATES Y DESAFIOS PARA EL INGRESO UNIVERSITARIO EN ARGENTINA

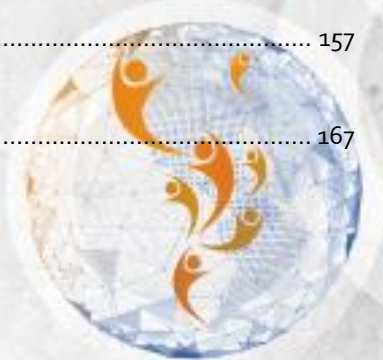
Pablo Daniel García 144

RELACIÓN ENTRE PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y PLAN DE FORTALECIMIENTO: UNA PROPUESTA DE MEJORA PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DE CHILE

Andrea King-Domínguez, Ana María Barra-Salazar 157

REVISIÓN DE LITERATURA EN GOBERNANZA UNIVERSITARIA

Patricio Viancos 167



GT2 - Governança Educacional na Educação Básica

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PÓS PANDEMIA

Liliane Kolling, Viviane Kolling, Priscilla Rosa, Hildegard Susana Jung 222

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO SOBRE AS EMOÇÕES NA SEGUNDA INFÂNCIA EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Helena de Oliveira Santiago, Guilherme Becker, Hildegard Susana Jung 233

O DESAFIO DE ENSINAR EM INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRANDO AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Célia De Fátima Rosa Da Veiga, Bruna Viedo Kich, Hildegard Susana Jung 245

A FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL: UMA BUSCA PELA INTEGRALIDADE DO SER DOCENTE

Valderesa Moro, Hildegard Susana Jung 258

GESTÃO ESCOLAR EM CANOAS (RS): UMA METASSÍNTESE QUALITATIVA DAS PUBLICAÇÕES DO PROJETO SABERES EM DIÁLOGO

Jonathan Zotti da Silva 269

GT3 - Gestão Educacional nos Diferentes Contextos

ANDRAGOGIA E APRENDIZAGEM: CAPACITANDO O ADULTO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Patrícia Rodrigues Almeida, Idio Fridolino Altmann, Hildegard Susana Jung 285

A APLICAÇÃO DA ABORDAGEM *EFFECTUATION* NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Charlene Bitencourt Soster Luz, Márcia Regina da Silva, Hildegard Susana Jung, Paulo Fossatti 298

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Louise de Quadros da Silva, Charlene Bitencourt Soster Luz, Paulo Fossatti, Ingridi Vargas Bortolaso 310

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA: TERRITÓRIO DE ENCONTROS LITERÁRIOS

Lisiane Teresinha Dias Olsen, Helena Maria Maciel Jaeger, Moana Meinhardt 321

CULTURA DE LA ACOGIDA PARA MIGRANTES Y REFUGIADOS

Cátia Rosane da Rocha Würth, Paulo Fossatti 332

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM FREINET E FREIRE

Volnei Fortuna 343

AS INTERAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR COM O SETOR PRODUTIVO: APROXIMAÇÕES DA SALA DE AULA E OS DESAFIOS COM A REALIDADE DO MERCADO DE TRABALHO

Renaldo Vieira de Souza, Aline Duarte Riva, Andrea Collin Krob 355

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: NOTAS PRELIMINARES ACERCA DOS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO NOS DIREITOS HUMANOS

Ana Beatriz Getelina Sousa, Débora de Cássia Baptista Almeida 368

INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Andriara Marques Rodrigues, Sérgio Kloster Pereira, Júlio Cesar Lopes de Souza 380



AS LIÇÕES DA PANDEMIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PERSPECTIVA DE COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Cristiane Pozzebom, Paulo Fossatti 392

NOVAS PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE: A QUALIDADE DO PROFESSOR PROMOVENDO CONFIANÇA, APEGO EMOCIONAL E INFLUENCIANDO A RETENÇÃO ESTUDANTIL

Júlio Cesar Lopes de Souza, Gerson Tontini 408

O PROGRAMA PARA ESTUDANTES HAITIANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS): UM ENFOQUE TEÓRICO

Eleane Aparecida de Matos Araujo, Juliane Sachser Angnes, Marcos de Castro 421

UNILASALLE NA COMUNIDADE: MEMÓRIAS DE PROJETOS SOCIAIS E RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA

Renaldo Vieira de Souza, Maria de Lourdes Borges, Fádva Ionara Andrade de Andrade 435

GT4 - Tecnologias, Governança e Gestão Educacional

APLICAÇÃO DO STORYTELLING COMO METODOLOGIA DE ENSINO SUPERIOR

Paloma Fernandes Lisboa, Débora dos Santos, Júlio Cesar Lopes de Souza, Leandro Werner 451

GESTÃO EDUCACIONAL E O TERMO INCLUSÃO: UMA CONVERSA COM OS GESTORES DA ESCOLA PÚBLICA

Bruna Viedo Kich 463

GESTÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Moana Meinhardt, Douglas Vaz 472

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO ENTRE 2011 E 2021

Ricardo Artur Spezia, Júlio Cesar Lopes de Souza 485

A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PERFIL MOTIVACIONAL DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE PORTO ALEGRE/RS

Tiago Machado da Costa 498

GT5 - Governança Educacional: Temas Emergentes

CAIXA DE MEMÓRIAS: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CAPAZES DE RESIGNIFICAR CONCEITOS E CRIAR VÍNCULOS

Patrícia Kayser Vargas Mangan, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Wagner dos Santos Chagas 510

DE QUE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS ESTAMOS FALANDO NO NOVO ENSINO MÉDIO?

Tatiani Prestes Soares, Vera Lucia Felicetti, Paulo Fossatti 521

GESTIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS: UNA APROXIMACIÓN A LAS CAUSAS POR LAS CUALES SE RECHAZAN LOS ARTÍCULOS

Francisco Aníbal Ganga Contreras, Wendolin Margarita Suárez Amaya, Nancy Rita Alarcón Henríquez, Rosana Alejandra Meleán Romero, Guadalupe Ruiz Cuellar, Jorge Manuel Cueva Estrada 533

GOVERNANÇA EDUCACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM GRUPOTERAPIA COM PROFESSORAS

Joanah Dal Mas dos Santos, Simone Van Der Halen Freitas, Paulo Fossatti, Cristiane Dias Salvadori 544

PROGRAMAÇÃO 557



GRUPO DE TRABALHO I

Governança Educacional no Ensino Superior



O AMBIENTE INSTITUCIONAL E A OFERTA DE BENS E SERVIÇOS CULTURAIS: ESTUDO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

Claudia Freire Beux¹

Resumo: Este artigo tem como tema o ambiente institucional e a oferta de bens e serviços culturais: estudo da UFRGS. O objetivo geral é verificar a existência dos bens materiais culturais presentes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no tocante a seus prédios históricos, bem como abordar os principais serviços culturais prestados pela Universidade. Ao discorrer sobre o ambiente institucional e analisar sua cultura estabelecida, o artigo procura fazer uma correlação entre os temas, contextualizando a importância dessa oferta da UFRGS à sociedade. A metodologia foi de natureza aplicada, com enfoque qualitativo. Quanto aos objetivos, a pesquisa foi descritiva, e quanto aos procedimentos técnicos, documental, bibliográfica, um estudo de caso, com coleta de dados, realizada através de um levantamento nos principais documentos da UFRGS e no seu site corporativo. A pesquisa sinaliza a presença de um conjunto arquitetônico de prédios históricos construídos no final do século XIX, e início do século XX, constituídos como bens culturais da Universidade e, de igual forma, a existência de ações culturais preconizadas e incluídas oficialmente nos seus respectivos Planos de Gestão (PG, 2016-2020) e de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016-2026).

Palavras-Chave: Bens culturais. Serviços culturais. Cultura. Gestão. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) estabelece um modo de relacionamento e convivência com a sociedade civil que ultrapassa os limites internos de sua Instituição. Esta relação foi consolidando-se em 88 anos de parceria, fortalecida e expressa para além do legal, do documental, do regimental. A

¹ Servidora Técnica da área de Planejamento e Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Porto Alegre. Mestre e Doutoranda do Curso Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4025-0664>. E-mail: claudiabeux@yahoo.com.br.

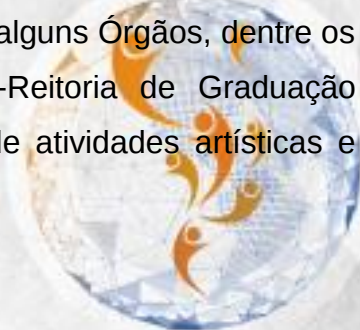


Universidade, por ser uma instituição pública, rege-se por força do Estado (Lei), obedecendo a hierarquias e planos de governos, além de seguir preceitos constitucionais. Entretanto, é através de sua autonomia universitária que prioriza condutas e pauta-se por ações que convergem em benefícios e usufrutos da comunidade em que está inserida e para a qual presta serviço.

Em um breve histórico, a cultura e suas formas de manifestação sempre foram priorizadas no âmbito da Universidade, já demonstrada em 1937, através da reincorporação do Instituto de Belas Artes. Em 1984, houve a criação do Museu da Universidade, sendo que em 1986, mais especificamente no início de agosto, o campus central da UFRGS transformou-se em um centro cultural, através de uma posição do Reitor, antevendo um meio de aproveitamento dos prédios históricos da Universidade.

A partir do ano 2000, com a criação da Secretaria de Patrimônio Histórico (SPH), a Universidade pôde fazer o planejamento, a execução, a recuperação, revitalização e restauração do denominado conjunto arquitetônico composto pelos doze prédios históricos que fazem parte do Projeto de Recuperação dos Prédios Históricos da UFRGS.

Com esse escopo cultural, abrangendo construções de arquitetura históricas, consideradas bens materiais do Estado e do País, somam-se os bens imateriais de suas atividades artísticas, coordenadas pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS (PROEXT), sobretudo através do Departamento de Difusão Cultural (DDC), que estabelece parcerias com instituições, por meio de projetos de extensão, concretizados em ações expressas em serviços culturais oferecidos pela Universidade à comunidade universitária. Esses projetos são respaldos no Plano de Gestão do Reitorado (2016-2020) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016-2026), cuja preocupação é implementar ações como forma de valorizar a cultura e o pensamento plural, através de diretrizes que norteiem suas linhas de atuação, não se restringindo à cidade de Porto Alegre, mas agregando a região metropolitana e igualmente o Litoral Norte, onde possui campus. As ações culturais da Universidade estão incluídas nos Objetivos de Impacto Social de seu planejamento estratégico, constituindo-se num processo transversal que perpassa a Administração Superior e suas Unidades Universitárias, realizadas em conjunto com alguns Órgãos, dentre os quais a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT); a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) - proporcionando aos alunos a realização de atividades artísticas e



culturais para complemento de sua formação; a Superintendência de Infraestrutura (SUINFRA); a Secretaria de Comunicação (SECOM), dentre outros.

O presente artigo tem como objetivo verificar a existência dos bens culturais, especialmente os materiais, concernente a seus prédios, bem como abordar os principais serviços culturais prestados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especificamente através de ações recomendadas e implementadas no seu Plano de Gestão (PG 2016-2020) e no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2026), uma vez que no primeiro (PG), o assunto encontra-se inserido em pelo menos dois de seus Objetivos Estratégicos: Objetivos de Gestão e Objetivos de Impacto Social; e, no segundo (PDI), nos Objetivos Organizacionais de Infraestrutura e nos Objetivos de Impacto Social de Inclusão (UFRGS, 2017, p. 36; 2016b, pp. 45, 49).

A pesquisa é descritiva, caracterizando-se como um estudo de caso com coleta de dados. A metodologia utilizada é de natureza aplicada, com enfoque qualitativo, e quanto aos procedimentos técnicos, documental e bibliográfica, fazendo uso de documentos e materiais disponibilizados no site da Universidade, conforme as referências ao final deste trabalho.

Como forma de auxiliar a proposta, o trabalho é dividido em três principais sessões. A primeira sessão discute bens culturais. A segunda (02), considera o ambiente institucional e sua cultura. A terceira sessão (03), apresenta a discussão de dados, explanando sobre os bens culturais imateriais de seus prédios históricos e os serviços culturais oferecidos pela UFRGS não somente à comunidade universitária, mas à sociedade em geral.

2 BENS CULTURAIS MATERIAIS E IMATERIAIS

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), um bem cultural pode ser definido de diversas formas, de acordo com o período e a área abrangida. Segundo o Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, bem cultural, pode ser definido como “[...] um bem, material ou não, significativo como produto e testemunho de tradição artística e histórica, ou como manifestação da dinâmica cultural de um povo ou de uma região” (FERREIRA, 1986, p. 247).

O que hoje é designado como bem cultural, o Dicionário do Patrimônio Cultural (IPHAN, 2017) menciona que - antigamente, nos tempos de guerra, e visando



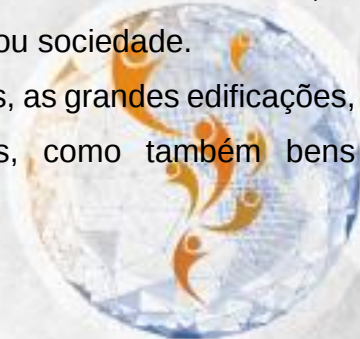
proteger as instituições -, eram debatidos como obras de arte, monumentos históricos, instituições ligadas às artes, à religião, à ciência, somando-se aos bens do ramo do conhecimento, dentre eles os relacionados à educação e ao serviço humanitário. Isso fazia sentido, pois estavam ligados às discussões diplomáticas e às reuniões com especialistas, representantes de assembleias, agregando parte dos países dos três continentes da Europa, das Américas e da Ásia, em grandes encontros internacionais.

Durante a Primeira Guerra, os bens culturais públicos e privados ficaram sob a legislação da Segunda Conferência de Haia (1907), porém não se obteve êxito nos resultados, ou seja, como conceituá-los e de que forma proteger objetos públicos e privados, envolvendo situações de guerras. Ainda assim, esse debate teve origem e foi se consolidando, ganhando força ao longo dos séculos XIX e XX, resultando, em 1954, na Convenção de Haia, pós-guerra, específica para tratar da temática bem cultural.

Segundo Botrel et al. (2011), a concepção de bens culturais ganhou outras conotações, de acordo com a época e com o meio. Houve tempos da história em que somente as obras de arte tinham importância e deveriam ser preservadas. Objetos e bens de cunho pessoal, principalmente se advindos de classes subalternas não representavam valor, mesmo os materiais encontrados nas escavações arqueológicas dos séculos XVIII e XIX. A ideia que se sobrepunha nas escavações era a da busca de objetos de interesse artístico que contivessem alguma importância utilitarista de mercado. As relíquias encontradas que não considerassem tais interesses eram descartadas, não sendo conservadas. Mas gradativamente, a concepção de bens culturais foi modificando-se. O interesse utilitarista de outrora foi superado e a preservação dos bens culturais foi sendo valorizada, ainda que produzidos por determinada classe ou etnia, em qualquer local, sendo considerados como importante herança e legado de uma sociedade ou nação. É nessa ótica que os bens culturais são reconhecidos como um conjunto de patrimônios materiais ou imateriais de relevante significado para a coletividade, para a cultura humana e para a memória social.

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), dentre os bens ou patrimônios imateriais, podem ser destacados a literatura, a música, o folclore, a linguagem e os costumes de um povo ou sociedade.

Os bens culturais materiais incluem os núcleos urbanos, as grandes edificações, igrejas, santuários, sítios arqueológicos e paisagísticos, como também bens



individuais, móveis de uma determinada época, acervos arqueológicos, museus, documentos, bibliografias, arquivos, vídeos, fotografias, filmes. Dentre os bens culturais imateriais estão os de categoria de importância identitária e cultural, e destes fazem parte as representações, celebrações, expressões, conhecimentos, fazeres e técnicas. (BOTREL et al., 2011).

A Constituição do Brasil, de 1988, no seu artigo 216, incisos de I a IV, inclui entre os bens imateriais as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas (BRASIL, 1988, Art. 216).

Uma vez que se procurou tecer informações sobre o que são bens culturais e sua natureza cabe, em um segundo momento, abordar o ambiente em que se encontram, e até que ponto esse local está vinculado a uma cultura. Por conseguinte, far-se-á oportuna a compreensão das expressões “institucional” e “organizacional”.

3 O AMBIENTE INSTITUCIONAL E SUA CULTURA

14

Uma instituição, genericamente, está relacionada aos hábitos e costumes cristalizados, aos pensamentos comuns à maioria dos indivíduos, aos padrões concretos e a práticas solidificadas. Em uma instituição há um legado, uma legitimidade formal ou informal, e há políticas e normas que servem a um bem maior, à sociedade. “As instituições consistem em estruturas e atividades cognitivas, normativas e reguladoras que dão estabilidade e sentido ao comportamento social” (ANDRADE, 2002, p. 51).

O conceito de “instituição” vem, por anos, fazendo parte dos estudos sociológicos e organizacionais, e alguns autores buscam esse conceito na antropologia. Para Hughes (1942), instituição é um empreendimento social, praticado de modo certo e contínuo, considerando seu estudo como o da sociedade em ação, mesmo que nos limites de construções sociais solidamente constituídas. Seu entendimento é que tais instituições são fenômenos sociais.

Sendo assim, Hughes (1936) cita que a durabilidade ou a permanência das instituições não está somente relacionada à satisfação das necessidades do indivíduo, as quais estão vinculadas à sua cultura, mas a outros fatores que se estabelecem nas relações interpessoais, oriundas de fenômenos sociais, cujo comportamento coletivo é encontrado de forma particular e é socialmente constante. A ótica empregada nos estudos de Hughes (1963; 1942) prepondera a enxergar as



instituições como aspectos sociais do comportamento coletivo, ou seja, a forma que o homem age reflete outros comportamentos humanos, de modo que um influencia o outro.

Por outro lado, Meyer e Rowan (1983) consideram as instituições sob a lente da sociedade pós-industrial, em que as mesmas refletem as estruturas organizacionais de uma realidade socialmente construída e influenciada pelo ambiente institucional. As regras institucionais racionalizadas interferem em maior ou menor grau na forma e na expansão da organização formal, de maneira que esta organização incorpora estas regras como elementos estruturais.

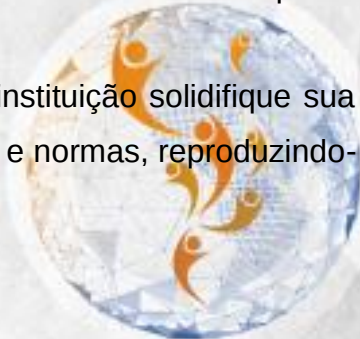
Para os autores acima, os regramentos, ou seja, os fatos e as obrigações presentes em uma instituição equivalem a um poder representado pela lei ou pela opinião pública. Os fatos estão relacionados aos processos cognitivos (pensamentos) e as leis aos processos normativos.

As organizações estão presentes no dia a dia do indivíduo, pois fazem parte das construções humanas e quase que de maneira imperceptível “[...] afetam fortemente cada aspecto da existência humana – nascimento, crescimento, desenvolvimento, educação, trabalho, relacionamento social, saúde, e até mesmo a morte” (SILVA, 2013, p. 43). Muitas vezes, não se percebe, mas certamente, constata-se seus efeitos, no cartório, no hospital, nas igrejas, nas escolas, nos clubes sociais, nos cemitérios e crematórios. O ser humano vive em sociedade e, esta, articula-se por organizações.

Andrade (2002) refere-se a três tipos de organizações: as organizações não institucionalizadas, as organizações institucionalizadas e as instituições, comumente ditas. As primeiras dizem respeito a jovens empresas que ainda não fixaram padrões, devido, principalmente, ao tempo de atuação. No segundo exemplo, enquadrar-se-iam órgãos e empresas públicas. No terceiro exemplo, caberiam os institutos públicos. Todavia, feitas as ressalvas, toda organização deverá, com o tempo, manter um perfil institucional.

Como exemplos de instituição, citam-se: a judiciária, a educacional, a pública. O conceito de instituição é maior do que o de organização. Para este estudo, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) será considerada sob o ponto de vista institucional.

Segundo Freitas (2009), o tempo faz com que cada instituição solidifique sua cultura, de maneira a cristalizá-la em seus valores, crenças e normas, reproduzindo-



os em suas histórias passadas de geração para geração. Não obstante, como a cultura se recicla, cabe às instituições a prática de reverem suas posições e sua própria cultura. Para a autora, as instituições apresentam pilares constituídos de processos reguladores, regras normativas e construções cognitivas. Os pilares forçam as instituições e regularizam seus comportamentos; as normas apresentam um caráter prescritivo e avaliativo, mencionando como as coisas devem ser executadas, realizadas; o pilar cognitivo é o que dá sentido às coisas, dá representação, através de estruturas internalizadas. Os elementos institucionais fazem parte das regras, normas e crenças presentes nas organizações, entretanto, de acordo com a abordagem, pode ser priorizada uma, em detrimento de outra, dependendo de seu ponto de vista e de seu objetivo.

Para Freitas (2009), os pilares (regulador, cognitivo ou normativo) estruturantes das instituições estão relacionados às lógicas ou suposições sociais: realista, construtivista, ou entre ambos, como também estão alicerçadas em suportes (Culturas, Estruturas Sociais e Rotinas).

16

O suporte cultural está relacionado à decodificação de um sistema em que fazem parte a codificação e interpretação de comportamentos, em que as culturas interferem reforçando e/ou mudando os comportamentos. De igual forma, as estruturas sociais dão suporte às instituições, forçando e fortalecendo o comportamento dos indivíduos enquanto “atores” que reproduzem e transformam seus próprios comportamentos. As rotinas se equivalem a comportamentos reproduzidos por hábitos arraigados ou crenças e conhecimentos implícitos.

A cultura organizacional é constituída por elementos, dentre os quais incluem-se os valores, as crenças e pressupostos, os ritos, os rituais e as cerimônias, as sagas e os heróis, as histórias, os tabus, as normas. Todos expressam a cultura das organizações. Ao seu modo, cada um contribui para tornar a organização envolvente e cheia de detalhes, sendo despercebidos de algum modo no cotidiano da vida organizacional. Entretanto, a linguagem é “funcionalizada”, as mensagens, os códigos, os comportamentos e o conteúdo são difundidos, perpetuados e passados aos mais novos (FREITAS, 2007).

Uma Instituição de Ensino Superior (IES), como a UFRGS, pode ser analisada sob dois aspectos: como instituição, através de padrões perenes e valores estabelecidos por meio de normas legais e pela prática de costumes e hábitos formados ao longo de quase um século de existência; e como organização,



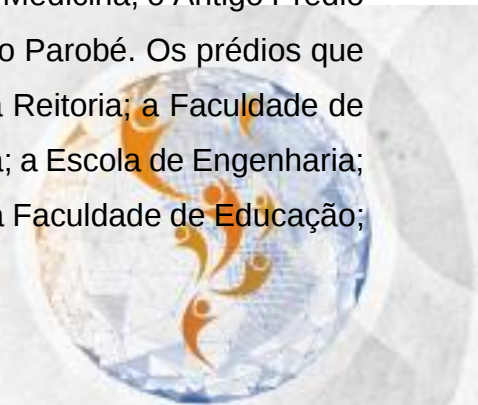
relacionada à educação e à sua comunidade acadêmica, composta por docentes, técnicos e alunos, visando a qualificação do ensino com o aprimoramento de seus procedimentos, processos e técnicas de gestão.

4 BENS CULTURAIS E SERVIÇOS CULTURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é uma instituição muito rica tanto em bens materiais como imateriais. Quanto aos bens materiais, a UFRGS apresenta, entre outros, um acervo edificado de expressivo valor histórico-cultural no contexto urbano da cidade de Porto Alegre, no qual convivem duas gerações históricas e artísticas de edificações dos séculos XIX e XX. Estes expressam tanto a gênese da UFRGS (sendo o berço de seus primeiros cursos) como edificações que marcam, posteriormente, a busca da instituição pela excelência acadêmica, materializada nos princípios do ensino, da pesquisa e da extensão.

17 O primeiro grupo é composto por doze edifícios construídos entre 1898 e 1928. Esse conjunto ilustra a Corrente Historicista, com traçado característico do estilo Eclético, estando onze deles localizados no Campus Centro, um no Campus do Vale e outro na Estação Experimental Agrônômica (EEA). O segundo grupo, ou segunda geração, compreende quinze edifícios construídos entre 1951 e 1964, representativos do Movimento Modernista, e que estão localizados nos *Campi* Centro, Saúde e Olímpico. A Capela de São Pedro, embora não faça parte da Primeira Geração de Prédios Históricos da UFRGS, por ter características arquitetônicas diferentes, é contemporânea a essas edificações e foi incorporada ao patrimônio da Universidade em 1960 (UFRGS, 2016a, s. p.).

De acordo com o Setor de Patrimônio Histórico da UFRGS, fazem parte dos prédios históricos: a Rádio da Universidade; a Capela de São Pedro; o Prédio Centenário da Escola de Engenharia; o Château; o Observatório Astronômico; o Castelinho; o Museu da UFRGS; a Faculdade de Direito; o Instituto Eletrotécnico; a Faculdade de Agronomia; o Antigo Prédio da Faculdade de Medicina; o Antigo Prédio do Instituto de Química (agora Centro Cultural), e o Instituto Parobé. Os prédios que compõem a segunda geração compreendem: o Anexo I da Reitoria; a Faculdade de Arquitetura; o Cinema e o Teatro; a Faculdade de Economia; a Escola de Engenharia; a Fabico (Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação); a Faculdade de Educação;



a Faculdade de Farmácia; o Instituto de Artes; a Faculdade de Odontologia; o Planetário; a Faculdade de Psicologia; a Reitoria; o Salão de Atos, e o Centro Natatório.

As edificações fazem parte dos bens culturais materiais da UFRGS, sendo que recentemente um deles, a sede da Faculdade de Química, situado no Campus Centro, passou por um processo de recuperação, sendo restaurado e transformado em um Centro Cultural em 2019. Este se transformou num equipamento cultural com programação ao público externo, mediante cotas de pagamento através de seleção de projetos por edital. As mostras são realizadas por meio de parcerias, destacando-se entre estas, principalmente, a Aliança Francesa, o SESC, o Instituto Goethe, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e Clube de Cinema de Porto Alegre. Além do Centro Cultural, a Universidade dispõe e gerencia, por meio do Departamento de Difusão Cultural (DDC), outros espaços culturais como: Sala Redenção, Cinema Universitário, Sala Fahrion, Salão de Festas e Galeria Maria Lucia Cattani.

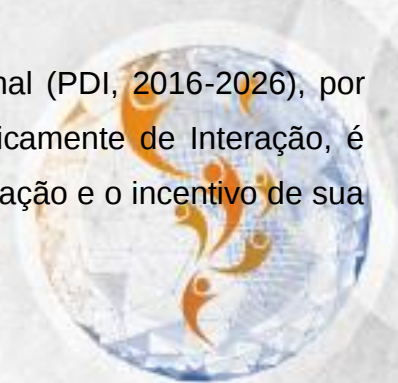
18

O DDC é um órgão que faz parte da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da UFRGS, responsável pelo gerenciamento e execução dos projetos culturais da Universidade. O departamento desenvolve atividades artísticas, por meio de projetos como o Unimúsica, direcionado à cena musical no meio universitário no país, e Unifoto, com atuação em exposições de fotógrafos ligados ao meio universitário, apresentando temas variados.

A Universidade acredita que a extensão é um dos seus pilares, ligando-a à comunidade, em todas as esferas do contexto social. Através da sua política de extensão, a UFRGS amplia a integração com o ambiente acadêmico, oportuniza a inclusão social, principalmente através de projetos multidisciplinares e interdisciplinares e favorece o empreendedorismo e a inovação.

A Secretaria de Comunicação (SECOM) é outro órgão administrativo da Universidade preocupada com a cultura, manifestada por intermédio de equipamentos culturais como a Rádio, a TV e a Gráfica Universitária, comunicando-se com a sociedade através de redes interativas como o Facebook, o Twitter e o Instagram, e de projetos de desenvolvimento de plataformas digitais com o intuito de uma melhor comunicação institucional.

Em seu último Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016-2026), por meio de seus Objetivos de Impacto Social, mais especificamente de Interação, é demonstrado o compromisso da Universidade com a ampliação e o incentivo de sua



interação com os demais segmentos da sociedade, seja no campo acadêmico como também no cultural, social, artístico, promovendo a cultura da paz, o voluntariado, a partilha e a apropriação de saberes, e o respeito aos direitos humanos.

No Estatuto e no Regimento da UFRGS, em seu artigo terceiro, constam os princípios constitucionais pelos quais a Universidade é guiada. O primeiro item diz respeito à liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Uma de suas finalidades é o desenvolvimento da produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão. Para atingir seus fins, no artigo sexto, a Universidade deve, dentre outros propósitos, constituir-se em fator de integração da cultura nacional e da formação de cidadãos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência ética na comunidade universitária; e cooperar com os poderes públicos, universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais (UFRGS, 1994a).

19

O parágrafo acima procura ilustrar o compromisso da Universidade com a propagação do ensino e do saber, com a obtenção e com a troca de conhecimentos, posicionando a cultura em lugar de destaque e de constante atenção. Em uma digressão histórica, ratificando esse compromisso, no ano de 1949 foi criado o Setor de Cultura dentro da Universidade o qual se tornou, posteriormente, no Departamento de Difusão Cultural. Em 1954, iniciou-se a construção do prédio da Reitoria (que abriga a Administração Superior), sendo sua conclusão em 1957. Desde a década de cinquenta, neste prédio encontram-se o Salão de Atos e o Salão de Festas que passaram a fazer parte da vida social da Universidade e da Cidade, sendo também local para exposições de arte. Neste relato, cabe destacar sobre o Jornal da Universidade criado em 1997, com uma tiragem de quinze mil exemplares e com uma periodicidade mensal.

De acordo com o estudo, constatou-se que a UFRGS é um referencial em bens culturais materiais, pela riqueza centenária expressa na arquitetura de seus belos prédios históricos - que poderiam, sem dúvida alguma, ser cenário para aprofundamento a muitas pesquisas -, e um case de sucesso em serviços culturais, igualmente objeto de estudo sob outros aspectos, especialmente quando analisados sob um enfoque multi e transdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente estudo procurou identificar os bens culturais presentes na Universidade do Rio Grande do Sul, e os serviços culturais ofertados por esta, contextualizando o ambiente institucional e sua cultura. Como expresso em seu regramento (Estatuto e Regimento) e condizente com seu planejamento (Planos de Gestão e de Desenvolvimento Institucional), a Universidade valoriza a cultura e suas formas de manifestação, quer implementando projetos, oferecendo serviços culturais à sociedade, quer promovendo ações, zelando pela conservação de seu patrimônio cultural material.

Com o decorrer dos anos, e com a inexorável modificação dos tempos, a Universidade é, hoje, uma instituição que abrange todas as áreas do conhecimento desenvolvidas através do ensino, da pesquisa e da extensão, mas teve de se ajustar ao século XXI, sempre mantendo seus princípios e valores, tal como preconizado através do Art. 5º, título II do Estatuto: “A Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem por finalidade precípua a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico integradas no ensino, na pesquisa e na extensão”.

A Universidade prioriza, por meio de atividades de extensão, a liberdade nas suas mais diversas formas de expressão cultural, das reportagens de rádio e TV, às mídias sociais e às artes cênicas. Nos diversos *campi* na Capital ou no Litoral Norte, a UFRGS não mede esforços em fornecer à comunidade universitária ensino de qualidade e de valorização às conquistas sociais obtidas ao longo de sua história. Seu Salão de Atos é um espaço para a convivência plural, para debates e apresentações que procuram levar à sociedade os mais variados temas sob diversos enfoques. Seus prédios centenários refletem a preservação da memória institucional e da produção artística, cultural e científica da Universidade.

Valendo-se desta pesquisa, chega-se à conclusão que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresenta um acervo de bens materiais e imateriais de relevância histórica, corroborada em documentos e referencial bibliográfico à coleta de dados. Paralelamente a seu universo institucional, serviços culturais são disponibilizados à sociedade, refletindo sua preocupação na propagação de ações culturais, como forma de valorização da cultura e, por consequência, de contribuição na formação do ser humano.

REFERÊNCIAS



ANDRADE, R. F. As Análises Institucionalistas nas Organizações e o Conceito de "Institucional". **Caleidoscópio: Revista de Comunicação e Cultura**. n. 3, Portugal, 2002, p. 49-50.

BRASIL. Senado Federal. **Art. 2016**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_216_.a sp. Acesso em: 16 jun. 2021

BOTREL, M. de O.; Araújo, P. G. de; Pereira, J. R. **Gestão de Bens Culturais no Brasil: desafios e perspectivas**. Universidade Federal de Lavras (Brasil). Disponível em: http://www.pasosonline.org/Publicados?9411/PS0411_13.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

FREITAS, M. E. de. **Cultura organizacional: evolução e crítica**. Coleção Debates em Administração. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

FREITAS, P. A. S. **Teoria institucional contemporânea**, cap. 3. Disponível em: <http://www.dep.ufscar.br/blog/iod/wp-content/uploads/2009/12/1.3-SCOTT.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

HUGHES, E. C. The ecological aspect of institutions. **American Sociology Review**, v. 1, n. 2, p. 180-189, Apr. 1936.

IPHAN, 2017, s. p. **Verbetes "Bem Cultural"**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/79/bem-cultural>. <https://www.icjp.pt/sites/default/files/media/565-466.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, n. 2, p. 340-363, 1983.

_____. **Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony**.

SILVA, Reinaldo Oliveira da. **Teorias da administração**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2013.

UFRGS. **Anexo à Decisão nº 170/2017-CONSUN**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-170-2017-anexo>. Acesso em: 27 maio 2021.

_____. **Difusão Cultural**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/difusaocultural/>. Porto Alegre: UFRGS, s. a. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. **Estatuto e Regimento**. Porto Alegre: UFRGS, 1994a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>. Acesso em: 31 maio 2021.

_____. **Os prédios Históricos**. Porto Alegre: UFRGS, 2016a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/patrimoniohistorico/os-predios-historicos/>. Acesso em: 04 jun. 2021.



_____. **PDI 2016 - 2026**. Porto Alegre: UFRGS, 2016b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pdi>. Acesso em: 31 maio 2021.

_____. **Preservação do Patrimônio Edificado da UFRGS**: Château: projeto resgate do patrimônio histórico e cultural. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2016.

_____. **Relatório de Gestão UFRGS 2012**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/plano-de-gestao-2012-2016>. Acesso em: 04 jun. 2021.



EFEITOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DOS DOCENTES E INTENÇÃO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Rúbia Maria Pereira¹

Emilly Stein²

Júlio Cesar Lopes de Souza³

23

Resumo: A atuação docente é destacada como um fator de potencialização da percepção da qualidade pelos estudantes. E a percepção que o aluno possui sobre a qualidade do curso que frequenta pode estar relacionada com a intenção de permanência no curso. Com a pandemia do Covid-19, as restrições estabelecidas acabaram afetando o sistema educacional, exigindo uma adaptação dos alunos e dos os professores. Diante disto, o objetivo do artigo é identificar os efeitos da adaptação para o ensino remoto na percepção de qualidade dos docentes e na intenção de permanência dos estudantes de ensino superior. Para cumprir o objetivo, 86 estudantes que tiveram a experiência de ensino remoto emergencial e ensino presencial responderam um questionário na plataforma *Google Forms*. Os resultados sugerem que houve alterações na percepção de qualidade no que concerne a clareza da apresentação dos assuntos, participação e discussões. Os resultados também retrataram as dificuldades de conexão de internet, foco e concentração nas aulas. Sendo assim, essa pesquisa visa contribuir para que as instituições, os professores e sociedade conheçam os anseios dos alunos de modo a traçar estratégias que apoiem a permanência deles no curso e são importantes para mapear um cenário até então desconhecido.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Percepção de qualidade docente. Intenção de permanência. Pandemia.

¹ Universidade Federal do Paraná - UFPR, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0657-4545>. E-mail: ru.biapereira@hotmail.com.

² Universidade Regional de Blumenau - FURB, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4509-961X>. E-mail: emillys@furb.br.

³ Universidade Regional de Blumenau - FURB, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0698-5982>. E-mail: juliolopes@furb.br.



1 INTRODUÇÃO

No final de dezembro de 2019 a China detectou uma nova cepa de coronavírus, causadora da Covid-19. Esse cenário implicou a adoção de diversas medidas, que tinham como foco o distanciamento social, a redução da propagação do vírus e a prevenção do colapso do sistema de saúde (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021).

Em março de 2020, as universidades brasileiras tiveram que suspender todas as atividades no local, exigindo uma adaptação rápida por parte dos professores e dos estudantes (OLIVEIRA; CHAVES, 2020). Diante disso, as instituições adotaram estratégias de ensino e aprendizagem virtuais, para tentar reduzir o índice de evasão dos estudantes e prosseguir com as aulas (SANTOS *et al.*, 2021).

Com a pandemia da Covid-19, as restrições estabelecidas acabaram afetando o sistema educacional. Os desafios enfrentados percorrem sobre evasão e permanência dos estudantes (LOPES DE SOUZA, 2020). Tontini e Walter (2014) afirmam que diferentes fatores relacionados a esse assunto podem ser encontrados na literatura, como: aspectos internos da instituição, percepções referentes ao curso, aos seus conteúdos e aos seus professores.

Contingências como esta reforçam a relevância de se entender situações como os desafios do ensino remoto, a adaptação dos conteúdos pelos professores, a maneira de manter os estudantes interessados com as aulas e as percepções e dos estudantes no ensino remoto e/ou a distância (SANTOS *et al.*, 2021).

Diante disto, a questão que norteia o artigo é: Em virtude da pandemia, como a adaptação para o ensino remoto emergencial influenciou na percepção de qualidade dos docentes e na intenção de permanência no curso dos alunos do ensino superior? Posto isso, tem-se como objetivo, identificar os efeitos da adaptação para o ensino remoto na percepção de qualidade dos docentes e na intenção de permanência dos estudantes de ensino superior.

Sendo assim, essa pesquisa visa contribuir para que as instituições, os professores e sociedade conheçam os anseios dos alunos de modo a traçar estratégias que apoiem a permanência deles no curso. Adicionalmente, estudos como este são importantes para mapear um cenário até então desconhecido e a partir disto buscar estratégias para se adaptar ao novo.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Adaptação ao ensino remoto emergencial

A adequação no processo de ensino e aprendizagem, causada pela pandemia da Covid-19, fez com que as instituições utilizassem o ensino remoto (GOMES; SANT'ANNA; MACIEL, 2020). O ensino remoto emergencial, é a transição de ensino para um método de ensino alternativo por conta do cenário existente, retornando ao formato original quando a crise for reduzida.

Há vantagens de ter o ensino remoto on-line, como: aprendizado igual ou superior do que o método presencial, a flexibilidade de assistir as aulas e acessar os conteúdos, a economia de dinheiro e tempo (COMAN *et al.*, 2020). Segundo o mesmo autor tem-se como desvantagens: dificuldade de foco das aulas, perder o prazo de entrega, ter uma rede de internet, a falta da interação física e a presença de colegas.

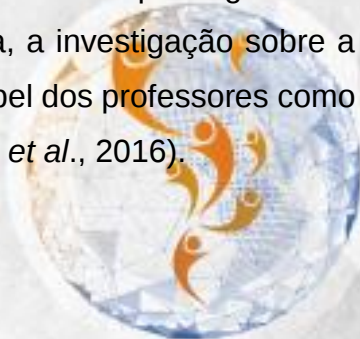
Os achados de Ferreira *et al.* (2020) sugerem que na perspectiva do professor, há uma falta de interação e do contato visual com os alunos e mesmo quando é solicitado a participação na aula, não a resposta pelo estudante, visto que o ele pode estar “logado” na plataforma e não estar assistindo a aula.

Já no trabalho de Ferri, Grifoni e Guzzo (2020), os achados se relacionam com a falta de: conexões de internet, de equipamento adequado para os alunos, de conteúdo adequado, de habilidade digitais dos professores e dos estudantes, de interação e motivação dos estudantes, da presença social e cognitiva dos professores, da relação professor-aluno, de espaços adequados para as aulas.

2.2 Percepção de qualidade docente

As noções de qualidade do professor mudaram com o tempo, à medida que a sociedade mudou seus valores e preocupações. Lopes de Souza (2020) descreve qualidade como um predicado de ser ou estar bem-feito a partir de elementos objetivos e subjetivos que conferem a qualidade pretendida ao processo educacional.

Este contexto envolve a busca da compreensão dos elementos que englobam a qualidade docente no ensino superior e, nessa perspectiva, a investigação sobre a qualidade docente no ensino superior busca averiguar o papel dos professores como geradores da percepção de qualidade da instituição (WEST *et al.*, 2016).



Os conhecimentos necessários à docência estão relacionados àquilo que os professores deveriam compreender para favorecer o processo de ensino e aprendizagem eficiente (PERAZO *et al.*, 2016). Em termos de aprendizagem on-line, a qualidade da educação é influenciada pelo nível de treinamento que os professores têm no uso da tecnologia e por seu estilo de ensino (NYCZ; COHEN, 2007).

No que concerne à qualificação acadêmica, refere-se à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que leciona (PERAZO *et al.*, 2016). Sobre qualificação profissional, indica a ligação do docente com a experiência adquirida através das práticas vigentes no campo profissional. E, os saberes experienciais, estão estritamente ligados ao domínio do conteúdo, sendo assim, nascem com a prática e por ela são validados (PERAZO *et al.*, 2016). E a terceira perspectiva de qualidade docente é representada pela qualificação pedagógica do professor, que se trata da capacitação sistematizada para o exercício da docência conforme indicado por Miranda (2011).

2.3 Intenção de Permanência

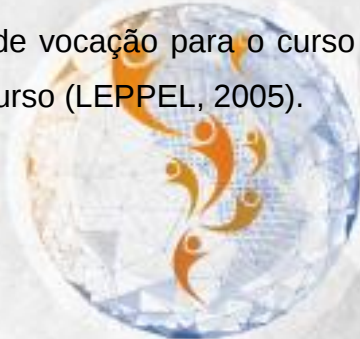
No Brasil, a compreensão da permanência estudantil é relevante, pois as instituições de ensino competem por estudantes (SANTOS; MAGALHÃES; REAL, 2020). Além disso, elas tiveram a houve a necessidade de as instituições aumentarem os esforços para permanência dos alunos (LOPES DE SOUZA, 2020).

Segundo Walter e Tontini (2008) uma forma de abordar o tema “permanência” considera os alunos como participantes de uma complexa teia social, que necessitam de elementos além do ensino, para que se tornem incluídos.

Nem todo aluno completa seu programa de estudos e isso merece atenção. A não permanência causa repercussões pessoais negativas nos alunos (PERON *et al.*, 2019), e podem afetar a imagem das instituições (STRAUSS; BORENSTEIN, 2015).

Leppel (2005), diz que alunos que esperam ser bem-sucedidos julgam o curso, por meio das possibilidades de ganhos futuros. De acordo com Oliveira, Bittar e Lemos (2010), muitos alunos esperam que possam melhorar suas condições de vida.

A identificação com o curso pode afetar a permanência. Essa discussão inicia com a escolha do curso (DOWD; COURY, 2006), a falta de vocação para o curso (DIAS; THEÓPHILO, 2006), e a afinidade do aluno com o curso (LEPPEL, 2005).



As dificuldades para conciliar trabalho e estudo foram identificadas nos estudos de Dias e Theóphilo (2006). A esse respeito, Dowd e Coury (2006) indicam que, quando a situação financeira do aluno é desfavorável, reduz a possibilidade de permanecer na instituição de ensino.

Sobre aspectos financeiros, estudos indicam que os auxílios financeiros exercem influência positiva sobre a retenção dos estudantes (EVANS, 2007; TITUS, 2004) já empréstimos, apresentam influência negativa (DOWD; COURY, 2006).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como quantitativa, exploratória e de levantamento. Como instrumento de coleta de dados, foi adaptado o questionário desenvolvido por Souza (2020) e por Coman *et al.* (2020).

Nesse contexto, os alunos responderam as mesmas questões com a sua percepção em relação ao período anterior a pandemia e no cenário atual. Logo, a amostra da pesquisa são alunos a partir do 5º semestre.

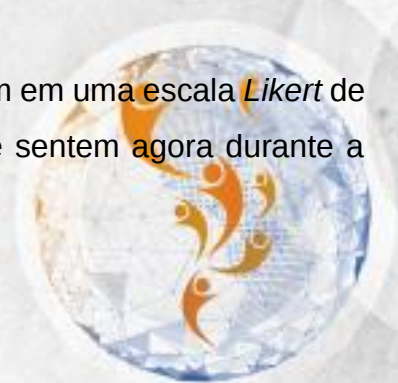
O questionário elaborado pela plataforma *Google Forms*® está dividido em 3 seções conforme Quadro 1 e foi enviado para o e-mail institucional dos alunos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e do Centro de Ciências Tecnológicas da Universidade Regional de Blumenau/FURB.

Quadro 1 – Constructo da pesquisa

Seção	Temas	Número de questões
Seção 1	Bloco 1 – Desempenho acadêmico dos seus professores	6 questões
	Bloco 2 – Desempenho pedagógico dos seus professores	6 questões
	Bloco 3 – Desempenho profissional dos seus professores	6 questões
Seção 2	Bloco 4 – Sua intenção de permanência na instituição de ensino	5 questões
	Bloco 5 – Aspectos financeiros que influenciam minha permanência no curso	4 questões
Seção 3	Bloco 1 – Atuação do estudante durante o ensino remoto emergencial	10 questões
	Bloco 2 – Informações pessoais	5 questões

Fonte: Adaptado de Lopes de Souza (2020) e Coman *et al.* (2020).

Para cada afirmação da Seção 1, os alunos pontuaram em uma escala *Likert* de 5 pontos como se sentiam antes da pandemia e como se sentem agora durante a



pandemia. A segunda seção compreende questões relacionadas a intenção de permanência e aspectos financeiros. Por fim, a seção 3 inclui questões a respeito da atuação do estudante durante o ensino remoto emergencial e informações pessoais.

Posteriormente, os dados dos respondentes foram tabulados em planilhas eletrônicas. Feito isso, foi aplicado a análise de correlação canônica, que mede o grau de associação entre dois conjuntos de variáveis (MINGOTI, 2005). Inicia-se o processo de correlação canônica, determinando o primeiro par de variáveis através das seguintes fórmulas:

$$U_1: a_1 X_1 + a_2 X_2 + \dots + a_n X_n \quad (1)$$

$$V_1: b_1 Y_1 + b_2 Y_2 + \dots + b_m Y_m \quad (2)$$

Sendo que, $a = [a_1, a_2, \dots, a_n]$ e $b = [b_1, b_2, \dots, b_m]$ são vetores de constantes escolhidas de forma a maximizar a correlação entre as variáveis U_1 e V_1 e que essas variáveis tenham variância igual a 1. O software utilizado neste artigo é o *BioEstat*, em sua versão 5.0.

28

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação do questionário ocorreu entre os dias 10 de outubro de 2021 e 20 de novembro de 2021, obtendo uma amostra de 86 questionários respondidos integralmente. No Quadro 2, observa-se a atuação do aluno durante o ensino remoto.

Quadro 2 – Atuação do estudante durante o ensino remoto emergencial

Painel A – Perguntas de múltipla escolha (podem selecionar mais de uma opção)					
Pergunta	Alternativas/Respondentes				
Equipamento usado para participação das aulas on-line	Computador	Celular	Tablet	Equipamento emprestado	
	80	51	6	4	
Formas de acesso à internet	Wi-fi residencial	Wi-fi de outro local		Dados móveis	
	85	7		21	
Dificuldades encontradas durante a aula on-line	Dificuldades ao se conectar à plataforma	Perda de sinal durante as chamadas on-line	Atraso na entrega da mensagem na plataforma	O som não está claro	Não tive dificuldade
	16	49	19	18	29

Painel B – Perguntas com apenas uma opção a ser selecionada					
Frequência das Dificuldades	Quase sempre	Muito frequente	Frequentemente	Raramente	Não tive dificuldade
	4	5	26	26	25
Tempo para estudo/projeto	Menos tempo	Mais tempo	Nem menos tempo, nem mais tempo		
	23	25	38		
Interação aluno-Professor	Respondo no microfone, mas com a câmera desligada		Ligo a câmera e respondo	Ofereço uma resposta por escrito no chat	
	53		7	26	
Tendo como base a participação das aulas presenciais, agora	Sou menos participativo	Sou mais participativo	Não percebi diferença no meu nível de participação		
	36	30	21		
Apresentação de trabalho on-line	Acho mais difícil	Acho mais fácil	Acho nem mais fácil, nem mais difícil		
	11	52	23		
Preferência	Aulas On-line	Aulas Presenciais	Aulas on-line e aulas presenciais		Não sei
	15	26	44		1

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

29

De acordo com Quadro 2, a maioria dos alunos indicaram que utilizam o computador/notebook ou o celular para assistir as aulas on-line. Sobre a internet utilizada, a maioria dos alunos utiliza o wi-fi residencial e/ou dados móveis do celular. Segundo os resultados de Coman *et al.* (2020), a maior dificuldade encontrada pelos alunos, é a perda de sinal durante as chamadas on-line, conforme Quadro 2.

Sobre o tempo para a realização de atividades, 44,18% dos alunos responderam que o tempo não mudou. Este resultado pode ser uma vantagem do ensino on-line, com a flexibilidade de assistir as aulas (COMAN *et al.*, 2020). No quesito interação aluno-professor, 61,62% dos alunos responderam que ativam apenas o microfone para responder o professor durante a aula, resultado que corrobora com o estudo de Ferreira *et al.* (2020).

Quando perguntado que outras dificuldades os alunos encontraram no ensino on-line, emergiram 8 respostas sobre dificuldades de foco nas aulas. Com isso, a maioria dos alunos acreditam que são menos participativos na aula on-line. A maioria dos alunos, acreditam que as apresentações nas aulas on-line são mais fáceis, porém, as atividades avaliativas aplicadas podem não fornecer o nível correto de aprendizagem do estudante (FERREIRA *et al.*, 2020).



Através das mudanças que foram ocasionadas no cenário de pandemia (FERREIRA *et al.*, 2020) e a através dos pontos positivos do ensino remoto emergencial (COMAN *et al.*, 2020), a maioria dos alunos afirmam preferir uma combinação entre aulas on-line e aulas presenciais.

A Quadro 3, apresenta a intenção de permanência dos alunos na instituição.

Quadro 3 – Estatística descritiva da intenção de permanência na instituição de ensino

Afirmações	Mín.	Máx.	Méd.	Desvio-Padrão
Pretendo continuar neste curso sem interrupções.	1	5	4,66	0,66
Não desistirei deste curso	1	5	4,55	0,94
Estou comprometido em concluir este curso.	1	5	4,63	0,77
Tenho intenção de trocar o curso, mas permanecerei na mesma universidade.	1	5	1,38	0,97
Creio que o curso que faço é o certo para mim.	1	5	4,14	0,97
A PANDEMIA da covid-19 me fez/faz pensar em parar de estudar, mesmo que temporariamente.	1	5	2,31	1,5
A MODALIDADE on-line me fez/faz pensar em parar de estudar, mesmo que temporariamente.	1	5	2,37	1,42

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

É possível observar, no Quadro 3, que a maioria dos alunos pretende terminar o curso em que está estudando. Porém há alunos que pensaram em parar de estudar, devido a pandemia da Covid-19 e a modalidade on-line.

Na Quadro 4, apresenta-se os aspectos financeiros que influenciaram o aluno a permanecer no curso escolhido.

Quadro 4 – Estatística descritiva dos aspectos financeiros

Afirmações	Mín.	Máx.	Méd.	Desvio-Padrão
Minha renda pessoal ou familiar é suficiente para arcar com os custos do curso.	1	5	3,16	1,41
Preciso do auxílio de bolsas ou de terceiros para concluir o curso.	1	5	3,23	1,58
Necessito de financiamento estudantil para concluir o curso.	1	5	2,42	1,43
Minha situação financeira tem causado preocupação, stress, ansiedade.	1	5	2,71	1,46

Fonte: Dados da pesquisa (2021).



Conforme a Tabela 5, a média de respondentes da pesquisa se apresentou em torno a 3. Esse resultado com Evans (2007) e Titus (2004), esses autores comentam que os auxílios financeiros exercem uma influência positiva com relação ao aluno permanecer no curso. A Tabela 1, expõe os coeficientes calculados para os cenários antes e durante a pandemia, sobre o desempenho acadêmico dos professores.

Tabela 1 – Coeficiente para as variáveis canônicas da dimensão de desempenho acadêmico dos seus professores

Bloco 1				
R ² Canônico	0.9024			
Pergunta	Cenário 1	Coeficiente	Cenário 2	Coeficiente
P1	Antes da Pandemia	-0.2366	Durante a Pandemia	-0.0428
P2		0.1105		-0.0137
P3		-0.2997		-0.1027
P4		-0.2599		-0.3106
P5		0.8587		1.0566
P6		0.2566		0.0095

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

31

É possível observar, na Tabela 1, que a P1, P3, P4, P5 e P6 mantiveram seus respectivos sinais nos dois cenários analisados, ou seja, não houve uma alteração do posicionamento dessas afirmações. Sendo assim, a única afirmação que houve alteração, foi a P2, sendo confirmado através dos sinais opostos nos cenários 1 e 2.

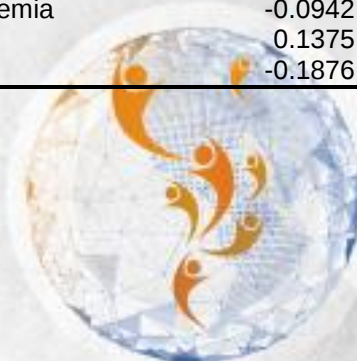
Esse resultado corrobora com achados de Ferreira *et al.* (2020) afirmando que falta de interação e do contato visual com os alunos, o que impede de saber como o conteúdo está sendo absorvido pelo aluno.

Na Tabela 2, é exposto os coeficientes para as variáveis canônicas da dimensão do desempenho pedagógico dos seus professores.

Tabela 2 – Coeficiente para as variáveis canônicas da dimensão de desempenho pedagógico dos seus professores

Bloco 2				
R ² Canônico	0.8458			
Pergunta	Cenário 1	Coeficiente	Cenário 2	Coeficiente
P1	Antes da Pandemia	0.0733	Durante a Pandemia	0.4316
P2		0.4529		-0.8818
P3		0.8828		0.9796
P4		-0.8564		-0.0942
P5		-0.0114		0.1375
P6		-0.088		-0.1876

Fonte: Dados da pesquisa (2021).



De acordo com a Tabela 2, as afirmações P1, P3, P4 e P6 mantiveram o posicionamento dos respondentes. É possível confirmar esse resultado através dos sinais dos coeficientes, que se mantiveram nos dois cenários expostos. Referente a P2 e P5, essas obtiveram sinais opostos entre os cenários, podendo afirmar que houve alteração no posicionamento destas duas afirmações.

A Tabela 3, apresenta-se os coeficientes para as variáveis canônicas da dimensão do desempenho profissional dos seus professores.

Tabela 3 – Coeficiente para as variáveis canônicas da dimensão de desempenho profissional dos seus professores

Bloco 3				
R ² Canônico	0.9176			
Pergunta	Cenário 1	Coeficiente	Cenário 2	Coeficiente
P1	Antes da Pandemia	-0.0926	Durante a Pandemia	-0.1818
P2		-0.8208		-0.7369
P3		-0.0745		-0.0651
P4		0.9577		0.9924
P5		-0.2754		-0.369
P6		-0.0962		0.0511

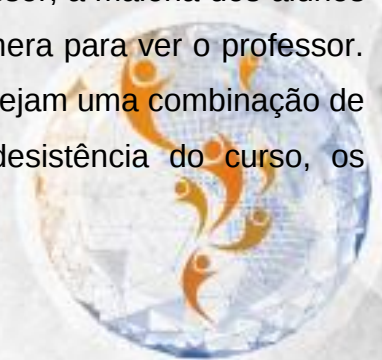
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

É possível observar, na Tabela 3, que P1, P2, P3, P4 e P5 estão com seus respectivos sinais nos coeficientes nos dois cenários, ou seja, não houve alteração de posicionamento dos respondentes nessas questões.

Com relação a P6, houve uma mudança de sinais nos dois cenários, podendo concluir que houve uma alteração de posicionamento dos respondentes quanto a essa questão. Essa pergunta fala sobre a participação dos alunos em eventos e compromissos profissionais. Esse resultado pode ser compreendido pelo próprio contexto pandêmico, em que visitas técnicas tiveram de ser suspensas, assim como workshops e eventos presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sugerem que os alunos utilizam o computador/notebook e celular para assistir as aulas on-line. Sobre a relação aluno-professor, a maioria dos alunos explanaram que ativam o microfone, mas não ligam a câmera para ver o professor. Contudo, mais de 50% dos alunos preferem que as aulas sejam uma combinação de aulas presenciais com aulas on-line. Com relação a desistência do curso, os



resultados mostram que houve alunos que pensaram em parar de estudar devido a pandemia da Covid-19 e a modalidade on-line.

Os resultados encontrados sobre o desempenho acadêmico mostram que houve uma alteração de percepção, em relação a afirmação que diz respeito a clareza com que os conteúdos são apresentados durante a disciplina. Em relação ao desempenho pedagógico, houve alteração de percepção sobre a participação, discussão e expressão de ideias sobre os assuntos em estudo e sobre clima de atenção e trabalho produtivo com os alunos. Por fim, em relação ao desempenho profissional, houve mudança de percepção dos alunos, sobre a participação dos alunos em eventos e compromissos profissionais.

Desse modo, espera-se contribuir com o mapeamento desse cenário até então desconhecido e a partir disso, fornecer instrumentos para que as instituições, os professores e sociedade conheçam os anseios dos alunos de modo a adaptem estratégias que apoiem a permanência deles no curso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Teresa. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. **Sísifo**, n. 7, p. 19-28/EN 17-26, 2016.

COMAN, Claudiu *et al.* Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. **Sustainability**, v. 12, n. 24, p. 10367, 2020.

DIAS, Ellen Christine Moraes; THEÓPHILO, Carlos R.; LOPES, Maria AS. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG. *In*: **Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade**. 2010. p. 1-16.

DOWD, Alicia C.; COURY, Tarek. The effect of loans on the persistence and attainment of community college students. **Research in higher education**, v. 47, n. 1, p. 33-62, 2006.

EVANS, Bronwynne C. Student perceptions: The influence of a nursing workforce diversity grant on retention. **Journal of Nursing Education**, v. 46, n. 8, p. 354-359, 2007.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo et al. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista práxis**, v. 12, n. 1sup, 2020.



FERRI, Fernando; GRIFONI, Patrizia; GUZZO, Tiziana. Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. **Societies**, v. 10, n. 4, p. 86, 2020.

GOMES, Maria Antunizia; DE SANT'ANNA, Eduardo Paulo Almeida; MACIEL, Harine Matos. Contexto atual do ensino remoto em tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 79175-79192, 2020.

GONZALEZ, Kenneth P.; STONER, Carla; JOVEL, Jennifer E. Examining the role of social capital in access to college for Latinas: Toward a college opportunity framework. **Journal of Hispanic Higher Education**, v. 2, n. 2, p. 146-170, 2003.

LEPPEL, Karen. College persistence and student attitudes toward financial success. **College Student Journal**, v. 39, n. 2, p. 223-242, 2005.

Lopes de Souza, Júlio Cesar. de. **Efeito mediador do apego emocional e da confiança na relação entre qualidade de docentes e a intenção de permanência de estudantes universitários** (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

Mingoti, Sueli Aparecida. **Análise de dados através de métodos estatística multivariada**: uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

Miranda, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NYCZ, Malgorzata; COHEN, E. The basics for understanding e-learning. **Principles of effective online teaching**, p. 1-17, 2007.

OLIVEIRA, Wender Antonio; CHAVES, Sandro Nobre. Os desafios da gestão do ensino superior durante a pandemia da covid-19: uma revisão bibliográfica. **Revista de Saúde-RSF**, v. 7, n. 2, 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jandernaide Resende. **Ensino Superior noturno no Brasil**: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. 2010.

PERAZO, Ana Néles Chaves et al. Perfil do docente de ciências contábeis: perspectiva de sua qualificação acadêmica, pedagógica e profissional. **Revista Contabilidade e Controladoria**, v. 8, n. 2, 2016.

PERON, Vanessa Demarchi; BEZERRA, Renata Camacho; PEREIRA, Eliane Nascimento. Causas e monitoramento da evasão universitária no contexto brasileiro: uma revisão sistemática. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 11, 2019.



Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe da oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 5 maio 2021.

SANTOS, Edicreia Andrade dos *et al.* Experiências com o ensino remoto e os efeitos no interesse e na satisfação dos estudantes de ciências contábeis durante a pandemia da Sars-Cov-2: A Study With Undergraduate Accounting Students During The Sars-Cov-2 Pandemic. **Revista Gestão Organizacional**, v. 14, n. 1, p. 356-377, 2021.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; MAGALHÃES, Ana Maria da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A gestão da evasão nas políticas educacionais brasileiras: da graduação à pós-graduação stricto sensu. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 22, n. 2, p. 460-478, 2020.

SHULMAN, Lee S. *et al.* Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. **Educational Researcher**, v. 35, n. 3, p. 25-32, 2006.

STRAUSS, Luísa Mariele; BORENSTEIN, Denis. A system dynamics model for long-term planning of the undergraduate education in Brazil. **Higher Education**, v. 69, n. 3, p. 375-397, 2015.

35

TITUS, Marvin A. An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. **Research in higher education**, v. 45, n. 7, p. 673-699, 2004.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, p. 89-110, 2014.

WALTER, Silvana Anita; TONTINI, Gérson; FREGA, José Roberto. Antecedentes da lealdade de alunos de uma instituição de ensino superior: um modelo confirmatório. **ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**, v. 32, 2008.

WEST, Deborah *et al.* Higher education teachers' experiences with learning analytics in relation to student retention. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 32, n. 5, 2016.



FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS DE LA REGIÓN DE LOS LAGOS, CHILE

Nancy Alarcón Henríquez¹

Francisco Ganga-Contreras²

Bastián Aravena Niño³

Patricio Viancos González⁴

36

Resumen: En la actualidad existe un consenso generalizado acerca del rol protagónico que deben jugar las universidades en los grandes retos que tiene la sociedad en el campo de la generación y transmisión de conocimiento; es así como estas instituciones asumen la tarea de llevar adelante procesos educativos que contribuyan a la formación de ciudadanos dotados de valores democráticos, vinculados con las comunidades y entornos a los que pertenecen y que desde una aproximación crítica y propositiva promuevan el buen vivir y la sostenibilidad del territorio. Considerando los elementos antes descritos, la presente investigación estableció como objetivo central describir la participación ciudadana de los estudiantes de las cuatro universidades de la Región de Los Lagos, Chile, y determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de participación ciudadana que presentan los estudiantes de estas entidades. Para ello, se realizó una investigación descriptiva, con enfoque cuantitativo, no experimental y de diseño transversal. Se utilizó el cuestionario de conductas de participación elaborado por VERGARA-LOPE; HEVIA DE LA JARA (2012), el cual fue adaptado al contexto nacional, que se aplicó a una muestra por conveniencia de 208 jóvenes. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de 0,887 para el cuestionario completo, lo que indica una muy buena fiabilidad de la escala empleada. El análisis de datos incluyó la prueba de prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Se logró determinar

¹ Universidad de Los Lagos. Departamento de Gobierno y Empresa. Puerto Montt, Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3025-0257>. E-mail: n.alarcon@ulagos.cl.

² Universidad de Tarapacá. Facultad de Educación, Departamento de Educación. Arica, Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9325-6459>. E-mail: franciscoganga@academicos.uta.cl.

³ Universidad de Los Lagos, Departamento de Gobierno y Empresa.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2394-283X>. E-mail:
bastianleonardo.aravena@alumnos.ulagos.cl.

⁴ Universidad de Tarapacá. Facultad de Educación, Departamento de Educación.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4550-3608>.



que los estudiantes universitarios encuestados poseen altos niveles de participación, en particular en la dimensión de participación electoral no obstante presentan una baja participación partidaria. Además, no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de participación ciudadana global de acuerdo con la institución de pertenencia de los encuestados. No obstante, al analizar las medianas de cada grupo, a través de la prueba de Kruskal-Wallis para cada una de las dimensiones de participación, es posible identificar diferencias significativas en el nivel de participación en dimensión electoral ($p < 0,05$). En el caso de las dimensiones asociativa-opinativa, cívica y partidaria no se evidencian diferencias significativas en razón de la institución de pertenencia.

Palabras clave: Universidades. Gobernanza Universitaria. Participación Ciudadana. Democracia. Competencias

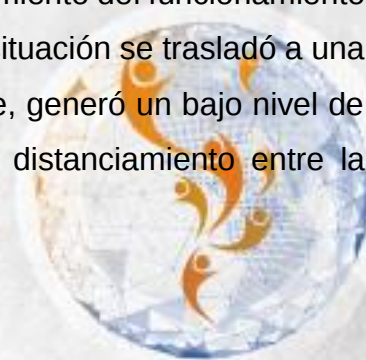
1 INTRODUCCIÓN

37

El retorno a la democracia en Chile, en 1990, generó diversas expectativas en la población, no obstante, con el pasar de la década, estas expectativas se transformaron en un desinterés por la política, lo que se tradujo en una disminución en la inscripción en los registros electorales, cuando el voto era obligatorio, y una sostenida desconfianza en las instituciones públicas. A mediados de la década de 1990 se configuró una situación de malestar y desencanto, la cual, a principios del 2000 se transformó en “desafección política”,

La política chilena se enfrentó a “la paradoja de que la sociedad civil, que había mostrado grados relativamente altos de movilización durante la segunda mitad del periodo militar, sufrió una importante desactivación, dando paso a lo que se ha denominado el desencanto y desafección de la política democrática” (DELAMAZA, 2013, p 44).

La desafección política en Chile ha tenido efectos negativos para la participación ciudadana, y se ha relacionado principalmente al cuestionamiento del funcionamiento del régimen democrático (DISI; MARDONES, 2019). Esta situación se trasladó a una mala evaluación de los partidos políticos, lo que finalmente, generó un bajo nivel de vinculación entre ellos y los ciudadanos. Se produjo un distanciamiento entre la



ciudadanía y la política institucional, con un decreciente nivel de participación electoral, manifestado principalmente en la población joven. Una de las soluciones para este problema, fue la incorporación del voto voluntario en 2012, no obstante, ello no logró contrarrestar la baja participación (CRUZ; DONOSO; SOMMA, 2017).

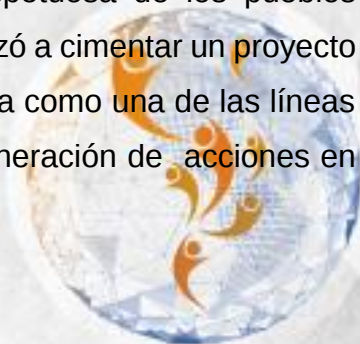
La desvinculación de lo institucional con lo social fue generando condiciones para una baja confianza en las instituciones. A consecuencia de ello, a finales de los 90 los movimientos sociales comienzan a tomar roles protagónicos, entre ellos el movimiento estudiantil. Así, el año 2011 se produjeron las movilizaciones estudiantiles más grandes desde el retorno a la democracia, con la participación de más de medio millón de estudiantes a nivel nacional, como consecuencia política, se obtuvo el mejoramiento sustancial de beneficios económicos de estudiantes de la educación superior.

Un elemento transversal en las nuevas formas de movilización se registra en la cantidad de estudiantes de educación superior participantes, donde las cifras de participación de este segmento en movilizaciones aumentaron 5 veces entre 1990 y 2015 (SOTOMAYOR; 2019).

Finalmente, a partir del estallido social de Chile en 2019, se dieron las condiciones para el establecimiento de una convención constitucional, la que fue aprobada en un plebiscito nacional, y conformada en elecciones generales. Esto significó la creación de una nueva institucionalidad y de nuevas condiciones de participación en función de la elaboración de un nuevo orden jurídico-constitucional (SPYER; ALVARADO, 2021).

A la luz de estos acontecimientos, se amplió la exigencia de la educación para la democracia y los derechos humanos, esto además como expresión de una amplia movilización internacional orientada a su defensa y promoción, que llegó a la educación y al currículo (SUÁREZ; RAMÍREZ, 2010, p. 172- 177).

En el año 2018 se promulga la Ley 21.094 sobre Universidades Estatales que plantea que “las universidades del Estado deben asumir con vocación de excelencia la formación de personas con espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo racional y la tolerancia, y que contribuyan a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosa de los pueblos originarios y del medio ambiente” a raíz de lo cual se comenzó a cimentar un proyecto que buscaba instalar la ciudadanía y la formación ciudadana como una de las líneas de trabajo del Sistema de Universidades Estatales, y la generación de acciones en



conjunto para instalar y relevar este tema. Los rectores de las Universidades del Estado se comprometieron, a fomentar el conocimiento y la comprensión de la realidad chilena entre sus estudiantes, estimulando el compromiso por la democracia y el desarrollo del país, mediante la conformación de una *Mesa Técnica de Formación Ciudadana de las Universidades Estatales*. Este compromiso, quedó plasmado en la inclusión de un objetivo en red en los Planes de Fortalecimiento de las universidades estatales, poniendo énfasis en la apropiación de la Formación Ciudadana.

En el caso de la Universidad de Los Lagos, única universidad estatal de la Región de Los Lagos, la participación y democracia se declararon como valor institucional, y la “ciudadanía para el buen vivir” se integró como una competencia formativa integral (VARGAS; ÁLVAREZ; ARRIAGADA, 2020).

Dada la importancia de la población juvenil universitaria para el diálogo democrático, y ante la ausencia de investigaciones sobre participación ciudadana en este segmento en el ámbito regional, el objetivo de este trabajo es describir la participación ciudadana de los estudiantes de las cuatro universidades de la Región de Los Lagos, Chile, y determinar si existen entre los niveles de participación ciudadana que exhiben los estudiantes de la Universidad de Los Lagos y los estudiantes de las otras tres universidades regionales. Para ello se utilizó el cuestionario de conductas de participación, elaborado por VERGARA-LOPE; HEVIA DE LA JARA (2012) que se aplicó a una muestra por conveniencia de 208 jóvenes. Los estudiantes universitarios encuestados poseen altos niveles de participación, en particular en la dimensión de participación electoral, no obstante presentan una baja participación partidaria, además no existen diferencias entre universidades en el nivel de participación ciudadana global.

2 MARCO TEÓRICO

Las sociedades democráticas tienen el imperativo de la formación ciudadana de sus jóvenes para contribuir al fortalecimiento del capital cívico, de tal forma que funcione como instrumento para estimular su desarrollo social, político y económico de los países.

“El mundo contemporáneo requiere un contexto especial de educación para la ciudadanía y la democracia participativa, en la construcción de una cultura



de convivencia y paz, donde las jóvenes generaciones deben asumir el liderazgo de la transformación social frente a los problemas centrales derivados de la crisis global en los diferentes escenarios de orden social, cultural, ambiental, educativo, económico y político” (MAUSSA: VILLERREAL, 2015),

La formación ciudadana de los estudiantes en la educación básica, media y superior ya no hace énfasis en los contenidos, sino en el desarrollo de capacidades y habilidades (competencias) necesarias para que las personas puedan desenvolverse en situaciones inesperadas de un mundo exigente y cambiante (ÁLVAREZ; VALENCIA; LÓPEZ, 2019)

En este orden de cosas, PERRENOUD (1999), ha definido las competencias y las ventajas del enfoque por competencias más allá del saber hacer. En tal sentido este autor propone que:

El enfoque por competencias sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares (Perrenoud, 1999: 9)

En la actualidad y en concordancia con la formación por competencias, no es posible entender la ciudadanía sin su dimensión de participación; sin embargo ¿Qué se entiende por participación? Esta se refiere a una forma de acción desarrollada por un individuo o un conjunto de personas, para la obtención de objetivos específicos, con la finalidad de tomar parte en una decisión, involucrarse en una discusión, o beneficiarse de la solución a un problema. Así, la participación ciudadana se distingue de otros tipos de participación porque es un proceso que se orienta a través de una lógica y mecanismos político-sociales específicos (VELÁSQUEZ; RODRÍGUEZ, 2011).

La participación ciudadana está ligada directamente con la democracia, y es un requisito para su ejercicio (CONTRERAS; MONTECINOS, 2019). Por tanto, en un contexto de desconfianza en las instituciones, de múltiples demandas ciudadanas y reclamos por soluciones desde la ciudadanía hacia las esferas de poder público (PRESSACCO; RIVERA, 2015), realizar un examen sobre el nivel de la participación ciudadana es un aporte relevante para identificar el estado de situación del sistema democrático en la actualidad.



3 METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de investigación, siendo su alcance descriptivo y su diseño no experimental de tipo transversal (Sousa et al., 2007). La población estuvo compuesta por la totalidad de los estudiantes de las 4 universidades acreditadas de la Región de Los Lagos, Chile: Universidad Austral de Chile (Tradicional-Privada, con una matrícula de 3.788 alumnos), Universidad Santo Tomás (Privada, con 2.650 estudiantes), Universidad de Los Lagos (Estatal, 8.197 alumnos) y la Universidad San Sebastián (Privada, con una matrícula de 5.453 alumnos). Se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia de 208 estudiantes, a los cuales se les aplicó, vía online, el cuestionario para medir participación (CCP) desarrollado por Vergara-Lope y Hevia de la Jara (2012) el cual fue adaptado al contexto nacional. Este instrumento cuenta con 37 reactivos y se compone de las dimensiones asociativa-opinativa, partidaria, electoral y cívica ver tabla N°1.

41

Tabla N°1 – Variable, dimensiones, definiciones y reactivos del CCP

Variable	Dimensiones	Definición	Reactivos
Participación ciudadana	Asociativa-Opinativa	Expresión de puntos de vista sobre instituciones, programas, etc., en el espacio público, refiere también a conductas relativas a sumarse a grupos en donde se compartan objetivos similares.	1, 3, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 31, 33, 35, 37
	Partidaria	Refiere a los vínculos de las personas con partidos políticos.	4, 11, 20, 24, 30, 34.
	Electoral	Se caracteriza por el ejercicio del derecho político de votar y participar en elecciones	2, 9, 14, 17, 26, 29, 32
	Cívica	Indica el comportamiento respetuoso de la ciudadanía para con las normas de convivencia-cultura cívica-	6, 12, 22, 28, 36

Fuente: Elaboración propia a partir de Vergara-Lope y Hevia de la Jara (2012)

Se empleó la escala de Likert, con dos alternativas de escala en función de determinados reactivos (tabla N°2). Por tanto, con la información consolidada, es posible identificar una calificación mínima (0) y una máxima (100) para el total, y también, para cada dimensión.



Tabla N°2 – Escala Likert, CCP

Escala Likert	Reactivos
0 = No, Nunca	[1-28]-[30-36]
1 = Sí, Algunas veces	
2 = Sí Muchas veces	
0 = Nunca tuvo contacto	29 y 37 (Suma de 9 elementos: 37a, 37b, 37c, 37d, 37e, 37f, 37g, 37h y 37i)
1 = Asistió a reuniones o actividades	
2 = Pagó cuotas	
3 = Dirigió	

Fuente: Elaboración propia a partir de Vergara-Lope y Hevia de la Jara (2012)

Para determinar la confiabilidad se aplicó el Alfa de Cronbach (0,887); a su vez el instrumento fue validado en su constructo por juicio de 15 expertos de Brasil, Chile y Colombia. Al efectuar la prueba de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov se concluyó que la distribución no era normal, por lo cual se debieron utilizar pruebas no paramétricas en particular la prueba Kruskal-Wallis para el contraste de k medianas entre muestras independientes.

4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

42

A continuación se exponen los principales resultados de la investigación. En la tabla N° 3 se presenta el perfil de los encuestados.

Tabla N° 3 – Caracterización de la muestra

Edad									
18-20		21-23		24-26		27-29			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		
62	29,8	94	45,2	46	22,1	6	2,9		
Género									
Masculino				Femenino					
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		
4	1,9	63	30,3	141	67,8				
Año de ingreso									
2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
0,5%	0,5%	1,9%	9,1%	19,2%	15,4%	21,6%	17,8%	13,9%	
Provincia									
Llanquihue		Osorno		Chiloé		Palena		Fuera de la Región	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
113	54,3	69	33,2	10	4,8	3	1,4	13	6,3
Universidad									
Universidad de Los Lagos		Universidad Austral de Chile		Universidad Santo Tomás		Universidad San Sebastián			
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		
82	39,4	60	28,8	35	16,8	31	14,9		

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar el 75% de los encuestados se concentra en el rango de 18 a 23 años, el 67,8% era de género femenino, mayoritariamente provenían de las provincias de Llanquihue y Osorno de la Región de Los Lagos (87,5%) y el 53,3% inició sus estudios después del año 2018.

Para determinar los rangos o niveles de participación ciudadana, se emplearon los rangos establecidos para el CCP (Vergara-Lope y Hevia de la Jara, 2012), de modo que la participación ciudadana baja se sitúa entre los 0 y 19 puntos, una participación ciudadana de nivel medio, se encuentra entre los 20 y 26 puntos, y una alta participación entre 27 y 100 puntos). Los niveles de participación ciudadana se muestran en la tabla N° 4

Tabla N° 4 – Niveles de participación ciudadana

		N° de encuestados	Porcentaje
Rangos	Bajo	32	15,4
	Media	59	28,4
	Alta	117	56,2
	Total	208	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La participación ciudadana posee cuatro dimensiones; la dimensión asociativa-opinativa, dimensión electoral, dimensión partidaria y la dimensión cívica. Cada dimensión de participación posee un mínimo y un máximo de puntaje.

Tabla N°5 – Rangos de participación por dimensión

Rango	Cívica		Asociativa-opinativa		Electoral		Partidaria	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Bajo	39	18,8%	45	21,6%	53	25,5%	93	44,7%
Medio	134	64,4%	117	53,3%	83	39,9%	82	39,4%
Alto	35	16,8%	46	22,1%	72	34,6%	33	15,9%

Fuente: Elaboración propia.

Es posible observar que la baja participación se concentra en la dimensión partidaria. Por otra parte, la participación media predomina en las dimensiones cívica, asociativa-opinativa y electoral, y la alta participación no predomina en ninguna dimensión, no obstante, alcanza su mayor mayor frecuencia en la dimensión electoral.



En la tabla N° 6 se observa la categorización de cada institución en función de un rango de participación bajo, medio y alto de acuerdo con el puntaje obtenido para los encuestados (VERGARA LOPE; HEVIA DE LA JARA, 2012).

Queda en evidencia que la Universidad de Los Lagos, la Universidad Austral de Chile y la Universidad Santo Tomás, presentan altos porcentajes de alta participación. La Universidad San Sebastián, concreta sus niveles de participación en el rango medio-bajo.

Tabla N° 6 – Rangos de participación ciudadana por institución de pertenencia

Universidad		Baja	Media	Alta	Total
Universidad de Los Lagos	N°	13	20	49	82
	%	15,9%	24,4%	59,8%	100,0%
Universidad Austral de Chile	N°	5	17	38	60
	%	8,3%	28,3%	63,3%	100,0%
Universidad San Sebastián	N°	9	11	11	31
	%	29,0%	35,5%	35,5%	100,0%
Universidad Santo Tomás	N°	5	11	19	35
	%	14,3%	31,4%	54,3%	100,0%
Total	N°	32	59	117	208
	%	15,4%	28,4%	56,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

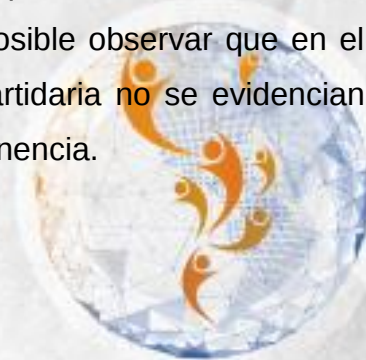
Al emplear la prueba de Kruskal-Wallis, se obtuvo que no existían diferencias estadísticamente significativas en el nivel de participación ciudadana, considerando la totalidad de las dimensiones, de acuerdo a la institución de pertenencia de los encuestados.

Tabla N° 7 – Kruskal-Wallis Institución de pertenencia y Participación ciudadana.

Hipótesis nula	Sig.	Prueba	Decisión
H0: No existen diferencias en el nivel de participación ciudadana de acuerdo a la institución de pertenencia	,080	Kruskal-Wallis	Conserve la hipótesis nula.
H1: Existen diferencias en el nivel de participación ciudadana de acuerdo a la institución de pertenencia			

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las medianas de cada grupo a través de la prueba de Kruskal-Wallis para cada una de las dimensiones de participación, es posible observar que en el caso de las dimensiones asociativa-opinativa, cívica y partidaria no se evidencian diferencias significativas en razón de la institución de pertenencia.



En cuanto a la dimensión electoral, si es posible identificar diferencias significativas en el nivel de participación de acuerdo a la institución de pertenencia del encuestado, dado que su valor de significación es de 0,007 (inferior a 0,05)

Tabla N° 8 – Instituciones de pertenencia y dimensiones de participación: Kruskal-Wallis

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
H0: El nivel de participación asociativa-opinativa es el mismo entre las instituciones de pertenencia H1: El nivel de participación asociativa-opinativa es distinto entre las instituciones de pertenencia	Prueba de Kruskal-Wallis	,241	Conserve la hipótesis nula.
H0: El nivel de participación electoral es el mismo entre las instituciones de pertenencia H1: El nivel de participación electoral es distinto entre las instituciones de pertenencia	Prueba de Kruskal-Wallis	,007	Rechace la hipótesis nula.
H0: El nivel de participación cívica es el mismo entre las instituciones de pertenencia H1: El nivel de participación cívica es distinto entre las instituciones de pertenencia	Prueba de Kruskal-Wallis	,121	Conserve la hipótesis nula.
H0: El nivel de participación partidaria es el mismo entre las instituciones de pertenencia H1: El nivel de participación partidaria es distinto entre las instituciones de pertenencia.	Prueba de Kruskal-Wallis	,059	Conserve la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

En general, los estudiantes universitarios encuestados poseen altos niveles de participación, aunque con matices, dado que, pese a la alta participación electoral evidenciada, se presenta una baja participación partidaria, y, aquello devela una lejanía de los encuestados con los partidos políticos, relacionada con la desafección con esta institución pública mencionada por Cruz et al. (2017). Ello se refuerza con lo evidenciado en los jóvenes de la Región de Los Lagos en la encuesta desarrollada por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) en el año 2018, en la que se identificó un bajo interés en la política y en particular, un bajo interés en participar en algún partido político.

Tomando en consideración el rol fundamental de los partidos políticos dentro de una democracia, se requiere de un esfuerzo desde las instituciones educativas, con el objetivo de incentivar la participación ciudadana de forma transversal e integral en los estudiantes universitarios. En relación con ello, la Universidad de Los Lagos ha integrado diversos esfuerzos mediante la incorporación de asignaturas integrales de ciudadanía, no obstante, al observar los resultados de este estudio, no existen



diferencias estadísticamente significativas en comparación a los estudiantes encuestados de otras instituciones de la Región.

CONSIDERACIONES FINALES

Evaluar las competencias ciudadanas podría entenderse como una forma de abordar el estado de la formación para la ciudadanía, específicamente respecto de los estudiantes universitarios, y la democracia, en un determinado momento, contexto o grupo, es por ello que la presente investigación abordó la participación ciudadana de jóvenes universitarios de la Región de Los Lagos, Chile.

Es posible señalar que los hallazgos obtenidos permiten contribuir al conocimiento sobre la participación ciudadana de los jóvenes en Chile, y especialmente en la Región. En el ámbito nacional se carece de estudios de participación ciudadana con la metodología empleada en la presente investigación. Por ello, este esfuerzo investigativo da pie a la realización de otras investigaciones que podrían desarrollarse, tanto a nivel nacional como regional, sobre la participación ciudadana de los jóvenes, y, en particular, de los estudiantes universitarios.

En este contexto, este estudio tuvo como limitante el incluir jóvenes universitarios solo de una región, los cuales pudiesen tener características un poco diferentes a los jóvenes universitarios del resto del país. Por otra parte el tipo de muestreo empleado (por conveniencia) no asegura la representación total de la población juvenil universitaria de la región de Los Lagos.

Respecto a las futuras líneas de investigación, se recomienda un estudio longitudinal de la participación ciudadana con el fin de observar la evolución de dicha participación entre dos períodos determinados y analizar la influencia de la formación de competencias ciudadanas por parte de las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, Adolfo; VALENCIA, Angélica; LÓPEZ, Herney. Competencias ciudadanas en sedes regionales de la Universidad del Valle y dificultades en el proyecto de formación ciudadana. **Boletín Redipe**, v. 8, n 4, p 44-71. 2019.

Chile. **Ley 21.094**, 25 de Mayo de 2018. Sobre Universidades Estatales. Santiago, Chile 2018.



CONTRERAS, Patricio; MONTECINOS, Egon. Democracia y participación ciudadana: Tipología y mecanismos para la implementación. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 25, n 2, p. 178-191. 2019.

CRUZ, Daniel; DONOSO Sofía; SOMMA, Nicolás. La relación entre ciudadanía, opinión pública y política en Chile: ¿Qué sabemos y por qué importa? **Notas COES de política pública, N° 9**. 2017.

DELA MAZA, Gonzalo. Participación ciudadana y construcción democrática en Chile. Balance de un cuarto de siglo, en DE LA FUENTE, Gloria; MLYNARZ, Danae (eds.). **El pueblo unido: mitos y realidades sobre la participación ciudadana en Chile**. Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, p. 39-64.

DISI, Rodolfo; MARDONES, Roberto. Chile 2010: la desafección política y su impacto en la participación política convencional y no convencional. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**, v. 73, p. 189-226, 2019.

MAUSSA, Esnares; VILLAREAL, Sandra. Estrategias pedagógicas aplicadas al desarrollo de competencias ciudadanas en jóvenes universitario. **Opción**, v. 31, n 6, especial, p. 555-576. 2015

PERRENOUD, Philip. **Construir competencias desde la escuela**. Dolmen. Caracas (Venezuela). 1999.

PRESSACCO, Carlos; RIVERA, Sebastián. Democracia, participación y espacio local en Chile. **Papel político**, v. 20, n 1, p. 65-89. 2015.

SOTOMAYOR, Francisco Iván. Malestar, acción colectiva y movimientos sociales en Chile: (2001–2017). **Revista Ciência & Saberes-UniFacema**, v. 4, n 2, p. 1137-1151. 2019.

SPYER, Tereza Marina; ALVARADO, Vania. El Estallido Social en Chile: ¿Rumbo a un Nuevo Constitucionalismo?. **Revista Katálisis**, v. 24, n 1, p. 43-52. 2021.

SUAREZ David; RAMÍREZ, Francisco. Derechos Humanos y Ciudadanía: la aparición de la educación en derechos humanos, en Meyer, John; Ramírez, Francisco. **La Educación en la Sociedad Mundial**. Editorial Octaedro /ICEUB, Barcelona, p. 172-177. 2010.

VARGAS, Karen; ÁLVAREZ, Claudia; ARRIAGADA, Marcela. Ciudadanía para el buen vivir y sostenibilidad del territorio: la clave principal de la formación integral [Manuscrito], **Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior (CLABES)**, Colombia. 13, 14 y 15 de noviembre de 2019. p. 824-830.

VERGARA-LOPE, Tristán; HEVIA DE LA JARA, Felipe José. Para medir la participación: Construcción y validación del Cuestionario Conductas de Participación (CCP). **Revista mexicana de ciencias políticas y sociales**. v. 57, n. 215, p. 35-67, 2012.



GESTÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO 5.0

Mariana Pinkoski de Souza¹

Henrique Guths²

Paulo Fossatti³

Hildegard Susana Jung⁴

48

Resumo: A partir da transformação da educação superior ao longo do tempo é necessário investigar e refletir as ações que incidem diretamente na sociedade, como a inclusão de pessoas com deficiência. Tendo em vista este tema emergente, o objetivo deste estudo é verificar quais ações a gestão universitária realiza para promover a educação inclusiva a partir da educação 5.0. Deste modo, o presente estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com a tipologia bibliográfica de acordo com Bardin (2016). Os resultados demonstraram que a evolução educacional até a educação 5.0 foi de grande valia para a aproximação da educação inclusiva no Brasil. O momento pandêmico modificou a realidade educacional, mobilizando a gestão universitária através de ações que auxiliam a inclusão, como dispositivos tecnológicos, novas metodologias e qualificação de alunos, docentes e gestores no caminho das novas competências sócio comportamentais e socioemocionais que dialogam com as novas tendências de um modelo cognitivo e criativo da educação 5.0, resultando em uma sociedade inclusiva, ética e democrática.

Palavras-chave: Gestão universitária. Educação inclusiva. Educação 5.0. Educação Superior brasileira.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Bolsista Capes/Prosup. Brasil. ORCID: 0000-0002-0044- 7879. E-mail: marianapinkoski@gmail.com.

² Doutor em Engenharia. Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Professor e Coordenador do Curso de Fisioterapia da Universidade La Salle, Canoas/RS. ORCID:0000-0002-9315-0600. E-mail: henrique.guths@unilasalle.edu.br.

³ Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS. ORCID: 0000-0002-9767- 5674. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu. br.

⁴ Doutora em Educação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle. ORCID: 0000-0001-5871- 3060. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.



1 INTRODUÇÃO

A educação 5.0 é um marco a ser alcançado na realidade estudantil com a ampliação do conhecimento, com o compromisso ecológico, sustentável, humanitário, tecnológico, cooperativo, entre outros. Ao longo da história da Educação Superior, é possível destacar os modelos educacionais que antecedem a Educação 5.0, como a Educação 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0. Estas se sobrepõem e estão presentes em diferentes realidades sociais disseminadas pelo mundo. Salienta-se que elas não são hierárquicas e a sequência numeral não é descrita por uma linha do tempo, mas sim sob a ótica da didática que passa a ser dividida para explicar as mudanças ao longo dos anos (JUNIOR, et al. 2020).

49

É fundamental destacar que o primeiro marco da educação, a Educação 1.0, cumpriu e solucionou o intuito educacional por muitos séculos. Esta educação atendia uma minoria e não compreendia toda sociedade, excluindo a maioria da população que não se encaixava nos moldes rígidos impostos. A partir disto, a Educação 5.0 pretende desestruturar padrões através dos atores principais que são os alunos, gestores e educadores, ampliando a educação para todos(as), a partir de um processo de muitas tentativas, acertos e erros ao longo do percurso educacional (JUNIOR, et al., 2020).

Frente a esta discussão, o presente estudo tem como pergunta: Quais ações a gestão universitária a partir da educação 5.0 promove com a inclusão no ensino superior? Trazendo para a reflexão os principais aspectos que norteiam esta problemática, é possível destacar que o objetivo deste estudo é verificar quais ações a gestão universitária realiza para promover a educação inclusiva a partir da educação 5.0. Este estudo está organizado a partir do resumo, a introdução, o referencial teórico com o primeiro capítulo destacando o percurso da educação até a educação 5.0 e os marcos legislativos à favor da inclusão, trazendo a reflexão sobre a evolução da educação concomitante com a sociedade ao longo dos anos. O segundo capítulo traz o embasamento sobre a gestão universitária em busca pela educação inclusiva através da educação 5.0. Após o referencial teórico é apresentado a metodologia, os resultados e discussões, as considerações finais e por fim as referências.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

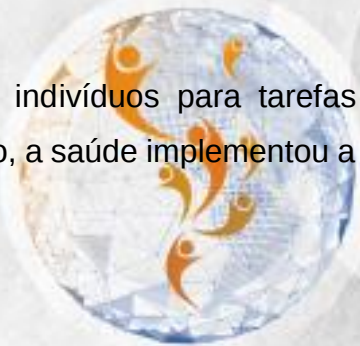
2.1 O percurso até a Educação 5.0 e os marcos à favor da inclusão

A Educação 1.0, com seu marco histórico a partir do século XII, foi uma educação desvinculada da sociedade e do mundo, onde havia somente um professor ao longo de toda trajetória de aprendizagem, centralizando a figura do docente como o centro do conhecimento e o detentor do saber. Os moldes do ambiente educacional eram os mesmos do ambiente laboral, as aulas eram nas residências, ao ar livre e os recursos didáticos eram confeccionados pelos usuários sem utilizar a comunicação, diferente dos moldes do futuro, bem como todos os recursos e as didáticas eram produzidas de acordo com as necessidades sociais (DE CARVALHO, 2022).

Segundo Resende (2019) neste mesmo período as pessoas com deficiência não tinham acesso à educação, por isso a educação 1.0 foi um marco de exclusão cruel para estes indivíduos, já que nesta época as pessoas com deficiência (PCD) eram mortas na fogueira ou queimadas em fogueira, devido a crenças não comprovadas, e por não aceitarem esta população. O motivo das mortes era em decorrência do medo e por desconhecer as causas da deficiência ou por acreditarem que o corpo de uma PCD trazia consigo espíritos do mal, o que demarcou de forma muito negativa esta população. A realidade é marcada historicamente e culturalmente, e para a educação se aproximar das PCD, foi decorrido muito tempo e muitos acontecimentos foram determinantes para a compreensão de que os direitos educacionais são para todos.

De acordo com Fava (2014) e Führ (2020) a educação 2.0 teve seu início com a Revolução Industrial, a partir do surgimento da indústria, da consolidação da formação do capitalismo e da criação de novas tecnologias, como os meios de transporte e comunicação (telefone, rádio e televisão). Este período exigia o máximo de produtivismo e rapidez nas atividades dentro da sala de aula, propagando o estilo de vida dos (as) alunos (as) para o ambiente fabril. O modo de organização dentro da sala de aula era em fileiras e com afastamento para evitar conversas paralelas, onde o professor exigia silêncio e obediência, representando como seria futuramente o local de trabalho.

A educação baseada no modelo industrial formava indivíduos para tarefas mecânicas e sem pensamento crítico. Neste mesmo período, a saúde implementou a



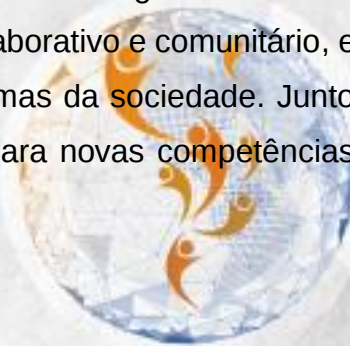
medicina avançou comprovando que a PCD poderia sobreviver e ser aceita com o amparo da família e dos serviços médicos, ocorrendo a segregação, mantendo estas pessoas nos domicílios ou manicômios (SOUZA, 2016).

Em meados de 1950 iniciou a Terceira Revolução Industrial, com a revolução da eletrônica, com a automatização das fábricas por meio dos sistemas ciberfísicos, o avanço da internet, a introdução da nanotecnologia, a inteligência artificial, dentre outras (SILVÉRIO; ISOBE, 2020). Na educação 3.0 houveram modificações do modelo antigo, entendendo que transmissão de conhecimento pelo docente é horizontal, não sendo o único detentor do saber. Neste período ocorre a flexibilidade e os avanços na formação docente para se adequar ao ensino com novas tecnologias. Por outro lado, a partir de 1975 o Brasil instaura a primeira declaração vigente a favor das PCD, que é a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975). Esta declaração assegura o direito a tratamento médico, psicológico e funcional e outros serviços que aceleram o processo de integração social para as pessoas com deficiência.

51

Para Souza (2016) neste marco, a realidade brasileira foi a instauração de instituições de saúde e de ensino onde as PCD eram inseridas, porém não tinham acesso a outras instituições que não fossem as especializadas. Somente em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, houveram mudanças na educação quanto à inserção de PCD, assegurando o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade pluralista, fraterna e sem preconceito (BRASIL, 1988). Outra legislação muito importante no Brasil é a Declaração de Jomtien: Declaração Mundial de Educação para todos (UNICEF, 1990). Esta declaração institui o fim de preconceitos e estereótipos na educação, assumindo o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país através da construção de sistemas educacionais inclusivos.

A partir destes marcos importantes que inauguraram tardiamente o acesso à educação brasileira para as PCD, o sistema educacional começa a caminhar para buscar acessibilidades das práticas de ensino e também quanto à arquitetura, inserindo o aluno considerado diferente na sala de aula. Com a chegada do século XXI é inaugurada a educação 4.0, com um aprendizado colaborativo e comunitário, e com o aluno sendo protagonista de sua vida e dos problemas da sociedade. Junto com os alunos, os docentes e a gestão são conduzidos para novas competências

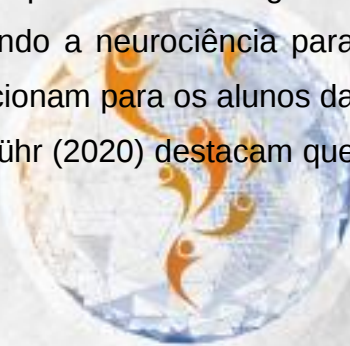


para além de aulas interativas, novas metodologias para adaptações necessárias dentro e fora da sala de aula (HADDUD; MCALLEN, 2018). De acordo com Junior (2020) a educação 4.0 visa estimular os estudantes para as habilidades técnicas, cognitivas, sociais e emocionais, necessárias para as exigências emergentes da 4ª Revolução Industrial.

Concomitante com o avanço da tecnologia educacional, a sociedade percebe a importância de mudanças básicas em prol da equidade, para o caminho da inclusão educacional, por isso no âmbito da educação superior é importante citar a Lei 9.394 (1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), a Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO 1998), com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XX: visão e ação, que enfatiza a importância para a igualdade de acesso à educação superior para as PCD. Em 2008 foi consolidada em termos legais a adoção da educação inclusiva enquanto perspectiva para uma nova realidade educacional na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esta política afirma que o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os estudantes estudarem e aprenderem a conviver juntos, sem discriminações.

Para educação superior a Lei Brasileira da Inclusão 13.146 (2015), foi e é importante, pois propõe o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Em 2016, surgiu o conceito de Educação 5.0 no Japão, com objetivo de utilizar a tecnologia e os avanços da sociedade para melhorar o bem-estar e qualidade de vida das pessoas, não extinguindo o que propõe a 4.0, apenas complementa, abordando uma aprendizagem humanizada, desenvolvendo habilidades sociais e conectando as tecnologias com as áreas humanas. Um conceito muito atrelado a educação 5.0 é a soft skills que se refere às competências socioemocionais, comportamentais e pessoais, com intuito de gerenciar as emoções, a capacidade de comunicação, a resolução de problemas, a empatia, a ética, o trabalho em equipe e tudo o que for único de cada indivíduo (FÜHR, 2020).

Um pilar da educação 5.0 também é compreender o impacto da tecnologia no cérebro humano e as formas de aprendizagem, investigando a neurociência para auxiliar ainda mais os processos de aprendizagem que funcionam para os alunos da atualidade. Autores como Fava (2014), Santana (2019) e Führ (2020) destacam que



esta nova educação parece uma utopia, mas enfatizam a importância da conquista de uma educação com mais diálogo, que seja empreendedora, criativa, inclusiva, tecnológica, democrática e principalmente que prepare o aluno para o mercado de trabalho de forma integral e humanizada.

No próximo capítulo será abordado sobre a gestão universitária conectada com a educação 5.0 e o seu empenho no caminho para a inclusão na educação superior.

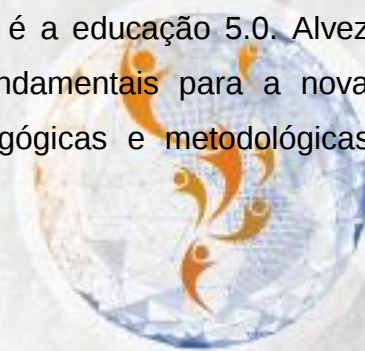
2.2 As ações da gestão universitária na busca pela educação inclusiva

Ao longo dos anos a gestão universitária se adequou à realidade social e cultural para caminhar a favor da educação inclusiva, com amparo da legislação brasileira, o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior se deu a partir do final do século XX e início do século XXI (FOSSATTI; JUNG, 2020).

Na atualidade é possível citar a pandemia pelo COVID 19, como um evento que desestruturou a educação brasileira, já que em 2020 a OMS declarou situação de emergência em saúde pública no mundo, tratando-se de um desastre global, que atinge todos os setores indistintamente (SIPIONI et al, 2020). Sem medidas eficazes como a vacina, o Brasil vivenciou uma alta capacidade de contágio e consequentemente elevada letalidade, em fevereiro de 2022 o Brasil estava em terceiro lugar, dentre os países com mais óbitos por COVID 19 do mundo. Ações rápidas dos governos foram e são urgentes para assegurar renda, educação e dignidade às pessoas em condições de extrema vulnerabilidade, sendo os negros e as pessoas com deficiência os mais atingidos (DE CARVALHO, 2022).

Tratando-se da gestão universitária, na pandemia o modo de ensino foi modificado para as aulas online, excluindo muitas pessoas que não tinham acesso à internet e/ou dispositivos eletrônicos, lembrando a antiga educação 1.0. Com o avanço da vacinação no final de 2021 as universidades abriram as portas com os devidos cuidados para receber novamente os alunos e também adaptando uma nova realidade que se divide entre o presencial e o online (VAZ; FOSSATTI, 2020).

Estudos apontam ações que a gestão universitária aplicou e ações que prevê para uma educação de qualidade, no novo formato que é a educação 5.0. Alvez (2020) afirma que estratégias interdisciplinares são fundamentais para a nova realidade de ensino, como organizações didático-pedagógicas e metodológicas



próprias, já que todos agentes educacionais assumem um papel distinto ao da prática convencional. Para Silva et al. (2020) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve elaborar formas de acessibilidade, já que ele não se limita ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, auxiliando os docentes na escolha das atividades curriculares, com a proposta de que cada aluno aprenda de acordo com as suas especificidades no formato síncrono e assíncrono, assim, as barreiras atitudinais, tecnológicas e comunicacionais são mais fáceis de serem combatidas.

Segundo Cury et al. (2020), a gestão deve propor formação continuada para todos docentes e funcionários, com o foco de que o aluno deve ser o protagonista da educação inclusiva na pandemia e após a pandemia, proporcionando engajamento universitário e autoconfiança, bem como a abertura e o diálogo da universidade com todos alunos.

Para Barreto (2021) e De Carvalho (2020) a pandemia é um alerta para a criação, ampliação e consolidação das políticas de inclusão digital, já que a gestão universitária deve levar em conta as três dimensões para a inclusão digital: acesso, cognição e atitudes. É possível citar ações específicas que a gestão pode promover para a aproximação da educação inclusiva, como a aplicação de softwares educativos, o auxílio na aquisição de notebooks e computadores, o suporte para contratação de pacote de dados e serviços de internet para a universidade e os alunos, serviços de teleconferência, a criação de centros tecnológicos, a oferta de oficinas, treinamentos e cursos de qualificação para otimização do uso dos recursos tecnológicos para alunos, bem como cursos para docentes e funcionários de como agir frente a atualidade com as PCD, assim como soluções didáticas e sociais, bem como a reflexão com aspectos éticos, humanos e socioemocionais.

Neto (2020) destaca ações da gestão como adaptações, com a ergonomia, avançando questões arquitetônicas, dentro da universidade e à domicílio, equidade com recursos didáticos que valorizem o uso da linguagem de sinais, leitores de tela, sintetizadores de voz, letra ampliada, dispositivo de mídia que reúna material didático em áudio e material didático transcrito em braille para pessoas com perda total ou parcial da visão, teclados alternativos, aplicativos da Google for Education, tecnologias assistivas, órteses de auxílio educativo, dentre outras ações que envolvam competências para a atualidade.



3 METODOLOGIA

Este estudo possui cunho qualitativo, com objetivo de analisar os norteadores teóricos que abordam a gestão universitária, a inclusão e a educação 5.0. A tipologia da pesquisa é bibliográfica, pois esta tipologia, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), “[...] fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas”. Segundo Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, buscando e selecionando os estudos publicados acerca do tema proposto.

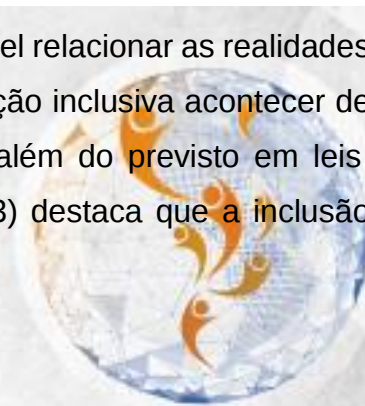
Para o direcionamento e estrutura do estudo, Gil (2002) e Bardin (2016) foram empregados para ordenar a pesquisa em oito etapas: 1ª. Planejamento; 2ª. Elaboração dos objetivos; 3ª. Escolha da metodologia; 4ª. Organização dos prazos e metas; 5ª. Busca por conteúdos teóricos adequados; 6ª. Análise dos dados encontrados; 7ª. Construção de reflexões entre autores; e 8ª. Considerações finais.

A elaboração do referencial teórico, foi realizada uma revisão da literatura disponível nas bases de dados, a saber: Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e Dissertações Capes. Como descritores, selecionamos para a pesquisa, os termos: “gestão universitária”, “educação inclusiva”, “educação 5.0” e “inclusão”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A história da educação e a legislação evidencia a relevância nacional da busca em alinhar um novo presente e futuro mais digno, com a lembrança de um passado fixado em estruturas discriminatórias na qual a educação não pode se amparar, prospectar e nem mesmo retornar àquela realidade segregatória e sem perspectivas inclusivas (DE CARVALHO, 2022; RESENDE, 2019).

Ao observar a trajetória até a educação 5.0, foi possível relacionar as realidades sociais e educacionais ao longo dos anos e para a educação inclusiva acontecer de fato muitas barreiras devem ser eliminadas, garantindo além do previsto em leis, como exemplo a acessibilidade atitudinal. Mantoan (2013) destaca que a inclusão



acontece por meio de um processo interativo em que sociedade e alunos com deficiência se reconhecem, adaptam-se e desenvolvem-se, fundamentando o direito de cidadania plena para todos. Logo, o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional que envolve a revelação de uma educação eficiente, diferente, solidária e principalmente democrática, onde seja exequível ultrapassar o acesso e a integração e alcançar a tão cobiçada inclusão.

É essencial citar o Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, organizado pela UNESCO, UNICEF, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e o ACNUR, onde é aprovada a Declaração de Incheon que se constitui no compromisso com a Educação para 2030 (Unesco, 2016) e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável para 2030, a partir do documento que reconhece o papel da educação como principal ferramenta para o desenvolvimento, bem como o compromisso para garantir oportunidades de educação inclusiva e equitativa para todos, prospectando as ações que a gestão universitária irá executar a partir da educação 5.0.

56

Durante a pandemia pelo COVID 19 as instituições de ensino superior aguardaram ações governamentais para agirem de forma conjunta em prol dos alunos. Freitas e Burlandy (2020) afirmam sobre a forte relação entre o governo, a fome e a condição pandêmica no Brasil, tendo em vista a falta de saneamento básico, renda insuficiente, desemprego entre tantos outros problemas sociais. Além disso, no Brasil existem muitos estudantes sem acesso online pela falta de computadores ou de acesso à internet e a cronificação da situação socioeconômica das famílias brasileiras, destacam a dimensão do problema também para a gestão universitária. A modificação, adaptação e transformação das aulas presenciais para as aulas virtuais, atividades assíncronas e síncronas, aderência para dispositivos tecnológicos, as dificuldades com acesso e em adquirir computador, foi agregado nas rotinas dos educadores sem possíveis reflexões aprofundadas sobre suas demandas e ressonâncias no exercício pedagógico (GUSSO, 2020).

A sociedade é beneficiada com um novo modelo de educação que se preocupa em incluir e projetar no ensino superior o aluno no mercado de trabalho com a proposta inclusiva, para isso as ações da gestão beneficiam para a aquisição das competências socioemocionais necessárias ao estudante que virá a ser um profissional que atua em prol do coletivo e com colaboração, formando uma sociedade mais altruísta.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação 5.0 é a promessa de uma sociedade melhor, de um futuro melhor para se viver, por isso tem sua importância no século XXI. As escolas e as universidades precisam se reinventar e formar cidadãos para o mundo do trabalho, o qual se modifica de modo intenso. Mas, a escola também precisa formar cidadãos para viver em harmonia na sociedade, sendo ético, responsável, utilizando as tecnologias com sabedoria e humanidade, e desse modo, contribuir para que se tenha uma sociedade mais inclusiva, ética, produtiva, onde todos tenham seus direitos garantidos e sua humanidade respeitada.

57

Portanto, esta realidade demanda ampla discussão sobre inovação e disrupção da tecnologia e da inteligência artificial no campo da educação. É imperativo que além daquelas competências básicas, o atual cenário passe a ter foco também nas novas competências sócio comportamentais, socioemocionais que dialogam com as novas tendências de um modelo cognitivo e criativo da educação 5.0. O importante é estarmos atentos à dupla disrupção: tecnológica e humana. Neste sentido, os atores (docentes, alunos e gestores) e as novas competências nos instiguem na construção da Educação 5.0 onde se busca o bem-estar das pessoas; a sustentabilidade do planeta; as competências socioemocionais; a solução de problemas complexos de forma escalável e sustentável, dentre outros. Estar no mundo, e nele deixar nossa contribuição, passou a ser uma premissa que exige, ao menos, conquistar 3 etapas em nossos estágios de autodesenvolvimento, a saber: Autonomia para ensinar e aprender; currículo ligado à vida e disrupção tecnológica e humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L.; MAMEDE, S. B. (2020). Quando uma pandemia expõe as limitações da escola e da Educação Ambiental formal. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 175-189.

BARDIN, L. (2012). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: <https://bit.ly/3Dfg493>. Acesso em: 26 ago. 2021.



BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3m2XAlk>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, MEC. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008c. Disponível em: <https://bit.ly/2ZluyVG>. Acesso em: 23 out. 2021.

CURY, C. R. J., et. al. (2020). O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**. Acesso em: ago 2020. Disponível em: <http://apmp-files-site.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/07/24145917/O-alunoomefici%C3%A4ncia-na-pandemia-l.pdf>.

DE CARVALHO, Lourenço et al. Inovação na educação em engenharia por meio do desenvolvimento de competências e habilidades referenciado nos modelos de educação 4.0 e 5.0. **Latin American Journal of Business Management**, v. 13, n. 1, 2022.

FAVA, Rui. Educação 3.0. **Aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. 1. ed. - São Paulo: Saraiva, 2014.

58 FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. **Gestão educacional: temas emergentes**. 1. ed. Canoas: Editora Unilasalle, 2020.

FREITAS, B. E. C.; BURLANDY, L. **Desafios para a segurança alimentar e nutricional no contexto da pandemia do Covid-19**. Chefe de gabinete: Rita Leal Paixão, p. 146. 2020.

FÜHR, Regina Candida. Educação 4.0 e seus impactos no Século XXI. *In*: V CONEDU - Congresso Nacional de Educação. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/30GzzGC>. Acesso em: junho 2020.

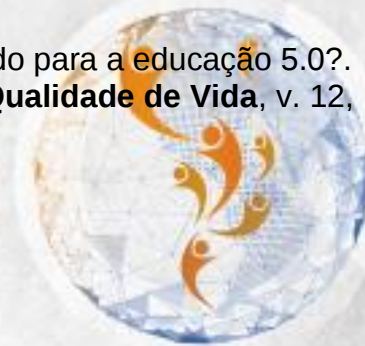
GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.

GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41. 2020.

HADDUD, A.; MCALLEN, D. Digital workplace management: exploring aspects related to culture, innovation, and leadership. *In*: 2018 Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET).p. 1-6,IEEE, 2018.

JUNIOR, Guanís de Barros Vilela et al. Você está preparado para a educação 5.0?. **Revista CPAQV–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 12, n. 1, p. 2, 2020.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **Projeto Diversa: educação inclusiva na prática - Instituto Rodrigues Mendes**, 2013. Disponível em: <https://bityli.com/fQZCZz>. Acesso em: 18 jun. 2022.

NETO, J. A. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia?. **Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38. 2020.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975 pelo Comitê Social Humanitário e Cultural, 1975. Disponível em: <https://bit.ly/3ptSrF9>. Acesso em: 21 ago. 2022.

RESENDE, Camila de Oliveira. **Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes no Planos de Desenvolvimento Institucional do sudeste goiano**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38E9WsZ>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SANTANA, Maria Áurea Sousa de; FONSECA, Francisca Mirna Santos. O desafio do educador frente à utilização das novas tecnologias. VI CONEDU - VI Congresso Nacional de Educação, p. 89. 2019.

59

SILVA, D. S. V. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **RJLB**, ano 6. n.4. 2022.

SILVA, L. B. P. et al. Analysis of the main categories of skill oriented to the context of the Industry 4.0. In: 3 rd International Symposium on Supply Chain 4.0: Challenges and Opportunities of Digital Transformation, **Intelligent Manufacturing and Supply Chain Management 4.0**, p. 14-21, 2019.

SILVÉRIO, Leandra Domingues; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e6894-e6894, 2020

SIPIONI, M. E. et al. Máscaras cobrem o rosto, a fome desmascara o resto: COVID-19 e o enfrentamento à fome no Brasil. **SciELO**. 2020.

SOUZA, Mariana Pinkoski de; TIMM, Edgar Zanini; GARIN, Norberto da Cunha. **Ações inclusivas na academia: professores universitários com deficiência**. São Paulo: Editora Universitária Metodista, 2016.

Unesco (2016). **Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação**. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília.



UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. In: **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2Zbvw6i>. Acesso em: 21 out. 2021

UNICEF, Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência de Jomtien**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://uni.cf/3B3cD2T>. Acesso em: 21 jun. 2022.

VAZ, Douglas; FOSSATTI, Paulo. A gestão acadêmica em tempos de crise: reinvenção e métodos ágeis no contexto da educação superior. In: Semana Científica da Unilasalle (SEFIC), 2020, Canoas. **Anais SEFIC 2020 VI Consórcio Doutoral Educação**. Canoas: Editora Unilasalle, 2020. p. 1-2.



GOBERNANZA UNIVERSITARIA COMO FACTOR DE VINCULACIÓN EN LAS CIENCIAS AGROPECUARIAS

Citlaly Yamileth Martinez Castañeda¹

Ismael García Castro²

61

Resumen: Los cambios en el contexto global han impactado el desarrollo de la educación superior, la cual presenta desafíos y retos por resolver, uno de ellos es mejorar la vinculación con los diversos sectores; así como los contenidos tanto teóricos como prácticos para reforzar habilidades y competencias de los estudiantes durante la formación profesional. El objetivo es explicar las estrategias que prevén las universidades del estado de Sinaloa que implementan programas en el área de las ciencias agropecuarias desde la perspectiva de la gobernanza universitaria. La metodología es de carácter cualitativo, contempla sistematización de artículos sobre la temática y la realización de 15 entrevistas a profundidad a coordinadores de programas educativos de universidades de Sinaloa y actores clave del sector gubernamental. Los resultados muestran que el sistema dual no se ha consolidado, por lo cual destacan las prácticas profesionales como una estrategia donde los jóvenes se vinculan con los sectores y adquieren experiencia; sin embargo, es necesario una mayor regulación y articulación en el conglomerado del sistema de educación superior, gobierno y empresas.

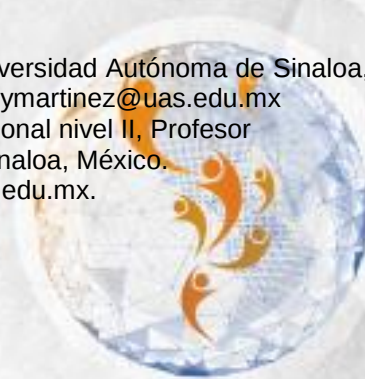
Palabras-clave: Educación Superior. Competencias. Habilidades. Gobernanza Universitaria. Sistema dual.

1 INTRODUCCIÓN

El estudio de los temas de educación superior implica realizar una sistematización de información de cómo se han abordado los temas, pero también

¹ Citlaly Yamileth Martinez Castañeda, Candidata a doctora por la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3122-0976>. E-mail: citlalmartinez@uas.edu.mx

² Ismael García Castro, Doctor en Ciencias Sociales, Investigador nacional nivel II, Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3844-3694>. E-mail: ismael@uas.edu.mx.



cuales son las consecuencias en la realidad, con datos empíricos que sustente lo expresado en forma teórica y den viabilidad a la comprensión de una problemática.

Características como educación formal e informal, aprendizajes colaborativos, el fortalecimiento de competencias individuales, y aquellas estrategias ponderadas por las empresas, gobierno y actores en las Instituciones de Educación Superior (IES), son abordadas a la luz de una metodología cualitativa. A través de la realización de entrevistas semiestructuradas se recogen y analizan diversas opiniones, experiencias y estrategias de actores y expertos clave, sobre cómo debe establecerse la ruta crítica de la educación superior en el contexto actual.

El tema pone énfasis en la gobernanza como categoría de análisis; con ello se reconoce la existencia de las autoridades gubernamentales y demás actores involucrados para fortalecer la vinculación con los diversos sectores, de forma concreta con programas relacionados con el ámbito agropecuario. Como resultado es necesario establecer vínculos sólidos en temas específicos entre los diversos actores para consolidar sistemas de formación dual, generar estrategias transversales, contar con un financiamiento sólido y un mayor impulso a las habilidades y competencias.

62

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Educación superior en la era global

En el contexto global, Kwiek (2001) describe esta etapa como un tiempo búsqueda, cuestionamiento y, en momentos de profunda incertidumbre, de numerosas reformas y ensayos sobre la renovación de la educación superior. Safavi y Hakanson (2018) por su parte señalan que las universidades enfrentan presiones al hacer que la educación terciaria sea más asequible y eficaz, muchas de las cuales están enfocadas a sistemas gerenciales profesionalizados, otras al buscar recursos y personal capacitado, todo ello se relaciona con la gobernanza, misma que afecta la creación y transmisión del conocimiento, de acuerdo con la naturaleza que construye cada universidad.

Para Bruner y Labraña (como se cita en Schwartzman, 2020) las transformaciones en la educación iniciaron en las últimas cuatro décadas, donde el aumento de la matrícula a nivel global ha sido dramático, pasando de 33 millones de estudiantes en 1970 a 67 millones en 1990 y a alrededor de 220 millones en 2017. La



población estudiantil latinoamericana, por su parte, ha aumentado a un ritmo parejo. A raíz de estos cambios Pucciarelli y Kaplan (2016), enmarcan algunas tendencias clave de la educación superior como la viabilidad de desarrollar estrategias competitivas trascendentales, por lo cual las IES deben centrarse a nivel organizacional y sectorial mediante el diálogo participativo, asociaciones entre personal docente, estudiantes, graduados y actores del mercado laboral, así como las autoridades para promover el bien público, la responsabilidad institucional e innovación.

Actualmente se habla de una sociedad del conocimiento, donde la escolarización de la población, el incremento del conocimiento científico, el desarrollo de tecnología y la creciente calificación de personas, han configurado una nueva etapa en los estudios universitarios (ANUIES, 2018). Hoy en día los esfuerzos de la educación van encaminados a generar en los estudiantes una serie de competencias transversales, para Belchior et al. (2022) estas hacen referencia a lo que se conoce como “habilidades blandas” y son entendidas como la capacidad personal para interactuar con los demás, incluido el trabajo efectivo en equipo, la comunicación eficiente y la resolución de problemas, conocidas también como “habilidades del siglo XXI” para autores como Habets et. al (2020).

Las implicaciones de las transformaciones no solo deben contemplar la parte legislativa sino el funcionamiento al interior de las universidades y su vinculación. A nivel internacional se implementa un sistema dual de formación, teniendo una vinculación clara no solo con el estudiante sino entre la universidad y el sector gubernamental, donde el sector privado tiene una participación importante. Estas experiencias internacionales son la base para entender las estrategias que guían el actuar de las universidades para establecer lazos que permitan un mayor desarrollo.

La experiencia internacional en países como Dinamarca indican que las empresas participan en la contribución de un fondo, los cuales se distribuyen por medio de un financiamiento con relación al número de empleados. Estos fondos cubren los costos de asistencia a la escuela de forma profesional y la formación extra empresarial de los aprendices. Teniendo una vinculación clara con el estudiante, la universidad y el sector gubernamental, donde el sector privado tiene una participación importante. Aun con las buenas experiencias y prácticas del modelo de formación dual, este es claramente perfectible.



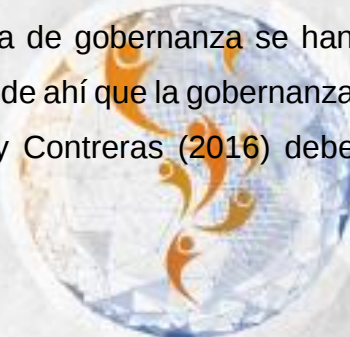
Acosta y Planas (2014) revelan que en México se ha configurado una especie de “sistema dual” espontáneo, construido mediante los comportamientos de los estudiantes y la mejora en la calidad de su formación, al menos en términos de empleabilidad. Por lo cual, en México uno de los desafíos es la claridad y viabilidad del marco normativo contenido en la Ley General de Educación Superior, con base en una propuesta originada desde 1978, y cuya aprobación en abril de 2021; así como los programas regionales y sectoriales contemplados en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019 – 2024. La idea de transformar la universidad a través de la vinculación con los sectores sociales y productivos y fortaleciendo el sistema dual es primordial, transitando a lo que Mungaray, Cuamea y Castellón (1994) reafirman como una formación de recursos humanos con nuevas actitudes que permitan entender las formas de producción.

2.2 Gobernanza universitaria como categoría de análisis

64

El concepto de gobernanza se volvió omnipresente desde 1980, su esencia entraña los procesos que son emprendidos por los gobiernos, mercados, instituciones y redes sociales. Se caracteriza por una menor centralidad del Estado e instituciones y más en las prácticas y actividades sociales. Mark Bevir (2012) indica la necesidad de entenderla a partir de las teorías abstractas de la jerarquía, mercado y red, con prácticas abiertas y cooperativas. Los cambios en la organización pública implican considerar al gobierno y un conjunto de actores del sector público y privado para una mayor coordinación social. Además, sugiere cierta modalidad “horizontal” de gestión del poder contrapuesta al gobierno jerárquico tradicional, manifiesta Graña (2005).

En el área de la formación superior, particularmente, Brunner (2011) la define como “la manera en que las instituciones están organizadas y son operadas internamente desde el punto de vista de su gobierno, gestión y sus relaciones con entidades y actores externos con miras a asegurar los objetivos de la educación superior” (citado en Virgili, Ganga y Figueroa, 2015, p.197). Mientras para Carrasco (2017), el concepto de Gobernanza Universitaria hace referencia a los procesos de gestión, administración y el análisis del papel directivo de las organizaciones de educación superior. A medida que se ha estudiado el tema de gobernanza se han establecido líneas de investigación para tópicos específicos, de ahí que la gobernanza en las instituciones de educación superior para Brunner y Contreras (2016) debe



responder a los cambios de estructura, funcionamiento y organizaciones que se derivan de procesos de masificación de la educación superior.

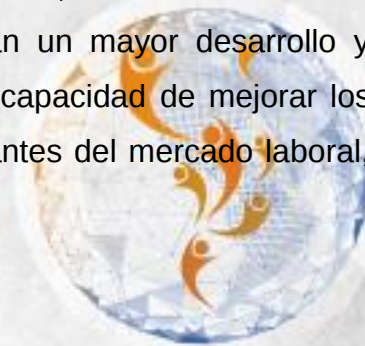
Los sistemas nacionales de educación superior han sido reformados, transformados y modernizados en mayor o menor medida con el paso tiempo y por las presiones de organismos desde distintos ámbitos, los cuales han modificado el actuar del Estado y los paradigmas del modelo universitario (Cardiel y Gómez, 2014, p. 18). La renovación constante en la adaptación de la educación superior está relacionada a dos mega tendencias (OCDE 2019), la primera orientada a la formación ante las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas. La segunda, al desarrollo de competencias y habilidades brindadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) (citado en Ganga-Contreras, et. al, 2019), por lo cual la gobernanza universitaria implica una colaboración entre diversos actores que debe ser fortalecida en las tareas de legislación, con herramientas de dirección e innovación, orientadas a un mayor desarrollo, las cuales puede brindar el sistema dual.

65

Lograr una nueva gobernanza del sistema de educación superior implica sumar las capacidades de las IES, las empresas, los distintos órdenes de gobierno, las legislaturas federales y estatales, y todos los demás actores sociales, para dar un impulso inédito a la educación superior (ANUIES, 2018, p. 17).

En el escenario actual la gobernanza de la educación superior enfrenta retos entre los que se encuentra el establecimiento de vínculos, la resistencia al cambio, el liderazgo, métodos y técnicas de gestión; aunado a lo que exponen Ganga Contreras y Núñez (2018) sobre la importancia de impulsar un liderazgo, una flexibilidad administrativa que fortalezca la academia, la autonomía en la toma de decisiones, la horizontalidad y responsabilidad compartida. Acosta et al. (2021) añade que las exigencias en la educación superior vienen de la productividad académica, la internacionalización, la eficiencia administrativa, el aseguramiento de la calidad, el mejoramiento de los aprendizajes, así como la incorporación de tecnologías con nuevos actores dentro y fuera del ámbito universitario.

La gobernanza universitaria implica una colaboración entre diversos actores que debe ser fortalecida y consolidada en las tareas de legislación, con herramientas de dirección, innovación, orientada a aspectos que implican un mayor desarrollo y crecimiento económico. Las instituciones deben tener la capacidad de mejorar los planes de estudio para responder a los requisitos cambiantes del mercado laboral,



Okolie et. al (2019) abogan por el uso de enfoques de aprendizaje colaborativo basado en problemas para mejorar la adquisición de habilidades de empleabilidad relevantes, construir relaciones entre las industrias y la educación superior, así como las políticas, la empresa, y los académicos que puedan converger para brindar ideas y experiencias para diseñar un plan de estudios que mejore la empleabilidad de los graduados.

En Latinoamérica por su parte, la educación superior ha pasado por una serie de transformaciones producto de la expansión del sistema, la diversificación de la oferta, estudiantes más heterogéneos, el financiamiento, las presiones por la colaboración internacional y las novedosas formas de gobernanza que han traído consigo una nueva organización universitaria provocada por la introducción de presiones competitivas y de una cultura con características empresariales (Jung et al., 2019). México no ha sido la excepción, en el caso de Sinaloa, en el tema de la educación superior los estudiantes que deciden inscribirse en un programa del área de las ciencias agropecuarias han venido incrementándose en un 294% desde el año 2010 a la fecha, según indica el departamento de estadística de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC, 2020) del estado de Sinaloa.

Los sistemas nacionales de educación superior se han transformados y modernizado producto de las exigencias de organismos internacionales, lo cual ha dado como resultado la configuración de nuevos paradigmas en la gestión universitaria y nuevas formas de relaciones entre universidad y sociedad como señalan Acosta et. al (2014). En la era actual Safavi y Hakanson (2018), han señalado que las estructuras de gobernanza afectan la creación y transmisión del conocimiento. Las universidades enfrentan grandes presiones para hacer que la educación superior sea más asequible y eficaz.

3 METODOLOGÍA

Este estudio contempla una metodología de carácter cualitativo con un enfoque inductivo – explicativo, donde se buscó conocer a profundidad la opinión de diversos actores, por ello a través de una revisión, análisis y sistematización de artículos científicos, así como el desarrollo de entrevistas a profundidad mediante un cuestionario como instrumento principal (Bernal, 2010) a los coordinadores de los programas de ciencias agropecuarias de nivel licenciatura de las instituciones de



educación superior que implementan programas educativos en el área de las ciencias agropecuarias; como son en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), las facultades de Agronomía en las regiones centro y norte del estado, así mismo, en las facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia, en Culiacán y Ciencias del Mar en Mazatlán; la Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO), en los programas de Ingeniería Ambiental, en Los Mochis y Licenciatura en Agronegocios en Culiacán; así como el Instituto Tecnológico de Los Mochis (ITLM), con el Programa de Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable.

Otro de los actores relevantes, para el análisis, son las autoridades gubernamentales, como las de la Secretaría de Economía y el Consejo de Desarrollo Económico de Sinaloa, cuyas acciones intentan contribuir a mejorar la vinculación entre educación superior, sector público y privado. La información recabada permite explicar desde la visión de la gobernanza universitaria el actuar en el área de las ciencias agropecuarias.

4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados del estudio, muestran que entender la gobernanza universitaria implica conocer cómo se desarrollan e implementan los diferentes programas de estudio ya que cada IES tiene sus propias particularidades, no solo en la cantidad de estudiantes inscritos y las diferencias en el perfil que ofertan; sino en la medida en que las autoridades universitarias han tendido puentes de acción con el sector gubernamental y viceversa, unos han consolidado vínculos, otros el establecimiento aislado de actividades o la realización de acciones no formalizadas; pero que resuelven problemáticas internas.

En la figura I se visualizan las opiniones vertidas por autoridades universitarias y del sector gubernamental, como son la Secretaría de Economía, el Consejo de Desarrollo Económico de Sinaloa (CODESIN) y las IES de Sinaloa. Los elementos de la gobernanza universitaria implican la vinculación entre los distintos sectores, donde se dan las prácticas profesionales, los convenios de colaboración y la implementación de prácticas exitosas, y muchas veces la ausencia de estas.



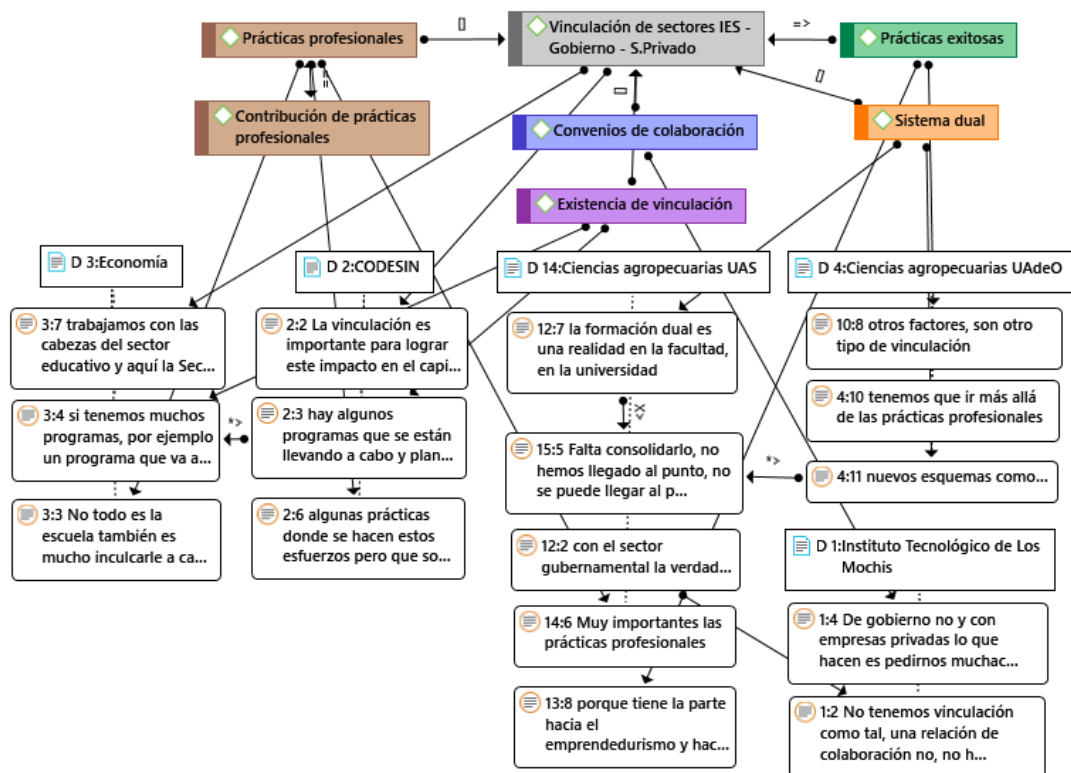


Figura: Elementos relacionados a la Gobernanza universitaria
Fuente: elaboración propia (2021).

Los directores y coordinadores de programas educativos y actores gubernamentales manifiestan carencias en la consolidación de un sistema dual, para algunos está consolidado, pero otros reflexionan sobre la importancia de ir más allá de las prácticas profesionales, aunque una realidad es la falta de espacios en empresas para realizarlas y a su vez un motivo por lo cual ciertos programas no admiten más estudiantes. El aprendizaje con base en planes más modernos, prácticas y estancias profesionales, así como la realización de servicios social, son vínculos que se buscan establecer desde los diversos sectores con los estudiantes en una realidad que les permita contribuir con las problemáticas del entorno.

Las relaciones familiares se señalan como el aspecto de vinculación que sobresale para que los estudiantes realicen prácticas profesionales, en detrimento de lo que brindan las universidades. Hay programas que no están vinculados a acciones gubernamentales o no poseen convenios de colaboración, en cambio, establecen lazos con el sector privado sin ser formalizados. Las dependencias como la Secretaría de Economía, implementan acciones y programas enfocados a los jóvenes e incluso incentivan nuevos proyectos, muchos de ellos relacionados con estrategias de CODESIN; aunque aún se carece de una interrelación efectiva con las instituciones

de educación superior. Muchas acciones se dan, pero sin generar resultados considerables en el largo plazo debido a la falta de seguimiento de los sectores.

Lo anterior se relaciona con el sistema de formación dual, Euler (2013) menciona la importancia de aprender en la escuela de forma práctica y en la empresa de forma teórica, fortaleciendo las competencias y habilidades pero con un sistema de formación dual formalizado, no espontáneo como se da actualmente y ha sido expuesto por autores como Acosta y Planas (2014). La vinculación no solo debe darse entre el sector gubernamental, sino con las universidades, el estudiante y la sociedad, reconfigurando la gobernanza universitaria a través del establecimiento de convenios de colaboración; pero sobre todo con políticas públicas con un diagnóstico definido y presupuesto destinado a crear espacios de aprendizaje para los estudiantes; así como el fortalecimiento del marco jurídico, estrategias competitivas trascendentales y diálogo participativo como señala Pucciarelli y Kaplan (2016).

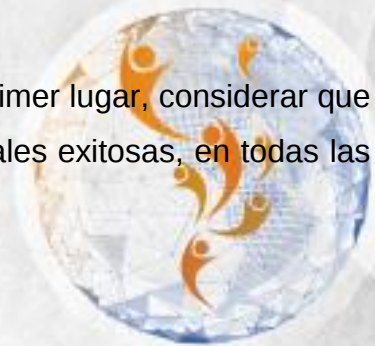
69

En la idea marcada por Prats (como se cita en Carrasco, 2017), es momento de entender las políticas públicas de forma multinivel y red, con el involucramiento de actores con distintas capacidades que respondan a las necesidades actuales. Aún falta alcanzar una consolidación para el fortalecimiento del capital humano y social, mejores políticas públicas, decisiones y una mayor contribución del sector privado. Sin duda alguna aún faltan muchos problemas por resolver, particularmente las universidades también deben buscar una serie de estrategias que les permita fortalecer lo que ya existe y crear nuevos canales de comunicación ante los retos que presenta la nueva modernidad.

CONSIDERACIONES FINALES

En la educación superior es complejo afirmar que existe una vinculación efectiva entre los diversos sectores, particularmente en el área de ciencias agropecuarias. La falta de vinculación, aunado a la carencia de prácticas exitosas en la implementación de programas gubernamentales y políticas públicas, han dejado de lado el desarrollo de la gobernanza en la educación superior. La gobernanza universitaria se debe fortalecer no solo entre dependencias sino multinivel, desde el ámbito federal hasta el local.

Articular un sistema de formación dual, implica, en primer lugar, considerar que todas las universidades lleven a cabo prácticas profesionales exitosas, en todas las



áreas de formación y contribuir a consolidarlas como parte de un sistema no solo bidireccional. Una de las principales críticas en políticas públicas, en este caso educativas, es la falta de focalización de programas gubernamentales; pero también las limitantes en el sector privado, la falta de incentivos del gobierno, así como la falta de visión e inversión en ciencia y tecnología, vitales en el desarrollo del país.

Los vínculos formales e informales, entre los diferentes actores y sectores de la formación en educación superior, ya existen, pero falta afianzarlos por medio de un andamiaje institucional. Hasta ahora, podemos mencionar que ha habido programas con grandes objetivos y expectativas; pero sin un adecuado seguimiento y evaluación de resultados, por lo cual es necesario implementar evaluaciones de impacto, que motiven su permanencia, extensión o cambio, por el bien de la formación de las y los jóvenes, así como del desarrollo de México que impacten las entidades federativas como Sinaloa.

REFERENCIAS

70

Acosta, A., Casanova, H., & Rodríguez, R. (2014). Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente. H. Casanova y R. Rodríguez (coords.). Bordón, Revista de Pedagogía, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 66(1), 31-44. Disponible en: DOI: 10.13042/Bordon.2014.66101

Acosta-Silva, Adrián, Ganga-Contreras, Francisco, & Rama-Vitale, Claudio. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. Revista iberoamericana de educación superior, 12(33), 3-17. Epub 21 de abril de 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>

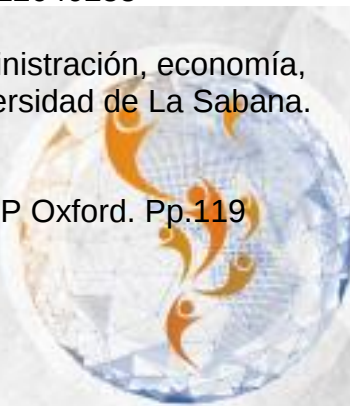
Acosta, A. y Planas, J. (2014). La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. Editorial Universitaria. Guadalajara, Jalisco, México. Pp.241

ANUIES (2018). Visión y Acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovar la educación superior en México. México. Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

Belchior-Rocha, H.; Casquilho-Martins, I.; Simões, E. (2022). Transversal Competencies for Employability: From Higher Education to the Labour Market. Educ. Sci. 12, 255. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci12040255>

Bernal, César (2010). Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Colombia: Pearson. Universidad de La Sabana. Tercera edición. Pp.320

Bevir, M. (2012). Governance: A very short introduction. OUP Oxford. Pp.119



Brunner Ried, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. Revista de educación. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81461/00820113012621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Brunner, J. J., & Contreras, F. G. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (80), 12-35.

Cardiel, H. C., y Gómez, R. R. (2014). Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente. Bordón. Revista de pedagogía, 66(1), 11-14.

Carrasco González, A. (2017). Los nuevos modelos de gobernanza universitaria: El caso de la Unión Europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español. Journal of Supranational Policies of Education. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/8084>

Euler, D. (2013). ¿El sistema dual en Alemania-es posible transferir el modelo al extranjero? Alemania: Bertelsmann Stiftung. Recuperado a partir de: <https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/publicaciones/publicacion/did/el-sistema-dual-en-alemania-es-posible-transferir-el-modelo-al-extranjero>

71

Ganga-Contreras, F., & Núñez-Mascayano, O. A. (2018). Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de Educación Superior. Revista Espacios, 39(17). Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391709.html>

Ganga-Contreras, F., Suárez-Amaya, W., Calderón, A., da Silva, M., y Jung, H. (2019). Retos a la Gobernanza Universitaria: Acotaciones sobre la Cuestión de la Autoridad y la Profesionalización de la Gestión de las Universidades. Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science, 8(3), 435-456.

Graña, F. (2005). Los claroscuros de la gobernanza y el fin del Estado social. Diálogo social y gobernanza en la era del Estado mínimo". Papeles de la oficina técnica, (16).

Habets, O., Stoffers, J., Heijden, B. V. D., & Peters, P. (2020). Am I Fit for Tomorrow's Labor Market? The Effect of Graduates' Skills Development during Higher Education for the 21st Century's Labor Market. Sustainability, 12(18), 7746.

Jung, H. S., Silva, M. W. D., Calderón, A. I., Amaya, W. S., & Contreras, F. A. G. (2019). Retos a la gobernanza universitaria: Acotaciones sobre la cuestión de la autoridad y la profesionalización de la gestión de las universidades. Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science. Pp. 435-456. Disponible en: DOI <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i3.p435-456>

Kwiek, M. (2001). Globalization and higher education. Higher education in Europe, 26(1), 27-38.



Mungaray, A., Cuamea F. y Castellón F. (1994). Retos y perspectivas de la educación superior de México hacia finales del siglo. La educación superior a finales de siglo. Comercio exterior.

OCDE (2019). The Future of Mexican Higher Education: Promoting Quality and Equity. Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing, Paris. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264309371-en>

Okolie, U. C., Nwosu, H. E., & Mlanga, S. (2019). Graduate employability: How the higher education institutions can meet the demand of the labour market. Higher education, skills and work-based learning. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2018-0089>

Pucciarelli, F., y Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. Business Horizons, 59(3), 311-320. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>

Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024, pp.63. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Safavi, M., and Hakanson, L. (2018). Advancing theory on knowledge governance in universities: a case study of a higher education merger. Studies in Higher Education, 43(3), 500-523. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1180675>

SEPyC (2020). Población escolar, egresados, titulados y personal por función 2019 – 2020.

Schwartzman, S. (Ed.). (2020). Higher education in latin america and the challenges of the 21st century. Springer International Publishing. Pp. 162

Virgili Lillo, M., Ganga Contreras, F., y Figueroa Aillañir, K. (2015). Gobernanza universitaria o cogobierno: El caso de la Universidad de Concepción de Chile. Última década, 23(42), 187-216.



A GOVERNANÇA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: A PERSPECTIVA DA SECRETARIA DO STRICTO SENSU

Silvia Adriana da Silva Soares¹

Tamara Cecília Karawejczyk Telles²

Hildegard Susana Jung³

73

Resumo: A pesquisa teve como objetivo relatar a experiência da gestão da pós-graduação sob perspectiva da secretaria da Pós-graduação stricto sensu. O trabalho realiza um levantamento tipo *survey* exploratório-descritivo, com apoio bibliográfico e documental, caracterizando-se pela abordagem qualitativa e quantitativa. Para a escrita deste artigo fizemos um recorte no questionário que continha 13 questões fechadas e 8 questões abertas, debruçando-nos nas questões específicas sobre gestão da pós-graduação. Como resultado das questões destaco o Domínio da Língua Portuguesa e Conhecimento da Plataforma Sucupira (4,7) e a inferência de que as/os secretárias/os relacionaram mais de 60 diferentes atividades realizadas por elas/eles dentro da secretaria dos PPGs. Estes dois quesitos, com nota (4,7) são as atividades mais importantes e contribuem mais para que o Programa tenha uma boa avaliação da CAPES. Este resultado demonstra a preocupação com a escrita, quando a/o secretária/o redige documentos e a preocupação em conhecer a Plataforma Sucupira, porque em muitos Programas são as/os secretárias/os que fazem o preenchimento deste item, considerando o mais importante para a avaliação do stricto sensu perante a CAPES. Por fim, esse estudo inicial foi capaz de, pelo menos, estabelecer algumas aproximações e distanciamentos entre as concepções das/os secretárias/os e os pressupostos teóricos que contribuem para a gestão da pós-graduação *stricto sensu*. Através da pesquisa foi possível verificar que as/os secretárias/os são profissionais multitarefas.

¹ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4346-9952>. E-mail: silvia.saores@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3873-9858>. E-mail: tamara.karawejczyk@unilasalle.edu.br.

³ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <http://lattes.cnpq.br/6822877165900478>. E-mail: hidegard.jung@unilasalle.edu.br.



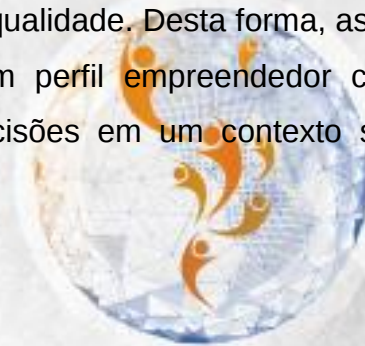
Palavras-chave: Governança Universitária; Perspectiva das/os secretárias/os. Gestão da pós-graduação. Plataforma Sucupira.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretendeu evidenciar a gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sob a perspectiva e atuação das/os secretárias/os que trabalham nos Programas de Pós-graduação na área da Educação, no Brasil, dando ênfase às atividades que envolvem a gestão a partir da implantação da Plataforma Sucupira, como ferramenta fundamental para a divulgação dos indicadores necessários para a avaliação dos PPGs regulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. A Plataforma Sucupira é o principal instrumento das Instituições de Ensino Superior (IES) para gestão e avaliação desse setor. Nela são inseridas informações e dados referentes aos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* e que, ao final de quatro anos, sustentam as análises do processo avaliativo realizado pela comunidade acadêmica brasileira, coordenada pela Capes.

As IES são indispensáveis para a sociedade, uma vez que são responsáveis pela formação de profissionais capacitados para as atividades que exigem formação em nível superior e os PPGs, dentro dessas IES, são responsáveis pela habilitação de pesquisadores e profissionais com titulação de mestre ou doutor para conduzir a pesquisa científica concebida no país, bem como, para formar o corpo docente do Ensino Superior. Portanto, para se manterem atualizadas, estas instituições estão incessantemente buscando soluções inovadoras, para agilizar os seus processos e práticas de gestão. É nesse contexto complexo que atuam as/os secretárias/os dos PPGs.

Sendo assim, a Secretaria de um Programa de Pós-Graduação detém papel estratégico no que concerne à assessoria das coordenações, dos corpos docente e discente, no que se refere às dimensões pedagógica e administrativa. Consequentemente, o profissional que atua neste setor constitui-se como gestor, e sob esta perspectiva, necessita dominar um conjunto de conhecimentos, técnicas e metodologias capazes de proporcionar uma gestão de qualidade. Desta forma, as/os Secretárias/os da Pós-Graduação, necessitam ter um perfil empreendedor com competências que lhes possibilitem agir e tomar decisões em um contexto sob



contínuas transformações, inovações e tensões decorrentes do processo permanente de avaliação da Pós-Graduação.

Diante do que foi exposto, o objetivo deste artigo é relatar a experiência da gestão da pós-graduação sob perspectiva da secretaria da Pós-graduação *stricto sensu*.

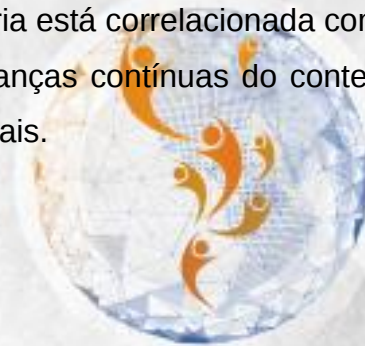
2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Governança Universitária e o Papel da Secretaria

Para Colossi (1999) as universidades são organizações com características complexas, intensas, cheias de singularidades, diferenciando-as das demais organizações. A pluralidade de objetivos, assim como a qualidade dos profissionais que nelas trabalham e a dependência entre o ensino, a pesquisa e a extensão, fazem com que as universidades desenvolvam “um estilo próprio de estrutura, forma de agir e modo de tomar decisão, influenciando, assim, no processo decisório” (GESSER et al., 2021, p. 8).

Gesser et al. (2021, p. 8) destaca que a “gestão aplicada às universidades tornou-se um recurso de grande valor para essas instituições, visto que, assim como ocorre em outras organizações públicas e privadas, a tomada de decisão é ato contínuo e de alta relevância”, por abranger ou sensibilizar múltiplos “atores, tanto do ambiente interno quanto externo” (p. 9).

A governança universitária para Wandercil et al. (2021, p. 3) “está relacionada aos atores que detêm e exercem poder de decisão no contexto das universidades”. Segundo Brunner (2011), sabe-se das peculiaridades de uma universidade e que este processo é complexo, mas essencial. Discorrendo sobre tipologias, conceituação e a predisposição da governança universitária, este fenômeno relata a forma com que as universidades se organizam e trabalham internamente, bem como as suas relações com instituições externas, com pretensão de proporcionar os propósitos do ensino superior, para melhoria dos múltiplos conceitos que abrangem a tomada de decisão. De acordo com Brunner (2011) a governança universitária está correlacionada com o conhecimento de disposição das universidades a mudanças contínuas do contexto onde estão inseridas, e as suas transformações estruturais.

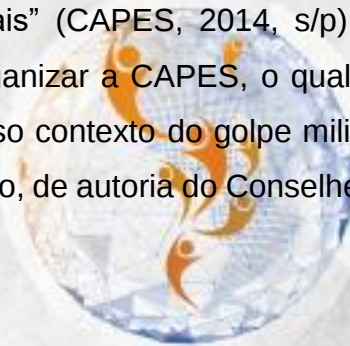


De acordo com Menegat e Colossi (2009, p. 80) no cenário das organizações gestão, planejamento e estratégia são conclusões efetivadas, independente do enfoque a ser analisado, os termos “refletem a marca humana dessas variáveis”. Os autores referem “que gestão, planejamento e estratégia são atividades emergentes da racionalidade do homem na busca de seus objetivos”. Desta forma, as pessoas com seus valores e suas capacidades estabelecem o que vem sendo chamado “de capital humano, o qual assume alta relevância na esfera organizacional em geral e, particularmente, nas instituições de ensino superior” (MENEGAT; COLOSSI, 2009, p. 80).

Assim, o capital humano é o capital de pessoas, de capacidades e de competências. “A competência de uma pessoa envolve a capacidade de agir em diversas situações, tanto para criar ativos tangíveis como intangíveis. Não basta ter pessoas” (CHIAVENATO, 2006, p. 53). É necessária a utilização de uma plataforma como base, para estimular o uso de talentos já existentes. O talento e a competência das pessoas constituíram o capital humano, portanto, a empresa será constituída com as pessoas que nela trabalham e estas são parte fundamental para o seu sucesso. O capital humano valerá mais ou menos, “na medida em que contenha talentos e competências capazes de agregar valor à organização e torná-la mais ágil e competitiva”. O capital humano terá mais significado na dimensão em que for capaz de exercer influência no destino e nas ações da organização (CHIAVENATO, 2006, p. 85).

2.2 A Pós-graduação Stricto Sensu no Brasil

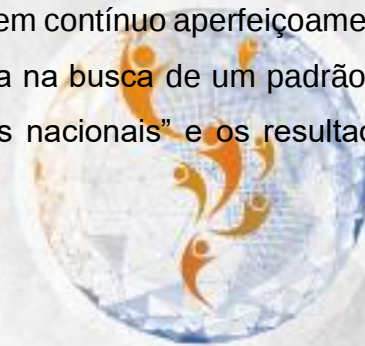
A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi instituída em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741. No início do segundo mandato do governo Vargas, retomou-se o desenvolvimento da nação através da industrialização que, por sua vez, aumentou a complexidade da administração pública vindo à tona a urgência “de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividades: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais” (CAPES, 2014, s/p). O Ministro da Educação designou Anísio Teixeira para organizar a CAPES, o qual se tornou o primeiro presidente, de 1951 a 1964. No confuso contexto do golpe militar, surge o Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro



Newton Sucupira (SUCUPIRA, 2005). Este parecer fixou conceitos e critérios para a classificação dos cursos de pós-graduação no Brasil, com base nos quais a CAPES fez um levantamento reunindo informações de 157 instituições, que resultou na presença de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização, e 96 cursos de pós-graduação dos quais 22 eram de doutorado, 67 de mestrado e 7 de características que não se enquadraram nos critérios estabelecidos para verificação (GUTERRES, 2002, s/p.).

Depois deste primeiro levantamento se inicia o processo de avaliação da Pós-Graduação no Brasil. Assim, conforme Cury, o Parecer Sucupira “passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil” (2005, p. 10). São critérios básicos utilizados até hoje, razão pela qual a CAPES deu o nome de Plataforma Sucupira ao aplicativo “Coleta de Dados” que reúne e processa os dados da avaliação da pós-graduação. Ainda de acordo com Sucupira, os interesses práticos e imediatos perpassam a pós-graduação e ambicionam proporcionar, “dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária” (2005, p. 164). Para Sucupira, a regulamentação da pós-graduação no Brasil é necessária por três motivos essenciais, que de imediato exigem a instituição de “um sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender a expansão quantitativa do nosso ensino superior”, elevando o nível de qualidades; 2) incentivar “o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores”; 3) proporcionar “o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional de todos os setores (2005, p. 165).

As definições do Parecer Sucupira de 1965 continuam vigentes, ocorrendo uma breve descontinuidade, em 15 de março de 1990, quando o governo Collor desfez a Capes através da Medida Provisória nº 150. Diante deste fato, as pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades se mobilizaram em apoio ao Ministério da Educação e em 12 de abril de 1990 a Capes é reconstituída pela Lei nº 8.028. Dentre outras atividades, é responsabilidade da Capes realizar a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Este sistema de avaliação está em contínuo aperfeiçoamento e “serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais” e os resultados

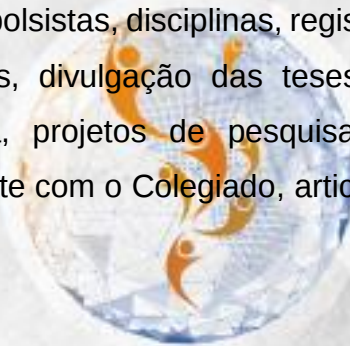


desta avaliação são utilizados para formulação e reformulação das “políticas para a área de pós-graduação” (CAPES, 2014, s/p).

Em 2014, o aplicativo Coleta evoluiu para a Plataforma Sucupira. O Fórum de Secretárias/os de PPGs em Educação da Região Sul, foi criado em 1998, justamente para fomentar a troca de experiências sobre o preenchimento do relatório Coleta e o Fórum Nacional de Secretárias/os de PPGs foi criado em 2015, para que essa troca de experiências pudesse se dar a nível nacional. Na atualidade além desta troca de experiências os Fóruns têm por objetivo discutir questões relativas ao trabalho nas secretarias dos PPGs, bem como, dar suporte para o contínuo aperfeiçoamento das nossas ações nos Programas ().

A Plataforma Sucupira supõe a participação direta de cada integrante dos PPG's no processo de avaliação da pós-graduação. A responsabilidade pelo preenchimento do relatório na Plataforma é pessoal de cada docente e discente dos PPGs, quando este preenche seu Currículo Lattes. A coerência e a organicidade entre a produção acadêmica individual dos docentes, das linhas de pesquisa do PPG e dos discentes é responsabilidade do Colegiado, representada pela Coordenação. Entretanto, na prática, as/os secretárias/os dos PPGs compartilham dessa responsabilidade quando: verificam se os registros acadêmicos e curriculares de discentes e docentes estão lançados apropriadamente nos Lattes individuais; lançam ou informam os Coordenadores sobre registros acadêmicos; lançam ou informam os registros de participantes externos; monitoram os relatos quanto a convênios internacionais ou nacionais, dentro outros controles. Na rotina da vida dos PPGs, a Coordenação é passageira, visto que, é eleita pelo Colegiado ou indicada pela Pró-reitoria Acadêmica e, conforme costume da área, exerce mandato de dois anos, agora por causa do quadriênio, por quatro anos. Assim, as/os secretárias/os formam um quadro permanente entre os quadriênios das avaliações.

Quiçá, com melhores condições que a Coordenação, a/o Secretária/o conquiste expertise na gestão das informações administrativas para o Coleta. Portanto, parece que o *modus operandi* dos PPGs é que a/o Secretária/o realize na Plataforma Sucupira a inserção de informações relacionadas aos dados cadastrais do PPG, os projetos de pesquisa e seus financiadores, os discentes (bolsistas, disciplinas, registro de defesas, cadastro de avaliadores externos, turmas, divulgação das teses e dissertações), vinculações entre Linhas de Pesquisa, projetos de pesquisa e produções. Em compensação, a Coordenação, juntamente com o Colegiado, articula

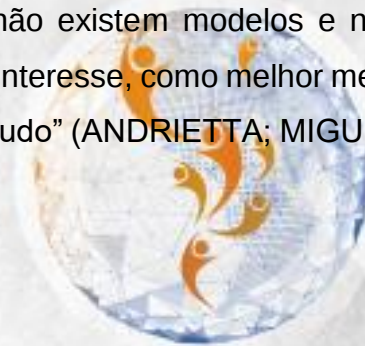


os textos da Proposta do Programa que serão analisados, tomando como alicerce a produção intelectual, vinculada às Linhas de Pesquisa e à inserção acadêmica e social que o PPG viabiliza de forma coletiva.

A avaliação do PPG resultará na qualidade e na exatidão de informações inseridas nos campos mais pertinentes do aplicativo. Anteriormente a mesma informação poderia ser inserida em um ou mais dos vários campos do aplicativo à escolha da Secretaria, e essa escolha, poderia gerar associações diferentes podendo aumentar ou reduzir a relevância dos dados. A partir das informações inseridas no Coleta de Dados Capes, gerava-se automaticamente o relatório que era entregue aos avaliadores como única fonte para redigir os pareceres indicativos da nota do Programa. Os dados a serem inseridos na Plataforma Sucupira são os mesmos do Coleta de Dados, a principal mudança é que “a inserção de informações pelos programas de pós-graduação (PPGs) passa a ser contínua e *online*”. As informações poderão ser inseridas na Plataforma a qualquer momento, assim que alguma situação é concretizada (por ex. a matrícula ou titulação de um aluno, o cadastramento de uma produção intelectual, o ingresso de um docente) (CAPES, 2014, s/p.) A Plataforma Sucupira a cada ano que passa se aperfeiçoa, melhorando a coleta de dados e fazendo cruzamentos das informações.

3 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada caracterizou-se com um levantamento tipo *survey* exploratório-descritivo, também com um levantamento bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa e quantitativa, dando enfoque maior a gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, dando um destaque maior às demandas que abrangem a gestão sob perspectiva das/dos secretárias/os, a partir da implantação da Plataforma Sucupira. A metodologia empregada considera a circunstância de que o levantamento de dados é do tipo *survey* exploratória-descritiva, que é atribuída durante as etapas que antecedem o estudo de um fenômeno, do qual o objetivo é instigar a compreensão sobre um tema e oferecer “bases para uma pesquisa mais aprofundada ou quando normalmente não existem modelos e nem conceitos a serem medidos em relação ao fenômeno de interesse, como melhor medi-lo ou como descobrir novas facetas do fenômeno em estudo” (ANDRIETTA; MIGUEL, 2007, p. 207).



A pesquisa *survey* investiga a obtenção de dados e informações sobre “características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário” (FREITAS et. al., 2000, p. 105). Gil (2008, p. 50) considera que a pesquisa bibliográfica é aquela que é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, teses e dissertações.

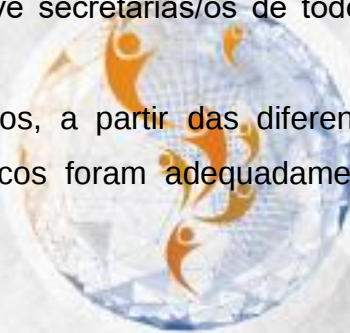
De acordo com Creswell (2010, p. 238) com a utilização das abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa, “[...] pode-se obter mais insights com a combinação das pesquisas qualitativas e quantitativas”. Sua utilização combinada fornece uma compreensão maior dos problemas de pesquisa.

O campo empírico da pesquisa foi formado por 184 secretárias/os que trabalhavam nos PPG’s em educação, no Brasil, em fevereiro de 2019, de acordo com informações tiradas da Plataforma Sucupira.

O instrumento para coleta de dados utilizado foi um questionário elaborado no *google docs*, compreendendo 13 questões fechadas referentes à caracterização dos sujeitos respondentes e 8 questões abertas, sobre o tema específico do estudo, porém para este artigo fizemos um recorte do questionário debruçando-se as questões: “Considerando os quesitos da Plataforma Sucupira e os critérios de Avaliação da CAPES, quais os conhecimentos que você acha mais importante para a Secretaria cooperar para uma boa avaliação do PPG?; Se ficou faltando alguma atividade que realiza e não consta na relação anterior, favor descrevê-la O questionário foi inserido no *Google Forms* e, através deste aplicativo, foi enviado por e-mail, para as 184 Secretárias/os. Os e-mails institucionais dos PPGs também foram obtidos na Plataforma Sucupira em Cursos Reconhecidos.

A utilização de questionários on-line usando o *Google Forms* como uma Ferramenta Assíncrona de Comunicação (FAC) vem ampliando-se, na área da Educação. Dias e Eisenberg (2019, p. 188) acreditam que a utilização da FAC se estabelece como “uma opção metodológica necessária na construção de dados para determinados tipos de pesquisas que envolvem temas delicados e de difícil abordagem” como é o caso desta pesquisa que envolve secretárias/os de todo o Brasil.

Foram feitas inferências para a análise dos dados, a partir das diferentes respostas dadas ao questionário e os dados estatísticos foram adequadamente



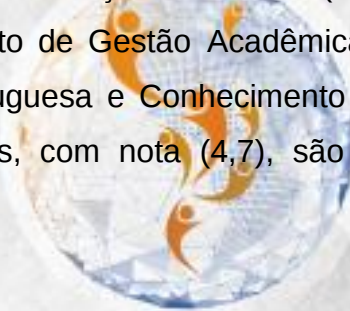
resumidos, e apresentados em forma de tabelas, quadros e gráficos, o que nós permitiu “observar determinados aspectos relevantes e começaremos a delinear hipóteses a respeito da estrutura do fenômeno estudado” (BARBETTA, 2006, p. 69).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do total de 184 Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 85 secretárias/os responderam ao questionário de pesquisa, isso corresponde a 46% dos PPGs em Educação do país. Ao envolver praticamente a metade das secretárias/os existentes, essa amostra é representativa.

Para a análise da questão: “Considerando os quesitos da Plataforma Sucupira e os critérios de Avaliação da CAPES, quais os conhecimentos que você acha mais importante para a Secretaria cooperar para uma boa avaliação do PPG?” e para conseguir determinar o valor de importância das respostas utilizou-se a pontuação atribuída aos números, onde os valores menores que 3 não são relevantes, o 3 podemos dizer que é pouco relevante, o valor 4 é relevante e o valor 5 é muito relevante. Para tanto, realizou-se um tratamento quantitativo para constituir o *Ranking* Médio (RM) utilizando a escala de Likert de 5 pontos, para delimitar o grau de relevância para a contribuição de uma boa avaliação do PPG. (BARBOSA; CAMPANHOL, 2006)

Ao contemplar o RM das respostas, infere-se que as médias abaixo de 3 significam que os Conhecimentos não são importantes considerando os quesitos da Plataforma Sucupira e os critérios de Avaliação da CAPES, para contribuição de uma boa avaliação do PPG, na perspectiva das/os secretárias/os. Com nota acima de 3, significa que é relevante para contribuir para a avaliação da CAPES, são elas: Conhecimento a partir de intercâmbio nacional e internacional com outras IES (3,5); Conhecimento de Logística e Domínio de Legislação (3,1) e Conhecimento de Design (3,4). Os demais conhecimentos tiveram nota superior a 4, que indica que é muito relevante, significa que são atividades realizadas pelas/os secretárias/os que contribuem muito para a Avaliação da CAPES, quais são: Resoluções e Portarias (4,1); Noções Gerais de Secretaria (4,2); Conhecimento de Relações Humanas (4,3); Conhecimento da Plataforma Lattes (4,4); Conhecimento de Gestão Acadêmica e Domínio de Informática (4,6); Domínio da Língua Portuguesa e Conhecimento da Plataforma Sucupira (4,7). Estes dois últimos quesitos, com nota (4,7), são as



atividades mais importantes e contribuem mais para que o Programa tenha uma boa avaliação da CAPES. Este resultado demonstra a preocupação com a escrita, quando a/o secretária/o redige documentos e a preocupação em conhecer a Plataforma Sucupira, porque em muitos Programas são as/os secretárias/os que fazem o preenchimento deste item, considerando o mais importante para a avaliação do stricto sensu perante a CAPES.

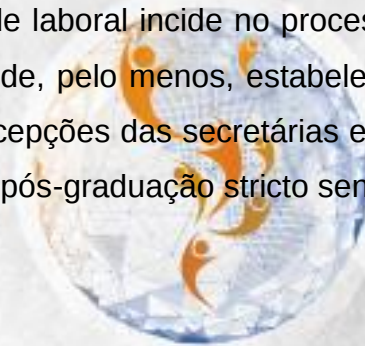
Outra questão importante foi a relação de 27 atividades realizadas por mim dentro da secretaria em que atuo e a questão seguinte perguntava: Se ficou faltando alguma atividade que realiza e não consta na relação anterior, favor descrevê-la: Foram relacionadas mais 35 atividades realizadas pelas/os secretárias/os, além das 27 atividades realizadas por mim. Assim, é possível inferir que as/os secretárias/os relacionaram mais de 60 diferentes atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

82

Por meio da questão respondida pelas/os secretárias/os: Considerando os quesitos da Plataforma Sucupira e os critérios de Avaliação da CAPES, quais os conhecimentos que você acha mais importante para a Secretaria cooperar para uma boa avaliação do PPG? A gestão maior na perspectiva das/os secretárias/os dos Programas de Pós-graduação stricto sensu é feita através da Plataforma Sucupira, por isso destaco que entre todas as atividades listadas as mais relevantes, com média 4,7 foi o Domínio da Língua Portuguesa, que garante uma boa redação em documentos importantes e o Conhecimento em si da Plataforma Sucupira, que vai garantir o preenchimento correto dos dados do Programa. Sendo assim, na opinião das secretárias estas demandas bem desenvolvidas podem contribuir para que o Programa tenha uma boa avaliação perante a Capes.

A pesquisa também identificou algumas demandas administrativas e pedagógicas que estão sob a responsabilidade das secretarias dos PPGs em educação, como informado foram mapeadas 60 diferentes atividades desenvolvidas pelas/os secretárias/os. Não foi possível, no entanto, analisar esse mapa com detalhes capazes de dimensionar como esta diversidade laboral incide no processo de avaliação da CAPES. Esse estudo inicial foi capaz de, pelo menos, estabelecer algumas aproximações e distanciamentos entre as concepções das secretárias e os pressupostos teóricos que contribuem para a gestão da pós-graduação stricto sensu.



Através da pesquisa foi possível verificar que as/os secretárias/os são profissionais multitarefas quando se trata da realização das suas atividades dentro das secretarias dos PPGs.

REFERÊNCIAS

ANDRIETTA, J. M.; MIGUEL, P. A. C. (2007). Aplicação do programa Seis Sigma no Brasil: resultados de um levantamento tipo survey exploratório-descritivo e perspectivas para pesquisas futuras. **Gestão & Produção**, (14)2, 203-219.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5. ed., rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BRUNNER, J. J. Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. **Revista de Educación**, v. 355, p. 137-159, 2011.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**: o capital humano das organizações. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

83 COLOSSI, Nelson. Controle da gestão na universidade: algumas considerações. In: ENCUESTRO REGIONAL NOA SOBRE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1999, San Miguel de Tucumán. **Anais** [...] Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán, Argentina, 1999.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Educação Documento de Área e Comissão**. 2014. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso em: 04 maio 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Documento de área – Educação**. 2016. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**. Educação. 2017. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf. Acesso em: 09 jan. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.jsf?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=70800006>. Acesso em: 13 fev. 2019.



CURRY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, W. T.; EISENBERG, Z. A web como ferramenta investigativa em pesquisa sobre o plágio acadêmico. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 42, p. 185-202, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/2051/47965481>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCO, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, v. 35, nº3, 105-112, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTERRES, C. R. J. A Faculdade Interamericana de Educação. Cadernos de Educação Especial/Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/ Departamento de Educação Especial/Laboratório de Pesquisa e Documentação – **LAPEDOC**, v. 1, n. 19, 2002.

84

GESSER, Grazielle Alano. Governança universitária: um panorama dos estudos científicos desenvolvidos sobre a governança em instituições de educação superior brasileiras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, p. 5-23, mar. 2021.

MENEGAT, J.; COLOSSI, N.. Gestão do capital humano em Instituições de Ensino Superior. **Diálogo**, Canoas, RS, n. 15, p. 73-88, jul/dez. 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SUCUPIRA, N. (Relator). Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

WANDERCIL, Marco; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; GANGA-CONTRERAS, Francisco Anibal. Governança universitária e rankings acadêmicos à luz da literatura acadêmica brasileira. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.



IMPACTO DE LOS GOBIERNOS CORPORATIVOS EN EL RENDIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

Andrea King-Domínguez¹

Luis Améstica-Rivas²

Resumen: La relación entre atributos de gobernanza y rendimiento ha sido objeto de diversas investigaciones en el ámbito empresarial, no así en el universitario. Utilizando el entorno universitario de América Latina, se analiza cómo distintas variables de gobernanza universitaria impactan en el rendimiento de estas organizaciones. Por medio de un análisis de regresión Tobit se evidenció que atributos como la independencia del consejo universitario (CU), método de nombramiento del rector y presencia de un comité de auditoría independiente serían variables estratégicas que deberían ser consideradas en la gestión universitaria. Además, que la incidencia de estas variables en el rendimiento de las universidades depende del tipo de institución, es decir, si es una institución pública o privada.

Palabras clave: Gobernanza. Universidades. Rendimiento. América Latina.

1 INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años se han realizado diversos estudios que han determinado los atributos de gobernanza que son relevantes en el rendimiento de las empresas. Las universidades, como cualquier organización, deben ser gobernadas y contar con una estructura de gobierno. Por lo tanto, es factible preguntarse si en este entorno las atributos propios de los gobiernos corporativos afectan el rendimiento de estas instituciones.

En los gobiernos corporativos es posible destacar tres participantes: los accionistas, el consejo de administración y la alta gerencia. Entre las funciones que cumple el consejo de administración es definir la misión de la compañía, sus metas y resultados esperados, establecer la dirección estratégica y supervisar e informar a los

¹ Andrea King-Domínguez, Universidad del Bío-Bío e Investigadora IESED, Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4336>. E-mail: aking@ubiobio.cl

² Luis Améstica-Rivas, Universidad del Bío-Bío e Investigador IESED, Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0482-0287>. E-mail: lamestica@ubiobio.cl



accionistas de los resultados obtenidos. Además, es el nexo entre los inversionistas y la alta gerencia de la empresa y son los mediadores en caso de que existan puntos de vista contradictorios en algún tema, alineando así los intereses de ambas partes.

Enfocados en el estudio de los gobiernos corporativos, se han desarrollado diversas investigaciones que se sustentan principalmente en la teoría de agencia, la de *stewardship*, la de los *stakeholders* y la de dependencia de los recursos, entre otras.

Dentro del conjunto de investigaciones relacionadas a esta temática, destacan aquellas que analizan cómo atributos de gobernanza impactan en los resultados de estas, medidos por indicadores financieros, contables o de mercado. Algunos de los atributos de gobernanza analizados han sido el tamaño de los consejos de administración, su composición o independencia, dualidad de cargo, y aspectos relacionados a los comités de auditoría (AL FAROOQUE et al., 2020; YERMACK, 1996).

86

Aunque son múltiples las investigaciones sobre la temática antes mencionada, aún hay escasez de evidencia en el ámbito universitario. En este contexto, la forma en que se conforman y organizan depende de aspectos culturales, legales y del tipo de institución (pública o privada). Por lo tanto, atributos como el tamaño del CU, su independencia, dualidad de cargo, presencia e independencia de los comités de auditoría, entre otros, podrían ser determinantes en sus resultados. Adicionalmente, y a diferencia de lo que ocurre en el mundo empresarial, existen distintos métodos que pueden ser utilizados para nombrar al rector: voto directo, colegiado representativo, corporativo y externo (ORDORIKA, 2015).

Teniendo presente lo anterior, se investigó si los atributos de los gobiernos corporativos afectan el rendimiento de las universidades. Se utilizó una muestra de 129 universidades, tanto públicas como privadas, de 13 países latinoamericanos. A partir de datos recolectados de las páginas web de las distintas universidades y de las legislaciones de los respectivos países, primero se proporciona una estadística descriptiva sobre las distintas variables analizadas: tamaño de los CU, su independencia, dualidad de cargo, independencia del departamento o comité de auditoría, y método de nombramiento del rector. Luego definimos un modelo al que se le aplicó una regresión para conocer el efecto que cada variable tiene en el rendimiento de las universidades



2 MARCO TEÓRICO Y DEFINICIÓN DE HIPÓTESIS

Tamaño del CU: Dos teorías establecen que debería existir una relación positiva entre el rendimiento de una organización y el tamaño de este organismo: la teoría de agencia y la de dependencia de los recursos. De acuerdo a la primera, al centrarse la función de supervisión de los consejos de administración, supone que ésta debería mejorar al ser mayor el tamaño del consejo. La segunda, postula que los consejos grandes y diversificados hacen un mejor aporte sobre el conocimiento del sector, afectando de manera positiva la toma de decisiones estratégicas y sus resultados. Por lo tanto, en ambos casos se asume que a mayor tamaño del consejo, mayor rendimiento de la empresa (PUCHETA-MARTÍNEZ; GALLEGO-ÁLVAREZ, 2020).

87 Sin embargo, otras investigaciones han encontrado una relación negativa. Esto se debería a que los consejos de administración de gran tamaño puede haber problemas de comunicación y coordinación. Contrariamente, los consejos de menor tamaño tienen mejor capacidad para tomar decisiones rápidas, especialmente en tiempos de crisis, lo que repercute positivamente en los resultados de las empresas (DOWELL; SHACKELL; STUART, 2011; JENSEN, 1993; YERMACK, 1996).

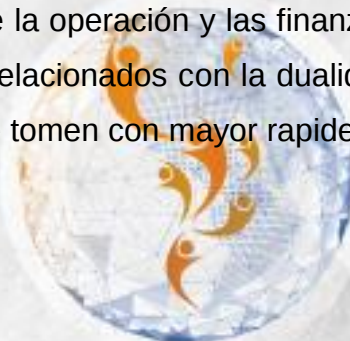
Por lo tanto, tomando los postulados de la teoría de agencia y de dependencia de los recursos, se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1. El rendimiento de las universidades de América Latina se relaciona positivamente con el número de miembros que participan del CU.

Dualidad de cargo: la presencia de dualidad de cargo se da cuando el gerente de una empresa (rector en el caso de las universidades) es quien preside el consejo.

El enfoque de agencia postula que esta situación genera concentración de poder en manos de una sola persona y que se desarrollen estrategias que favorezcan los intereses personales del director ejecutivo. Por lo tanto, tendría un efecto negativo en el rendimiento de las empresas, porque la dualidad impediría que el consejo de administración ejerza independientemente su función de control sobre la gestión (JENSEN, 1986; SINGH ET AL., 2018).

Pero también se ha planteado que habría una relación positiva, ya que los directores ejecutivos brindan información relevante sobre la operación y las finanzas de la empresa, apaciguando los problemas de agencia relacionados con la dualidad de cargo. Además, en tiempos de crisis las decisiones se tomen con mayor rapidez y



de manera más drástica (DOWELL ET AL., 2011; PUCHETA-MARTÍNEZ; GALLEGO-ÁLVAREZ, 2020)

Por lo tanto, sobre la base de lo anterior, y bajo los planteamientos del enfoque de agencia y de dependencia de los recursos, se plantea que:

Hipótesis 2: Existe una relación negativa entre dualidad de cargo y rendimiento en las universidades de América Latina.

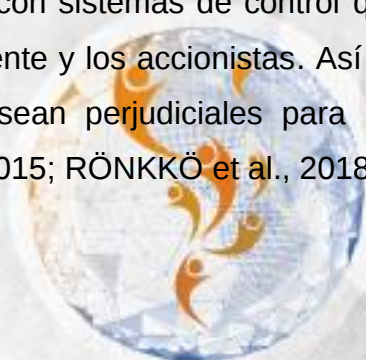
Independencia del CU: Al igual que en el ámbito empresarial, en las universidades es posible encontrar consejeros internos y externos. Los consejeros internos serían los alumnos, autoridades universitarias, docentes y personal administrativo, mientras que los externos corresponderían a los egresados, empresarios, propietarios y representantes de la comunidad, gobierno, corporaciones o iglesia.

Desde el enfoque de agencia, la presencia de un alto número de consejeros externos implica un mayor monitoreo, y que se aborden los intereses de todas las partes involucradas, que se aporte con distintos enfoques y que se tomen decisiones más objetivas. La teoría de la dependencia de los recursos predice que una alta participación de consejeros externos permite una mejor vinculación de la empresa con su entorno, ayudando a los gerentes a lograr los distintos objetivos de la empresa. Así, ambas teorías apoyarían la presencia mayoritaria de directores externos a las organizaciones (Fama; Jensen, 1983; Pucheta-Martínez; Gallego-Álvarez, 2020).

Contrariamente, la teoría de *stewardship* considera que los gerentes se esfuerzan por maximizar el rendimiento de la institución, porque esto les brinda mejores oportunidades de logros, afiliación y cumplir con su autorrealización. Además, los consejeros internos comprenden mejor el medio de su empresa, lo que repercute positivamente en el rendimiento (DE SILVA LOKUWADUGE; ARMSTRONG, 2015). Por lo tanto, basándose en lo propuesto por la teoría de agencia y de dependencia de los recursos, se plantea que:

Hipótesis 3: El porcentaje de miembros externos en el CU se asocia positivamente con rendimiento de las universidades de América Latina.

Comité o departamento de auditoría independiente: Según la teoría de agencia, es necesario que las organizaciones cuenten con sistemas de control que permita mitigar la asimetría de información entre el gerente y los accionistas. Así se garantizaría que las decisiones de los gerentes no sean perjudiciales para los intereses de los dueños (GANGA CONTRERAS et al., 2015; RÖNNKÖ et al., 2018).



En el caso de las universidades, De Silva Lokuwaduge; Armstrong (2015) señalan que en la estructura de los CU deben existir distintos comités, uno de ellos es el de auditoría. Este comité debería ser independiente de la máxima autoridad unipersonal de la universidad (rector). Además, dentro del marco de la gestión pública, los comités de auditoría tienen un papel importante puesto que, por medio de la entrega de informes y asesorías independientes del rector, proporcionan una garantía de las actividades desarrolladas. Sobre la base de lo anterior, se plantea la hipótesis:

Hipótesis 4: La presencia de un comité o departamento de auditoría independiente impacta positivamente el rendimiento de la universidad de América Latina.

Método de selección del rector: Ordorika (2015) distingue 4 métodos de nombramiento del rector; voto directo, colegiado representativo, corporativo y externo. En el primer método se realizan procesos de votación donde uno o más estamentos universitarios participan. En el segundo método el nombramiento del rector se realiza a través de órganos colegiados representativos de carácter permanente o de cuerpos incluyentes establecidos exprofeso. La composición de estos claustros es variada, pero pueden participar en ellos directivos de la universidad, académicos, estudiantes, personal no académico, entre otros. El tercer tipo –corporativo- corresponde a las universidades que utilizan juntas de gobierno de diferentes tipos para el nombramiento de su máxima autoridad unipersonal. En este caso existe también una amplia variedad en el origen, composición y funcionamiento de dichas juntas. Finalmente, en el sistema externo el nombramiento del rector tiene lugar en ámbitos externos, principalmente de carácter gubernamental o de grandes corporaciones.

En relación a la participación de los académicos en la toma de decisiones de las universidades y su impacto en el rendimiento universitario, Brown Jr. (2001) encuentra que un mayor control de los académicos en la toma de decisiones se asocia con niveles más bajos de rendimiento institucional.

Considerando lo anterior, se planteó la cuarta hipótesis:

Hipótesis 5: La participación de la comunidad universitaria en el método de nombramiento método de nombramiento del rector afecta positivamente al rendimiento de las universidades de América Latina.



3 METODOLOGÍA

Inicialmente, la muestra contempló las primeras 150 universidades clasificadas en el ranking QS para América Latina, versión 2019. Pero, sólo fue posible recopilar la información necesaria para 120 instituciones. Los datos fueron obtenidos de las páginas web de las respectivas universidades, además de las leyes relativas a la educación superior de los distintos países donde operan estas instituciones.

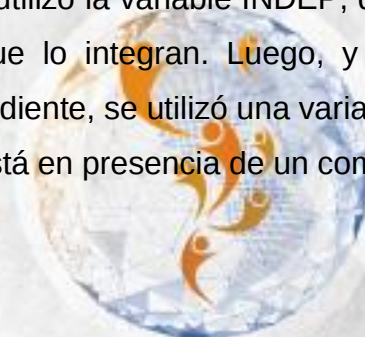
El rendimiento de las universidades se midió por medio del puntaje obtenido por cada institución de la muestra en el ranking QS para América Latina, versión 2019. En general, en el ámbito empresarial el rendimiento se mide a través de indicadores financieros. Sin embargo, este tipo de medidas de rendimiento no son aplicables a las universidades. haciéndose necesario que se utilicen alguna que sea académica, como son los rankings universitarios, que en otras investigación han permitido medir la competitividad universitaria y evaluar la calidad de los sistemas de educación superior (DE SILVA LOKUWADUGE; ARMSTRONG, 2015; LIU et al., 2019).

90

Considerando que la presencia de las universidades latinoamericanas en los rankings globales es escasa, se recurrió a los rankings desarrollados para la región. Se seleccionó el ranking QS por clasificar el mayor número de universidades, entregando información de posición y puntaje para las primeras 150 instituciones. Este ranking utiliza indicadores similares a los de su versión global, considerando también algunos que fueron diseñados especialmente para la región (QUACQUARELLI SYMONDS, 2021).

Considerando lo anteriormente expuesto, en especial el número de instituciones sobre las que entregan información ambos rankings, la medida de rendimiento utilizado fue el puntaje (Ptje) obtenido por las universidades en el ranking QS para América Latina, versión 2019.

Se utilizaron cinco variables independientes. La primera corresponde al tamaño del CU (TAM), medido por el número de miembros que participan en este organismo. La dualidad de cargo es la segunda variable independiente (DUAL), y es una variable binaria que toma el valor 1 cuando se está en presencia de dualidad de cargo y 0 en caso contrario. Para medir la independencia del CU se utilizó la variable INDEP, que corresponde al porcentaje de consejeros externos que lo integran. Luego, y en relación al consejo o departamento de auditoría independiente, se utilizó una variable binarias: CAI. Esta variable toma el valor 1 cuando se está en presencia de un comité



de auditoría independiente. Por último, para medir el efecto del método de nombramiento del rector se utilizaron tres variables: nombramiento por voto directo (NVD), nombramiento Colegiado representativo (NCR) y nombramiento corporativo (NCORP). Cada una de ellas es una variable binaria, que tiene asignado el valor 1 cuando el método de nombramiento de rector por la universidad i sea voto directo, colegiado representativo o corporativo, respectivamente, y 0 en caso contrario. La variable de comparación de este caso es el método de nombramiento de rector externo.

Adicionalmente se consideraron dos variables de control. La primera es una variable binaria que permite distinguir entre tipo de institución (TI), es decir, si son públicas o privada. En el caso de ser una institución pública se le asignó el valor 1, y si es privada el valor es 0. La segunda variable corresponde al tamaño de la universidad (TAM_UN), medido a través del número de alumnos de pregrado.

Para investigar si el rendimiento de las universidades se asocia con distintos atributos de gobernanza, en este estudio se adoptó el enfoque de regresión por mínimos cuadrados ordinarios (MCO) de manera comparativa con el enfoque de regresión Tobit.

El modelo utilizado para comprobar nuestras hipótesis es el siguiente:

$$\widehat{Ptje}_i = \hat{\alpha} + \hat{\beta}_1 TAM_i + \hat{\beta}_2 DUAL_i + \hat{\beta}_3 INDEP_i + \hat{\beta}_5 CAI_1 + \hat{\beta}_6 NVD_i + \hat{\beta}_7 NCR_i + \hat{\beta}_8 NCORP_i + \hat{\beta}_9 TI_i + \hat{\beta}_{10} TAM_UN_i + \hat{\mu}_i$$

Donde

$\widehat{Ptje}$: Variable latente
 $\mu_i \sim N(0, \sigma^2)$

Por último, los límites de la variable dependiente son los que siguen:

$$Ptje_i = \begin{cases} 0, & \text{si } Ptje < 0 \\ Ptje^*, & \text{si } 0 < Ptje^* < 100 \\ 100, & \text{si } Ptje \geq 100 \end{cases}$$



4 Resultados

4.1 Análisis descriptivo

Las universidades que integran la muestra pertenecen a 13 países. Los países con mayor representación son Brasil (30.2%), Argentina (16.3%) y México (14.0%). A su vez, los países con menor representación en la muestra son Paraguay, Panamá y Puerto Rico (0.8% cada uno).

El tamaño de los consejo universitario más frecuente es de 9 miembros, presente en 12 instituciones, mientras que 19 universidades tienen mas de 76 consejeros. El 79,1% de los CU se componen de consejeros internos y externos. Pero, el 18.6% de las universidades tiene CU compuestos sólo por consejeros internos y el 2,3% tiene sólo consejeros externos.

En cuanto a la dualidad de cargo, ésta se presenta en el 68,2%. Se observa que únicamente el 32,6% de las instituciones tiene un departamento de auditoría independiente.

El método de selección del rector más utilizado es el externo (32,6%), seguido por el colegiado representativo (27,2%), el corporativo (23,3%) y voto directo (17,1%).

Además, la muestra permitió distinguir dos tipos de universidades: las de carácter público (70.5%) y privado (29,5%).

4.2 Análisis de las regresiones

Inicialmente, siguiendo los postulados de la teoría de agencia y de dependencia de los recursos, se plantearon cinco hipótesis. Según ellas, las variables tamaño de CU, su independencia, presencia de comité o departamento de auditoría independiente, debían impactar positivamente en el resultado de la universidad. A su vez, la dualidad de cargo debía hacerlo negativamente. Además, se planteó que los métodos de nombramiento más participativos de la comunidad universitaria debían impactar también al resultado de las universidades de manera positiva.

Luego se planteó un modelo y se contrastaron las hipótesis por medio de una regresión Tobit. Los resultados obtenidos se muestran en las tabla 1.



El estadístico χ^2 indica que la significancia se cumple según las especificaciones empíricas planteadas, tanto para la muestra total como para las universidades públicas, no así para las universidades privadas.

Como se observa en la tabla 1, las variables TAM, DUAL e INDEP entregaron resultados no significativos. Por lo tanto, no es posible aceptar las primeras tres hipótesis. Pero la variable CAI entregó un valor significativo, pero afectando negativamente el rendimiento de la universidad, es decir, de manera opuesta a lo esperado. A partir de ello se podría inferir que el exceso de control en la gestión afectaría negativamente el desempeño de las universidades. Esta situación podría explicarse porque las universidades se desarrollan en un mundo globalizado, donde las interdependencias mundiales y el ritmo acelerado del cambio exigen organizaciones más flexibles, adaptables y ágiles. Además, y como explica De Silva Lokuwaduge; Armstrong (2015), el monitoreo extremo afecta negativamente el desempeño docente, a la vez que los comités de auditoría independientes no poseen la experiencia profesional en actividades de aprendizaje y enseñanza. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis 4.

Otras variables significativas en estas instituciones, pero con signo contrario al esperado, son las variables NCORP y NCR. Esto indica que el método que deberían utilizar para nombrar a su rector es el externo. Estos resultados están acordes con lo expuesto por Brown Jr. (2001), es decir, que el rendimiento institucional se ve negativamente afectado con un mayor control de los académicos en la toma de decisiones. Esto, porque una alta participación de los académicos hace necesario que se pacten acuerdos entre distintos grupos contendientes y sea difícil llegar a consensos en torno al futuro de la universidad. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis 5.

Con respecto a las variables de control, la variable tamaño de la institución tiene una relación positiva y significativa. Esto es concordante con lo expresado por Pérez-Esparrells; García (2009), en el sentido que las universidades de mayor tamaño quedan mejor posicionadas en los rankings.

Por último, el tipo de universidad impacta negativa y significativamente en el rendimiento de las universidades. Dado que esta variable es binaria y se le asignó el valor 1 a las universidades públicas, los resultados entregados por ambas regresiones indican que las universidades privadas obtienen mayor rendimiento que las públicas.



Tabla 1 – Resultados de regresiones por Tobit

	Resultados esperado	Resultado encontrado
α		61,39239^{***} (9,52962)
TAM	+	-0,043342 (0,04743)
DUAL	-	-2,73851 (3,63993)
INDEP	+	0,0772376 (0,08579)
CAI	+	-7,611707[*] (4,46635)
NVD	+	-10,44194 (7,43958)
NCR	+	-18,91207^{***} (6,41520)
NCorp	+	-18,62474^{***} (6,43332)
TAM_UN		0,00036^{***} (0,00006)
TI		-8,963677[*] (4,66195)

N° observaciones: 129

Prob>chi² 0,0002

R² o Pseudo R² 0,0502

*, ** y *** indican niveles de significancia de 10%, 5% y 1%, respectivamente.

CONCLUSIONES

En el ámbito empresarial se ha determinado que el rendimiento se ve afectado por variables propias de sus gobierno corporativos. Las universidades, como cualquier organización, requieren ser gobernadas y contar con estructuras de gobierno. Por lo tanto, es válido preguntarse si variables asociadas a la gobernanza impactan el rendimiento de las universidades. Utilizando una muestra de 129 universidades latinoamericanas se analizó si el tamaño del CU, la dualidad de cargo, la independencia del CU, la presencia e independencia de un comité o departamento de auditoría y el método de nombramiento del rector repercutían en el rendimiento, medido a través del puntaje obtenido por las universidades en el ranking QS para América Latina.

El estudio evidenció que las variables relacionadas al método de nombramiento del rector eran determinantes en el rendimiento de las universidades. Además, la variable relacionada a presencia de comités o departamentos de auditoría independiente, afectaría negativamente el rendimiento de las universidades.



Otro hallazgo importante es que variables que son importantes en el ámbito empresarial, como el tamaño del consejo de administración, y dualidad de cargo, no lo son en el ámbito universitario.

Por último, a la luz de los resultados encontrados en las universidades privadas, se determinó que es importante que exista un mayor porcentaje de consejeros externos. Pero sería interesante profundizar acerca de la composición de los CU. Esto, dado que los consejeros externos pueden ser egresados, empresarios, propietarios y representantes de la comunidad, gobierno, corporaciones o iglesia. En el caso de las universidades públicas, también serían interesante ahondar acerca de quienes están convocados a participase en el votación para elegir al rector. Ambos aspectos pueden ser motivo de futuras investigaciones.

REFERENCIAS

95

BROWN Jr. William O. Faculty Participation in University Governance and the Effects on University Performance. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 44, n. 2, p. 129-143, 2001.

DE SILVA LOKUWADUGE, Chitra; ARMSTRONG, Anona. The impact of governance on the performance of the higher education sector in Australia. **Educational Management Administration & Leadership**, v.43, n. 5, p. 811-827, 2015.

DOWELL, G. W. S.; SHACKELL, M. B.; STUART, Nathan V. Boards, CEOs, and surviving a financial crisis: evidence from the internet shakeout. **Strategic Management Journal**, v. 37, n. 1, p. 116-132, 2011.

FAMA, Eugene F.; JENSEN, Michael. C. Separation of Ownership and Control. **Journal of Law and Economics**, v. 26, n. 2, p. 301-325, 1983.

GANGA CONTRERAS, Francisco; RAMOS HIDALGO, María Encarnación; LEAL MILLÁN, Antonio Genaro; VALDIVIESO FERNÁNDEZ, Eugenio Patricio. Teoría de agencia (TA): Estrategia y Organizaciones. **Innovar**, v. 15, n. 57, p. 11-26, 2015.

HUANG, Chiung-Yao; HO, Yuh-Shan. Historical research on corporate governance: A bibliometric analysis. **African Journal of Business Management**, v. 5, n. 2, p. 276-284, 2011.

JENSEN, Michael C. Agency Cost Of Free Cash Flow, Corporate Finance, and Takeovers. **SSRN Electronic Journal**, v. 76; n. 2, p. 323-329, 1986.

JENSEN, Michael C. The modern industrial revolution, exit, and control systems. **Journal of Finance**, v. 48, n. 3, p. 831-880, 1993.



LIU, Zhimin; MOSHI, Goodluck Jacob; AWUOR, Cynthia Mwonya. Sustainability and indicators of newly formed world-class universities (NFWCUs) between 2010 and 2018: Empirical analysis from the rankings of ARWU, QSWUR and THEWUR. **Sustainability**, v. 11, n. 10, p. 2474-2504, 2019.

ORDORIKA, Imanol. Elección de rector: panorama internacional. **Revista de La Educación Superior**, v.44, n. 175, p. 7-18, 2015.

PUCHETA-MARTÍNEZ, María Consuelo; GALLEGO-ÁLVAREZ, Isabel. Do board characteristics drive firm performance? An international perspective. **Evview of Managerial Science**, v.14, n. 6, p. 1251-1297, 2020.

QUACQUARELLI SYMONDS. QS World University Rankings. <https://www.topuniversities.com/university-rankings>. 2021.

RÖNKKÖ, Jaakko; PAANANEN, Mikko; VAKKURI, Jarmo. Exploring the determinants of internal audit: Evidence from ownership structure. **International Journal of Auditing**, v. 22, n. 1, p. 25-39, 2018.

SINGH, Satwinder; TABASSUM, Naeem; DARWISH, Tamer K.. Corporate Governance and Tobin's Q as a Measure of Organizational Performance. **BJM British Journal of Management**. v. 29, p.171-190, 2018.

YERMACK, David. Higher market valuation for firms with a small board of directors. **Journal of Financial Economics**, v. 40, n. 1494, p. 185–211, 1996.



INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN UNIVERSIDADES: RESULTADOS PRELIMINARES DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Carlos Mauricio Salazar-Botello¹

Paulo Fossatti²

Francisco Ganga-Contreras³

Yohana Muñoz-Jara⁴

Resumen: Este trabajo analiza los beneficios y desafíos de la institucionalización de la metodología aprendizaje servicio en universidades. El objetivo es analizar sistemáticamente los beneficios y desafíos de la institucionalización de la metodología aprendizaje servicio en universidades. Para ello se realizó una revisión sistemática, guiada según lo propuesto por la declaración PRISMA. Entre los principales resultados destaca la importancia que posee modificar la percepción que tiene el profesorado respecto la implementación de la metodología aprendizaje servicio; la relevancia de garantizar un clima de apoyo que incentive la motivación del profesorado; el apoyo de los líderes; y garantizar que los estudiantes posean a lo menos una experiencia de aprendizaje servicio en su paso por la universidad. Como parte de las consideraciones finales se releva la importancia del compromiso y motivación del profesorado, para ello se requiere de la definición de políticas de institucionalización e implementación claramente establecidas.

Palabras-clave: Aprendizaje Servicio. Gobernanza Universitaria. Institucionalización. Universidades.

¹ Carlos Mauricio Salazar-Botello, Universidad del Bío-Bío, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5659-7331>. , mauricio@ubiobio.cl.

² Paulo Fossatti, Universidad La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>, paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.

³ Francisco Anibal Ganga-Contreras, Universidad de Tarapacá, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9325-6459>. E-mail: franciscoganga@uta.cl.

⁴ Yohana Andrea Muñoz Jara, Universidad del Bío-Bío, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3897-8840>. E-mail: ymunoz@ubiobio.cl.



1 INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha crecido la conciencia en cuanto a la responsabilidad social de las instituciones de educación superior de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio del conjunto de la comunidad (TAPIA, 2017). En este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) indica que “la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad” (UNESCO, 1998). De esta necesidad de vincular a los estudiantes universitarios con la comunidad es que surge el concepto de aprendizaje servicio en las instituciones de educación superior norteamericanas en los años 60 (TAPIA, 2017).

La Educación Superior constituye un contexto propicio para la formación de las personas (SANTOS; SOTELINO; LORENZO, 2016), considerando que el concepto mismo de aprendizaje servicio nació en el marco de instituciones de Educación Superior (PAREDES et al., 2017), siendo particularmente innovador ya que contribuye a superar la brecha entre teoría y práctica (TAPIA, 2017). Según Furco y Billing (2002) el Aprendizaje Servicio es una metodología pedagógica experiencial, que se caracteriza por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde los estudiantes utilizan los contenidos y las herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad.

La pregunta que orienta esta investigación es ¿Cuáles son los principales beneficios y desafíos existentes en la institucionalización de la metodología aprendizaje servicio en universidades? y por tanto el objetivo es analizar sistemáticamente los beneficios y desafíos de la institucionalización de la metodología aprendizaje servicio en universidades. Para ello se realizó una revisión sistemática, guiada según lo propuesto por la declaración PRISMA (MOHER et al., 2009; URRÚTIA; BONFILL, 2010). El texto está organizado de la siguiente manera: tras esta introducción se presenta una revisión teórica sobre aprendizaje servicio. Posteriormente, se refleja la metodología, resultados y discusiones, y por último las consideraciones finales y las referencias bibliográficas respectivas.



2 MARCO TEÓRICO

Numerosas investigaciones han mostrado los consistentes impactos que el aprendizaje servicio produce tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de competencias y actitudes en los estudiantes universitarios (EYLER; GILES, 1999; FURCO, 2004; TAPIA, 2001).

En el universo educativo, el aprendizaje servicio, se puede implementar en el ámbito de la educación formal (primarios, secundarios y universitarios), así como en el ámbito de la educación no formal (MAYOR, 2018) e integradas dentro del currículo como proyectos obligatorios o voluntarios (MARTÍNEZ-ODRÍA, 2007), gracias al apoyo de instituciones y organizaciones que impulsan su ejercicio a nivel local e internacional (OPAZO; ARAMBURUZABALA; MCILRATH, 2019).

En los proyectos de Aprendizaje Servicio, la institución educativa se convierte en un espacio de participación que entra en diálogo con la comunidad en una relación recíproca que permite fortalecer el tejido social para responder a los desafíos educativos que plantea la sociedad actual (ESCOFET et al., 2016). En tal sentido, el modelo de formación de la universidad y su misión educativa deben redefinirse para incorporar en su quehacer espacios de convivencia y prácticas educativas con implicaciones en la comunidad, pues el propósito ahora debe estar enfocado en aplicar el conocimiento a las necesidades de la sociedad (RODRÍGUEZ, 2014; SALAZAR, 2016), para lo que debe contar con individuos motivados, interesados y con las habilidades necesarias para ejecutar los pasos críticos (SELF; ARMENAKIS; SCHRAEDER, 2007).

Las instituciones pueden comenzar desarrollando proyectos con rasgos de Aprendizaje Servicio, los que con el tiempo pueden tener continuidad, vincularse con una cátedra y generar actividades más complejas que culminen en procesos de institucionalización de programas de aprendizaje servicio, los que pueden resultar más o menos prolongados en el tiempo dependiendo de la política institucional (TAPIA, 2010). Es importante que la institución realice un diagnóstico respecto a su estado presente, su proyección, recursos, valores y cultura. Además, una persona debe asumir el liderazgo y la responsabilidad administrativa de la creación de una unidad de aprendizaje-servicio que comunique y expanda los proyectos de Aprendizaje Servicio a la institución (BRINGLE; HATCHER, 1996).



3 METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una revisión sistemática, guiada según lo propuesto por la declaración PRISMA (MOHER et al., 2009; URRÚTIA; BONFILL, 2010), de artículos científicos vinculados a estudios empíricos sobre la experiencia de aprendizaje servicio en universidades.

Los criterios de búsqueda de información consideraron: el uso de las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus; los conceptos de búsqueda según tesauros existentes en la base de datos ERIC y el concepto de búsqueda libre “institucionalización”; los idiomas inglés y español; el tipo de documento artículo y el periodo de tiempo desde el año 2015 al 2019.

Se realizaron dos búsquedas diferentes: la primera (Grupo 1) con algoritmos de búsqueda: i) WoS: TS= ("service learning" AND ("higher education" OR "universit*")) AND (instituti*) ii) Scopus: Article title, Abstract, Keywords= ("service learning" AND ("higher education" OR "universit*") AND (instituti*)).

La segunda búsqueda (Grupo 2) –complementaria a la anterior–, permitirá ahondar en el concepto o los lineamientos establecidos en los procesos de institucionalización en universidades, independiente de la naturaleza de estas iniciativas. Esta búsqueda se realizó con el criterio Título (TI) y article title respectivamente, siendo los algoritmos de búsqueda: WoS: TI= ("Institutionalization" AND ("higher education" OR "universit *")) y Scopus Article title= ("institutionalization" AND ("higher education" OR "universit*")). Los criterios de inclusión y exclusión utilizados se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1 – Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
1. Estudios empíricos o primarios centrados en los beneficios y desafíos de la experiencia de aprendizaje servicio.	1. Estudios que aborden la institucionalización del Aprendizaje Servicio en instituciones que no sean universidades.
2. Estudios empíricos o primarios derivados de la práctica o percepción de docentes, estudiantes de pregrado y/o socios comunitarios respecto la institucionalización del aprendizaje servicio.	2. Estudios no empíricos o secundarios relacionados a la institucionalización del aprendizaje servicio

3. Estudios que reporten investigación en universidades.	3. Estudios que trabajen en la validación y/o construcción de instrumentos.
4. Estudios publicados en idioma inglés y español	4. Estudios que reportan investigaciones en otros contextos y espacios educativos.
5. Estudios publicados entre los años 2015 y 2019.	5. Estudios publicados en idiomas diferentes al español o inglés.
6. Estudios en los cuales se evidencie la institucionalización del Aprendizaje Servicio en Universidades.	6. Estudios publicados antes del año 2015 y después del año 2019.

Fuente: Elaboración Propia.

Posteriormente, se elaboró una planilla en Microsoft Excel, consolidando los resultados de búsqueda de las bases de datos WoS y Scopus. Se filtró y eliminó aquellos artículos duplicados y artículos arrojados fuera del periodo de búsqueda, los registros únicos se revisaron de manera independiente por los autores de este estudio, clasificándolos en 1) Relacionados directamente a los criterios de inclusión, 2) Poco claros o confusos respecto los criterios de inclusión y exclusión y 3) Nada relacionados a los criterios de inclusión.

101

La búsqueda inicial (Grupo 1) y complementaria (Grupo 2), arrojaron un total de 181 y 29 artículos respectivamente. Tras eliminar los artículos duplicados y aquellos fuera del periodo de búsqueda, quedaron 148 registros únicos de la búsqueda inicial (Grupo 1) y 22 en la búsqueda complementaria (Grupo 2).

Posteriormente, los investigadores compararon los resultados de esta revisión para determinar cuántos puntos de encuentro y desencuentro existen, dando como resultado que 26 artículos responden al criterio 1 (directamente relacionado a los criterios de inclusión), 26 registros se sometieron a un segundo análisis ya que se clasificaron en el criterio 2 (poco claro o confuso respecto a los criterios de inclusión y exclusión), y se descartaron 96 publicaciones clasificadas en el tercer criterio, es decir, nada relacionadas a los criterios de inclusión. Tras analizar nuevamente los artículos clasificados en el criterio 2 (Poco claros o confusos respecto los criterios de inclusión y exclusión), se determinó que sólo 5 artículos responden a los criterios de inclusión, siendo finalmente 31 los artículos seleccionados para continuar las etapas de revisión sistemática. Respecto la búsqueda complementaria (Grupo 2), de los 22 artículos seleccionados –utilizando el mismo criterio señalado en el apartado anterior– se identificó que 10 están directamente relacionados a los criterios de inclusión,



ningún artículo fue considerado confuso o poco claro y 12 artículos se clasificaron nada relacionados con los criterios de inclusión.

A partir de la pregunta orientadora se definió la categoría de análisis: “universidades: beneficios y desafíos de la experiencia del aprendizaje servicio” y los criterios de caracterización descriptivas son: autores/año; objetivo; enfoque; muestra; instrumentos; análisis y resultados. La siguiente etapa corresponde a una revisión de manera independiente de cada uno de los investigadores de la introducción, metodología y conclusiones de los 41 artículos seleccionados, de tal manera de llegar a establecer la elección definitiva de ambas búsquedas. Además, se elabora una tabla con la categorización de las variables descriptivas de los artículos mencionados.

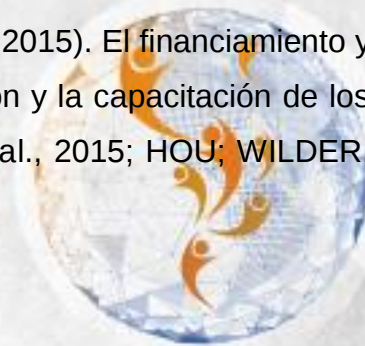
4 RESULTADOS PRELIMINARES Y DISCUSIÓN

Para obtener los resultados preliminares de este trabajo se realizó un análisis de contenido de 11 de los 41 artículos seleccionados y en la categoría de análisis universidades: beneficios y desafíos de la experiencia del aprendizaje servicio.

Tras la revisión de estos artículos, 2 fueron eliminados debido a que no responden a los criterios de inclusión definidos, siendo así 9 los artículos con los que se obtienen los resultados presentados a continuación.

En primera instancia se presenta la caracterización descriptiva de los 9 artículos seleccionados (Tabla 2). A partir del análisis se evidenció que los beneficios de la metodología aprendizaje servicio desde la mirada de las universidades, son: que el profesorado se encuentre más comprometido y motivado; la metodología mejora el aprendizaje de los estudiantes; se establecen vínculos con la comunidad y es una actividad coherente con la internacionalización de las Universidades (HAHN; KINNEY; HESTON, 2020; NEAL et al., 2017).

Los desafíos para la institucionalización de la metodología en las universidades son mayores, destaca la necesidad de vincular el AS con la investigación y equiparar el reconocimiento con el resto de las actividades académicas; contar con mecanismos de apoyo logístico y administrativo para su adecuada implementación; contar con estructura y políticas claras, y definir las etapas de institucionalización de la metodología (HOU; WILDER, 2015; LAGUNA-MANAPOL, 2015). El financiamiento y asignación de recursos para implementar AS; la promoción y la capacitación de los docentes se plantean como fundamentales (DANIELS et al., 2015; HOU; WILDER,



2015; MUSA et al., 2017; NEAL et al., 2017). Se destaca la importancia de reconocer el rol fundamental del profesorado en la institucionalización del AS y otorgar la liberación de tiempo, así como definir la carga curricular que los cursos de AS requieren (DANIELS et al., 2015; HOU; WILDER, 2015; LAGUNA-MANAPOL, 2015; LEWING; SHEHANE, 2017; MUSA et al., 2017; NEAL et al., 2017). Autores tales como Julie (2015) y, Lewing y Shehane (2017) establecen la necesidad de definir el AS como parte de la estrategia institucional para facilitar su implementación; la necesidad de definir una misión, criterios de calidad y filosofía del AS y asumir un modelo organizacional de gestión del cambio que facilite la incorporación de la metodología en la cultura institucional (DANIELS et al., 2015; HOU; WILDER, 2015; LEWING; SHEHANE, 2017).

La vinculación con los socios comunitarios es otro gran desafío, de esta manera se deja en evidencia la necesidad de: fomentar la asociación entre la comunidad, los estudiantes, profesores y la institución; impulsar la asociación con instituciones locales, asegurando el compromiso efectivo de la comunidad; adaptarse a las experiencias, desafíos y a las diferentes características de los estudiantes; y realizar un adecuado levantamiento de los requerimientos de la comunidad (ALCARTADO et al., 2017; JULIE, 2015; LAGUNA-MANAPOL, 2015; LEWING; SHEHANE, 2017; MUSA et al., 2017; NEAL et al., 2017). Los temas que se perciben como prioritarios son: modificar la percepción que tienen el profesorado respecto de las dificultades que tiene implementar AS; institucionalizar el AS para garantizar el éxito; un clima de apoyo que incentive la motivación intrínseca de los profesores; el compromiso y apoyo de los líderes formales (DANIELS et al., 2015; HOU; WILDER, 2015; LAGUNA-MANAPOL, 2015; LEWING; SHEHANE, 2017). Por último de acuerdo a lo mencionado por Daniels et al. (2015) las universidades deben propiciar que todos los estudiantes tengan al menos una experiencia de AS.



Tabla 2 – Resumen información extraída publicaciones analizadas

Nº	Autores/Año	Objetivo	Enfoque	Muestra	Instrumentos	Análisis	Resultados
1	Hou S.-I., Wilder S. (2015)	Examinar las motivaciones del profesorado, las barreras y estrategias para la adopción del Aprendizaje Servicio en una importante universidad pública	Mixto	Población 1200 profesores de una importante universidad de investigación, muestra 449 profesores.	Aplicación de una encuesta en línea de estudio comparativo.	Análisis inductivos y descriptivos, con enfoque analítico e iterativo	Los profesores están motivados y desean proporcionar experiencias de trabajo realista y nuevos desafíos de enseñanza a los estudiantes. Las barreras son la falta de tiempo, reconocimiento o recompensas a nivel institucional y entre pares, y apoyo logístico para implementar AS.
2	Daniels K.N., Billingsley K.Y., Billingsley J., Long Y., Young D. (2015)	Compartir la investigación sobre el uso de la pedagogía del AS como estrategia para promover el aprendizaje comprometido que impacta positivamente en la resiliencia.	Mixto. Enfoque se basa en un conjunto ecléctico de teorías.	Estudiantes de grado de 5 áreas de diferentes (enfermería, salud pública, psicología, nutrición y educación física)	Cuestionarios, encuestas con escala tipo Likert y respuestas abiertas. Cuestionario de resiliencia de Nicholson McBride.		Los estudiantes favorecen positivamente la pedagogía del AS y valoran los principios de responsabilidad cívica y justicia social. Lo que tiene un impacto positivo en la persistencia y la resiliencia.
3	Laguna-Manapol M. (2015)	Discute el aprendizaje servicio como una pedagogía de enseñanza aprendizaje e innovación en la educación del Trabajo Social.		Se seleccionan 5 escuelas de trabajo social en Mindanao. Se encuestaron 72 estudiantes matriculados en la instrucción de campo.	Se utiliza un marco para el AS denominado modelo PARE.		Se describieron las experiencias y motivaciones en relación con el desempeño de los estudiantes en la instrucción de campo. Es importante la motivación de los estudiantes (tanto interna como externa) para predecir su rendimiento en la instrucción de campo.
4	Julie H. (2015)	Elaborar un marco de aplicación del AS para la escuela de enfermería de la Universidad de Western Cape (UWC)	Mixto	11 Educadores	Aplicación de cuestionarios	Modelo de investigación de intervención de diseño y desarrollo de Rothman y Thomas (1994)	Se crea un procedimiento para establecer la diferencia con otras metodologías. Marco para la aplicación del AS.
5	Musa N., Ibrahim D.H.A., Abdullah J., Saeed S., Ramli F., Mat A.R., Khiri M.J.A. (2017)	Proponer una metodología de aplicación de un programa de aprendizaje de servicios abordando las cuestiones en el contexto de Sarawak y Malasia				¿Cuál es la mejor metodología para aplicar un AS en una institución de enseñanza superior?	El aprendizaje en servicio es uno de los componentes de las Prácticas Educativas de Alto Impacto (HIEP) en los requisitos del Plan de Educación de Malasia para 2015-2025.

6	Neal M.B., Cannon M., DeLaTorre A., Bolkan C.R., Wernher I., Nolan E., López Norori M., Largaespada-Fredersdorff C., Brown Wilson K. (2017)	Detallar la evolución del programa de ISL en Nicaragua, la evaluación por parte de los estudiantes, perspectivas de la facultad sobre el programa, beneficios y los desafíos, lecciones aprendidas y planes para el futuro.		Participan 9 estudiantes y luego 16 en los cursos impartidos 10 profesores y 4 líderes estudiantiles. Se trabaja en 13 ciudades de Nicaragua	Se aplicaron análisis cualitativos y cuantitativos. Estas consistieron en preguntas abiertas y cerradas para evaluar la satisfacción de los estudiantes.	Se utilizaron estadísticas descriptivas básicas. Las preguntas abiertas se prepararon para un análisis de contenidos (Hsieh y Shannon, 2005)	Las características de los estudiantes que han sido asociadas al éxito del programa: interés por servir a los demás, la voluntad de priorizar las necesidades de los demás por encima de las suyas propias, la apertura a la interacción con personas con diversos antecedentes, el deseo de aprender y una actitud positiva, entre otras.
7	Alcartado P.S., Camarse M.G., Legaspi O.M., Mostajo S.T., Buenaventura L.C.L. (2017)	Se analizó los efectos cognitivos, afectivos y psicomotores del aprendizaje de servicio a los estudiantes y sus beneficios para los receptores de la comunidad	Enfoque mixto	Encuestados: 2125 estudiantes pertenecientes a los 7 colegios de la Universidad, receptores de la comunidad y profesores	Cuestionarios y entrevistas semiestructuradas elaboradas por los investigadores, aplicados a estudiantes, el profesorado y los receptores de la comunidad.	Se utilizó estadística descriptiva para analizar los datos y presentarlos.	Elaboración de un modelo pedagógico de aprendizaje en servicio que constituirá un enfoque único del DLSU-D para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, responder a las necesidades de las comunidades marginadas.
8	Álvarez Castillo J.L., Martínez Usarralde M.J., González González H., Buenestado Fernandez M. (2017)	Desvelar el alcance y caracterización de la formación del profesorado universitario en la metodología AS	Enfoque racionalista. Diseño ex post facto de carácter transversal	Población de estudio: universidades españolas, relacionadas en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (51 públicas y 34 privadas).	Dos instrumentos, uno no interactivo y otro interactivo. Encuesta no estructurada.	Registro de información publicada en las webs de las universidades españolas. Encuesta dirigida a los responsables de formación del profesorado	El ApS se integra, así, dentro de la educación experiencial (Rodríguez, 2014). El desarrollo del ApS se manifiesta dentro de la universidad en su estructura organizativa. No obstante, apenas se dispone de evidencia sobre los ámbitos en los que se forma el profesorado universitario que aplica la metodología de ApS.
9	Lewing M., Shehane M. (2017)	Determinar el nivel de institucionalización del aprendizaje servicio en diversas instituciones de carácter religiosas de la región de la costa del Golfo de los Estados Unidos	Cualitativo	Los participantes fueron académicos de 103 colegios y universidades privadas. Contestaron 17 establecimientos.	Se utiliza una versión electrónica de la rúbrica de autoevaluación de Furco (2009).	Se utilizó estadística descriptiva para analizar los datos y presentarlos.	Se clasifican a las instituciones en una de las tres etapas establecidas en la Rúbrica de Furco (2009). El aprendizaje por servicio es una metodología poderosa que apoya el aprendizaje de los estudiantes y se alinea con la misión de las instituciones religiosas.

Fuente: Elaboración Propia.

CONSIDERACIONES FINALES

En este estudio preliminar de revisión sistemática se analizó el contenido de 9 de los 41 artículos seleccionados, en su categoría de análisis “universidades: beneficios y desafíos”. A partir de los análisis realizados se puede observar que la institucionalización del aprendizaje servicio, con una mirada desde los beneficios y desafíos existentes para las universidades, ofrece diferentes espacios de reflexión.

Desde los beneficios para las universidades se destaca: el compromiso y motivación que se produce en el profesorado, los aprendizajes de los estudiantes y la vinculación bidireccional con el medio. Lo anterior se ve reflejado en la forma cómo esta metodología contribuye a mejorar el aprendizaje de los estudiantes -dada las características de su participación- y el involucramiento del profesorado en este proceso de enseñanza aprendizaje, lo que trae como resultado natural un incremento del vínculo con la comunidad.

Respecto a la dimensión desafíos, se aprecia que la institucionalización, la búsqueda de compromisos, la definición de políticas tanto de institucionalización como de implementación, son un imperativo. Dentro de esto se destaca la necesidad de incorporar la metodología aprendizaje servicio a la estrategia institucional, a través de un modelo de gestión del cambio y con apoyo de políticas que: propicien la logística necesaria, otorguen el financiamiento requerido y se estimule una cultura que promueva la participación de los diferentes actores en esta metodología. Por otro lado, se releva el rol del profesorado, que a su vez requiere capacitación en la metodología, propiciar un clima de apoyo y liberación de tiempo para realizar este trabajo.

Todo lo anterior sugiere la continuidad de esta investigación considerando otras categorías de análisis y el resto de los artículos seleccionados, de tal manera de complementar y fortalecer sus resultados y conclusiones.

REFERENCIAS

ALCARTADO, Paterno *et al.* Developing a pedagogical model of service learning: the de la salle University-Dasmariñas experience. **Journal of Institutional Research South East Asia**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 31–56, 2017.

BRINGLE, Robert G.; HATCHER, Julie A. Implementing Service Learning in Higher Education. **The Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 67, n. 2, p. 221–239, 1996.



DANIELS, Kisha *et al.* Impacting resilience and persistence in underrepresented populations through service-learning. **Journal for Multicultural Education**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 174–192, 2015.

ESCOFET, Anna *et al.* Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. **Revista Mexicana de Investigacion Educativa**, [s. l.], v. 21, n. 70, p. 929–949, 2016.

EYLER, Janet; GILES, Dwight. **Where is the learning in service-learning?** Chichester: John Wiley and Sons Ltd, 1999.

FURCO, Andrew. Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. *In:* , 2004, Buenos Aires. **Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”**. Buenos Aires: [s. n.], 2004. p. 19–26. Disponible em: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/EL001174.pdf?sequence=1>.

FURCO, Andrew; BILLIG, Shelley. **Service-learning: The Essence of the Pedagogy**. Connecticut: Information Age Publishing, 2002.

HAHN, Sarah J.; KINNEY, Jennifer M.; HESTON, Jennifer. “So we basically let them struggle”: Student perceptions of challenges in intergenerational Service-Learning. **Gerontology and Geriatrics Education**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 142–155, 2020. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/02701960.2018.1447935>.

HOU, Sul; WILDER, Shannon. Changing pedagogy: Faculty adoption of service-learning: Motivations, barriers, and strategies among service-learning faculty at a public research institution. **SAGE Open**, [s. l.], v. 5, n. 1, 2015. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/2158244015572283>.

JULIE, Hester. The development of an implementation framework for service-learning during the undergraduate nursing programme in the Western Cape Province. **Curationis**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 9, 2015.

LAGUNA-MANAPOL, Melba. Promoting Service-Learning as a Pedagogy for Social Work: Education: Lessons from the Philippines Melba. **International Journal of Innovation, Creativity and Change**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 7–24, 2015.

LEWING, Morgan; SHEHANE, Melissa. The Institutionalization of Service-Learning at the Independent Colleges and Universities of the Gulf Coast Region. **Christian Higher Education**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 211–231, 2017.

MARTÍNEZ-ODRÍA, Arantzazu. Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. **Bordón. Revista de pedagogía**, [s. l.], v. 59, n. 4, p. 627–640, 2007.

MAYOR, Domingo. Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. **Revista**



Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 1–22, 2018.

MOHER, David *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. **PLoS Medicine**, [s. l.], v. 6, n. 7, p. e1000097, 2009.

MUSA, Nadianatra *et al.* A methodology for implementation of service learning in higher education institution: A case study from faculty of computer science and information technology, UNIMAS. **Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering**, [s. l.], v. 9, n. 2–10, p. 101–109, 2017.

NEAL, Margaret *et al.* Addressing the needs of Nicaraguan older adults living on the edge: A university–community partnership in international service-learning. **Gerontology and Geriatrics Education**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 119–138, 2017. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.1080/02701960.2016.1259161>.

OPAZO, Héctor; ARAMBURUZABALA, Pilar; MCILRATH, Lorraine. Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global. **Bordón. Revista de Pedagogía**, [s. l.], v. 71, n. 3, p. 15–23, 2019.

PAREDES, Itala *et al.* Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. **Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, [s. l.], v. 33, n. 84, p. 634–663, 2017. Disponible em: <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/23404>.

RODRÍGUEZ, Margarita. El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. **Revista Complutense de Educación**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 95–113, 2014.

SALAZAR, Ramiro. Los pilares para la educación superior del futuro: Responsabilidad social, calidad académica y servicio-aprendizaje (S-A). **Fides Et Ratio**, [s. l.], v. 11, p. 155–179, 2016.

SANTOS, Miguel; SOTELINO, Alexandre; LORENZO, Mar. El aprendizaje-servicio en la Educación Superior: Una vía de innovación y de compromiso social. **Revista Educación y Diversidad**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 17–24, 2016.

SELF, Dennis R.; ARMENAKIS, Achilles A.; SCHRAEDER, Mike. Organizational Change Content, Process, and Context: A Simultaneous Analysis of Employee Reactions. **Journal of Change Management**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 211–229, 2007.

TAPIA, María. **Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles**. 1a. ed. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2017.

TAPIA, María. La propuesta pedagógica del “Aprendizaje-Servicio”: Una perspectiva Latinoamericana. **Revista TZHOECOEN**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 23–43, 2010.

TAPIA, María. **La solidaridad como pedagogía**. 2da. ed. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2001.



UNESCO. **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción**. París: [s. n.], 1998. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

URRÚTIA, Gerard; BONFILL, Xavier. Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. **Medicina Clínica**, [s. l.], v. 135, n. 11, p. 507–511, 2010.



Eloisa de Avila Pauletto¹

Fabiano Bassani Zortéa²

Resumo: O presente trabalho, tem por objetivo promover o engajamento dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas, dentro da Universidade La Salle *on line*, vivenciando experiências e vivências presenciais no Polo UNILASALLE Carazinho RS, através de acompanhamento presencial sistemático, bem como através de oficinas pedagógicas e eventos que promovem o pertencimento à uma grande Instituição de Ensino Superior. A metodologia prevê encontros semanais com os tutores presenciais, oficinas e eventos mensais que possam promover o desenvolvimento de experiências significativas no Polo, onde os alunos estejam sintonizados e envolvidos com toda a proposta de formação lassalista, consolidando a diplomação de profissionais comprometidos consigo, com os outros e a natureza. Com esse trabalho a Gestão do Polo estima resultados de redução de evasão em pelo menos 30%, pois a fidelização dos alunos perpassa pelo engajamento e o pertencimento à sua Instituição de ensino.

Palavras-chave: Híbrida. EAD. Evasão. Experiência. Presencial. Engajamento.

1 INTRODUÇÃO

O Polo Carazinho da UNIVERSIDADE LA SALLE teve sua inauguração no dia 19 de julho de 2021, tem sido um tempo bastante exitoso na conquista de alunos, pois vem somando significativamente suas matrículas na Graduação e na Pós-Graduação, dentro desse contexto a Gestão do Polo entende que seu compromisso também é fidelizar os alunos para que estudem até concluir sua Graduação ou a Pós Graduação. Dessa maneira apresenta a proposta da Jornada Híbrida no POLO da UNILASALLE Carazinho, de forma a promover a sustentabilidade tanto no sentido da viabilidade

¹ Gestora de Polo EAD da Universidade La Salle e Acadêmica de Pós-Graduação Lato Sensu - MBA Gestão Empresarial e MBA Inteligência de Mercado, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7575-9391>. E-mail: eloisadeavila.pauletto@gmail.com.

² Professor Mentor no Curso de Extensão: Gestão de Polos Relacionamentos Estratégicos e Maximização de Resultados da Universidade La Salle, Brasil. E-mail: zortea.fabiano@gmail.com.



econômica do polo, quanto na experiência e engajamento dos alunos, cada vez mais envolvidos por aprendizagens e vivências presenciais que oportunizem vínculos entre os estudantes e a equipe do POLO, conseqüentemente com toda a equipe da Universidade La Salle.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Monstro da Evasão no Ensino Superior

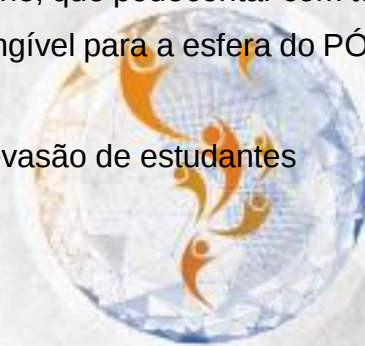
A interação dos alunos com a equipe presencial nos POLOS EAD tem sido visto como um fator principal para o engajamento dos alunos em seus estudos, pesquisas nos mostram que:

apenas 37% dos alunos veem como ótima a interação tutor-aluno. Isso leva a perceber que 63% têm algum tipo de problema na abordagem junto ao tutor, quando efetuada. Cabe ressaltar que o papel do tutor na EaD é fundamental e de extrema importância para a manutenção e redução do número de alunos evadidos, sendo esse o principal motivo para a evasão. (Oliveira 2017.)

Com base nos estudos e no acompanhamento sistemático no POLO EAD, percebe-se que quanto mais os estudantes passam por experiências presenciais com bom suporte para o uso de tecnologias e o entendimento de uma metodologia que requer autogestão do conhecimento, mas que perpassa por uma equipe de suporte bem preparada, realmente promove o crescimento e o engajamento dos estudantes em sua graduação.

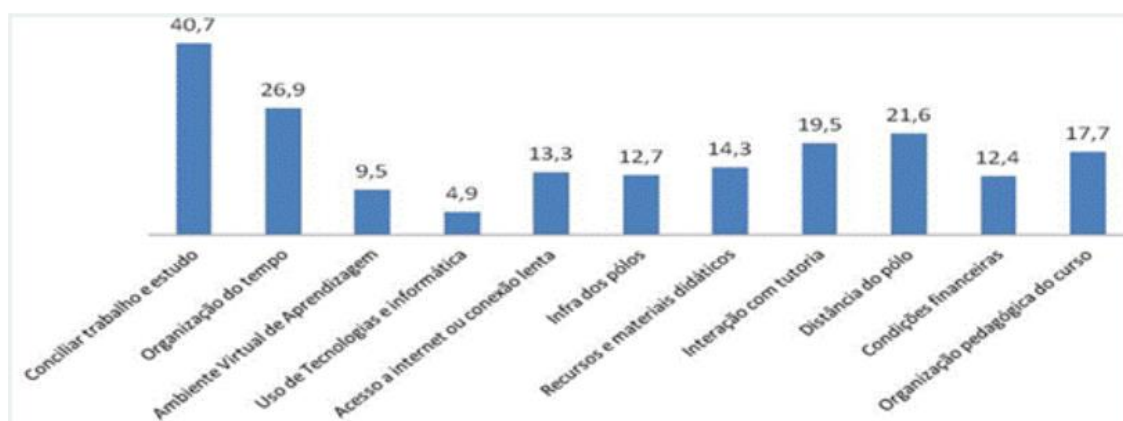
O monstro da evasão assusta os gestores das instituições, os estudantes que iniciam a sua formação por EAD, em alguns casos, não realizam seus estudos, deixam de entregar atividades avaliativas e por vezes parece muito mais fácil para desistirem dos estudos, acabam desistindo em alguns casos, sem ao menos interagir presencialmente com a equipe do polo, por isso torna-se imprescindível enfrentar esse monstro da evasão, com proposta de experiências híbridas para que os estudantes possam usufruir da flexibilização de uma graduação on line, que pode contar com todo um suporte presencial e muito próximo do aluno, algo tangível para a esfera do PÓLO realizar a Jornada Híbrida.

Passamos analisar os fatores que influenciam na evasão de estudantes



Na Figura 1 é possível observar os principais fatores que contribuíram para a evasão, como conciliação de trabalho e estudo (40,7%), organização do tempo (26,9%), distância do polo (21,7%) e interação com tutoria (19,5%). Tais dados permitem fazer uma análise da quantidade de alunos que desistem dos cursos em função de diversos problemas, muitos relacionados a questões pessoais que estariam fora de controle por parte da instituição.

Figura 1 – Fatores que culminaram com a desistência de alunos na UAB



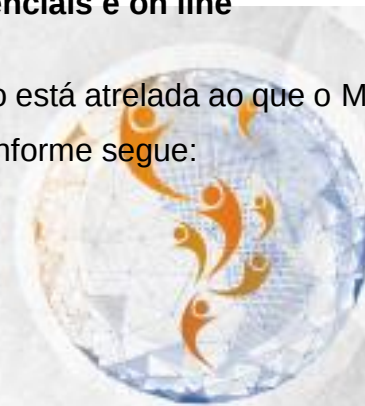
Fonte: Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB (2017). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/12012018-Boletim-Informativo-dos-Resultados-Pesquisa-Estudantes-UaB.pptx>.

Os fatores como distância do POLO, Interação com tutoria e organização do tempo, aparecem nas pesquisas como principais fatores para a evasão, esses três fatores juntos somam 68,3% dos motivos para os estudantes evadirem.

A Evasão é um prejuízo para todos os envolvidos: a sociedade perde em não poder contar com profissionais qualificados, os estudantes que param no meio do caminho perdem a autoconfiança e acabam se retirando muitas vezes, para sempre da sua conquista acadêmica e profissional. E com certeza as instituições saem perdendo muito, pois perdem alunos, que são a razão de uma IES existir, portanto a evasão é o fracasso de todos.

2.2 Jornada Híbrida - Experiências e Vivências presenciais e on line

Essa proposta de uma Jornada Híbrida no Polo não está atrelada ao que o MEC propõe quando fala em Educação a distância híbrida conforme segue:



educação a distância híbrida: apresenta as aulas por meio de uma plataforma virtual, porém os alunos devem comparecer às instituições de ensino para acompanhar os conteúdos, fazer trabalhos, atividades e avaliações. Essas atividades presenciais devem totalizar até 30% de toda a carga horária. (SARAIVA, maio 2022)

A proposição da Jornada Híbrida no POLO EAD da UNIVERSIDADE LA SALLE, parte de uma experiência de Oficinas pedagógicas esporádicas, não interferindo na proposta EAD da Graduação ou da Pós-Graduação da Universidade La Salle que está consolidada e atendendo completamente os preceitos legais.

Esta proposição tem a intenção de agregar oportunidades de vivências presenciais no POLO, intensificando a presença do aluno à medida que ele faz a opção de realizar somente oficinas que atendam suas necessidades, não há nenhuma imposição de frequência obrigatória, os convites são e serão realizados aos estudantes que desejarem ampliar suas experiências, sentindo-se muito à vontade para participar ou não das referidas oficinas pedagógicas.

113

A Jornada Híbrida no Polo tem a proposta de oportunizar encontros significativos para que a vida acadêmica de um estudante EAD seja enriquecida por vivências e experiências que aproximam os pares, ou seja os estudantes podem interagir numa proximidade que envolve o grupo mais próximo. A relação do aluno com a equipe do POLO se torna intensa a medida que o aluno frequenta os encontros presenciais e na jornada híbrida esses momentos podem ser realmente uma soma muito positiva e envolvente.

Percebe-se a necessidade das pessoas estarem contando umas com as outras, a vida em comunidade é uma necessidade para todo ser humano. Para estudar torna-se ainda mais interessante poder contar com o suporte e o apoio que se dá através dos profissionais que orientam essa trajetória, mas também é intensificada a medida que os colegas podem trocar experiências e sentirem-se mais integrados, essa interrelação pode acontecer nos encontros presenciais ou nas redes sociais que por sua vez podem se conectar mais e melhor a medida que se conhecem pessoalmente. Colegas de uma mesma turma ou de um mesmo curso podem ampliar possibilidades de crescimento e socialização de saberes, a partir dos momentos de encontros presenciais, que tendem a fortalecer os vínculos e assim saírem com ganhos muito significativos em sua jornada híbrida no polo ead.



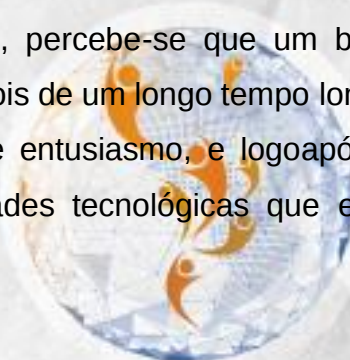
3 METODOLOGIA

A proposição da Jornada Híbrida no Ensino Superior no POLO EAD da Universidade La Salle em Carazinho RS, será através da realização de um projeto que tem a duração de um ano, compreendendo o planejamento, execução, avaliação e novo planejamento. Contando com atividades semanais de tutoria presencial, onde os alunos já contam com seus tutores, profissionais da área, os quais promovem encontros com os alunos e entre os alunos, para que usufruam ao máximo desses atendimentos. O referido Projeto, vai oportunizando que realizem estudos em grupos e ampliem seus vínculos entre os colegas. Assim também está proposto que sejam realizadas Oficinas Pedagógicas, com orientações, para utilizar ferramentas tecnológicas em que os alunos precisam aprender a utilizar para realizarem seus trabalhos acadêmicos, como por exemplo o uso do CANVA, MAPA MENTAL INFOGRÁFICOS. A metodologia prevê encontros de escuta com os alunos para levantar as demandas e criar oficinas que preparem os alunos para superarem seus desafios

Para atingir o objetivo de um projeto bem sucedido, fica definido que o primeiro ano seja de aplicação direta com alunos de cinco cursos, que são os quatro cursos de Tecnologia: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciência de Dados, Gestão de TI, Redes de Computadores e também o Curso de Engenharia de Produção. A opção de sistematizar a experiência com apenas 5 cursos, se faz com o objetivo de sistematizar e acompanhar todo o desenvolvimento com um grupo específico, a fim de trabalhar bem focado e assim obter maiores resultados. Após essa etapa, pretende-se ampliar para os demais cursos. Acredita-se que esse foco é necessário para trabalhar com maiores oportunidades de assertividade nas estratégias e também ter a possibilidade de aprimorar cada vez mais as ações e estratégias que visam um trabalho cuidadoso e atenciosos com as reais necessidades dos alunos

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao acompanhar o cotidiano dos estudantes EAD, percebe-se que um bom número de alunos são adultos que voltam a estudar depois de um longo tempo longe das salas de aula. Iniciam sua graduação com grande entusiasmo, e logo após o início das aulas, os mesmos se deparam com novidades tecnológicas que eles



desconhecem e por isso algumas vezes demonstram estar bem assustados, com medo e forte vontade de desistir, Por vezes acabam desistindo dos seus estudos por não dominarem ferramentas tecnológicas bastante simples, mas para eles que ficaram muitos anos sem estudar, torna-se às vezes uma grande dificuldade.

A gestão do POLO entende que a Universidade La Salle oferece excelência em toda a sua proposta pedagógica, todavia, o polo tem a possibilidade de enriquecer o caminho dos seus estudantes com aprendizagens significativas para superar limites que possam impedir a trajetória acadêmica até a conclusão do curso. Os resultados que já são observados por essa proposta que está em implantação, já demonstram alunos realmente vinculados e engajados ao polo, com demonstrações de fidelização, uma vez que indicam a Universidade La Salle para seus amigos e familiares, com depoimentos sobre essas experiências vividas de forma bem diferenciada na instituição. O que reforça a importância de estabelecer o sentimento de pertencimento e o engajamento no conjunto de propostas que a Jornada Híbrida se propõe a realizar junto aos acadêmicos dos diferentes cursos de Graduação e Pós-Graduação. O resultado de redução em 30% da evasão, está previsto para meados do ano de 2023, com acompanhamento sistemático de matrículas e rematrículas.

115

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da Jornada Híbrida no Polo da Universidade La Salle em Carazinho será considerada exitosa, cada vez que os alunos demonstrarem engajamento em suas trajetórias acadêmicas. Certamente cada um que conclui um caminho com êxito em seus estudos já demonstra satisfação, mas o propósito deste trabalho é promover cada vez mais e mais pessoas com resultados positivos e principalmente superação de seus limites para alcançar novos caminhos e transformarem suas vidas através de uma instituição que cuida e zela pela formação integral do ser humano na Universidade La Salle. O sucesso desta proposta será motivo de compartilhamento entre os Polos EAD e a própria UNIVERSIDADE LA SALLE através de uma linha de ação que poderá ser adotada por quantos polos assim desejarem, pois na dimensão da educação lassalista é possível colaborar e construir juntos os novos caminhos que transformam vidas.



REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Walter Pinto de; BITTENCOURT, Wanderley José Mantovani. A evasão na EaD: Uma análise sobre os dados e relatórios, ano base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 3, 21 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/3/a-evasao-na-ead-uma-analise-sobre-os-dados-e-relatorios-ano-base-2017-apresentados-pelo-inep-uab-e-abed>.

<https://blog.saraivaeducacao.com.br/ensino-hibrido-no-ensino-superior/>



A LEGITIMIDADE DOS RANKINGS ACADÊMICOS ENQUANTO AVALIAÇÃO EXTERNA DE UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL NO CONTEXTO DA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

Maynara de Oliveira Ribeiro¹

Adolfo-Ignacio Calderón²

Resumo: Os rankings, índices e tabelas classificatórias internacionais, como instrumentos de avaliação externa da Educação Superior (ES), dentro do discurso ideológico das chamadas Universidades de Classe Mundial (UCM), vêm impactando cada vez mais na mensuração da qualidade das universidades como ferramentas que chancelam a excelência acadêmica, potencializando a economia e a geopolítica do conhecimento. É nesse cenário que emerge a necessidade de estudos que permitam compreender esses instrumentos, seus resultados e implicações na governança universitária e gestão das políticas públicas de ES. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho envolveu descrever e analisar a legitimidade dos rankings acadêmicos no contexto da geopolítica do conhecimento a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa de caráter exploratório. A literatura analisada permitiu reconhecer que, no contexto citado, independente das discussões ao seu entorno, os rankings acadêmicos vieram para ficar, sendo base de informações para tomada de decisões de governantes, empresas, universidades, pesquisadores, alunos e seus familiares. Conclui-se que a metodologia e forma de divulgação dos rankings gera discussões sobre sua legitimidade, mas não se pode desconsiderar seus métodos e resultados, nem mesmo sua atual magnitude e relevância para todo o mundo.

1 INTRODUÇÃO

A concepção e aplicabilidade de avaliação externa nacional e internacional no mundo vem se readaptando nas últimas décadas com profundas mudanças na governança universitária, fruto de novas demandas das sociedades agora

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas/SP, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8322-1201>. E-mail: maynararibeiro98@hotmail.com.

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas/SP, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6534-2819>. E-mail: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br.



interligadas via geopolítica do conhecimento, definida por Santos (2020, p. 140) como uma “forma de situar as estratégias que impõem as novas formas de reprodução do capital ao campo da educação, [...] instilando revigorada dinâmica decirculação do capital, consentaneamente na forma de mercadoria-conhecimento”.

Nesse período de mudanças, o Estado passou a ganhar centralidade na condução do processo avaliativo, já que “um dos eixos estruturantes dessas reformas tem sido a introdução, consolidação e ampliação de mecanismos de avaliação de largo espectro como instrumento da ação dos governos na produção e regulação das políticas públicas” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 494). Emerge, então, a figura do Estado-Avaliador, em que na visão de Schneider e Rostirola (2015, p. 506) a avaliação educacional passa a experimentar formatos para expandir além das fronteiras nacionais políticas de mercadorização, considerando que, “alimentado pela lógica capitalista vincada em novo modelo de administração pública, o Estado-avaliador confirma sua centralidade no controle da educação pela incorporação de novas e mais sofisticadas estratégias de avaliação”.

118

O contexto em que as mudanças se inserem altera a forma como o conhecimento científico é visto no mundo, seja pela sociedade, o Estado, o setor privado ou pelas próprias universidades. De acordo com Santos (2020, p. 137), considerando as distintas formas em que circula o conhecimento (artigos científicos, patentes, direitos de propriedade), o conhecimento “passa a constituir apreciada commodity dos mercados financeiros, tornando-se sistemicamente estratégico” ao

-
- i. inibir constrangimentos políticos dos Estados nacionais a sua circulação entre nações e fronteiras, adotando políticas, em chave transnacional, de abertura e desregulamentação de mercados educativos, legislações adequadas ao livre trânsito e à desnacionalização de investimentos de capital, também aqui em suas diversas formas (ações em bolsa, crédito educativo, fundos de investimento) e por diversos mecanismos (parcerias público-privadas, gestão terceirizada, privatização, cobrança de mensalidades);
 - ii. adequar modelos institucionais e matrizes de formação (currículos, programas e objetivos de formação e pesquisa) a demandas de mercado, subordinando os processos pedagógicos a relações custo-benefício monetizadas e ao gerenciamento por resultados e performances requeridas, nesse passo propondo e difundindo objetivos e procedimentos de formação superior vazados no que aqui denominaremos ‘epistemologias de mercado’ (SANTOS, 2020, p. 137).
-



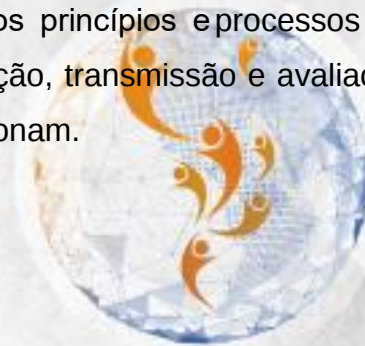
Desse modo, pode-se afirmar que há o incentivo à cooperação produtiva e intercâmbio do conhecimento no meio acadêmico (SANTOS, 2020). Khomyakov, Dwyer e Weller (2020, p. 122) apontam que “a lógica do bem público foi substituída pela lógica da marca comercial privada e a ideia humboldtiana de desenvolvimento individual deu lugar aos serviços educacionais prestados pelas universidades”. Para os autores, um dos maiores objetivos atualmente para o desenvolvimento da educação superior (ES) é a internacionalização.

A internacionalização decorrente da globalização passa, então, a afetar as formas como a educação é compreendida no mundo. Dale (2004, p. 454) aborda essa questão em sua teoria sobre a denominada “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)”, que tem como objetivo “mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais”, introduzindo novas discussões sobre como a base das forças globais foi transformada pelas forças supranacionais ligadas intrinsecamente “às forças da globalização, económica, política e cultural”.

119

No tocante a AGEE, somente pode ser considerada se compreendido o projeto denominado de “Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC)” (DALE, 2004, p. 454), que almeja desenvolver a “existência e o significado de uma hipotética cultura mundial” e, de fato, demonstrou a existência de recursos culturais comuns como base para o funcionamento da maioria dos sistemas educativos, ou seja, partilha de ideais e valores de nível mundial.

A CEMC e a AGEE, embora tratem de temas iguais, divergem enquanto abordagens sobre como vêem a globalização e a educação em si. Para a CEMC, a globalização é um “reflexo da cultura ocidental”, enquanto a educação é tratada em âmbito mais restrito, associando os sistemas educativos ao que é considerado desejável que eles realizem em cada mandato de governo (DALE, 2004). Enquanto isso, a AGEE pontua globalização como “conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global” e a educação como uma variável dependente, questionando todo o processo educativo desde “a quem é ensinado o quê” até “as consequências sociais e individuais” (DALE, 2004, p. 436-439). Essas questões apresentadas pela AGEE são centradas “nos princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar”, incluindo como se interrelacionam.



O processo da AGEE, mesmo que não exatamente como propõe Dale (2004), evidencia o processo de mudanças na educação, assim como propõe Hazelkorn (2012) ao tratar especificamente da ES da Irlanda para refletir essa dinâmica. A autora aborda sua estratégia nacional que inclui a internacionalização dentre tantas outras, com o Estado possuindo papel mais forte para estimular as mudanças e a modernização, submetendo as Instituições de Educação Superior (IES) a maior supervisão e regulação. Neste ponto, fica subentendido o papel da avaliação dos meios e dos resultados para guiar o processo.

Nesse contexto, considerando a centralidade que assume a avaliação na implementação das políticas públicas, convém questionar: qual seria, então, a concepção e papel da avaliação?

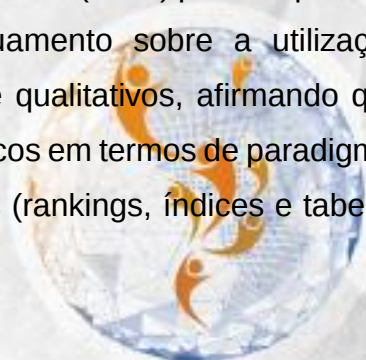
2 REFERENCIAL TEÓRICO

120

Considera-se aqui a avaliação como “um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objecto” (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993, p. 183). Suas finalidades envolvem, para Stufflebeam e Shinkfield (1993) e Worthen (2004), ser base para a tomada de decisões, para a prestação de contas e compreensão de ocorrências envolvidas. De acordo com Worthen (2004, p. 38) o objetivo da avaliação seria “produzir julgamento do valor do que quer que esteja sendo avaliado”, possibilitando diversos usos de seus resultados.

[...] a avaliação não é apenas valiosa mas também essencial para qualquer sistema ou sociedade eficiente. [...] A avaliação serve para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode, sozinha, corrigir problemas, pois esse é o papel da administração e de outros responsáveis, que podem usar as conclusões da avaliação como instrumento de ajuda nesse processo (WORTHEN, 2004, p. 56-57).

Considerando as formas de avaliar a educação, Worthen (2004) pontua que com a mudança para o século XXI houve certo apaziguamento sobre a utilização compatível e complementar de métodos quantitativos e qualitativos, afirmando que restam poucos que ainda os discutem enquanto dicotômicos em termos de paradigma. Tal discussão permeia também a questão de rankings (rankings, índices e tabelas



classificatórias), que se utilizam de pontuação ou hierarquização, apartir de dados quantitativos e/ou qualitativos, na tentativa de distinguir a qualidade de cursos e instituições.

A expansão dos rankings acadêmicos nacionais, regionais e mundiais, em âmbito global, assim como os índices e tabelas classificatórias, está impactando visivelmente a governança das IES, especificamente na forma como elas processam as múltiplas pressões dos processos de regulação, por qualidade educacional, prestação de contas e transparência das informações. Altbach (2006) apresenta que os rankings impactam, dentre os diversos aspectos já citados, na produtividade, autonomia, internacionalização, competição, alocação de recursos e até mesmo prestígio social.

121

Hoje, os políticos se referem regularmente às classificações nos rankings como uma medida de força e aspirações econômicas de seu país, as universidades as usam para ajudar a estabelecer e definir metas que mapeiam seu desempenho em relação às várias métricas, os acadêmicos usam as classificações para reforçar sua própria reputação e status profissional, e os alunos usam para ajudá-los a fazer escolhas sobre onde estudar (HAZELKORN, 2019, p. 22).

Isso ocorre num novo contexto internacional da ES em que estão presentes processos mais intensos de governança do conhecimento no capitalismo acadêmico (WANDERCIL; CALDERÓN; CONTRERAS, 2021; BRUNNER *et al.*, 2011). Como decorrência das novas exigências em termos de formação, produção e governança das universidades, observam-se alterações significativas na natureza e missão da ES, sobretudo considerando-se o valor que adquire a ciência e o conhecimento em cada país na agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004).

3 METODOLOGIA

Este estudo qualitativo realizou uma pesquisa bibliográfica exploratória com base na revisão de literatura realizada durante a elaboração de dissertação de Mestrado. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65), “está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. De mesmo modo, Günther (2006) apresenta que a pesquisa

qualitativa está relacionada à compreensão dos aspectos subjetivos da realidade presente no material, envolvendo um universo de significados sociais que não podem ser medidos por variáveis.

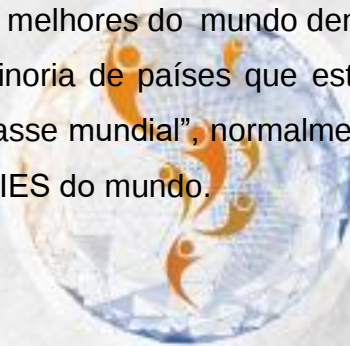
O caráter exploratório é realizado durante a fase de planejamento do estudo, sendo composto pelo componente descritivo e ofertando dados prévios que possibilitam a realização de análises mais consistentes, ou seja, ela “permite um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade. [...] Corresponderia a uma visualização da face oculta da realidade. Esta corresponde ao Universo de Respostas, desconhecido” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 324).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto da geopolítica do conhecimento abre-se espaço para o surgimento de universidades com características funcionais às realidades emergentes, como é o caso da chamada universidade empreendedora, que conforme Audy (2006), remete a inovação em potencial indissociavelmente ligada à “Ciência-Tecnologia-Inovação”, considerando esse novo processo de interação com a sociedade, empresas e governo. “Para desenvolver este potencial destaca-se a importância da institucionalização da nova visão de Universidade, bem como de mecanismos institucionais que a viabilizem” (AUDY, 2006, p. 67).

As universidades empreendedoras, na concepção de Clark (2006, p. 34), representam uma nova postura nas universidades frente à tradicional baseada no *status quo* e que apresentam agora a possibilidade de instituir uma “mudança estável”, ou seja, “nos casos mais bem sucedidos de empreendedorismo em universidades, o que é estável é a capacidade de seguir mudando”. A mudança é, para o autor, algo experimental e adaptativo que se dá aos poucos e continuamente, interagindo entre si.

Juntamente ao conceito de universidade empreendedora, ganha destaque a chamada Universidade de Classe Mundial (UCM), modelo muito específico não generalizável de IES, caracterizado por Hazelkorn (2015, p. 01) como grupo extremamente “seleto” de universidades consideradas as melhores do mundo dentro dos principais rankings internacionais, restrito a uma minoria de países que esteja buscando estabelecer a estratégia de um “sistema de classe mundial”, normalmente representando “menos de 0,5 por cento” dentre todas as IES do mundo.



Em complemento, Salmi (2009, p. 17) apresenta que as UCM não são apenas um termo da moda, mas têm por objetivo “desenvolver a capacidade necessária para competir no mercado global de ensino superior, através da aquisição e criação de conhecimento avançado”. Para que isso seja alcançado, esse modelo exige maiores recursos e uma gestão atrelada à estratégia, inovação, autonomia, flexibilidade e participação internacional (SALMI, 2009).

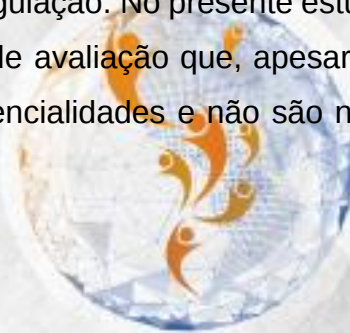
Na visão de Hazelkorn (2010), os rankings afetaram e afetam essas IES de todo o mundo ao destacar suas diferenças de reputação, independentemente de seu tempo de funcionamento ou concepção interna e de governança. Para ela, “bem colocada ou não, com foco internacional ou regional, cada instituição foi arrastada para o mercado mundial do conhecimento, desafiando pressupostos básicos sobre a educação superior (de massa)” (HAZELKORN, 2010, p. 01).

Diante da forma como são considerados no meio acadêmico, Altbach (2006) reconhece que os rankings estão em evidência sendo utilizados em todo o mundo, mesmo que questionados por seus métodos, pois além de estarem intrínsecos ao processo de massificação da ES, quando bem elaborados são extremamente úteis para todos os âmbitos da sociedade do conhecimento, incluindo os governos em sua incumbência de gerenciar os recursos. Nesse ponto, os rankings só têm sentido se contribuem com a educação e a melhoria organizacional. Tudo é importante naquilo que se pretende avaliar, atendendo a um objetivo.

123

As classificações vieram para ficar. Mesmo que os acadêmicos estejam cientes de que os resultados dos rankings são tendenciosos e não podem medir satisfatoriamente a qualidade institucional, em um nível mais pragmático eles também reconhecem que uma posição impressionante nos rankings pode ser um fator chave para garantir recursos adicionais, recrutar mais alunos e atrair fortes instituições parceiras (RAUHVARGERS, 2013, p. 26 – tradução da autora).

Embora a literatura acadêmica brasileira (DIAS SOBRINHO, 2008; DIAS SOBRINHO, 2019; FREITAS, 2018) enfatize os aspectos problemáticos dos rankings acadêmicos, por serem usados em prol do mercado como selo de qualidade, o que acaba estimulando a competição, a hierarquização e a regulação. No presente estudo parte-se da concepção de rankings como instrumentos de avaliação que, apesar de suas fragilidades e limitações, também apresentam potencialidades e não são nem



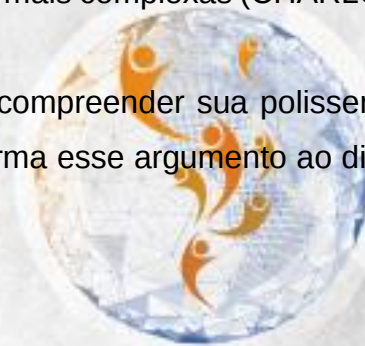
melhores nem piores que outros que em seu modo contribuem para a avaliação educacional.

Ao abordar os rankings acadêmicos, não há como fugir da discussão dos indicadores utilizados para a definição do que seria um curso ou universidade de qualidade. A ideia de qualidade perpassa toda a discussão sobre a avaliação educacional e, em decorrência disso, dos rankings também. Trata-se de um tema que se legitimou e ganhou centralidade nas políticas de educação em âmbito global a partir dos anos noventa (CHARLOT, 2021).

Assim como as discussões expostas anteriormente, para Charlot (2021, p. 05), a discussão sobre “qualidade da educação” não se refere apenas a uma “perspectiva econômica, mas da concorrência entre as economias”, onde o desafio consiste em conseguir liderar como a primeira e mais dinâmica economia do conhecimento. De acordo com o autor, a década de 80 marca o novo significado de conhecimento como recurso para essa economia, ideia aperfeiçoada após duas décadas para marcar o conhecimento agora como motor da economia, baseada na lógica econômica e de concorrência na educação. Dessa forma, Charlot (2021, p. 05) conclui que não se surpreende com a forte ligação entre “qualidade da educação” e “comparações internacionais”, pois acredita que o real objetivo é ficar entre os melhores na competição.

Está claro, para Charlot (2021, p. 08), nesse novo cenário, que a ideia central é que maior concorrência leva a maior qualidade das IES, com o objetivo de formar um “mercado escolar concorrencial”, “seja desenvolvendo uma rede de escolas e universidades particulares, seja estimulando a concorrência no próprio sistema público”. Considerando a orientação liberal dessa política a partir da década de 80, Charlot (2021) aponta que a qualidade não deixa de lutar contra o “fracasso escolar”, apenas redefine seu sentido. Diante de sua concepção, o autor pontua que o conceito de “qualidade da educação” é “político e ambíguo”, o que explica que as tentativas de avaliação esbarrarem em muitas dificuldades para sua concretude, pois mesmo sendo uma “política explicitamente liberal”, também visa a certa modernização dos sistemas escolares, necessária em sociedades cada vez mais complexas (CHARLOT, 2021, p. 10).

Falar em qualidade da educação, significa então compreender sua polissemia nas discussões acadêmicas. Charlot (2021, p. 10) confirma esse argumento ao dizer



que o conceito remete “a assuntos muito diferentes, mesmo que sejam correlacionados”, podendo servir para levantar, apontar, questionar ou interrogar diversos aspectos relacionados à educação e, assim, “um discurso sobre a ‘qualidade da educação’ só começa a ter pertinência e até legitimidade quando ele explicita do que fala e quais são os seus critérios de avaliação da qualidade”. Com isso, o discurso dos Estados nacionais em busca de qualidade na educação ganha concretude ao existir instrumentos de monitoramento de sua garantia através de indicadores e objetivos visando a efetiva aprendizagem (CALDERÓN; BORGES, 2020).

O processo de legitimar os índices enquanto indutores da qualidade da educação marcam a “tentativa da retomada da criação de uma cultura do ranqueamento e de transparência de informações para o cliente consumidor” (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 824), fortalecendo o mercado educacional, já que os rankings oferecem elementos considerados importantes sobre “os diversos cursos ofertados, seja por universidades públicas ou privadas, fato que auxiliará no momento da escolha” (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 824).

125

Nesta perspectiva, os rankings ganharam primazia e legitimidade técnica enquanto instrumentos de avaliação, incorporando as orientações da Nova Gestão Pública na área da educação: a concorrência como elemento indutor da qualidade, a avaliação por resultados como referência para auferir a qualidade, a transparência das informações como elemento chave para o controle e atuação dos consumidores e a responsabilização das Instituições Educacionais pela melhoria da qualidade e pelo desempenho dos alunos (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 816).

É nesse cenário que emerge a necessidade de estudos que permitam compreender os referidos instrumentos de avaliação externa, seus resultados e implicações na governança universitária e gestão das políticas públicas de educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da geopolítica do conhecimento, que envolve a internacionalização decorrente da globalização, está inserido no capitalismo acadêmico global, em que se



estabelece novos tipos de universidade para atender a nova forma como a educação é compreendida, como universidades empreendedoras ou UCM, onde mudar e se adaptar é o novo normal para se alcançar o status de excelência a partir da governança orientada por técnicas mais sofisticadas de avaliação.

Os rankings acadêmicos, embora suscitem divergências de argumentos para autores e especialistas, têm se mostrado amplamente aceito pelas universidades, governantes e pelo público em geral que usam seus resultados como base para tomada de decisões e/ou governança.

Assim, conclui-se que, de fato, os rankings vieram para ficar e vêm conquistando legitimidade enquanto instrumentos de avaliação local, regional, nacional e global, considerando seu papel no fortalecimento do setor educacional no século XXI através do monitoramento da qualidade acadêmica das universidades.

REFERÊNCIAS

126

ALTBACH, P. G. **International Higher Education: Reflections on Policy and Practice**. Chestnut Hill: Center for International Higher Education, 2006.

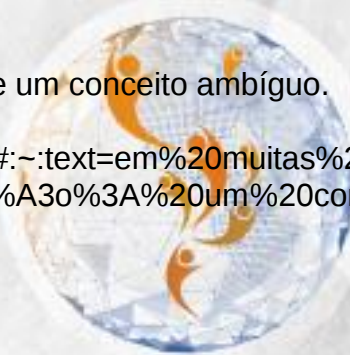
AUDY, J. L. N. Entre a tradição e a renovação: os desafios da universidade empreendedora. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (orgs.) **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BRUNNER, J. J. *et al.* Teoría del capitalismo académico em los estudios de educación superior. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 21, n. 33, 2019. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/3181>. Acesso em: 06 mar. 2022.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, v. 12, p. 28-56, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281/pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.[online]**, v. 19, n. 73, p. 813-826, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6WqvzPsNFRmnqmLB3mfdPGc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2022.

CHARLOT, B. "Qualidade da educação": o nascimento de um conceito ambíguo. **Educ. rev.**, n. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNJtk/#:~:text=em%20muitas%20dificuldades.-,Qualidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20um%20conc>



eito%20amb%C3%ADguo%2C%20de%20uso%20dif%C3%ADcil,o%20funcionamen
to%20dos%20estabelecimentos%20escolares. Acesso em: 29 maio 2022.

CLARK, B. R. **Em busca da universidade empreendedora**. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (orgs.) Inovação e Empreendedorismo na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educ. Soc.**, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 13, n. 3, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/284>. Acesso em: 28 maio 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, n. 24, p. 1-7, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3608> Acesso em: 28 maio 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.22, n.2, p.201-210, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2021.

HAZELKORN, E. Como os rankings estão remodelando o ensino superior. In: CALDERÓN, A. I.; WANDERCIL, M.; MARTINS, E. C. (Orgs.). **Rankings acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil**. Brasília, Anpae, 2019.

HAZELKORN, E. Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas de políticas. **Rankings e excelência - Notícias Unicamp**, 2010. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/os-rankings-e-a-batalha-por-excelencia-de-classe-mundial-estrategias-institucionais-e-escolhas-de-politicas>. Acesso em: 23 fev. 2022.

HAZELKORN, E. Reestruturação do cenário irlandês do ensino superior. **Internacional Higher Education - Notícias Unicamp**, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/reestruturacao-do-cenario-irlandes-do-ensino-superior>. Acesso em: 23 fev. 2022.



HAZELKORN, E. Sustentabilidade e acessibilidade: existe uma solução mágica? **Internacional Higher Education - Notícias Unicamp**, v. 80, Especial 20 anos, 2015. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/sustentabilidade-e-acessibilidade-existe-uma-solucao-magica>. Acesso em: 23 fev. 2022.

KHOMYAKOV, M.; DWYER, T.; WELLER, W. Internacionalização da educação superior: excelência acadêmica ou construção de redes? Do que os países do BRICS precisam mais? **Sociologias**, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 120-143, 2020. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222020000200120&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2022.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ff44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2021.

RAUHVARGERS, A. Global university rankings and their impact: Report II. **Brussels: European University Association**, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Feva.eu%2Fdownloads%2Fpublications%2Fglobal%2520university%2520rankings%2520and%2520their%2520impact%2520-%2520report%2520ii.pdf&clen=1140906&chunk=true>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SALMI, Jamil. **El desafío de crear universidades de rango mundial**. Washington: Banco Mundial, 2009.

SANTOS, E. Da geopolítica das potências à geopolítica do conhecimento: financeirização e epistemologias de mercado na educação superior brasileira. **Revista Lusófona de Educação**, v. 48, p. 135-150, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7321>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 31, p. 493-510, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790>. Acesso em: 23 maio 2022.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p.64-83, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 08 nov. 2021.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática**. Guía teórica y práctica. Barcelona: Piados/MEC, 1993.

WANDERCIL, M.; CALDERÓN, A. I.; CONTRERAS, F. A. G. Governança universitária e rankings acadêmicos à luz da literatura acadêmica brasileira. **Roteiro**,



v. 46, 2021. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22391>. Acesso em: 06 mar. 2022.

WORTHEN, B. R. **Avaliação de Programas:** concepções e práticas. WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L (org.). Trad. de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.



A POLÍTICA PÚBLICA E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - IES BRASILEIRAS

José Alberto Antunes de Miranda¹

Resumo: A internacionalização da educação superior estabelecida por meio de política pública é alternativa de algumas nações no globo para usufruir desse processo em termos estratégicos e de melhor gestão para as IES. O objetivo desse artigo é demonstrar a importância da relação política pública com a gestão da internacionalização das instituições de ensino superior - IES brasileiras. A abordagem deste estudo é qualitativa, pois foi considerada a forma mais adequada para entender a natureza do fenômeno estudado – gestão da internacionalização do Ensino Superior a partir da revisão bibliográfica e documental disponível. Conclui-se que a inexistência de orientações a partir de uma política pública clara para a internacionalização das IES debilita a gestão universitária para internacionalização, pois a mesma passa a se estruturar a partir dos interesses definidos pelas próprias IES sem haver uma articulação abrangente com interesses educacionais estratégicos de Estado.

Palavras-chave: Internacionalização. Política Pública. Brasil. Gestão. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior estabelecida por meio de política pública é alternativa de algumas nações no globo para usufruir desse processo em termos estratégicos. Os países com esses objetivos geralmente tem a preocupação em alinhar as políticas educacionais com os objetivos de política externa e inserção internacional de Estado.

A educação para esses países é vista e direcionada aos interesses estratégicos da nação a partir da preocupação em demonstrar que o país possui um sistema de

¹ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5338-4728>. E-mail: jose.miranda@unilasalle.edu.br.



educação superior de excelência, que incentiva a colaboração internacional e que está preocupado em atrair estudantes e pesquisadores estrangeiros de excelência estando apto a contribuir para solução dos problemas locais e globais.

O objetivo desse artigo é fazer uma análise crítica ante a necessidade ou não em ter uma política pública para a internacionalização das instituições de ensino superior - IES brasileiras com foco nos prejuízos e ganhos para a gestão da internacionalização.

Dentre as hipóteses colocadas nesse trabalho estão: a inexistência de orientações a partir de uma política pública clara para a internacionalização das IES debilita a gestão universitária para internacionalização, pois a mesma passa a se estruturar a partir dos interesses definidos pelas próprias IES sem haver uma articulação abrangente com interesses educacionais estratégicos de Estado; a gestão autônoma da internacionalização das IES promove a exclusão aos discentes e docentes, por parte daquelas IES que não colocam a internacionalização como um componente importante no ensino, na pesquisa e na extensão não favorecendo a gestão que promova o incentivo a formação de competências multiculturais.

131

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Internacionalização das IES e o significado da existência da política pública

A internacionalização das IES para alguns países é considerada um objetivo estratégico de inserção internacional. Em alguns momentos a internacionalização da educação superior é vista como instrumento do emprego do soft power permitindo aos países que se utilizam dessas estratégias ampliar o reconhecimento como países fortes em termos educacionais e polos atrativos de inovação e desenvolvimento.

O *soft power* (poder suave), se baseia em ações que utilizam recursos ou instrumentos culturais e educacionais. Essa nova forma de poder atrai e seduz a opinião pública estrangeira, e cria vínculos de confiança e cooperação entre os países. A cultura, as ciências e as artes passaram a desempenhar um papel relevante na projeção internacional dos países por sua capacidade de atrair investimentos estrangeiros e desenvolver a confiança e a cooperação entre os Estados e seus povos (NYE, 2004).



Ações e programas nacionais que se utilizam da educação como um recurso de promoção no exterior são exemplos de diferentes recursos da diplomacia pública e se destinam a contribuir com a aproximação entre os países e com o desenvolvimento de vínculos de cooperação e confiança entre as nações. O intercâmbio acadêmico promovido pelos países é um exemplo bastante claro da prática do *soft power*. (GIACOMINO, 2009).

No Brasil, historicamente o Ministério da Educação - MEC e o Ministério de Ciência e Tecnologia foram os principais atores na definição das ações e programas para a internacionalização da educação superior, com uma presença mais modesta do Itamaraty. (BISCHOFF; MIRANDA, 2018)

Em nosso país as diretrizes para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior - IES não provem de uma política pública clara de Estado, a partir de discussões que deveriam envolver o Ministério da Educação, o Ministério de Relações Exteriores e o Ministério de Ciência e Tecnologia e os interesses estratégicos nacionais permanentes. (MIRANDA, STALLIVIERI, 2017)

132

Destacamos que interesses estratégicos permanentes são aqueles interesses de longo prazo de um Estado. Interesses Nacionais são os anseios e as aspirações da sociedade, que contribuirão para o progresso do país e a conquista do bem-estar, segurança e defesa de todos os cidadãos, preservando-os para usufruto de gerações futuras. Devem ultrapassar as políticas de governo e atuarem como políticas de Estado.

A Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no âmbito do Ministério da Educação tem trabalhado por uma internacionalização verdadeiramente acadêmica do sistema universitário brasileiro e é respeitada no âmbito internacional como agência eficiente nesse processo. Um dos principais motivos da Capes, em 1951, foi justamente ultrapassar as lacunas do sistema educativo, vis-à-vis às grandes potências, através da cooperação científica internacional. (CANEDO; GARCIA, 2004-2005)

No Brasil ainda possuímos um enfoque dado a internacionalização da educação superior no pós-graduação, compreensível em termos estratégicos, mas que não abarca todo o sistema de ensino superior, ainda que o país tenha dado um passo importante nessa direção, quando envolveu a graduação a partir do Programa Ciências sem Fronteiras e recentemente a partir de algumas métricas exigidas pelo Ministério da Educação às IES a partir do Instrumento de Avaliação Institucional



Externa no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

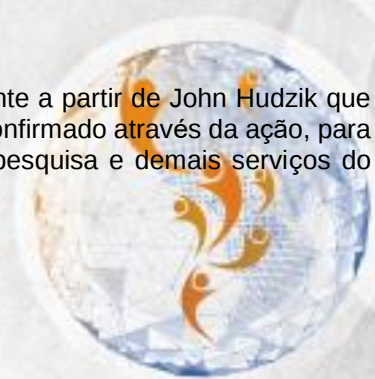
A partir dos movimentos históricos do processo de internacionalização das IES brasileiras, grande parte das ações de gestão partiu das próprias instituições, apoiadas por outras associações estrangeiras e nacionais que estavam mais avançadas nesse processo, e que estimulam a internacionalização da educação superior.

Algumas dessas instituições como a Associação Nacional de Educação Internacional – FAUBAI, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB dentre outras associações específicas internacionais, nacionais e regionais fazem um importante trabalho de conscientização mas não são apoiadas por uma direção clara governamental do real sentido estratégico do movimento de internacionalização das IES brasileiras para o crescimento, desenvolvimento e inserção internacional do Brasil.

133 É importante se refletir se as ações de gestão são ou não melhor apoiadas se houvesse uma política publica mais abrangente para internacionalização das IES no país. Os esforços dos gestores na condução do processo de internacionalização nas IES brasileiras muitas vezes são frágeis, pois suas ações seguem parâmetros próprios não fixados em diretrizes claras a partir de um posicionamento estratégico nacional do que se quer com a internacionalização das IES em um país com as características do Brasil.

Importante esclarecer que as métricas hoje exigidas para internacionalização das IES estão no instrumento de avaliação SINAES do Ministério de Educação e no âmbito das portarias emitidas pela CAPES. As atuais métricas não avaliam de forma mais abrangente as ações de internacionalização nas IES sob o triplé ensino, pesquisa e extensão.² As métricas exigidas atualmente são vagas. No caso do instrumento de avaliação usado pelo SINAES o mesmo instituiu critérios para mensuração da internacionalização como: convênios de cooperação internacional existentes; adesão a editais de mobilidade acadêmica; alunos estrangeiros na IES;

² Se adota nesse trabalho o conceito de internacionalização abrangente a partir de John Hudzik que destaca a internacionalização abrangente como um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas no ensino, na pesquisa e demais serviços do ensino superior. (HUDZIK, 2015, p.6)



oferta de língua estrangeira; oferta de disciplina em língua estrangeira. (SINAES, 2017)

A partir das métricas governamentais atualmente estabelecidas não se mensura de forma mais cuidadosa a abrangência que a internacionalização deveria ter para as IES. Se observa a maior ausência de métricas claras na perspectiva ensino e extensão. Não há por exemplo nenhum tipo de métrica que possibilite identificar se as IES estão por exemplo promovendo ações de internacionalização do currículo a partir das competências multiculturais fixadas em ações pontuais como aulas espelhos, praticas de colaboração internacional online – COIL que poderiam ser incentivadas a se prever inclusive no currículo dos cursos.³

As Aulas Espelhos são aulas organizadas em conjunto por dois professores de universidades de diferentes países de um mesmo programa de graduação ou pós-graduação que se propõem a dar uma aula presencial ou online em conjunto, propiciando a interação de professores de diferentes países e culturas a partir de um tema definido conjuntamente e que serão analisados sob suas diferentes óticas.

134

Não se verifica também nas métricas estabelecidas pelo SINAES e pela CAPES se os estudantes da IES estão sendo atendidos de uma forma inclusiva e abrangente no âmbito dessas ações de internacionalização. No que diz respeito a extensão universitária não há nenhum tipo de métrica específica fixada. Como bem lembra Rafael Matiello e Naiani Toledo a Extensão tem como atribuição conectar a universidade com a comunidade na qual está inserida, por meio de projetos que a beneficiem, mas além de unir a universidade com a sua comunidade, ela é capaz de expandir horizontes e aliada a internacionalização ela interliga a universidade com a sociedade mundial como um todo. (MATIELLO, TOLEDO, 2020)

Segundo o Fórum das Pró-reitorias de extensão das IES internacionalização da extensão universitária são aquelas ações de intercâmbio e de cooperação entre equipes de extensão de diferentes instituições universitárias que, envolvendo a participação de servidores universitários (docentes e/ou técnicos) e estudantes, desenvolvem, conjuntamente, atividades pedagógicas e/ou de construção

³ O termo COIL não se refere a um tipo de tecnologia (RUBIN; GUTH, 2015; CEO- DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016), porém a uma proposta de ensino-aprendizado desenvolvida pela Universidade do Estado de Nova York – SUNY (sigla em inglês) como possibilidade de comunicação e colaboração com parceiros internacionais por meio do uso da tecnologia e da internet a fim de desenvolver a consciência intercultural em ambientes de aprendizado multicultural compartilhados (RUBIN; GUTH, 2015).



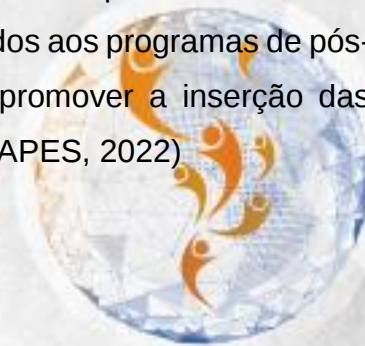
compartilhada do conhecimento, em interação com suas respectivas comunidades locais, buscando soluções para os problemas econômicos e sociais, desenvolvendo o exercício da cidadania e potencializando a formação universitária. (FORPROEX, 2012)

Até o momento as métricas governamentais estabelecidas para o processo de internacionalização das IES brasileiras não mensuram de forma mais cuidadosa toda a abrangência que a internacionalização deveria ter para o sistema de ensino, pesquisa e extensão das IES.

2.2 A política publica como guia para a internacionalização da educação superior

As atuais métricas exigidas pelo Ministério da Educação - MEC atendem em parte a observação do processo de internacionalização. Hoje estão apoiadas muito mais no âmbito da pesquisa, ou seja, com foco na pós-graduação. No âmbito do ensino e extensão as métricas estabelecidas não são claras ou inexistem. As métricas fixadas no ultimo documento da Capes intitulado Programa de Apoio ao Processo de Internacionalização de Instituições de Ensino e de Pesquisa brasileiras – PAPRI por meio da Portaria número 127 de 2022 as métricas são estabelecidas por um órgão da pós-graduação.

O PAPRI é designado como um programa de expansão e apoio ao processo de internacionalização novamente com foco no pós-graduação stricto sensu e salienta que visa a assertividade no cenário internacional das instituições de ensino e de pesquisas brasileiras. Dentre os objetivos do programa estão fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; estimular a incorporação de padrões internacionais de excelência em ensino, pesquisa e extensão e sua integração com as rotinas básicas da IES, visando sua assertividade institucional no cenário global; estimular a formação de redes de pesquisa internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; promover a mobilidade de docentes e discentes com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados aos programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional; promover a inserção das instituições participantes em um ambiente internacional.(CAPES, 2022)



O PAPRI é composto de dois subprogramas: 1) o Programa para Desenvolvimento e Incorporação de Processo de Internacionalização – PIDP; 2) o Programa Permanente de Internacionalização.

O PIDP visa justamente apoiar o primeiro nível de amadurecimento no processo de internacionalização institucional que geralmente se dá no âmbito da graduação a partir da mobilidade acadêmica internacional e as ações internacionais de ensino. Assim, parte das métricas apontadas nesse documento foi gerada a partir de um órgão que referencia a pós-graduação brasileira e não a graduação, o que torna o documento confuso não só para os gestores da internacionalização como os próprios gestores das IES. Métricas referidas pelo PIDP como plano de desenvolvimento institucional – PDI, temas estratégicos institucionais, plano estratégico de internacionalização, processos básicos de apoio a internacionalização dizem respeito as questões mais amplas das IES que deveriam envolver a graduação e a pós-graduação de forma conjunta em um documento como o do próprio SINAES a partir do instrumento de avaliação externa das IES.

136

No documento de Avaliação Externa do SINAES adicionou métricas que estão bastante distantes da realidade das IES brasileiras. São os exemplos as métricas: alunos estrangeiros na IES; oferta de língua estrangeira; oferta de disciplina em língua estrangeira. No Brasil ainda enviamos mais alunos para o exterior do que recebemos. São pouquíssimas IES que ofertam disciplinas em língua estrangeira nos currículos da graduação ou mesmo no pós-graduação e a oferta de língua estrangeira nas IES não é uma prática comum.

Para as IES Privadas e Comunitárias a oferta de disciplinas nos currículos em língua estrangeira torna-se inviável economicamente diante de que raramente se consegue atingir o número mínimo do ponto de equilíbrio financeiro para oferta desse tipo de disciplina para viabilizar economicamente a manutenção de um professor com horas aulas pois os estudantes brasileiros quase não falam outro idioma.

No caso das universidades públicas é mais viável em termos de oferta, pois não há preocupação com ponto de equilíbrio financeiro como nas privadas e comunitárias, ainda que também seja difícil encontrar docentes capazes de lecionar esse tipo de disciplina pois o número de professores bilíngues nas IES públicas também é restrito.

Quando se traz aqui a importância em discutir o significado de uma política pública a partir de métricas claras se chama atenção para ausência de discussão ante um assunto crucial e estratégico para o país, ou seja, a internacionalização da



educação superior sendo vista como um dos mais importantes temas estratégicos para que o país ganhe visibilidade e respeito em termos educacionais no âmbito internacional.

A estruturação de uma política para a internacionalização das IES exige elementos de política pública que respondam à construção de um projeto de Estado (MANJARRÉS; GONZÁLEZ, 2014). A política pública se insere entre uma situação existente e outra desejada (FRANCO; COHEN, 1992). No Brasil podemos observar que o movimento de internacionalização das IES há motivações econômicas, políticas, acadêmicas e sócio culturais no suporte ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país, mas a indicação de como a internacionalização das IES, a partir dessas motivações, contribuirá no fortalecimento da posição internacional do Brasil relativo a outros países do sistema internacional é frágil. (MIRANDA, STALIVIERI 2017)

O Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG de 2011-2020, trazia a preocupação com a expansão da educação superior brasileira, indicando que essa expansão por meio da internacionalização acontece nas instituições, nos cursos e no sistema como um todo. A preocupação se daria de uma forma transversal sendo identificadas pela expansão numérica, pela via de ampliação de alternativas, pela necessidade de expansão na produção do conhecimento sobre a influência de internacionalização das universidades. (CAPES/PNPG, 2020)

O PNPG define diretrizes, estratégias e metas que fazem avançar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) por meio de políticas para pesquisa e formação de recursos humanos. Importante esclarecer que no início do segundo semestre de 2022 quando da escrita desse trabalho, a pós-graduação brasileira continua órfã do PNPG 2021-2030, fato que compromete negativamente todo o sistema nacional de pós-graduação - SNPG e, conseqüentemente, o desenvolvimento científico, econômico e social do país.

Administrar o SNPG cabe à Capes criada em 1951. Entre as atribuições da mesma estão analisar as solicitações de ingresso de novos programas no sistema, bem como sua manutenção por meio da avaliação periódica; investir na formação de recursos humanos de alto nível, no país e no exterior; promover a cooperação científica internacional. (CAPES, 2022)

Diante do apagão que estamos vivendo com a falta de um novo Plano Nacional de Pós-graduação para os próximos anos, pois até o momento não houve a



substituição do Plano encerrado em 2020, o atual governo baixou a Portaria 127 de 2022 instituindo o Programa de Apoio ao Processo de Internacionalização de Instituições de Ensino e de Pesquisa Brasileiras – PAPRI o mesmo substitui o CapesPrint lançado pela portaria n. 220 de 2017 então o programa de incentivo a internacionalização instituído no Governo Temer. O PAPRI segue os mesmos objetivos do CapesPrint.

Observamos que tanto o CapesPrint quanto o novo PAPRI são documentos de incentivo a internacionalização apenas direcionado a parte específica do sistema de ensino superior brasileiro, no caso o pós-graduação. Nunca houve a preocupação dos sucessivos governos em instituir um documento mais abrangente e estratégico junto aos Planos Nacionais de Graduação e Pós-graduação aportando ali o significado e a importância para o sistema de educação nacional a internacionalização das IES.

Se tomarmos como exemplo a Espanha o documento *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015 – 2020*, busca fortalecer a identidade do sistema de educação superior espanhol, em que desenha sua política de internacionalização. O documento deixa claro que objetivam consolidar um sistema universitário forte e internacionalmente atrativo que promova a mobilidade de entrada e saída dos melhores estudantes, professores e pesquisadores e pessoal administrativo e serviços, a qualidade educativa, o potencial da língua espanhola como idioma para a educação superior, a internacionalização dos programas formativos e as atividades de tecnologia e desenvolvimento que venham a contribuir para a melhora do atrativo e da competitividade internacional da Espanha assim como o desenvolvimento socioeconômico de seu entorno baseado no conhecimento. (ESPANHA, 2014)

Nos Estados Unidos – EUA ainda que também haja críticas quanto a falta de articulação conjunta entre os ministérios sobre a importância de mais articulação da educação internacional no país, recentemente o Departamento de Educação e Estado dos EUA emitiram uma declaração conjunta em que deixam claro a renovação do compromisso dos EUA com a educação internacional. As agências se comprometeram a participar de uma abordagem nacional coordenada à educação internacional, incluindo estudos nos Estados Unidos por estudantes, pesquisadores e acadêmicos internacionais; estudar no exterior para os americanos; colaboração



internacional em pesquisa; e a internacionalização do campus e salas de aula dos EUA. (EUA, 2021)

A declaração também inclui um compromisso de implementar políticas, procedimentos e protocolos para facilitar a educação internacional e experiências práticas autorizadas, ao mesmo tempo em que promove a integridade do programa e protege a segurança nacional. (EUA, 2021)

O secretário de Estado Antony Blinken disse que a declaração conjunta, também é apoiada pelos Departamentos de Comércio e Segurança Interna, ressalta nosso compromisso de trabalhar em todo o nosso governo e com parceiros no ensino superior, setor privado, sociedade civil e outros setores para continuar promovendo a educação internacional nos Estados Unidos. (EUA, 2021)

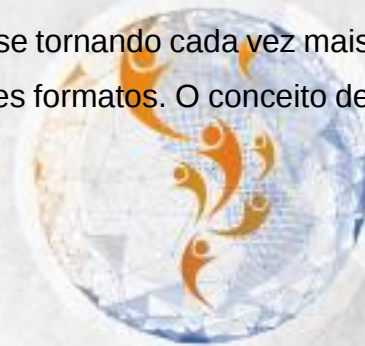
Quando se analisa declarações e documentos específicos sobre educação internacional dos EUA se observa a preocupação de Estado no sentido de ter um olhar para educação norte americana a partir de seus interesses estratégicos, ou seja, dar visibilidade ao país e ao sistema de ensino superior norte americano no mundo atraindo alunos e pesquisadores estrangeiros movimentando assim todo o sistema de educação.

3 METODOLOGIA

A abordagem deste estudo é qualitativa, pois foi considerada a forma mais adequada para entender a natureza do fenômeno estudado. (RICHARDSON, 1999).

Para a elaboração do referencial teórico, procedeu-se uma revisão da literatura disponível nas bases de dados (*Google Scholar; Ebscohost; SciELO*), buscando-se as teses e dissertações, bem como artigos científicos publicados sobre o tema no Brasil e no exterior. Nos bancos de dados e *sites* governamentais, fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental com coleta de dados secundários, buscando-se identificar, a partir da internacionalização das IES, a forma como alguns países, e como o Brasil, em particular – desenvolvem a gestão da internacionalização.

O trabalho também se apoia na pesquisa documental pois vale-se de toda sorte de documentos elaborados com finalidades diversas. A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os eletrônicos, disponíveis sob os mais diferentes formatos. O conceito de



documento, por sua vez, é bastante amplo, já que pode ser construído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento. (GIL, 2010)

Realizou-se a identificação de documentos governamentais e estrangeiros que descrevessem ou indicassem ações de políticas públicas adotadas para o desenvolvimento da internacionalização do Ensino Superior.

Após a coleta de dados feita por meio do levantamento bibliográfico e documental, procedeu-se a análise do material selecionado. Isso possibilitou a análise crítica do estudo proposto.

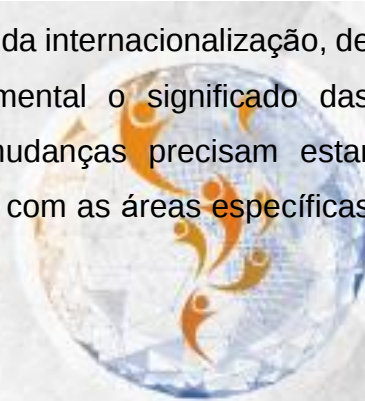
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A gestão da internacionalização da Educação Superior trouxe à responsabilidade das universidades respostas aos vários desenvolvimentos promovidos pelo processo de globalização. Esse processo não apresenta uma concepção homogênea. A gestão dessa internacionalização deveria partir de uma política pública clara sobre os objetivos desse processo para o desenvolvimento nacional.

A internacionalização das IES neste trabalho é vista como o comprometimento por meio de ações que trabalhem as perspectivas internacional e comparativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Ela define o *ethos* e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento da Educação Superior. Deve ser um imperativo institucional e não simplesmente uma desejável possibilidade (HUDZIK, 2015).

A realidade das IES é peculiar pois mesmo em sistemas nacionais de educação superior centralizados, as instituições desenvolvem culturas e sistemas formais e informais individuais de gestão no sentido de formatar e governar o seu comportamento baseado nas tradições e personalidades de cada local. Um processo de internacionalização abrangente necessita estar de acordo e comprometido com os princípios institucionais de cada IES e também estar sob as bases de uma política pública.

Para que as IES se movam em direção a uma gestão da internacionalização, de forma abrangente, estratégica e consistente, é fundamental o significado das modificações substanciais que irão estabelecer. As mudanças precisam estar refletidas nas práticas e nas regulamentações associadas com as áreas específicas



dos programas ou em questões ainda mais amplas, como a própria identidade das universidades e principalmente do país.

A natureza organizativa das IES e suas formas de gestão alteram-se. No mundo as universidades moveram-se em direção a novas formas de gerenciamento executivo, estruturas de tomada de decisão plana e responsabilidades desconcentradas mas em países altamente desenvolvidos estão apoiadas por diretrizes de política pública claras.

As IES possuem diferentes prioridades e, muitas vezes, observam a necessidade de se alterarem de acordo com as circunstâncias locais e mesmo globais. Quando não há uma política pública clara mais frágeis ficam essas instituições na condução de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

141

Conforme observado a educação internacional pode colaborar com o processo de inserção internacional de um país, uma vez que ao promover a mobilidade de pessoas, promove a aproximação e a tolerância às diferenças entre as nações.

É importante se dizer que a política pública nem sempre logra o comprometimento institucional das IES com os objetivos indicados. Não obstante, a existência da política pública contribui para o direcionamento das IES. A internacionalização das IES brasileiras não é mais incipiente quando se trata de parâmetros internos definidos pelas IES. Existe, no país, uma forte tendência à internacionalização passiva. A política pública dá mais clareza e sentido as ações de gestão quando claramente previstas.

REFERÊNCIAS

BISCHOFF, Viviane, MIRANDA, J. A. A. Educação Internacional como Soft Power: o ensaio da política externa de Dilma Rousseff. **Revista Ibero Americana em Estudos de Educação**, v. 13, n. 3, p. 899-915, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no 742/2011**. Programa Ciências sem Fronteiras. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 18 jun. 2016.



BRASIL, Sinaes. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**: presencial e a distancia. INEP, Brasília, 2017 Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

CANEDO, L., GARCIA, A. Les Boursiers Brésiliens et l'accès aux formations d'excellence internacionales. **Cahiers du Brasil Contemporain**, Paris, n. 57/58, p. 21-48, 2004-2005.

CASON, J. W. POWER, T. J. Presidencialization, Pluralization, and the Rollback of Itamaraty: explaining change in Brazilian foreign policy making in the Cardoso-Lula Era. **International Political Science Review**, 30: 117-140, 2009.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAPES, Portaria N.127. Programa de Apoio ao Processo de Internacionalização das Instituições de Ensino e Pesquisa Brasileiras – PAPRI, 2022, disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4012/portaria-capes-n-127> Acesso em 3 de Agosto 2022.

142

CEO-DIFRANCESCO, D.; BENDER-SLACK, D. Collaborative Online International Learning: Students and professors making global connections. In: MOELLER, A. J. (Ed.). **Fostering connections, empowering communities, celebrating the world**. Egg Harbor: Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, p. 147-174, 2016.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020**. 2014. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

EUA, Education USA, 2021. Disponível em: <https://educationusa.state.gov/us-higher-education>. Acesso em: jun. 2022.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária, Manaus, 2012. Disponível em: http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022

FRANCO, R.; COHEN, E. **Evaluación de proyectos sociales**. México: Siglo XXI, 1992.

GIACOMINO, C. A. **Cuestión de imagen**: la diplomacia cultural em el siglo XXI. Buenos Aires: Biblos, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



HUDZIK, J. **Comprehensive internacionalization**: Institutional pathways to success. New York: Routledge, 2015.

MANJARRÉS, N. J.; GONZALEZ, C. A. Elementos para la construcción de uma política pública de internacionalización de la educación superior. In: SALMI, J. *et al.* (orgs.) **Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014. p. 267-283. Disponível em: <http://ocyt.org.co/es-es/noticias/ArtMID/478/ArticleID/222/Reflexiones-para-la-politica-de-internacionalizaci243n-de-la-educaci243n-superior-en-Colombia>. Acesso em: 27 dez. 2014.

MATIELLO, R. TOLEDO, N. Internacionalização: a interface com a extensão universitária. **Revista Compartilhar**, v. 5, n. 1, 2020.

MIRANDA, J. A. A. D.; STALLIVIERI, L. (2017). Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 589-613. <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/1498982>.

MIRANDA, J. A. A.; BENTES, J. Internacionalização: dificuldades na gestão das IES brasileiras. In: Bentes, J. *et al.* (org.). **Gestão no ensino superior**: governança internacional. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 91-108.

NYE, J. **Cooperação e conflito nas relações internacionais**. São Paulo: Gente, 2009.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **RAP**, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa, p. 103-47, 1967-2007

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas. Internacionalização do currículo: **Educação, interculturalidade e cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RUBIN, J.; GUTH, S. Collaborative Online International Learning an Emerging Format for Internationalizing Curricula. In: MOORE, A. S.; SIMON, S. (Eds.). **Globally Networked Teaching in the Humanities**: Theories and Practice. Nova York/Londres: Routledge, 2015, p. 15-27.



POLÍTICAS DE INGRESO Y GOBIERNO UNIVERSITARIO: DEBATES Y DESAFIOS PARA EL INGRESO UNIVERSITARIO EN ARGENTINA

Pablo Daniel García¹

Resumen: Este trabajo se propone debatir sobre el ingreso a la universidad pública en Argentina entendiéndolo como uno de los desafíos contemporáneos para el gobierno universitario. La regulación del acceso a la universidad a través de dispositivos y políticas institucionales supone la articulación entre normativa, recursos y posibilidades de cada institución. El objetivo principal es analizar los dispositivos diseñados por las universidades nacionales argentinas para regular el ingreso de los estudiantes al nivel superior, poniendo un especial foco de interés en las Universidades ubicadas en el denominado conurbano bonaerense, es decir la zona que rodea a la ciudad de Buenos Aires y que particularmente nuclea importantes focos de exclusión social. Los interrogantes de los que se parten son: ¿Cuáles son las características que poseen los dispositivos diseñados por las universidades públicas argentinas para regular/organizar el ingreso al nivel superior? ¿En qué medida esos dispositivos de ingreso dialogan con las características de los y las estudiantes que asisten a las mencionadas universidades? ¿Qué tendencias pueden establecerse en cuanto a la regulación del ingreso en las universidades? Para responder a estos interrogantes se ha trabajado con fuentes secundarias, en particular con la normativa institucional de las universidades seleccionadas. Se desarrolla el trabajo desde una perspectiva comparada para construir un mapeo de dispositivos de ingreso que caracterice la situación en las universidades argentinas ubicadas en el conurbano bonaerense.

Palabras-clave: Política Universitaria. Ingreso. Regulación. Argentina

¹ UNTREF-CONICET, Argentina.

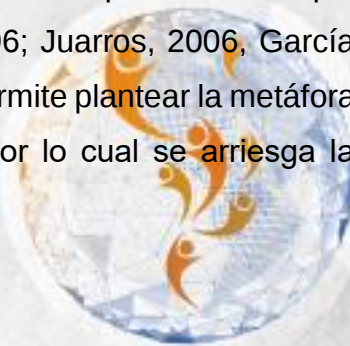
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8572-7684>. E-mail: pgarcia@untref.edu.ar.



1 INTRODUCCIÓN

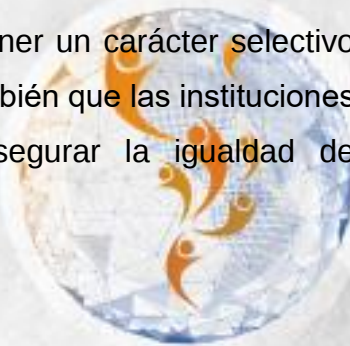
Hoy en día, el estudio de la gobernanza en el nivel superior se ha convertido en uno de los ejes prioritarios de la investigación educativa. Si bien el concepto de gobernanza es un concepto en construcción, su alusión directa al gobierno universitario nos interpela en torno a un conjunto que temas que incluyen al poder, la gestión de recursos y la toma de decisiones. Desde hace décadas se discute la estructura del gobierno universitario para hacerlo más abierto, flexible, eficiente y ejecutivo de forma tal que se mejore el proceso de toma de decisiones. Un concepto estrechamente vinculado al de gobernanza es el de gobernabilidad. Con Puellez Benitez y Urzúa (1996) sostenemos que la gobernabilidad de la educación superior está asociada a la pertinencia político institucional de los sistemas universitarios para contribuir al afianzamiento de la democracia. Es por ello que el foco de interés de este trabajo está vinculado a las políticas de ingreso a la universidad, a las regulaciones que se ejercen sobre el acceso al nivel superior y por lo tanto, en un sentido amplio, a la concreción del Derecho a la Educación para las grandes mayorías. Gobernar la educación superior supone tomar decisiones para garantizar calidad de la educación pero también oportunidades por lo cual se considera que analizar y aportar a la mejora de los dispositivos de ingreso universitario resulta un aporte sustancial al Gobierno de la universidad en su conjunto.

En lo que respecta al nivel superior, a nivel mundial, numerosos estudios señalan que su democratización efectiva depende, en buena medida, de políticas y estrategias capaces de mejorar los índices de ingreso y de retención de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de hogares de bajos recursos y/o de minorías étnicas, y, en algunos contextos, de las mujeres (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Aponte Hernández y otros; 2008, Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019). La búsqueda de una mayor equidad en el acceso a la universidad plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel con una fuerte tradición selectiva. Incluso cuando se quitan barreras como exámenes y cupos, varios autores llaman la atención sobre el carácter poco sostenible de tal ingreso y la existencia de mecanismos de selección implícita para los estudiantes que acceden sin el capital cultural que demanda la experiencia universitaria (García Guadilla, 1996; Juarros, 2006, García de Fanelli, 2014; Tinto y Engstrom, 2008) y esta situación permite plantear la metáfora de la “puerta giratoria” (quienes ingresan, salen pronto) por lo cual se arriesga la



hipótesis de una “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011). En particular, en el desarrollo reciente de la universidad en Argentina conviven importantes niveles de deserción y cursadas de duración muy superior a la formalmente establecida. Se producen interrupciones, reingresos y abandonos que hacen muy dificultosa la interpretación del grado de aprovechamiento que los diferentes grupos sociales hicieron de la posibilidad de acceder a la educación superior (Fernández Lamarra y otros, 2016).

Considerando estas cuestiones y en un intento de construcción política de una respuesta remedial, en Argentina se realizó una reforma de la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521, la cual fue modificada en octubre del año 2015 para asegurar el ingreso irrestricto a las instituciones universitarias públicas. Si bien uno de los rasgos característicos de la historia universitaria argentina podría encontrarse en torno a la gratuidad de las universidades públicas, recientemente se ha avanzado en este asunto a partir de la incorporación de algunos artículos y sustitución de otros en la LES, proceso que se ha reconocido como “Ley Puiggrós” dado que su principal impulsora fue la pedagoga Adriana Puiggrós. Dicha modificación a la LES estableció la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un “bien público” y un “derecho humano” –asumiendo los postulados de la Conferencia Regional de Educación Superior-, términos que no aparecían en el texto anterior. La ley reformada explicita que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad por razones personales o de origen social y hace cargo al Estado de garantizar ese derecho. El bis introducido en el artículo 2 establece, entre otras cosas, “la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos” consolidando la tradición argentina de la Educación Superior pública gratuita ante posibles tendencias mercantilistas. En relación con el acceso a las instituciones universitarias, la reforma reciente de la ley eliminó el párrafo del artículo 50 que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” a establecer el régimen de ingreso y en su artículo 7 indicó que “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador” (Ley 27.204). Se estableció también que las instituciones universitarias deberán desarrollar mecanismos para asegurar la igualdad de



oportunidades para el cursado de las carreras, mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero en ningún caso, podrán impedir el acceso a estos estudios.

Este trabajo se enmarca en las discusiones mencionadas en los párrafos precedentes y se propone analizar los dispositivos diseñados por un grupo de universidades nacionales argentinas para regular el ingreso de los estudiantes al nivel superior. El foco está puesto en las denominadas “universidades del Conurbano Bonaerense”, un grupo de universidades públicas con diferentes trayectorias institucionales que se ubican en el territorio que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, muchas de ellas de reciente creación, que particularmente se crean con la voluntad de acercar la educación superior pública a nuevos sectores sociales. Considerando estas cuestiones, el trabajo de investigación que se inicia (y cuyas ideas preliminares se organizan en esta presentación) indaga: ¿Cuáles son las características que poseen los dispositivos diseñados por las universidades del Conurbano Bonaerense para regular/organizar el ingreso al nivel superior? ¿En qué medida esos dispositivos de ingreso dialogan con las características de los y las estudiantes que asisten a las mencionadas universidades? ¿Qué tendencias pueden establecerse en cuanto a la regulación del ingreso en las universidades de reciente creación en el Conurbano Bonaerense?

2 MARCO TEÓRICO

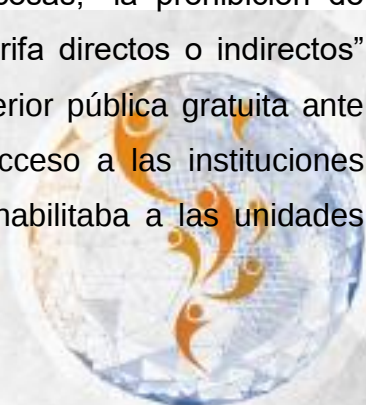
En Latinoamérica en general, y en Argentina en particular, persisten sociedades marcadas por la desigualdad social y educativa con núcleos de exclusión que afectan particularmente a los sectores empobrecidos (García, 2019). Por ello, la situación problemática a partir de la cual se organiza esta investigación fue la exclusión educativa, ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales de acceder al sistema educativo o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas a la segmentación de sistema en circuitos de diferente calidad, entre otras cuestiones críticas. En lo que respecta al nivel superior, a nivel mundial, numerosos estudios señalan que su democratización efectiva depende, en buena medida, de políticas y estrategias capaces de mejorar los índices de ingreso y de retención de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de hogares de bajos recursos y/o de minorías étnicas, y, en algunos contextos, de las mujeres



(Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019). La búsqueda de una mayor equidad en el acceso a la universidad plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel con una fuerte tradición selectiva. Incluso cuando se quitan barreras como exámenes y cupos, varios autores llaman la atención sobre el carácter poco sostenible de tal ingreso y la existencia de mecanismos de selección implícita para los estudiantes que acceden sin el capital cultural que demanda la experiencia universitaria (Juarros, 2006, García de Fanelli, 2014; Tinto y Engstrom, 2008) y esta situación permite plantear la metáfora de la “puerta giratoria” (quienes ingresan, salen pronto) por lo cual se arriesga la hipótesis de una “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011). En particular, en el desarrollo reciente de la universidad en Argentina conviven importantes niveles de deserción y cursadas de duración muy superior a la formalmente establecida. Se producen interrupciones, reingresos y abandonos que hacen muy dificultosa la interpretación del grado de aprovechamiento que los diferentes grupos sociales hicieron de la posibilidad de acceder a la educación superior (Fernández Lamarra y otros, 2016).

148

Considerando estas cuestiones y en un intento de construcción política de una respuesta remedial, en Argentina se realizó una reforma de la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521, la cual fue modificada en octubre del año 2015 para asegurar el ingreso irrestricto a las instituciones universitarias públicas. Si bien uno de los rasgos característicos de la historia universitaria argentina podría encontrarse en torno a la gratuidad de las universidades públicas, este cambio reciente en la regulación, reconocido como “Ley Puiggrós” dado que su principal impulsora fue la pedagoga Adriana Puiggrós, consolida dicha tradición. La modificación a la LES estableció de manera explícita la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un “bien público” y un “derecho humano” –asumiendo los postulados de la Conferencia Regional de Educación Superior-, términos que no aparecían en el texto anterior. La ley reformada explicita que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad por razones personales o de origen social y hace cargo al Estado de garantizar ese derecho. El bis introducido en el artículo 2 establece, entre otras cosas, “la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos” consolidando la tradición argentina de la Educación Superior pública gratuita ante posibles tendencias mercantilistas. En relación con el acceso a las instituciones universitarias, se eliminó el párrafo del artículo 50 que habilitaba a las unidades



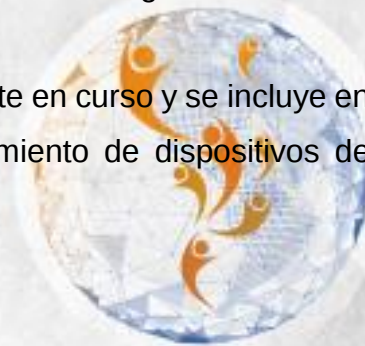
académicas integrantes de las universidades “grandes” a establecer el régimen de ingreso y en su artículo 7 indicó que “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador” (Ley 27.204). Se estableció también que las instituciones universitarias deberán desarrollar mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras, mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero en ningún caso, podrán impedir el acceso a estos estudios.

3 METODOLOGÍA

En este estudio preliminar se define como comparativo y de carácter descriptivo, comprensivo e inductivo. Trabajar desde una perspectiva comparada implica desarrollar analogías, contrastar fuentes, eventos, sistemas, entre otros, identificando encuentros y desencuentros (Raventós y Prats, 2012). Se recuperan para el desarrollo de la metodología comparada las propuestas de dos clásicos del campo, Hilker (1964) y Bereday (1968), que establecen una secuenciación de etapas para el trabajo metodológico que incluyen: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. A partir de la revisión y análisis de materiales académicos y fuentes secundarias, el presente trabajo aporta una serie de reflexiones preliminares acerca de las políticas y dispositivos de ingreso que se desarrollan en las universidades nacionales argentinas, en particular, aquellas ubicadas en el Conurbano Bonaerense. Para realizar la comparación de los dispositivos de ingreso, se diseñaron las siguientes dimensiones:

- Modelo de organización para el dispositivo de ingreso
- Duración del tiempo destinado al dispositivo de ingreso
- Modalidad establecida para transitar el dispositivo de ingreso
- Composición de los espacios curriculares del dispositivo de ingreso
- Modalidad de aprobación previstas (si las hubiera)

Este trabajo de investigación se encuentra actualmente en curso y se incluye en esta presentación los resultados preliminares del relevamiento de dispositivos de

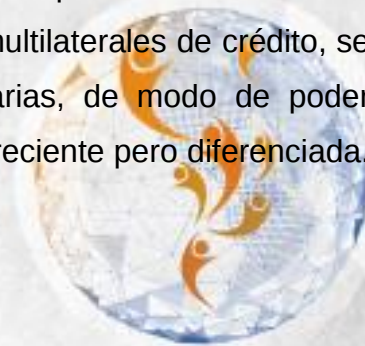


ingreso realizado, en la etapa inicial de investigación, preparatoria para el desarrollo del trabajo de campo.

4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Las Universidades Nacionales en el Conurbano Bonaerense

La creación de las universidades nacionales del Conurbano Bonaerense ha sido (y para muchos colegas sigue siendo) un tema de discusión en términos de política educativa debido a que los diferentes momentos de “olas de creación” de universidades parecen responder a diversos (y por algunos cuestionables) criterios. Los motivos de creación de nuevas universidades enlazan diferentes argumentos de acuerdo con las orientaciones político-ideológicas de quienes lideran los proyectos. La primera universidad que se crea en el área del Conurbano Bonaerense es la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), creada -junto con otras ubicadas en el interior del país-en 1972, en el marco del llamado “Plan Taquini” que tuvo la intención de desconcentrar la superpoblación de las pocas universidades nacionales existentes. Posteriormente, en la década de 1990 y a partir del 2007 tuvieron lugar dos nuevas oleadas de creación de nuevas universidades nacionales en distintas partes del país, con un especial foco de atención puesto en el territorio del Conurbano Bonaerense. Aunque con justificaciones políticas distintas, en estos procesos el objetivo siguió apuntando hacia la descentralización de las universidades más pobladas, la reorientación de la matrícula hacia carreras no tradicionales, el aumento de la tasa de permanencia y la de egreso, y la mejora de la organización y oferta académica. La creación de nuevas universidades en la década de los noventa (1989-1999) significó el comienzo de un nuevo rumbo en la relación entre la universidad, estado, mercado y sociedad. Se crearon así la Universidad Nacional Quilmes (UNQ) y la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM) en 1989, la Universidad Nacional de San Martín (UNSM) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en 1992 y la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) en 1995. Bajo la inspiración de las políticas neoliberales, impulsadas por las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito, se buscó una diversificación de las instituciones universitarias, de modo de poder atender con mayor eficiencia una demanda considerada creciente pero diferenciada.



En la misma línea de búsqueda de eficiencia, se plantea la desconcentración de las macro-universidades, la desburocratización de las estructuras organizativas y la innovación en las propuestas de carrera, atendiendo áreas de vacancia. Ahora bien, incluso considerando las visiones más críticas, resulta posible afirmar que estas nuevas universidades nacieron con un mandato incluyente: generar condiciones de acceso y permanencia en la universidad para grupos tradicionalmente excluidos de esta, por razones diversas (socioeconómicas, geográficas, etc.). Su ubicación, en contextos donde la oferta de educación no llegaba y que particularmente están poblados por poblaciones vulnerabilizadas, permite dar cuenta de esta misión.

A partir del año 2009 se produce un nuevo momento de expansión en el que se crean 15 nuevas universidades, varias de ellas también ubicadas en el Conurbano Bonaerense. En este marco, podemos reconocer dos ciclos de creaciones con especial impacto en el territorio del Conurbano Bonaerense. El primero sucede en 2009, momento en el que se fundan cinco nuevas universidades nacionales en el mencionado territorio: la Universidad Nacional de Moreno (UNM), la Universidad Nacional del Oeste (UNO), la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) y la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). El segundo ciclo se presenta en 2014 se crea la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), y en 2015, la Universidad Nacional de Scalabrini Ortiz (UNSO) y la la Universidad Nacional Almirante Brown (UNAB). Con la creación de estas nuevas universidades se produce una ampliación de la oferta de formación superior en el territorio del Conurbano Bonaerense especialmente. Muchas son las voces que se alzan contra esta proliferación de instituciones con una estrecha cercanía entre ellas. A pesar de que el discurso del periodo defiende el intervencionismo del estado en la coordinación de la educación superior, detrás de esta ola de incorporación de nuevas universidades nacionales no ha existido una política nacional de planificación de la distribución regional de la oferta educativa según criterios de pertinencia, calidad y equidad, sino que suele asociarse su creación a la presión de políticos locales. Un aspecto importante para destacar es que aquellas universidades que formaron parte del primer ciclo de creaciones tuvieron proyectos avalados por el CIN (tal como lo requiere la Ley de Educación Superior) con posterior intervención de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), mientras que las instituciones creadas en 2014 tuvieron dictamen negativo del CIN. Más allá de estas cuestiones objetables, el análisis de los proyectos



de creación de las nuevas universidades del conurbano expresa su voluntad explícita de atender con un modelo institucional innovador propicio para las inéditas demandas de los nuevos estudiantes que llegan a la universidad. Podría afirmarse que una gran mayoría de ellas comparten similitudes en sus proyectos fundacionales, particularmente en la idea de atender las necesidades sociales y económicas de la región en las que se emplazan a través de propuestas académicas y áreas temáticas con un fuerte compromiso con lo “local”. Otro aspecto que resulta evidente pero que vale la pena destacar tiene que ver con la alternativa que proponen al modelo tradicional de organización por facultades. Excepto la UNLZ creada en los años 70, todas las demás instituciones adquieren -al menos formalmente- formatos de organización académica alternativos: departamentos, institutos o escuelas.

Sobre las modalidades regulatorias del ingreso a las universidades del Conurbano.

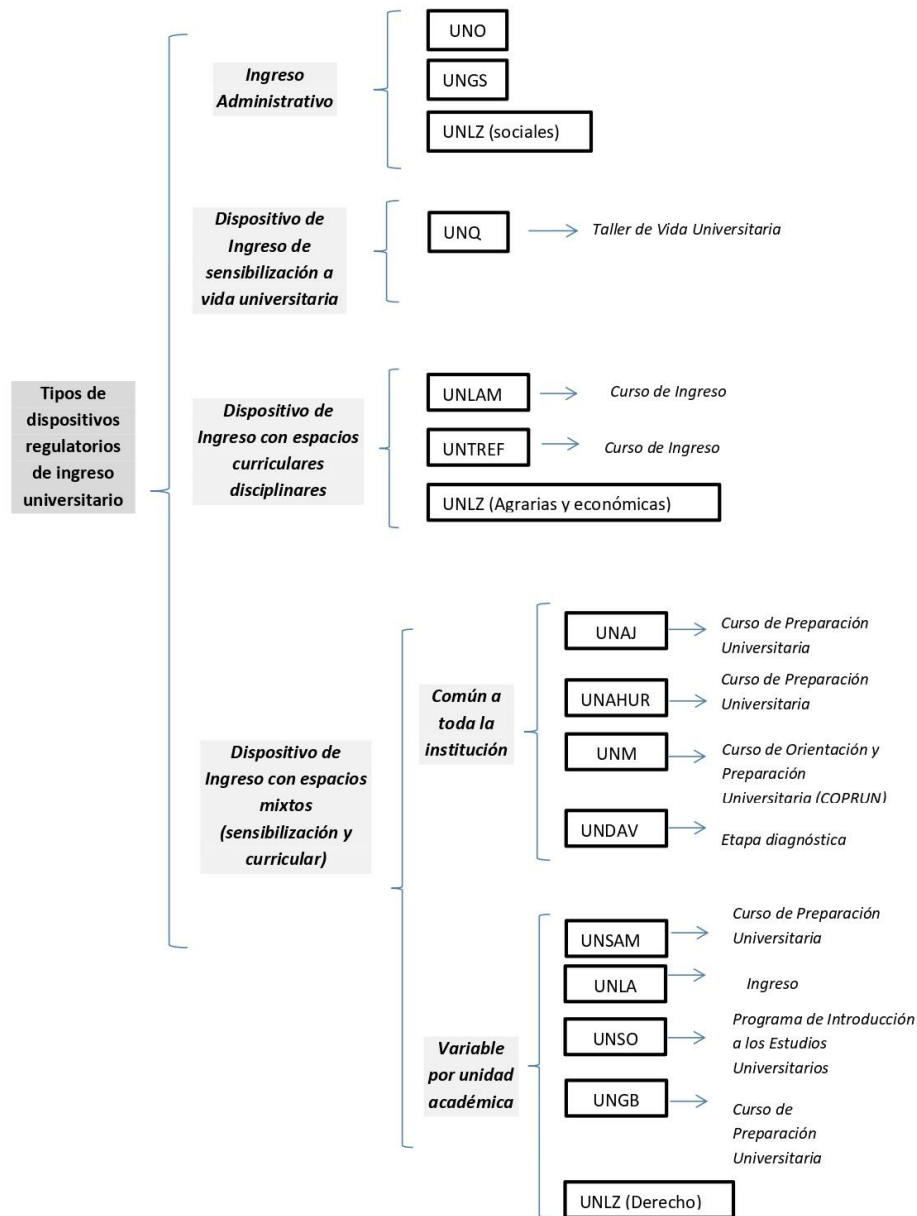
152

Para problematizar la cuestión del ingreso a la universidad es necesario trascender la barrera reduccionista que considera que asegurar el acceso implica, únicamente, permitir que los estudiantes se inscriban y comiencen a transitar sus estudios universitarios. Por ello, el objetivo central de este trabajo es analizar preliminar de los los dispositivos regulatorios que organizan las universidades nacionales (en este caso, del Conurbano Bonaerense) para acompañar la etapa inicial de vínculo entre los nuevos estudiantes y sus carreras.

El análisis preliminar – que aquí se presenta sucintamente por la extensión solicitada- permite la construcción de cuatro grupos de instituciones.



Figura 1 – Tipos de dispositivos regulatorios de ingreso a las universidades del conurbano bonaerense



Fuente: elaboración personal a partir de información publicada en páginas webs institucionales.

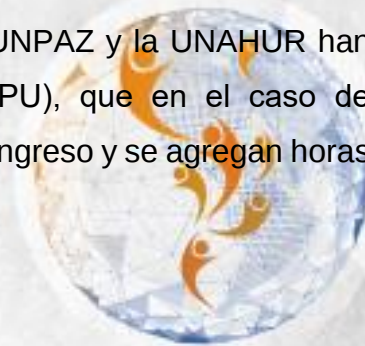
El primer grupo de casos lo conforman las instituciones que no tienen ningún tipo de dispositivo específico de ingreso. Entre ellas, el caso de la UNO, la cual no posee ningún mecanismo regulador de ingreso a sus carreras: la inscripción de los aspirantes es netamente burocrática, por presentación de documentación personal y de acreditación de estudios del nivel medio. En el caso de la UNGS el ingreso también es por la siempre presentación de documentación administrativa. No obstante en los

primeros meses de cada carrera se cursan los denominados talleres iniciales que actúan como espacio propedéutico para el cursado de la carrera. Algo similar ocurre en la UNLZ en la Facultad de Ciencias Sociales que no tiene actividad específica para el ingreso, pero incluye el cursado de talleres de lectura y escritura en el primer cuatrimestre complementarios al inicio de la carrera. El resto de las instituciones tiene alguna instancia regulatoria del ingreso, con diferente intensidad y modalidad de organización.

Un segundo grupo lo conforman aquellas instituciones que organizan un dispositivo regulador del ingreso que tiene como objetivo sensibilizar al estudiante con respecto a las especificidades de la vida universitaria. En este grupo se ubica la UNQ la cual propone el llamado “Taller de Vida Universitaria” (TVU), un taller de 5 días previo al ingreso que se complementa con tutorías durante el primer cuatrimestre.

En tercer lugar, se encuentran las universidades que han organizado como dispositivo regulador de ingreso un dispositivo centrado en aspectos curriculares de campos específicos exclusivamente. Entre estos casos se ubican la UNLAM, la UNTREF y las facultades de Ciencias Agrarias y Ciencias Económicas de la UNLZ. La UNLAM propone un curso semestral con examen final mientras que en el caso de UNTREF el “Curso de Ingreso” incluye dos materias, una de ellas común a todas las carreras (Comunicación Oral y Escrita) y una segunda que dependerá de la carrera elegida. Para la UNLZ, la Facultad de Ciencias Agrarias no posee curso de ingreso, pero tiene actividades de diagnóstico que evalúan los conocimientos de estudiantes en determinados campos del saber y si demuestran conocimientos suficientes, se inscriben a las carreras y si no, cursan un Curso de Complementación Formativa (CCF). La Facultad de Ciencias Económicas tiene un curso de nivelación de 7 semanas de duración.

En el cuarto grupo, se ubican el resto de las universidades que combinan aspectos de sensibilización subjetiva con respecto al tránsito a la universidad y espacios curriculares. Estos casos a la vez se pueden dividir en dos grandes subgrupos: aquellas universidades que organizan una instancia de ingreso común a todas las carreras y aquellas universidades que organizan dispositivos de ingreso con variaciones entre las carreras. En el primer grupo, se pueden considerar los casos de UNAJ, UNDAV, UNPAZ, UNM y UNAHUR. La UNAJ, la UNPAZ y la UNAHUR han organizado un “Curso de Preparación Universitaria” (CPU), que en el caso de UNAHUR el espacio continúa en el primer cuatrimestre de ingreso y se agregan horas



de tutoría. La UNM propone el Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN), un curso con tres talleres y un seminario cuatrimestral o intensivo con evaluación procesual. En el caso de la UNDAV la instancia de ingreso se denomina “Instancia Diagnóstica” e incluye actividades de lectocomprensión común a todos y matemática para algunas carreras.

Este resumen ampliado presenta las primeras ideas que permiten la construcción de un mapeo preliminar de los dispositivos organizados por las universidades nacionales ubicadas en el Conurbano Bonaerense para regular el ingreso al nivel superior. Las discusiones contemporáneas sobre los modos de regular el ingreso a la educación pública forman parte de los debates más amplios sobre el gobierno universitario y este trabajo busca enmarcarse y aportar a dichas discusiones.

REFERENCIAS

Bereday, George. **El método comparativo en pedagogía**. Herder. 1968

155

Cambours de Donini, Ana. y Gorostiaga, Jorge. **Acceso y permanencia en Universidades del conurbano**: logros y límites de las políticas institucionales. En: Ezcurra, A. -coord- Derecho a la Educación expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Buenos Aires: UNTREF. 2019

Ezcurra, Ana María. **Igualdad en educación superior. Un desafío mundial**. IEC y Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. 2011.

Fernández Lamarra, Norberto, Perez Centeno, Cristian; Claverie Julieta; Aiello, Martín y García, Pablo. **El caso argentino**: crecimiento, democratización e innovación en el sistema de educación superior. En: Didriksson, A. y Moreno, C. – coord- (2016). Innovando y construyendo el futuro. La universidad de América Latina y el Caribe. Estudios de Caso. Universidad de Guadalajara. 2016.

García de Fanelli, Ana. Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la **graduación**. Páginas de Educación 7 (2), 275-297. 2014

Juarros, María Fernanda ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. **Revista Andamios**, 3 (5), 69 -90. 2006

Puellez Benitez, Manuel y Urzúa, Raul. Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. **Revista Iberoamericana de Educación**, 12. OEI.



Tinto, Vincent. y Engstrom, Cathy. “**Access without support is not opportunity**”. Change 40, 46-51. 2008

UNESCO (2022), **Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior**. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.



RELACIÓN ENTRE PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y PLAN DE FORTALECIMIENTO: UNA PROPUESTA DE MEJORA PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DE CHILE

Andrea King-Domínguez¹

Ana María Barra-Salazar²

Resumen: Toda organización requiere de un plan de desarrollo institucional que recoja los distintos objetivos, brechas, indicadores y plazos, y que la lleven a cumplir las grandes directrices estratégicas, como son su visión y misión. Sin embargo, al día de hoy, no existe una única metodología para el desarrollo de dicho instrumento de planificación, lo que lleva muchas veces a que existan diferentes interpretaciones y grados de incertidumbre frente a igual problemática. En el caso de las universidades estatales chilenas, y de acuerdo a las políticas y reglamentaciones nacionales de educación superior, ellas han podido fortalecer y complementar su Plan Estratégico Institucional (PEI) con un Plan de Fortalecimiento Institucional (PFI). Dado lo anterior, el propósito del presente trabajo es analizar la relación de dos instrumentos de planificación desarrollados por una universidad, sugiriendo oportunidades de mejora no contemplados en ellos. Por medio de una metodología cualitativa y estructurada, se analizaron los instrumentos de planificación desarrollados por una universidad, en relación a sus objetivos y brechas diagnosticadas. Los resultados arrojan la necesidad de que la institución aborde problemáticas como la articulación de procesos con demandas territoriales, mayor inclusión social, equidad de género, presencia de mayor número de estudiantes en proyectos de investigación y emprendimiento, mayor incorporación de los ejes de internacionalización e interculturalidad en el quehacer institucional y potenciarla integración de los procesos institucionales a través de un modelo de calidad. Finalmente, se proponen oportunidades de mejora para el mediano y largo plazo de manera que la institución pueda hacer frente a las falencias detectadas.

Palabras-clave: Gestión Estratégica. Planes Estratégicos. Universidades. Cambios Organizacionales. Oportunidades.

¹ Universidad del Bío-Bío. E-mail: aking@ubiobio.cl.

² Universidad del Bío-Bío.



1 INTRODUCCIÓN

La importancia de los planes de planificación y fortalecimiento desarrollados por una universidad radica en que ambos instrumentos estén en sintonía. El propósito es avanzar o subsanar las debilidades detectadas por la institución en el proceso de autoevaluación llevado a cabo en períodos anteriores a la formulación de dichos planes, o bien reforzar aquellos aspectos que son prioritarios para la institución.

Por un lado, el Plan Estratégico Institucional (PEI), o Plan de Desarrollo, como también se le denomina, es la carta de navegación de la organización. Es una herramienta de gestión que orienta el quehacer en los distintos ámbitos y, contribuye a la toma de decisiones de la institución. Para ello es necesario considerar la realidad actual, la adaptación a los cambios, la eficiencia, eficacia y calidad de los servicios que provee a la comunidad, siendo clave su carácter flexible. Para su cumplimiento, establece estrategias y líneas de acción a seguir en los distintos ámbitos que abarca el accionar de la institución. El Plan entrega también las directrices para la articulación de los proyectos de desarrollo de las diferentes unidades académicas y administrativas, propiciando un avance institucional integrado.

Por otro lado, la Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales (2018), plantea como propósito que las universidades estatales se conviertan en un referente de calidad y excelencia del sistema de educación superior, y contribuyan de forma relevante en el desarrollo, a nivel regional y nacional.

En este contexto, la Universidad del Bío-Bío, institución estatal presente en dos regiones del sur de Chile, debió elaborar durante el 2020 un PFI que complemente su PEI y que facilite el logro de sus objetivos. Sin embargo, es posible que algunas de las brechas detectadas en el proceso de definición del PFI estén parcialmente cubiertas en los planes antes mencionados. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es analizar la relación de dos instrumentos de planificación desarrollados por una universidad, en relación a sus objetivos y brechas diagnosticadas. De esta forma se visualizan oportunidades de mejora no contemplados en ellos.



2 MARCO TEÓRICO

2.1 Reglamentaciones nacionales universitarias

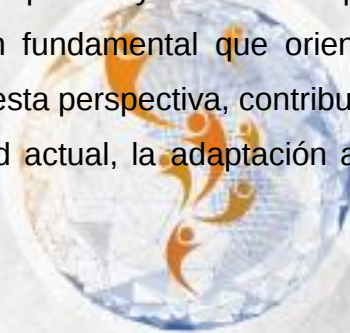
En Chile, las reglamentaciones relacionadas a la educación superior, tanto para instituciones estatales como privadas, se enfocan a fomentar la excelencia, promoviendo, entre otros aspectos, la calidad. De hecho, las universidades chilenas están regidas por dos leyes: la Ley 21.091 “Sobre educación superior”, destinadas tanto a las instituciones privadas y estatales, y la Ley N° 21.094 “Sobre universidades públicas”.

En la primera ley mencionada, en su Título IV referente al sistema nacional de aseguramiento de la calidad, se hace mención al proceso de acreditación universitaria. El artículo 15 dice que la acreditación institucional es un proceso obligatorio para las instituciones de educación superior autónomas. Este proceso consta de una etapa de autoevaluación, es decir, la institución debe realizar un examen crítico, analítico y sistemático del cumplimiento de los criterios y estándares, considerando su misión y su proyecto de desarrollo institucional. Además, debe contemplar un plan de mejora que esté vinculado con los procesos de planificación estratégica institucional (CHILE Ministerio de Educación, 2018a).

La segunda ley anteriormente indicada está destinada a las universidades estatales. Nuevamente, con miras a la calidad y excelencia, las universidades estatales deben desarrollar planes de desarrollo institucionales (o planes de estratégicos institucionales, PEI) y planes de fortalecimiento institucional (PFI).

2.2 Planes estratégicos

En el caso de la universidad analizada, el PEI es un instrumento de planificación estratégica que rige su quehacer para el período 2020 - 2029, y fue desarrollado con una amplia participación de la comunidad, es decir, estudiantes, administrativos, académicos, directivos universitarios, exalumnos y actores externos vinculados a la Universidad. Sus intereses y experiencias han sido considerados en esta elaboración, como también los desafíos que debe enfrentar la educación pública y estatal en el país. Esta herramienta de gestión es la carta de navegación fundamental que orienta el quehacer de la institución en los distintos ámbitos. Desde esta perspectiva, contribuye a la toma de decisiones, considerando para ello la realidad actual, la adaptación a los



cambios, la eficiencia, eficacia y calidad de los servicios que provea la comunidad. Permite que la institución centre sus esfuerzos en avanzar hacia una universidad más compleja y con mayor vinculación con su entorno, por medio de sus lineamientos estratégicos. De esta manera, su carácter flexible es una condicionante que le permite adaptarse a la contingencia de los nuevos tiempos.

El PFI, es un instrumento de apoyo al desarrollo institucional que debe contemplar la planificación de acciones que potencien el logro de objetivos estratégicos y oportunidades de mejora. Este instrumento tiene un carácter transitorio y duración máxima de 10 años. Con el fin de que las universidades cuenten con el financiamiento necesario para llevar a cabo su PFI, el programa bajo el cual las universidades elaboran estos planes se articula con el Convenio de Préstamo Proyecto de Fortalecimiento de Universidades del Estado de Chile, suscrito por el Gobierno de Chile y el Banco Mundial (CHILE Ministerio de Educación, 2018b; Ministerio de Educación, 2020)

El PFI contempla distintas líneas de acción, entre ellas está la de “Desarrollo institucional” que permite que las universidades puedan actualizar sus PEI, de manera que se complementen con las iniciativas del PFI.

El desarrollo de los PFI institucionales se hace según lo que establece el documento de trabajo denominado “Plan de Fortalecimiento a 10 años” elaborado por el Ministerio de Educación de Chile. La estructura que tienen los PFI incluye antecedentes, diagnóstico e identificación de brechas institucionales, formulación de indicadores. Las brechas y el plan mismo se deben organizar a través de cinco áreas estratégicas: 1) gestión y planificación estratégica, 2) docencia y procesos formativos de pre y posgrado, 3) investigación, innovación y/o creación, 4) vinculación con el medio, y 5) sistema interno de aseguramiento de calidad (Ministerio de Educación, 2020).

Cabe señalar que las brechas se definen como la distancia entre la situación actual y la situación futura de la institución. Las brechas priorizadas corresponden a las necesidades que se espera que la institución logre desarrollar durante los 10 años de duración de dicho plan, a través de la formulación de proyectos institucionales, cuya convocatoria nace del Ministerio de Educación.

En cuanto a las brechas no priorizadas, la universidad puede abordarlas considerando los cambios en las demandas de los territorios, así como escenarios de contingencia.



2.3 Planificación estratégica

Para los autores Anthony y Govindarajan (2007) la planificación estratégica puede ser definida como el proceso de decidir sobre los programas que la organización va a acometer y sobre la cantidad aproximada de recursos que se asignará a cada programa para los siguientes años. Además, los autores hacen una distinción entre formulación de estrategias y planificación estratégica. La primera se refiere al proceso de decisión sobre las nuevas estrategias, la segunda se ocupa de las decisiones necesarias para implantar las estrategias elegidas y hacer que funcionen. En cambio, Aceves (2004), la define como la "identificación sistemática y sistémica de las oportunidades y peligros futuros que, combinados con las fortalezas y debilidades, proporcionan una base para la toma de decisiones ventajosa en el presente para aprovechar o crear las oportunidades, y evadir, evitar o transformar los peligros en oportunidades". El autor Fernández (2004), se refiere a la planificación estratégica como el proceso que nos indica las acciones a emprender para conseguir los fines, teniendo en cuenta la posición competitiva relativa, y las previsiones e hipótesis sobre el futuro. Sin lugar a dudas Fernández (2004) deja claro que en el proceso de planificación estratégica son importantes las formas en que se consiguen los fines. Por tanto, en este trabajo cobra relevancia las políticas gubernamentales, especialmente del Ministerio de Educación, ya que orientan el quehacer institucional a través de posibilitar la generación de proyectos para la obtención de recursos que contribuyen a la disminución de brechas entre lo requerido y lo diagnosticado.

3 METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde a un estudio de caso aplicado a la Universidad del Bío-Bío, institución estatal chilena presente en dos regiones del país. Con el fin de cumplir con el objetivo planteado, se utilizó una metodología cualitativa y estructura. Como primer paso se recopiló la información contenida tanto en el PEI como en el PFI, ambos desarrollados para el período 2020-2029.

La información recopilada fue, primero, aquella relacionada con las líneas estratégicas (LE) de cada plan, que para ambos son las siguientes:

LE1. Gestión institucional; para el desarrollo sostenible y armónico de la UBB



LE2. Docencia de pregrado; formando con excelencia a través de una gestión moderna y de calidad

LE3. Investigación, innovación y creación artística; pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad

LE4. Docencia de postgrado; cultivo del conocimiento de frontera

LE5. Vinculación con el medio; construyendo con la comunidad la transformación y desarrollo de la sociedad

LE6. Gestión de calidad; fortaleciendo la autorregulación y el mejoramiento continuo para responder con excelencia a las necesidades del entorno.

Luego, como segundo paso, se analizó el grado en el cual las brechas encontradas para elaborar los objetivos estratégicos de cada línea estaban cubiertas por los objetivos estratégicos declarados tanto en el PFI como en el PEI, que son (tablas 1):

Tabla 1 – Objetivos estratégicos del PEI y el PFI según línea estratégica (LE)

LE	Objetivos estratégicos
Plan Estratégico Institucional (PEI)	
1	• Agilizar los procesos para una eficiente gestión institucional. • Asegurar el desarrollo de la institución, considerando las necesidades de la comunidad UBB y la sociedad. • Fortalecer el capital humano enfocado en el desarrollo de las personas. • Asegurar los recursos pertinentes a la comunidad universitaria para el cumplimiento de la misión institucional.
2	• Asegurar una oferta de pregrado pertinente y de calidad. • Fortalecer el desarrollo estudiantil y su calidad de vida. • Posicionar la formación continua en las regiones del Biobío y Ñuble. • Modernizar la gestión de los procesos académicos.
3	• Aumentar la productividad científica. • Consolidar la investigación de acuerdo con las necesidades de la sociedad. • Avanzar Hacia el desarrollo de la innovación, emprendimiento y transferencia tecnológica. • Desarrollar la creación artística en la Universidad del Bío-Bío
4	• Formar capital Humano avanzado para el desarrollo científico, tecnológico, social y cultural. • Fortalecer el cuerpo académico que responda a los desafíos del entorno. • Mejorar la gestión de los recursos que demanda el desarrollo del postgrado. • Internacionalizar los programas de postgrado.
5	• Fortalecer la imagen de la universidad y su marca. • Vincular el quehacer universitario con los requerimientos y desafíos del entorno significativo. • Internacionalizar el quehacer universitario con el fin de fortalecer el desarrollo y la proyección institucional. • Fortalecer las políticas internas y externas de comunicación institucional



- 6
 - Garantizar que la institución desarrolle su quehacer mediante procesos estandarizados y pertinentes.
 - Potenciar la internacionalización mediante la acreditación o certificación de calidad.

Plan de Fortalecimiento (PFI)

- 1
 - Fortalecer los procesos institucionales a través de la integración de sistemas informáticos para una eficiente e inclusiva gestión institucional.
 - Fortalecer el capital humano, mediante la incorporación de instrumentos para el desarrollo de las personas y condiciones de trabajo adecuados, que releve el quehacer institucional.
 - Asegurar el desarrollo de la institución, considerando las necesidades de la comunidad UBB y la sociedad, mediante el fortalecimiento de infraestructura y equipamiento, para un crecimiento armónico e inclusivo en los tres campus.
- 2
 - Actualizar el modelo educativo, a partir de los resultados de su evaluación, para responder a los diversos y dinámicos escenarios del entorno significativo.
 - Robustecer los procesos formativos de la Universidad, implementando espacios virtuales de aprendizaje, que amplíen la oferta educativa a modalidades e-learning y b-learning, con los equipamientos y espacios físicos requeridos para una oferta de pregrado diversa y pertinente en entornos de aprendizaje actuales y futuros.
 - Actualizar e integrar, a partir de su seguimiento y evaluación multidimensional, los programas de acompañamiento académico, social, económico, de salud y/o biopsicosocial, que agregan valor a la vida universitaria estudiantil.
- 3
 - Aumentar la productividad científica mediante el fortalecimiento de instrumentos, equipamiento e infraestructura orientados a la investigación para la consolidación de una universidad compleja.
 - Consolidar la Investigación y la Creación Artística, mediante el aumento de académicos y grupos interdisciplinarios dedicados a la investigación, para responder a los desafíos institucionales y de la sociedad.
 - Fortalecer el desarrollo de la Innovación, Emprendimiento y Transferencia Tecnológica mediante la generación de instrumentos de apoyo para transferir conocimiento a la sociedad.
- 4
 - Consolidar la oferta de programas de postgrado de excelencia mediante el incremento de los académicos con categoría de claustro/núcleo para aumentar los años de acreditación de la universidad.
 - Potenciar la internalización de los programas de postgrado mediante el incremento de redes internacionales y la movilidad académica y estudiantil, para contribuir a mejorar la calidad de los grados otorgados.
 - Potenciar la articulación pregrado-postgrado implementando becas que permitan aumentar el número de estudiantes articulados con programas de postgrado.
- 5
 - Fortalecer las capacidades de vinculación con el medio de la Universidad del Bío-Bío, a través de la generación compartida de conocimientos científicos y tecnológicos con actores públicos, privados y territoriales, a partir de una estructura orgánica que considere el enfoque de género, inclusión social e interculturalidad, para el desarrollo de las regiones del Biobío y Ñuble.
 - Internacionalizar el quehacer universitario mediante vínculos de reciprocidad para un mundo que demanda pensamiento, acción global y sensibilidad intercultural.
 - Lograr una imagen de marca de la UBB en los públicos objetivos y territorios, mediante una activa y permanente vinculación, promoción y difusión del quehacer universitario.



- 6
- Fortalecer el área de aseguramiento de la calidad en la institución, mediante la existencia de un Modelo de Gestión de la Calidad y una nueva orgánica, que permita una evaluación integrada de los procesos institucionales, respondiendo a su vez al desafío que instala la nueva ley de Educación Superior.
 - Gestionar la calidad del quehacer institucional a través de un enfoque de procesos, que permita el mejoramiento continuo.
 - Implementar estándares internacionales a la acreditación y/o certificación de calidad, que potencien su internacionalización.

Fuente: elaboración propia a partir de Universidad del Bío-Bío (2020).

Por último, a partir de las brechas que se detectaron como no cubiertas se hicieron sugerencias y oportunidades de mejora para ser presentada a la institución.

4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

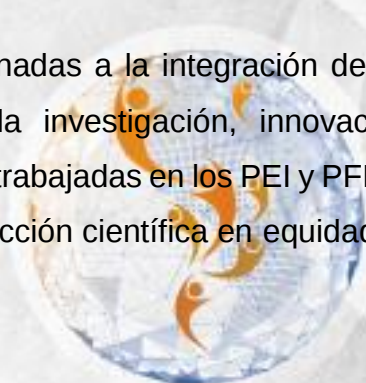
Los planes PFI y PEI no fueron generados en paralelo. Sin embargo, la reglamentación sugiere que a través del primer plan mencionado se formule el segundo, de manera que las iniciativas de ambos se fortalezcan. Por lo tanto, no es de extrañar que se estructuren considerando las mismas seis líneas estratégicas.

En lo relativo a las brechas detectadas en las distintas líneas estratégicas y objetivos estratégicos, se observan algunos factores no cubiertos o cubiertos parcialmente.

Es así que todas las brechas detectadas en la LE1 hacen referencias a la importancia para el desarrollo sostenible y armónico de la institución el que se incorporen en el quehacer institucional principios relativos a la igualdad, equidad de género e inclusión social multidimensional e intercultural. De hecho, la tercera brecha se refiere a la incipiente incorporación de estos principios. Sin embargo, tanto los objetivos estratégicos del PEI como del PFI no hacen mención a éstos. Por otra parte, los demás conceptos declarados en las brechas están cubiertos por los primeros tres objetivos estratégicos del PEI y PFI.

En cuanto a la LE2, se observan brechas que no están cubiertas por los objetivos del PEI o del PFI, las cuáles se refieren a una baja movilidad estudiantil nacional e internacional, como también a la necesidad de instalar la formación ciudadana y de género en los procesos formativos de la universidad.

En la LE3 se aprecia que aquellas brechas relacionadas a la integración de los alumnos de pre y post grado en el desarrollo de la investigación, innovación, emprendimiento y publicaciones (brechas 5 y 6), no están trabajadas en los PEI y PFI. De forma similar, tampoco lo está lo referente a la baja producción científica en equidad de

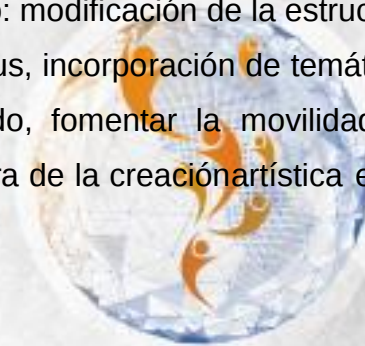


género, inclusión social e interculturalidad. Las demás brechas han sido contempladas en los objetivos estratégicos del PEI, mientras que el PFI no se hace parte de la necesidad de una institucionalización de creación artística, como una aporte a la investigación y desarrollo de la sociedad.

La LE4 hace mención a la docencia de postgrado. En lo que respecta a la primera brecha (faltan programas de postgrado que permitan la consolidación de una oferta pertinente y sustentable) no se encuentran objetivos estratégicos de los planes analizados que hagan mención a ella. Por otra parte, la articulación pre y postgrado está contemplada en los objetivos estratégicos del PFI, mientras que la falta de infraestructura (brecha 4) está en el PEI. Por último, lo relacionado con la internacionalización de los programas y lo relativo al número de académicos con categoría de claustro está trabajado en los objetivos estratégicos de los dos planes. La LE5 se refiere a la vinculación con el medio, y la brecha no abordada por los objetivos dice relación con las habilidades que se espera tengan funcionarios académicos y administrativos con habilidades y competencias para desarrollar desafíos de vinculación con el medio. Los distintos aspectos detectados como brecha en esta línea han sido incorporado, sea en los objetivos estratégicos del PEI o del PFI. Finalmente, la LE6 declara la existencia de cuatro brechas. La primera de ellas se relaciona a la necesidad de contar con una estructura que concentre las diferentes unidades vinculadas a la Gestión de Calidad y que permita responder a los desafíos del marco legal vigente. Sin embargo, los objetivos estratégicos de ambos planes no se hacen cargo de esta falencia, pero si trabajan en la necesidad de mejorar o desarrollar procesos que permitan el mejoramiento continuo de la gestión institucional, problema vislumbrado en las brechas 2 y 3. En cuanto a la última brecha, relacionada a la certificación y/o acreditación internacional, está cubierta por objetivos estratégicos del PEI y PFI.

CONSIDERACIONES FINALES

Dado lo observado anteriormente en relación a los objetivos no relacionados entre PEI y PFI, más las brechas no cubiertas, se sugiere a la institución un conjunto de oportunidades de mejora, centrándose en aspectos como: modificación de la estructura organizacional, sostenibilidad e inclusividad de los campus, incorporación de temáticas de participación ciudadana en asignaturas de pregrado, fomentar la movilidad de pregrado, tanto nacional e internacional, ampliar cobertura de la creación artística en el



pregrado, visibilizar con mayor fuerza los programas y su impacto en medio nacional e internacional, fortalecimiento de la comunicación interna y externa Institucional y capacitación y cursos para enfrentar proyectos de vinculación con el medio.

REFERENCIAS

ACEVES, Victor. D. **Dirección Estratégica**. México: McGraw-Hill, 2004.

ANTHONY, Robert N.; GOVINDARAJAN, Vijay. **Sistemas de Control de Gestión**. 12. ed. Madrid: McGraw-Hill, 2007.

CHILE Ministerio de Educación. **Sobre Educación Superior**. Valparaíso, 2018a

CHILE Ministerio de Educación. **Sobre Universidades Estatales**. Valparaíso 2018b.

FERNÁNDEZ, A. Dirección y planificación estratégica en las empresas y organizaciones. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2020). Plan de fortalecimiento 10 AÑOS universidades estatales.



Resumen: El acceso a la información se haya simplificado como nunca antes, trae aparejado, entre otros aspectos, el desafío de sistematizar el profuso conocimiento disponible. En este orden de cosas, este trabajo tiene como objetivo principal analizar los datos de un grupo de publicaciones científicas sobre gobernanza universitaria indexadas en Scopus. Empleando las palabras “Governance” y “university”. Además, se seleccionaron las 20 revistas con mejor índice de impacto (SJRI). Se examinaron 543 publicaciones entre artículos y revisión de literatura, con la idea de identificar las principales temáticas, autores, teorías y tendencias en estos ámbitos. Luego de ello se utilizó el programa voswiever para determinar la existencia de redes de autoría, palabras clave y publicaciones entre países. La búsqueda revela un numero relevante de publicaciones desde el año 2013 en adelante. En particular sobre los autores destacan latinoamericanos, europeos y asiáticos.

Palabras-clave: Gobernanza Universitaria. Educación Superior. Revisión de Literatura. Revisión Bibliométrico.

1 INTRODUCCIÓN

La literatura de gobernanza en las universidades es de sumo interés para comprender a la universidad desde distintas perspectivas. Si bien el concepto de gobernanza ya posee una amplia aceptación en la sociedad para explicar fenómenos que el concepto de administración y gestión no son suficientes de abordar. En el contexto universitario su uso solo en los últimos años se ha expandido. Es en esta situación que la investigación presente pretende indagar en la literatura existente de gobernanza universitaria a traves de una análisis bibliométrico, para luego continuar utilizando el programa Vosviewer para analizar las redes que se han construido entre autores, países y conceptos sobre la gobernanza universitaria. Para ello se utiliza la

¹ Universidad de Tarapacá, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4550-3608>. E-mail: patricio.viancos@gmail.com.



base de datos scopus como fuente de información. A partir de este trabajo se pudo determinar una fuerte presencia de autores latinoamericanos.

2 MARCO TEÓRICO

Al conocimiento científico le corresponde llenar los vacíos de conocimiento inherentes a la formulación de políticas públicas. Así, a más opciones ofrecidas por la racionalidad científica, mayor será la posibilidad de formulación de políticas más eficaces, (Delatin, Texeira, y Sandroni, 2015), siempre en el entendido que las autoridades pertinentes asumirán el aprendizaje (proceso de adquisición o modificación de ideas producto de estudio y razonamiento) (Zapata-Ros, 2012) y tendrán los conocimientos necesarios y suficientes del tema para evaluar las opciones. Las universidades tienen como obligación la creación y difusión del conocimiento. El conocimiento producto de investigaciones está disponible, ya que es difundido por la comunidad científica a través a diversos medios, uno de ellos son las revistas indexadas, siendo Scopus una de las bases de datos más relevantes en la actualidad.

Por su, parte, los indexadores de revistas como Scopus continúan siendo de gran interés para la comunidad científica. Una muestra de ello es la creación de múltiples indexaciones que intentan brindar un sistema de aseguramiento de la calidad a las revistas.

Los investigadores que aspiran a ocupar un lugar en el competitivo mundo académico fijarán la mirada en los mencionados indexadores, dado que estos poseen una mayor visibilidad o factor de impacto pertenecientes a su área de conocimiento las que, en definitiva, no son más que las altamente citadas (Aleixandre-Benavent et al , 2007, y Ganga y Luna, 2016). Al mismo tiempo dichas revistas, intentando subir sus niveles de impacto, apelarán a autores de prestigio que contribuyan a que la publicación sea más leída y citada (Macías, 2017).

Es en este contexto que se a escogido la base de datos Scopus para realizar esta investigación.



3 METODOLOGÍA

El análisis documental se realizó en correspondencia con la investigación documental que demanda el tema para la revisión de su literatura. Las técnicas y herramientas de visualización de la información se aplicaron para la representación del análisis de concurrencia de citación de revistas, autores y países. Por lo que se establecieron, los siguientes indicadores, el organigrama de los indicadores, se propuso a partir de la tipología de (Arencibia, 2008), (Peralta, 2009) y (Cedeño y Arencibia, 2012). Están compuesto por una batería de 4 indicadores subdivididos en: 2 indicadores de análisis de publicaciones, 1 de Productividad, 1 de colaboración, los cuales se definen a continuación:

Tipología de Indicadores:

1-Indicadores de Análisis de Publicaciones: tipología documental, revistas con mayor cantidad de documentos acerca de la temática abordada.

2-Indicadores de productividad y análisis de citas: co-currencia por palabra clave y de revistas con mayor factor de impacto.

3-Indicadores de colaboración científica: co-currencia de autores y co-autoría entre países.

Tipo de estudio: bibliométrico descriptivo a través del programa vosviewer 1.6.18. La búsqueda en Scopus. Siendo la primera fórmula intentada la que se muestra a continuación encontrándose 709 documentos.

TITLE-ABS-KEY ("university governance")

Luego de ello se realizó un refinamiento de búsqueda eliminando los documentos como editoriales, libros, nota, reseñas de libros, retractaciones entre otros. Dejando solamente los artículos científicos y revisiones de literatura.

TITLE-ABS-KEY ("university governance") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "re"))

Encontrándose 543 documentos luego de los filtros.



4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

En la Tabla 1 se enlistan las revistas en las que aparecen artículos que contienen los términos asociados a la indagación. Dado los parámetros de búsqueda todas ellas se encuentran indexadas en Scopus actualmente. Siendo las únicas excepciones la revista Opción y Espacios. Lamentablemente ambas revistas en español y de Venezuela. Las revistas se han ordenado desde la mayor cantidad de publicaciones a la menor.

Las primeras revistas que contienen mayor cantidad de publicaciones son todas en inglés y de Europa y los estados unidos. La primera revista latinoamericana que aparece en esta búsqueda es Fronteira. Cabe destacar que varias de estas revistas además se encuentran indexadas en la Web of Science.

Este grupo de 20 revistas concentra el 201 de las 543 publicaciones en total.

Revistas	Nº de publicaciones	Factor de impacto SJR	Cuartil Scimago
Studies In Higher Education	36	1,565	Q1
Higher Education	26	1,729	Q1
Tertiary Education And Management	19	0,634	Q2
Higher Education Quarterly	16	0,834	Q1
Higher Education Policy	14	0,693	Q1
Interchange	9	0,257	Q2
Academe	8	0,112	Q4
Asia Pacific Education Review	7	0,614	Q2
Fronteiras	7	0,149	Q3
Journal Of Higher Education Policy And Management	7	0,894	Q1
Bordon	6	0,295	Q3
Higher Education Research And Development	6	1,435	Q1
Opcion	6	N/A	N/A
Perspectives Policy And Practice In Higher Education	6	0,467	Q2
Chinese Education And Society	5	0,275	Q2
Espacios	5	N/A	N/A
International Journal Of Educational Management	5	0,462	Q2
Revista De Educacion	5	0,338	Q3
Critical Perspectives On Accounting	4	1,381	Q1
International Journal Of Educational Development	4	0,755	Q1

Fonte: Elaboración propia basada en Scimago SJR (2021).

De acuerdo a los resultados, la tendencia de crecimiento de las publicaciones no ha sido permanente. Hasta finales de los años noventa eran niveles de uno a cinco



publicaciones por año. Esta tendencia cambio desde el 2005 y se volvió significativa luego del 2013. Desde ese año las publicaciones por año no han bajado de 25. Esto permite sentar preferencias de los investigadores tanto por la temática como en el uso de los términos. El año con mayor cantidad de publicaciones hasta ahora es el 2020. Como se puede ver el siguiente gráfico.



Fonte: Elaboración propia basada en búsqueda en Scopus (2022).

La siguiente tabla muestra a los autores con mayor cantidad de publicaciones como resultado de la búsqueda. El investigador con más publicaciones es Francisco Ganga de la Chile, mientras el más citado es Ka Ho Mok de Hong Kong, China.

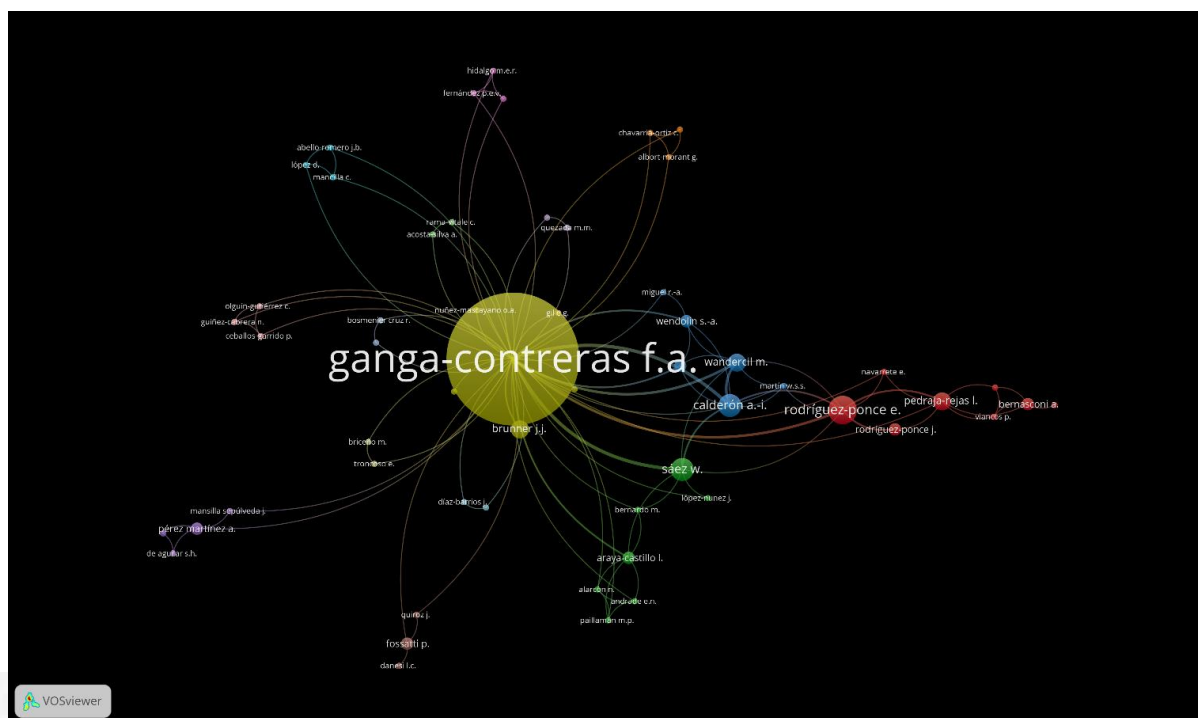
Autores	Publicaciones	Citaciones
Francisco Ganga-contreras	27	84
Ka Ho Mok	14	232
Michael Shattock	7	182
Julie Rowlands	6	61
Harry de boer	5	147
Cristine Musselin	5	108
Emilio Rodríguez-ponce	5	26
Chang Zhu	5	11
Adolfo Calderón	4	24

Co-autorías entre autores

Se utilizó el software VOSviewer para realizar el correspondiente análisis entre países, a partir de la base de datos de Scopus. La siguiente figura contiene el nombre de los autores países que poseen al menos 2 publicaciones, las líneas simbolizan el peso de la relación entre ellos; a su vez el tamaño de los círculos representa la cantidad de documentos.

El autor que aparece en amarillo con el círculo más grande es el Dr. Francisco Ganga. El posee la mayor cantidad de documentos en esta búsqueda. Pero además es el centro de la red de autores. Fundamentalmente latinoamericanos. Dado el contexto de este software no se muestran investigadores aislados. En este contexto podemos analizar que la mayoría de los autores de habla inglesa aun no generan redes de esta magnitud. Siendo el segundo autor con más publicaciones Ka Ho Mok. Se podría esperar que en los próximos años esto cambie a medida que se generen esa red de investigadores. Todos los investigadores del nodo en amarillo son aquellos que tienen mayor cantidad de artículos y citas, además de los ya mencionados aparecen nombres como JJ. Brunner.

172



Fonte: Elaboración propia basada en Vosviewer a parit de búsqueda en Scopus (2022).



Redes de autores más citados

Utilizando el análisis de citas del software VOSviewer, la siguiente figura nos muestra las principales redes de citación entre autores con los parámetros de búsqueda determinados. A diferencia de la anterior figura ahora el tamaño de los círculos representa la cantidad de citas. Para este análisis solo se ha tomado en cuenta aquellos autores que tienen al menos 2 publicaciones y al menos una cita.

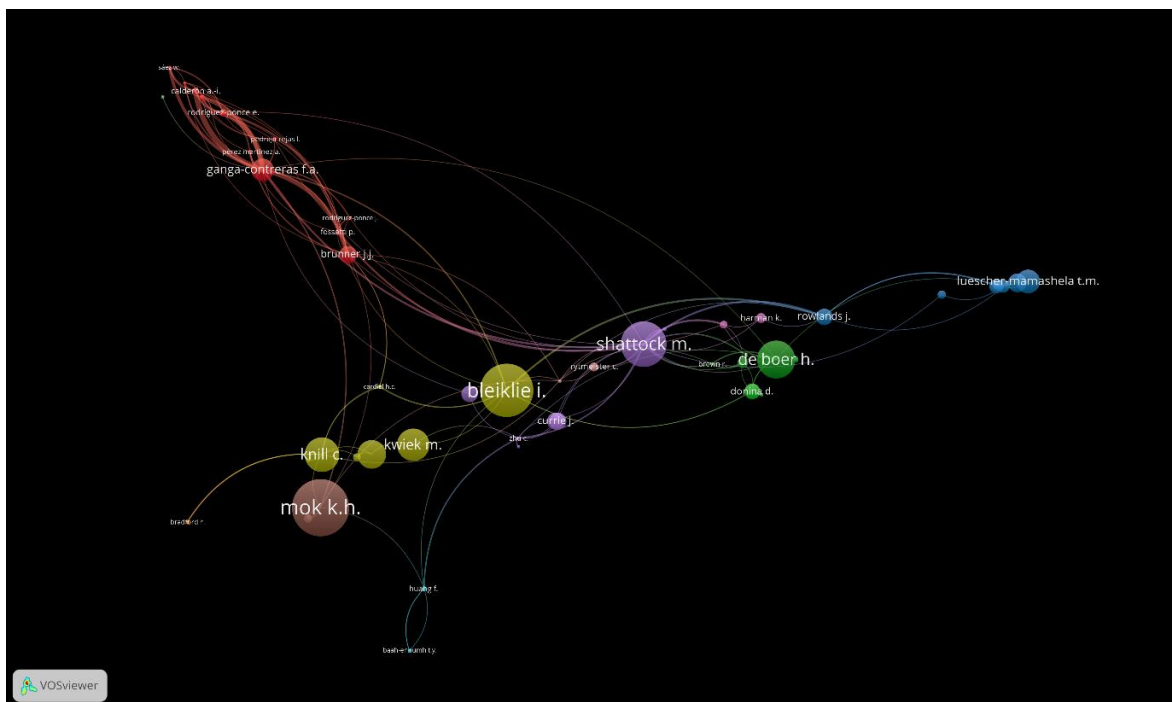
El primer clúster representado por el color rojo se compone fundamentalmente de autores latinoamericanos. Es interesante analizar que la red latinoamericana además de tener publicaciones en conjunto como se podía ver en la figura anterior ahora es más unida en términos de citas entre ellos. El más transversal y que no se encuentra dentro del mismo clúster es el Dr. Bernasconi.

Los más citados son Mok, de Boer, Shattock y Bleiklie. Este último en particular es interesante dado que posee el artículo con más citas (193) del año 2007 y titulado “Organization and governance of universities” que publicó junto a Kogan en la revista Higher education Policy.

Los colores de los otros clústeres representan mayoritariamente autores de países anglófonos. El Clúster de color café está representado solo por cuatro autores todos quienes han trabajado con Mok y representan autores de nacionalidad China. Particularmente de la Lingnan University, en Hong Kong.

El clúster verde representa autores como de Boer de los países bajos. El clúster púrpura representa autores fundamentalmente del Reino Unido encabezados por Shattock. Los autores del Clúster amarillo destacan además de Bleiklie el autor de Polonia Kwiek. Todos ellos con publicaciones relacionadas con los procesos de educación superior en Europa. Finalmente, el clúster de color azul no representa autores de una región específica pero que sí han mantenido citas en conjunto.





Fonte: Elaboración propia basada en Vosviewer a parit de busqueda en Scopus (2022).

Co-autorías entre países

174

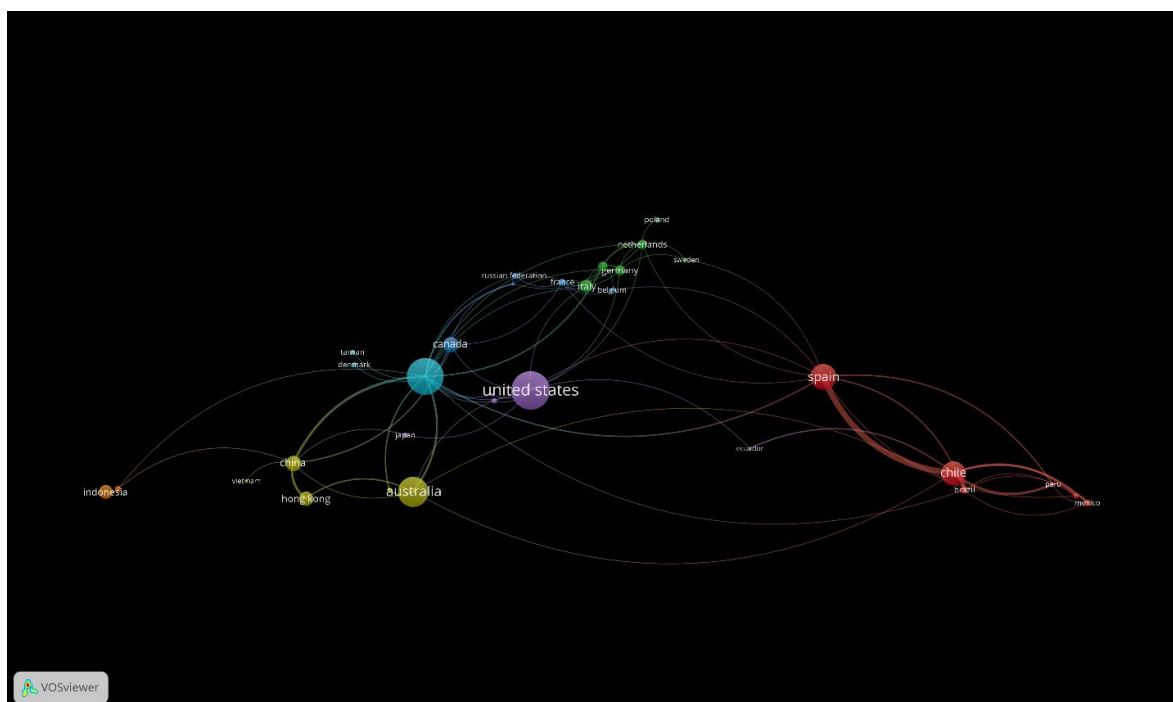
La siguiente figura incluye el análisis a través del software Vosviewer a través de un análisis de Coautorías entre países. Esto quiere decir que se toma el origen de nacionalidad de todos los autores de una publicación científica para ver cómo se relacionan entre ellos. El análisis se hizo considerando solo a los países que tuviesen al menos 2 artículos y una cita entre los resultados de la búsqueda. El tamaño de los círculos representa la cantidad de publicaciones y el ancho de las líneas la cantidad de interacciones entre ellos.

A partir de ello se visualiza un Clúster representado por el color rojo en la parte inferior derecha de la imagen. Este representa a autores iberoamericanos siendo los autores de España, Chile y Brasil los más destacables. Interesante es la interacción entre autores de Brasil y Chile la cual es muy cercana. Este permite visualizar que tanto Chile como Brasil son los nexos principales entre autores del resto de la región. Solo Ecuador está fuera del clúster rojo siendo parte del morado.

El principal país es los Estados Unidos que se encuentra al centro de la figura siendo parte además de este Sudáfrica, Ecuador, Japón y Eslovenia. El clúster verde está representado por autores de Europa de distintos países ninguno siendo predominante. El celeste en el centro es el Reino Unido que en conjunto a Canadá,



Bélgica, Austria, Francia y Rusia componen otro clúster de color celeste muy cercano al resto de las naciones europeas. El Clúster Amarillo está Representado por los países asiáticos y Australia. En este clúster destaca China y Hong Kong (que para este análisis se encuentra separado de China) Cierra el cuadro Vietnam. Finalmente, el clúster naranja muy alejado del resto lo componen con pocos artículos Indonesia, Singapur y Malasia.



Fonte: Elaboración propia basada en Vosviewer a parit de búsqueda en Scopus (2022).

Concurrencia de palabras clave

Se utilizó el software VOSviewer para realizar un análisis de concurrencia de las palabras clave utilizadas por los documentos científicos que tuviesen al menos un mínimo de cinco que coincidan entre ellas. Con este resultado se encontraron 40 palabras clave de los autores que coincidían con estos criterios. Los círculos representan la cantidad de documentos que lo incluyen y las líneas las fortalezas entre sus relaciones.

La palabra clave más repetida es “university governance” con 181 ocurrencias. Le sigue “Higher education” con 88, en tercer lugar esta “governance” con 55 apariciones en las palabras claves.



El primer clúster a destacar es el rojo que se encuentra en el centro de la figura. Entre las palabras clave utilizadas aparecen “China” “Japon”, “University Autonomy”, “internationalization” “Academic work” y “Academic Profesion”.

El segundo clúster de color verde está liderado por “Higher education” que además incluye el concepto de “university” en menor medida aparecen conceptos relacionados con la buena gobernanza, el rendimiento institucional y poder.

El clúster de color celeste esta por todo el cuadro y no destaca ninguna palabra clave en particular. Pero todas ellas incluyen conceptos asociados a la autonomía, libertad académica, reforma de la educación superior y gobernanza compartida.

El cuarto clúster de color amarillo destaca el concepto “universities” como palabra clave, además de este se encuentra el covid-19, los rankings universitarios, la evaluación, la rendición de cuentas y la gobernanza corporativa.

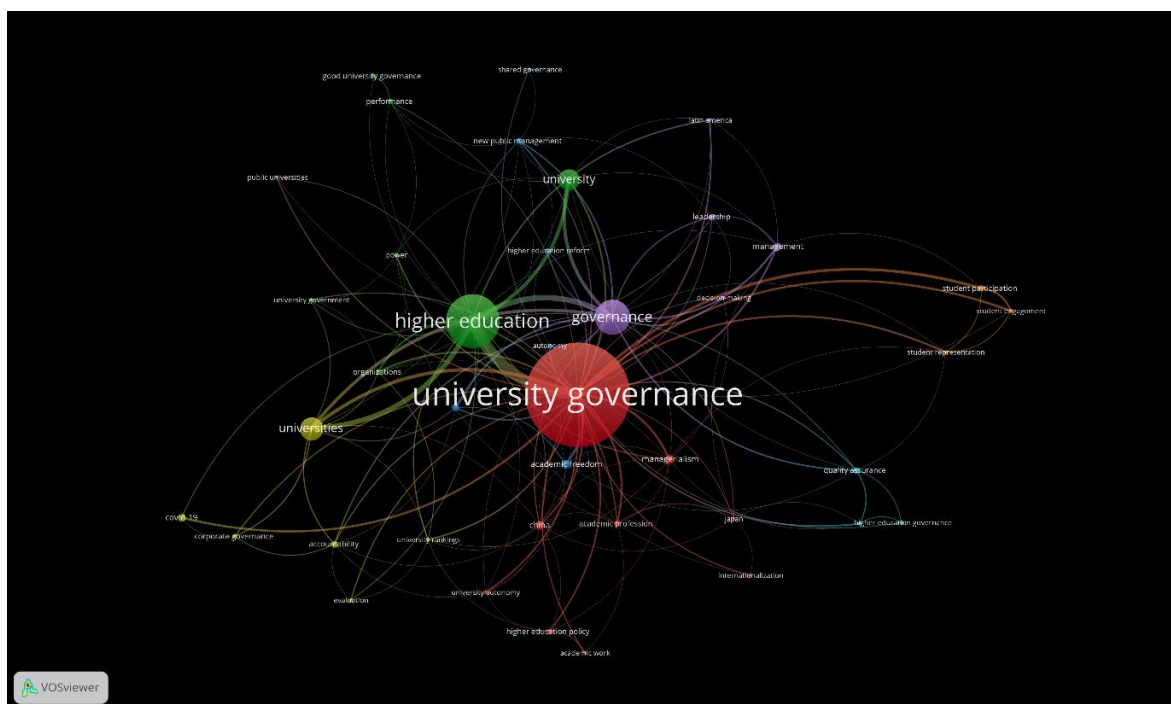
El quinto clúster de color morado incluye la palabra gobernanza junto con las palabras clave toma de decisiones, liderazgo y administración. Cierra con el concepto de Latinoamérica como palabra clave.

176 El sexto clúster de color calipso solo contiene 3 palabras con muy pocos documentos, están son: financiamiento, aseguramiento de la calidad y gobernanza de la educación superior.

El séptimo clúster también tiene muy poca repercusión de color naranjo, sus temáticas son interesantes, incluye participación estudiantil, representación estudiantil y la atención estudiantil.

El ultimo clúster solo incluye el concepto de universidad pública.





Fonte: Elaboración propia basada en Vosviewer a parit de busqueda en Scopus (2022).

CONSIDERACIONES FINALES

177

Dentro de esta investigación se pretendió dar a conocer los principales hitos, autores, países y tendencias. Además de las relaciones entre estos. Se ha podido mostrar que los investigadores latinoamericanos tienen un componente importante dentro de las investigaciones de gobernanza universitaria. En particular destacan el Dr. Francisco Ganga. No obstante, esta situación podría variar en los próximos años debido a un explosivo interés en la temática.

La utilización del software Vosviewer ha permitido visualizar además las principales redes entre autores y países. Así como las redes de citaciones existentes. Es relevante destacar que los investigadores interesados en el área deben vincular sus palabras clave de una manera unificada si desean tener mayores grados de visibilidad.

Si bien esta investigación tiene un carácter limitado dado los términos de búsqueda, estos se pueden ampliar utilizando otras bases de datos como Scielo o la Web of Science. En esta misma línea se puede profundizar analizando las referencias utilizadas por los autores. Desprendiendo de ello las teorías utilizadas y las metodologías empleadas. Esto se puede realizar también analizando los resúmenes de las distintas publicaciones científicas.



REFERENCIAS

ABELLO-ROMERO, Juan Bautista; LÓPEZ, Daniel; GANGA, Francisco; *et al.* Perceptions on Regulation and Asymmetry of Information as Critical Factors in University Governance in Latin America. **SAGE Open**, v. 11, n. 2, 2021.

ABRAHAM, Todd K. Strategic planning. **An Integrated Approach to New Food Product Development**, v. 17, n. 2, p. 27–36, 2009.

ACHWAN, Rochman; GANIE-ROCHMAN, Meuthia; TRIANA, Lidya; *et al.* Formation of social scientific fields in Indonesian universities. **Asia Pacific Education Review**, v. 23, n. 1, p. 185–196, 2022.

ACKROYD, Pamela; ACKROYD, Stephen. Problems of university governance in Britain. Is more accountability the solution? **International Journal of Public Sector Management**, v. 12, n. 2–3, p. 171–185, 1999.

ACOSTA-SILVA, Adrián; GANGA-CONTRERAS, Francisco; RAMA-VITALE, Claudio. University governance: Conceptual approaches and extents. **Revista Iberoamericana de Educacion Superior**, v. 12, n. 33, 2021.

ADEOLA, Adegun Olajire; BUKOLA, Arogundade Babatope. Students' participation in governance and organizational effectiveness in universities in Nigeria. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, v. 5, n. 9, p. 400–404, 2014.

AGYEMAN, Edmond Akwasi; TAMANJA, Emmanuel M.J.; BINGAB, Bernard B.B. Dimensions of university governance and community relations in Ghana. **Africa Development**, v. 46, n. 1, p. 45–69, 2021.

AHEDO-GURRUTXAGA, Igor; MARTÍNEZ-PALACIOS, Jone; ORMAZABAL-GASTON, Andere. Letter: Central nodes in the reform of the Spanish Universities Law. **El Profesional de la información**, v. 31, n. 3, 2022.

AJIDAHUN, Clement. The Academic Status of Librarians in the University Libraries in Nigeria: Myth or Reality? **Library Philosophy and Practice**, v. 2021, p. 1–22, 2021.

AKIMASA, Takako; KONO, Shunji; TSUDA, Junko. IT solution for campus supporting system-wide optimization and faster university reform. **Hitachi Review**, v. 65, n. 1, p. 802–804, 2016.

AL HELIH, Mohammad M.; NASEREDDIN, Tamara Yacoub. The application of quality assurance criteria in light of governance principles (the Middle East University as a model). **International Journal of Management**, v. 10, n. 4, p. 182–195, 2019.

AL MATER ASIRI, Kholod Mohammed M. The role of internal audit in strengthening the Governance of Saudi Universities. **Scientific Journal of King Faisal University**, v. 21, n. 2, p. 329–337, 2020.



ALEKSANDROV, Evgenii. Actors' reflexivity and engagement in the formation of new accounting tools during university hybridization. **Qualitative Research in Accounting and Management**, v. 17, n. 1, p. 51–81, 2020.

ALTYNBASSOV, Bakhyt; ABDUKARIMOVA, Zaure; BAYANBAYEVA, Aigerim; *et al.* Legal and organizational issues of the transformation of public universities into non-profit organizations in Kazakhstan. **Journal of Advanced Research in Law and Economics**, v. 11, n. 3, p. 726–734, 2020.

ALVARADO RIQUELME, Maria. Time sheets as a useful tool for measuring promotional efficiency in Spain's public university system. **Management Education**, v. 12, n. 2, p. 23–46, 2013.

AMOA, Padmore Adusei; MOK, Esther Wing Chit. COVID-19 and Well-Being of Non-local Students: Implications for International Higher Education Governance. **Higher Education Policy**, 2022.

ANDERSON, Carol Lee. Moving the library agenda forward: Librarians collaborating with the chief library administrator to cultivate campus constituencies. **Journal of Library Administration**, v. 51, n. 2, p. 179–188, 2011.

ANH, Nguyen Thi Quynh; VAN HIEU, NGUYEN; NAM, Do Hoang; *et al.* Determinants of Mobility Management in Higher Education: Evidence from Vietnam. **WSEAS Transactions on Business and Economics**, v. 19, p. 962–976, 2022.

ANTONOWICZ, Dominik; RÓNAY, Zoltan; JAWORSKA, Marta. The power of policy translators: New university governing bodies in Hungary and Poland. **European Educational Research Journal**, 2022.

ANUGWOM, Edlyne. Cogs in the Wheel: Academic Trade Unionism, Government, and the Crisis in Tertiary Education in Nigeria. **African Studies Review**, v. 45, n. 2, p. 141–155, 2002.

ARAYA-CASTILLO, Luis; BERNARDO, Mercè; GANGA-CONTRERAS, Francisco; *et al.* Propuesta de Modelo de Satisfacción e Intención de Comportamiento en Educación Superior a Distancia. **Fronteiras**, v. 10, n. 3, p. 155–173, 2021.

ARENA, C.; CATUOGNO, S.; LOMBARDI, R.; *et al.* Gendering digital education: A role model for public management. **Public Money and Management**, 2022.

ARMENIO, Pérez Martínez; JULIÁN, Aguilar Hinojosa José; AIMARA, Rodríguez Fernández. University's new governance: An all-encompassing approach to studying the governance of Latin American universities. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 23, n. 1 Special Edition, p. 53–66, 2018.

ARSLAN, Hasan. Effectiveness of board of trustees in University governance. **Middle East Journal of Scientific Research**, v. 13, n. 9, p. 1165–1171, 2013.



ASIMIRAN, Soaib; ISMAIL, Ismi Arif. Exploring critical success factors in the governance of Malaysian public universities. **International Journal of Innovation, Creativity and Change**, v. 9, n. 12, p. 268-282, 2019.

ASIRVATHAM, Sheeba; HUMPHRIES-KIL, Maria. Feminist reflections on life in (im)balance, career praxis, and the PRME. **International Journal of Management Education**, v. 15, n. 2, p. 126-137, 2017.

ASKARKYZY, Samal; ŽELVYS, Rimantas; ALGOZHAEVA, Nursulu; *et al.* Pokyčiai Kazachijos universitetų valdyme: Atvejo analizė. **Pedagogika**, v. 128, n. 4, p. 258-267, 2017.

AYAD, Khalid; BENNANI, Khaoula Dobli; ELHACHLOUFI, Mostafa. Evolution of university governance in Morocco: What is the impact? **International Journal of Higher Education**, v. 9, n. 5, p. 94-104, 2020.

AYERS, David F. When managerialism meets professional autonomy: The university “budget update” as genre of governance. **Culture and Organization**, v. 20, n. 2, p. 98-120, 2014.

AZMAN, Norzaini. Malaysian public universities governance system: A compromise between collegiality, autonomy and corporate management approaches. **International Journal of Knowledge, Culture and Change Management**, v. 11, n. 5, p. 115-133, 2012.

BABALOLA, Joel B.; EMUNEMU, Ben O. Politics in University Governance in Nigeria at the onset of the 21st century. **European Journal of Social Sciences**, v. 5, n. 4, p. 222-233, 2008.

BÁEZ, Almudena Barrientos; DOMINGUEZ, David Caldevilla; TERCEÑO, José Rodríguez. Integration of emotional education as a new conforming axis in the university degree of tourism. **Fronteiras**, v. 9, n. 3, p. 197-219, 2020.

BAHRAWY, A. A. Participation of nursing faculty in university governance. **The Journal of nursing education**, v. 31, n. 3, p. 107-112, 1992.

BAHRAWY, A. A. Increasing nursing faculty participation in university governance. **The Journal of nursing education**, v. 32, n. 6, p. 282-284, 1993.

BAIRD, Jeanette. University Governance for the Longer-Term: The Limits of Corporate Governance Practices in Westminster University Systems. **International Journal of Chinese Education**, v. 4, n. 1, p. 105-127, 2015.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Governança na pesquisa científica: Reflexões sobre a prática da pesquisa contemporânea e a experiência brasileira. **Sociologias**, v. 19, n. 46, p. 76-101, 2017.

BARNES, Joel. Collegial governance in postwar Australian universities. **History of Education Review**, v. 49, n. 2, p. 149-164, 2020.



BARQUERO CABRERO, José Daniel; CALDEVILLA DOMÍNGUEZ, David; BARRIENTOS BÁEZ, Almudena; *et al.* Social networks as a vehicle for happiness management in university governance. **Corporate Governance (Bingley)**, v. 22, n. 3, p. 521-535, 2022.

BARRON, Gary R.S. The Berlin Principles on Ranking Higher Education Institutions: limitations, legitimacy, and value conflict. **Higher Education**, v. 73, n. 2, p. 317–333, 2017.

BAUTISTA-PUIG, Núria; SANZ-CASADO, Elías. Sustainability practices in Spanish higher education institutions: An overview of status and implementation. **Journal of Cleaner Production**, v. 295, 2021.

BEDOYA-DORADO, Cristian; MURILLO-VARGAS, Guillermo; GONZALEZ-CAMPO, Carlos Hernan. Sustainability in the mission and vision statements of Colombian Universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 23, n. 1, p. 67–86, 2022.

BELÉN ESPEJO VILLAR, L.; HERREROY, Luján Lázaro; ÁLVAREZ-LÓPEZ, Gabriel. Study of blended learning process in spanish university governance: digital technocracy versus scientific knowledge. **Bordon. Revista de Pedagogia**, v. 72, n. 3, p. 85-103, 2020.

181 BERLEMANN, Michael; HAUCAP, Justus. Which factors drive the decision to opt out of individual research rankings? An empirical study of academic resistance to change. **Research Policy**, v. 44, n. 5, p. 1108-1115, 2015.

BERNASCONI, Andrés; CLASING, Paula. Legitimidade no governo da universidade: A nova tipologia. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, 2015.

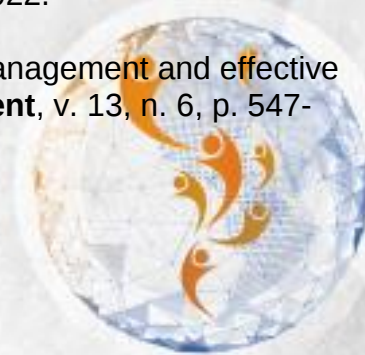
BEVERUNGEN, Armin; HOEDEMAEKERS, Casper; VELDMAN, Jeroen. Charity and finance in the university. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 25, n. 1, p. 58-66, 2014.

BINGAB, Bernard B.B.; FORSON, Joseph A.; MMBALI, Oscar S.; *et al.* The evolution of university governance in Ghana: Implications for education policy and practice. **Asian Social Science**, v. 12, n. 5, p. 147-160, 2016.

BINGAB, Bernard Bekuni Boawei; FORSON, Joseph Ato; ABOTSI, Anselm Komla; *et al.* Strengthening university governance in sub-Saharan Africa: the Ghanaian perspective. **International Journal of Educational Management**, v. 32, n. 4, p. 606-624, 2018.

BIONDI, Lucia; RUSSO, Salvatore. Integrating strategic planning and performance management in universities: a multiple case-study analysis. **Journal of Management and Governance**, v. 26, n. 2, p. 417-448, 2022.

BLACKMAN, Deborah; KENNEDY, Monica. Knowledge management and effective university governance. **Journal of Knowledge Management**, v. 13, n. 6, p. 547-563, 2009.



BLEIKLIE, Ivar; KOGAN, Maurice. Organization and governance of universities. **Higher Education Policy**, v. 20, n. 4, p. 477-493, 2007.

BLEIKLIE, Ivar; LANGE, Stefan. Competition and leadership as drivers in German and Norwegian University reforms. **Higher Education Policy**, v. 23, n. 2, p. 173-193, 2010.

BODEN, Rebecca; ROWLANDS, Julie. Paying the piper: the governance of vice-chancellors' remuneration in Australian and UK universities. **Higher Education Research and Development**, v. 41, n. 2, p. 254-268, 2022.

BOFFO, Stefano; DUBOIS, Pierre; MOSCATI, Roberto. Changes in university governance in France and in Italy. **Tertiary Education and Management**, v. 14, n. 1, p. 13-26, 2008.

BOHINC, R. The modern regulation of higher education | Sodobna zakonska ureditev visokega šolstva: Kako povrniti zaupanje države v univerzo in univerze v državo. **Teorija in Praksa**, v. 54, n. 3-4, p. 508-530, 2017.

BOMBARO, Christine. Overcoming the barriers to information literacy programs CALM Lab for English majors at Dickinson College. **Reference Services Review**, v. 42, n. 2, p. 246-262, 2014.

BONI, Alejandra; GASPER, Des. Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute? **Journal of Human Development and Capabilities**, v. 13, n. 3, p. 451-470, 2012.

BOSMENIER CRUZ, Reinier; GANGA CONTRERAS, Francisco; MENOYA ZAYAS, Sandys. University governance in cuba: Agenda 2030. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, v. 25, n. Extra13, p. 41-56, 2020.

BRADFORD, Henry; GUZMÁN, Alexander; RESTREPO, José Manuel; *et al.* Who controls the board in non-profit organizations? The case of private higher education institutions in Colombia. **Higher Education**, v. 75, n. 5, p. 909-924, 2018.

BRAUN, Dietmar; BENNINGHOFF, Martin; RAMUZ, Raphaël; *et al.* Interdependency management in universities: A case study. **Studies in Higher Education**, v. 40, n. 10, p. 1829-1843, 2014.

BRØGGER, Katja. Post-Cold war governance arrangements in Europe: the University between European integration and rising nationalisms. **Globalisation, Societies and Education**, 2022.

BROWN JR, William O. University Governance and Academic Tenure: A Property Rights Explanation. **Journal of Institutional and Theoretical Economics**, v. 153, n. 3, p. 441-461, 1997.

BROWN, Roger. What do we do about university governance? **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 15, n. 2, p. 53-58, 2011.



BROWN, Roger. What do we do about university governance? **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 15, n. 3, p. 87-91, 2011.

BROWN, Roger; CARASSO, Helen. Everything for sale? The marketisation of UK higher education 1980-2012. **Higher Education Forum**, v. 9, p. 1-15, 2018.

BROWN, William O. University Board Composition: Causes and Consequences. **Managerial and Decision Economics**, v. 35, n. 5, p. 318-336, 2014.

BROWN, William O. Faculty participation in university governance and the effects on university performance. **Journal of Economic Behavior and Organization**, v. 44, n. 2, p. 129-143, 2001.

BRUNNER, J. Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. University governance: typology, dynamics and trends. **Revista de educación**, v. 355, n. 2, p. 137-159, 2011.

BRUNNER, José Joaquín; GANGA-CONTRERAS, Francisco. Reform of higher education: A critical analysis of the Chilean approach. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, v. 23, n. 83, p. 138-146, 2018.

183

BRUNNER, José Joaquín; GANGA-CONTRERAS, Francisco. Factors to consider in the reform of higher education: An analysis based on the Chilean case. **Opcion**, v. 34, n. 86, p. 49-70, 2018.

BRYAN, Jacalyn E. The question of faculty status for academic librarians. **Library Review**, v. 56, n. 9, p. 781-787, 2007.

BUCKLAND, Roger. Universities and industry: Does the Lambert code of governance meet the requirements of good governance? **Higher Education Quarterly**, v. 58, n. 4, p. 243-257, 2004.

BURGOS, Alex Veliz; GUILLÉN, Javier Carreón; PARIS, Anita Dörner; *et al.* Democracy, governance and ethical behaviors: Transversal axes in training. **Opcion**, v. 34, n. 86, p. 152-175, 2018.

BURNS, John P. The State and Higher Education in Hong Kong. **China Quarterly**, v. 244, p. 1031-1055, 2020. BUTLER, F.C.; BURKE-SMALLEY, L.A. Alternatives for business school governance: charting untapped research territory. **Management Research Review**, 2022.

BYUN, Kiyong. New public management in Korean higher education: Is it reality or another fad? **Asia Pacific Education Review**, v. 9, n. 2, p. 190-205, 2008.

CAMERON, David M. Further thoughts on unionization and university governance. **Interchange**, v. 25, n. 4, p. 385-387, 1994.

CANNIZZO, Fabian. Tactical evaluations: Everyday neoliberalism in academia. **Journal of Sociology**, v. 54, n. 1, p. 77-91, 2018.



CARDIEL, Hugo Casanova; GÓMEZ, Roberto Rodríguez. Gobierno y gobernanza de la Universidad: El debate emergente. **Bordon**, v. 66, n. 1, p. 11-14, 2014.

CARDIEL, Hugo Casanova; GÓMEZ, Roberto Rodríguez. Universidad, política y gobierno: Vertientes de interpretación y perspectivas de análisis. **Bordon**, v. 66, n. 1, p. 151-164, 2014.

CARDOSO, Sónia; DOS SANTOS, Sérgio Machado. Students in higher education governance: The Portuguese case. **Tertiary Education and Management**, v. 17, n. 3, p. 233-46, 2011.

CAREY, Philip. Representation and student engagement in higher education: A reflection on the views and experiences of course representatives. **Journal of Further and Higher Education**, v. 37, n. 1, p. 71-88, 2013.

CAREY, Philip. Student engagement: Stakeholder perspectives on course representation in university governance. **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 9, p. 1290-1304, 2013.

CAREY, Philip. The impact of institutional culture, policy and process on student engagement in university decision-making. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 22, n. 1, p. 11-18, 2018.

CARNEGIE, Garry D.; TUCK, Jacqueline. Understanding the ABC of university governance. **Australian Journal of Public Administration**, v. 69, n. 4, p. 431-441, 2010.

CARNOY, Martin; DOSSANI, Rafiq. Goals and governance of higher education in India. **Higher Education**, v. 65, n. 5, p. 595-612, 2013.

CARR, Sarah; HAMILTON, Emma; MEADE, Phil. Is It Possible? Investigating the influence of external quality audit on university performance. **Quality in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 195-211, 2005.

CARSON, A. Scott. Good Faith and Trustworthiness in University Governance. **Journal of Philosophy of Education**, v. 54, n. 5, p. 1220-1236, 2020.

CARVALHO, Teresa; VIDEIRA, Pedro. Losing autonomy? Restructuring higher education institutions governance and relations between teaching and non-teaching staff. **Studies in Higher Education**, v. 44, n. 4, p. 762-773, 2019.

CEVASCO, Kevin E.; ROESS, Amira A.; NORTH, Hayley M.; *et al.* Survival analysis of factors affecting the timing of COVID-19 non-pharmaceutical interventions by U.S. universities. **BMC Public Health**, v. 21, n. 1, 2021.

CHAMLEE-WRIGHT, Emily. Governing Campus Speech: a Bottom-Up Approach. **Society**, v. 55, n. 5, p. 392-402, 2018.



CHATELAIN-PONROY, Stéphanie; MIGNOT-GÉRARD, Stéphanie; MUSSELIN, Christine; *et al.* Is Commitment to Performance-based Management Compatible with Commitment to University “Publicness”? Academics’ Values in French Universities. **Organization Studies**, v. 39, n. 10, p. 1377-1401, 2018.

CHEN, Wenxiang; LIN, Fang. Application of information technology in college governance structure system and governance. **International Journal of Electrical Engineering Education**, 2021.

CHERNISS, Cary. Personality and ideology: A personological study of women’s liberation. **Psychiatry (New York)**, v. 35, n. 2, p. 109-125, 1972.

CHING, Gregory Siy. Academic identity and communities of practice: narratives of social science academics career decisions in taiwan. **Education Sciences**, v. 11, n. 8, 2021.

CHIRIKOV, Igor; GRUZDEV, Ivan. Back in the USSR: Path dependence effects in student representation in Russia. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 3, p. 455-469, 2014.

CHOU, Chuang Prudence; LIN, Hsiao Fang; CHIU, Yun ju. The impact of SSCI and SCI on Taiwan’s academy: An outcry for fair play. **Asia Pacific Education Review**, v. 14, n. 1, p. 23-31, 2013.

CHRISTENSEN, Tom. University governance reforms: Potential problems of more autonomy? **Higher Education**, v. 62, n. 4, p. 503-517, 2011.

CHRISTOPHER, Joe. Governance Paradigms of Public Universities: An international comparative study. **Tertiary Education and Management**, v. 18, n. 4, p. 335-351, 2012.

CIABOCCHI, Elizabeth; GINSBERG, Amy; PICCIANO, Anthony. A study of faculty governance leaders’ perceptions of online and blended learning. **Online Learning Journal**, v. 20, n. 3, p. 52-71, 2016.

CIASULLO, Maria Vincenza; MONETTA, Giulia. A renewed university governance: changes and perspectives from the Italian context. **International Journal of Information Systems in the Service Sector**, v. 5, n. 4, p. 17-31, 2013.

CINI, Lorenzo. Italian students as a political actor: The policy impact of the recent student mobilizations in the field of higher education. **Partecipazione e Conflitto**, v. 10, n. 1, p. 306-332, 2017.

CLAASSEN, Rutger; DÜWELL, Marcus. The triple democratic deficit in university governance. **Krisis**, n. 2, p. 43-48, 2015.

CLARICE, Alex M.; HOUGH, Michael J.; STEWART, Ron F. University autonomy and public policies: A system theory perspective. **Higher Education**, v. 13, n. 1, p. 23-48, 1984.



COHEN, Uri; SAPIR, Adi. Models of academic governance during a period of nationbuilding: The Hebrew University in the 1920s-1960s. **History of Education**, v. 45, n. 5, p. 602-620, 2016.

COLSON, Renaud. Criminology à la Française. **British Journal of Criminology**, v. 53, n. 4, p. 552-567, 2013.

CONESA CARRIL, Maria C.; GÓMEZ AGUILAR, Nieves; LARRÁN JORGE, Manuel. University budgeting: internal versus external transparency. **Qualitative Research in Accounting and Management**, v. 17, n. 4, p. 589-617, 2020.

CONTRERAS, Francisco A. Ganga; MALUK URIGUEN, Silvia Amira. Ecuadorian university governing: A theoretical approximation to the most relevant changes in recent years. **Prisma Social**, n. 14, p. 669-686, 2015.

CONTRERAS, Francisco Anibal Ganga; GIL, Eduardo González. Typology of the universities colombian and typical of his corporate government, a review from his bylaws. **Fronteiras**, v. 9, n. 3, p. 220-238, 2020.

CONTRERAS, Francisco Aníbal Ganga; HIDALGO, María Encarnación Ramos; MILLÁN, Antonio Genaro Leal; *et al.* Agency Theory (AT): Theoretical assumptions applicable to university management. **Innovar**, v. 25, n. 57, p. 11-25, 2015.

186 CORNELIUS-BELL, Aidan; BELL, Piper A. Partnership as student power: Democracy and governance in a neoliberal university. **Radical Teacher**, v. 118, p. 21-30, 2020.

COSTANDI, Samia; HAMDAN, Allam; ALAREENI, Bahaaeddin; *et al.* Educational governance and challenges to universities in the Arabian Gulf region. **Educational Philosophy and Theory**, v. 51, n. 1, p. 70-86, 2019.

CROUCHER, Gwilym; WEN, Wen; COATES, Hamish; *et al.* Framing research into university governance and leadership: Formative insights from a case study of Australian higher education. **Educational Management Administration and Leadership**, v. 48, n. 2, p. 248-269, 2020.

CROW, Michael M.; WHITMAN, Kyle; ANDERSON, Derrick M. Rethinking Academic Entrepreneurship: University Governance and the Emergence of the Academic Enterprise. **Public Administration Review**, v. 80, n. 3, p. 511-515, 2020.

CURRIE, Jan; VIDOVICH, Lesley; YANG, Rui. "Countability not answerability?" Accountability in Hong Kong and Singapore universities. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 28, n. 1, p. 67-85, 2008.

D'UGGENTO, Angela M.; D'OVIDIO, Francesco D.; TOMA, Ernesto; *et al.* A Framework for Detecting Factors Influencing Students' Academic Performance: A Longitudinal Analysis. **Social Indicators Research**, v. 156, n. 2-3, p. 389-407, 2021.

DALE, Roger. Conjunctions of power and comparative education. **Compare**, v. 45, n. 3, p. 341-362, 2015.



DAMERI, Renata Paola; DEMARTINI, Paola. Knowledge transfer and translation in cultural ecosystems. **Management Decision**, v. 58, n. 9, p. 1885-1907, 2020.

DE AZCÁRRAGA, J.A.; GOÑI, F.M. Spain: A reform of the Spanish University System is needed | Sobre la necesidad de una reforma universitaria. **Revista Española de Pedagogía**, v. 72, n. 257, p. 5-21, 2014.

DE BEM LIGNANI, Leonardo. DDT debates in the trajectory of Waldemar Ferreira de Almeida (1965-1973): Toxicology of agrochemicals and articulation between science, health and environment. **Fronteiras**, v. 7, n. 3, p. 123-144, 2018.

DE BOER, Harry; GOEDEGEBUURE, Leo. On limitations and consequences of change: Dutch university governance in transition. **Tertiary Education and Management**, v. 7, n. 2, p. 163-180, 2001.

DE BOER, Harry; HUISMANB, Jeroen; MEISTER-SCHEYTT, Claudia. Supervision in “modern” university governance: Boards under scrutiny. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 3, p. 317-333, 2010.

DE BOER, Harry; MAASSEN, Peter. University governance and leadership in Continental Northwestern Europe. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 10, p. 2045-2053, 2020.

187

DE DIOS ALIJA, Teresa; RAMOS, José Manuel García; MUNOZ-PEREZ, Soraya. Design of a model of teacher evaluation and development in a private university. **Revista Complutense de Educacion**, v. 28, n. 1, p. 61-80, 2017.

DEARLOVE, John. The deadly dull issue of university “administration”? Good governance, managerialism and organising academic work. **Higher Education Policy**, v. 11, n. 1, p. 59–79, 1998. DECESARE, Michael. Report of the committee on college and university governance, 2016-17. **Academe**, v. 103, n. 4, p. 44, 2017.

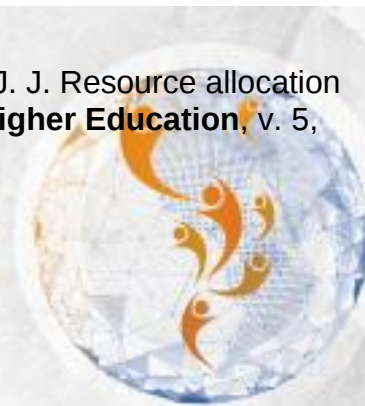
DECESARE, Michael. Report of the committee on college and university governance, 2016-17. **Academe**, v. 103, n. 4, p. 44, 2017.

DECESARE, Michael. Report of the committee on college and university governance, 2016-17. **Academe**, v. 103, n. 4, p. 44, 2017.

DEERY, Phillip. Political activism, academic freedom and the cold war: An American experience. **Labour History**, v. 2010, n. 98, p. 183–205, 2010.

DELBECQ, André L.; BRYSON, John M.; VAN DE VEN, Andrew H. University Governance: Lessons From an Innovative Design for Collaboration. **Journal of Management Inquiry**, v. 22, n. 4, p. 382-392, 2013.

DENIOZOS, Demetris; SOLLIARD, Mireille; PALTENGHI, J. J. Resource allocation processes and internal government in swiss universities. **Higher Education**, v. 5, n. 4, p. 397-406, 1976.



DI BERARDINO, Daniela; CORSI, Christian. A quality evaluation approach to disclosing third mission activities and intellectual capital in Italian universities. **Journal of Intellectual Capital**, v. 19, n. 1, p. 178-201, 2018.

DINH, Ngoc Bich Khuyen; CALISKAN, Aysun; ZHU, Chang. Academic leadership: Perceptions of academic leaders and staff in diverse contexts. **Educational Management Administration and Leadership**, v. 49, n. 6, p. 996-1016, 2021.

DIXON, Keith; COY, David. University governance: Governing bodies as providers and users of annual reports. **Higher Education**, v. 54, n. 2, p. 267-291, 2007.

DOBBINS, Michael; KNILL, Christoph; VÖGTLE, Eva Maria. An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. **Higher Education**, v. 62, n. 5, p. 665-683, 2011.

DOCHERTY, Thomas. John Higgins on Academic Freedom. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 15, n. 2, p. 193-196, 2016.

DOGRAMACI, Ihsan. Conflict Of Interest Between Centralized And University-Level Governing Bodies: The Turkish Case. **Higher Education in Europe**, v. 18, n. 1, p. 32-36, 1993.

188

DOLLINGER, Mollie; VANDERLELIE, Jessica. Developing and enacting student governance and leadership training in higher education. A practice report. **Student Success**, v. 10, n. 2, p. 59-64, 2019.

DONINA, Davide; MEOLI, Michele; PALEARI, Stefano. Higher education reform in Italy: Tightening regulation instead of steering at a distance. **Higher Education Policy**, v. 28, n. 2, p. 215-234, 2015.

DONINA, Davide; PALEARI, Stefano. New public management: global reform script or conceptual stretching? Analysis of university governance structures in the Napoleonic administrative tradition. **Higher Education**, v. 78, n. 2, p. 193-219, 2019.

DÖNMEZ, B.; ÖZER, N. College students' knowledge levels concerning university governance | Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. **Milli Eğitim**, n. 184, p. 44-70, 2009.

DOUKA, Ioanna. Eu discourses and policies for the modernization of the university: Governance and student-centred learning. **Academia (Greece)**, v. 2018, n. 12, p. 32-58, 2018.

DOWLING-HETHERINGTON, Linda. The Changing Shape of University Decision-Making Processes and the Consequences for Faculty Participation in Ireland. **Tertiary Education and Management**, v. 19, n. 3, p. 219-232, 2013.

DOWNES, Meredith. University scandal, reputation and governance. **International Journal for Educational Integrity**, v. 13, n. 1, 2017.



DRAGAS, Helen E. College and university governance: The university of virginia governing board's attempt to remove the president. **Academe**, v. 99, n. 4, p. 40-60, 2013.

DUFOUR, Pascale; LABELLE, Alexie; LEBOUCHER, Marion. Higher education regimes and social protest: the case of contentious student politics in France (2005–2016). **French Politics**, v. 19, n. 4, p. 347-371, 2021.

EASTMAN, Julia; JONES, Glen A.; BÉGIN-CAOQUETTE, Olivier; *et al.* Federalism and university governance in Canada. **Canadian Public Administration**, v. 62, n. 2, p. 333-335, 2019.

EDLER, Jakob; FRISCHER, Daniela; GLANZ, Michaela; *et al.* **Funding individuals - Changing organisations: The impact of the ERC on universities**. [s.l.: s.n.], 2014.

EFIMOV, Dmitry B. The Structure and Activities of Student Representative Bodies in Modern Russian Universities. **Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow**, v. 2021, n. 4, p. 74-96, 2021.

EHARA, Takekazu. Faculty perceptions of university governance in Japan and the United States. **Comparative Education Review**, v. 42, n. 1, p. 61-71, 1998.

189 EILAM, Efrat; BIGGER, Stephen W.; SADLER, Kirsten; *et al.* Universities Conducting STEM Outreach: a Conceptual Framework. **Higher Education Quarterly**, v. 70, n. 4, p. 419-448, 2016.

ELGUETA, Martín Quintana; REYES, Roberto Canales; MALDONADO, Alejandro Retamal; *et al.* Context and challenges in teacher's formation, Los Lagos university, Chile. **Opcion**, v. 34, n. 86, p. 450-480, 2018.

ELLIOTT, J. E. Managing academic freedom: Recent cross-Atlantic developments. **Prometheus (United Kingdom)**, v. 29, n. 2, p. 163-176, 2011.

ELOBEIDY, Ahmed A. Governing public universities in Arab countries. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 18, n. 4, p. 131-137, 2014.

ERICKSON, Mark; HANNA, Paul; WALKER, Carl. The UK higher education senior management survey: a statistivist response to managerialist governance. **Studies in Higher Education**, v. 46, n. 11, p. 2134-2151, 2021.

ERREGUERENA, Fabio Luis. The rectors and the national interuniversity council in the Argentine democratic recovery: The emergence of rectoral power and the consolidation of a fragmented autonomy. **Iberoamericana**, v. 20, n. 75, p. 181-203, 2020.

ESPINAR, Sebastián Rodríguez. El gobierno de las universidades: De la reflexión a la acción. **Bordon**, v. 66, n. 1, p. 89-106, 2014.



EUSTACE, Rowland. The English Ideal of University Governance: A missing rationale and some implications. **Studies in Higher Education**, v. 12, n. 1, p. 7–22, 1987.

FACCHINI, Carla; FIA, Magali. Public Sector Reform in Italian Higher Education: The Governance Transformation of the Universities — A Comparison Among Perceptions of Rectors and Department Chairs. **Higher Education Policy**, v. 34, n. 3, p. 560–581, 2021.

FACCHINI, Carla; FIA, Magali; SACCONI, Lorenzo. Between legislative reform and institutional adaptation. Theory and empirical evidence on the governance of Italian universities. **Politiche Sociali**, v. 5, n. 3, p. 363–385, 2018.

FAI, Felicia M.; DE BEER, Christle; SCHUTTE, Corne S.L. Towards a novel technology transfer office typology and recommendations for developing countries. **Industry and Higher Education**, v. 32, n. 4, p. 213–225, 2018.

FARIA, João Ricardo; MIXON, Franklin G. The Peter and Dilbert Principles applied to academe. **Economics of Governance**, v. 21, n. 2, p. 115–132, 2020.

FELDERHOF, Marius C. Modern transformations of the University in Britain. **Journal of Beliefs and Values**, v. 34, n. 3, p. 338–346, 2013.

190 FINKIN, Matthew W.; DECESARE, Michael; BAKER, Charles A.; *et al.* College and University Governance: The university of Iowa Governing Board's selection of a president. **Academe**, v. 102, n. 4, p. 52–68, 2016.

FIORITO, Jack; GALLAGHER, Vickie Coleman. Renewal in the United Faculty of Florida: Class war in paradise? **Labor Studies Journal**, v. 31, n. 3, p. 39–64, 2006.

FLÓREZ-PARRA, Jesús Mauricio; LOPEZ-PEREZ, Maria Victoria; LÓPEZ HERNÁNDEZ, Antonio M.; *et al.* Analysing and evaluating environmental information disclosure in universities: the role of corporate governance, stakeholders and culture. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 22, n. 4, p. 931–957, 2021.

FLÓREZ-PARRA, Jesús Mauricio; LÓPEZ-PÉREZ, María Victoria; LÓPEZ-HERNÁNDEZ, Antonio Manuel. Transparency and its determinants at Colombian universities. **Higher Education Research and Development**, v. 36, n. 4, p. 674–687, 2017.

FLÓREZ-PARRA, Jesús Mauricio; PÉREZ, Mavictoria López; HERNÁNDEZ, Antonio Manuel López. El gobierno corporativo de las universidades: Estudio de las cien primeras universidades del ranking de Shanghái. **Revista de Educacion**, n. 364, p. 170–196, 2014.

FOSSATTI, Paulo; DANESI, Luiz C. Community Universities in Brazil: Why do you need to improve your management model? **Formacion Universitaria**, v. 11, n. 5, p. 75–84, 2018.



FRANCO-SANTOS, Monica; NALICK, Michael; RIVERA-TORRES, Pilar; *et al.* Governance and Well-being in Academia: Negative Consequences of Applying an Agency Theory Logic in Higher Education. **British Journal of Management**, v. 28, n. 4, p. 711–730, 2017.

FRENKEL, Stephen J. Embedded in two worlds: The university academic manager's work, identity and social relations. **Educational Management Administration and Leadership**, 2021.

FRIEDRICHSMEIERS, Andres; MARCINKOWSKI, Frank. The mediatization of university governance: A theoretical and empirical exploration of some side-effects. **Policy and Politics**, v. 44, n. 1, p. 97–113, 2016.

FRØLICH, Nicoline; COATE, Kelly; MIGNOT-GERARD, Stephanie; *et al.* Einheit von Forschung und Lehre: Implications for state funding of universities. **Higher Education Policy**, v. 23, n. 2, p. 195–211, 2010.

FROST, Jetta; BROCKMANN, Julia. When qualitative productivity is equated with quantitative productivity: scholars caught in a performance paradox. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, v. 17, n. 6, p. 25–45, 2014.

GAETE-QUEZADA, Ricardo. The glass ceiling in public universities in Chile. An exploratory analysis. **Revista Iberoamericana de Educacion Superior**, v. 6, n. 17, p. 3–20, 2015.

GALLOS, Joan V. Reframing shared governance: Rediscovering the soul of campus collaboration. **Journal of Management Inquiry**, v. 18, n. 2, p. 136–138, 2009.

GANGA CONTRERAS, Francisco; JUNG, Hildegard Susana. Reflexiones en torno a la gobernanza universitaria: Una mirada desde Latinoamérica. **Espacios**, v. 38, n. 35, 2017. GANGA CONTRERAS, Francisco; LUNA NEGRETE, Gonzalo. La universidad en cifras: El caso del sistema universitario chileno. **Espacios**, v. 39, n. 10, 2018.

GANGA, Francisco; QUIROZ, Juan; FOSSATTI, Paulo. A synchronic analysis of university governance: A theoretical view of the sixties and seventies. **Educacao e Pesquisa**, v. 43, n. 2, p. 553–568, 2017.

GANGA-CONTRERAS, F; ALBORT-MORANT, G; CHAVARRIA-ORTIZ, C; *et al.* Research performance of IberoAmerican universities: An empirical analysis through agency theory [Desempenho das pesquisas das universidades ibero-americanas: Uma análise empírica a partir da teoria da agência] [Desempeño investigador de las universidades]. **Interciencia**, v. 45, n. 4, p. 192–200, 2020.

GANGA-CONTRERAS, Francisco A.; ALARCÓN, Nancy; PAILLAMÁN, María Paz; *et al.* Formación académica del ápice estratégico de las universidades estatales en Chile. **Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 261–281, 2021.

GANGA-CONTRERAS, Francisco Anibal; SUÁREZ-AMAYA, Wendolin; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; *et al.* Challenges of university governance: Notes on



matters of authority and the professionalization of university management. **Fronteiras**, v. 8, n. 3, p. 435–456, 2019.

GANGA-CONTRERAS, Francisco; CALDERÓN, Adolfo; SÁEZ, Walter; *et al.* Evolution of Chilean universities in national academic rankings. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 26, n. 96, p. 1125–1153, 2021.

GANGA-CONTRERAS, Francisco; DÍAZ-BARRIOS, Jazmín; RIVERA-DÍAZ, Daniela. Who are the elected directors in Latin American state universities? The case of Chile and Venezuela. **Revista de Filosofía (Venezuela)**, v. 38, n. 99, p. 838–854, 2021.

GANGA-CONTRERAS, Francisco; GUIÑEZ-CABRERA, Nataly; OLGUÍN-GUTIÉRREZ, Constanza; *et al.* Student perception of the “service-learning” methodology in the marketing subject. **Opcion**, v. 35, n. 90, p. 475–505, 2019.

GANGA-CONTRERAS, Francisco; LÓPEZ-NÚÑEZ, Julio; SÁEZ, Walter. University ranking portal: Methodology for its design and implementation. **RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologías de Informacao**, v. 2020, n. E25, p. 472–488, 2020.

GANGA-CONTRERAS, Francisco; NUÑEZ-MASCAYANO, Osman A. Governance of organizations: Conceptual approach to higher education institutions. **Espacios**, v. 39, n. 17, 2018.

GANGA-CONTRERAS, Francisco; PÉREZ MARTÍNEZ, Armenio; MANSILLA SEPÚLVEDA, Juan. Emerging paradigm in university governance. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 23, n. 83, p. 123–126, 2018.

GANGA-CONTRERAS, Francisco; QUEZADA, Marcelo Muñoz; SCHNETTLER, Ana Codjambassis. Actions developed in the field of teaching management: A preliminary approach to a university division of Chile. **Espacios**, v. 39, n. 25, 2018.

GANGA-CONTRERAS, Francisco; RODRÍGUEZ-PONCE, Emilio; NAVARRETE, Erwin; *et al.* Relevancia del liderazgo en el gobierno de las universidades iberoamericanas. **Interciencia**, v. 43, n. 3, p. 160–167, 2018.

GANGA-CONTRERAS, Francisco; SÁEZ, Walter; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; *et al.* Main international academic rankings: The case of Chile. **Ensaio**, v. 28, n. 107, p. 407–434, 2019. GAO, Xuesong; ZHENG, Yongyan. ‘Heavy mountains’ for Chinese humanities and social science academics in the quest for world-class universities. **Compare**, v. 50, n. 4, p. 554–572, 2020.

GARCIA FALCONETTI, Angela M. The perceived effects of state governance decentralization on baccalaureate articulation. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 33, n. 2, p. 177–194, 2008.

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco J. Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales Reference model for virtual education at face-to-face universities. **Campus Virtuales**, v. 9, n. 1, p. 2020, 2020.



GERBER, L. G. Report of the committee on college and university governance, 2011-12. **Academe**, v. 98, n. 4, p. 61–62, 2012.

GERBER, Larry G. College and university governance. **Academe**, v. 101, n. 1, 2015.

GIROUX, Dalie; KARMIS, Dimitrios; ROUILLARD, Christian. Between the managerial and the democratic university: Governance structure and academic freedom as sites of political struggle. **Studies in Social Justice**, v. 9, n. 2, p. 142–158, 2015.

GOGLIO, Valentina; PARIGI, Paolo. An institutional mechanism to reduce internal competition? A hypothesis about the diffusion of satellite universities in Italy. **Studies in Higher Education**, v. 41, n. 8, p. 1495–1513, 2016.

GOHARI, Savis; MEDALEN, Tor; ARANYA, Rolee. Exploring the impact of complex multi-level governance structures on the societal contribution of universities to knowledge-based urban development. **Social Sciences**, v. 8, n. 10, 2019.

GONZALEZ-PEREZ, Maria Alejandra; CORDOVA, Miguel; HERMANS, Michel; *et al.* Crises conducting stakeholder salience: shifts in the evolution of private universities' governance in Latin America. **Corporate Governance (Bingley)**, v. 21, n. 6, p. 1194–1214, 2021.

193

GONZÁLVEZ VALLÉS, Juan Enrique; BARRIENTOS-BÁEZ, Almudena; PARRA LÓPEZ, Eduardo. Governance and communication at the university: Study from covid-19. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 25, n. 91, p. 1247–1261, 2020.

GORMAN, Robert A.; DECESARE, Michael; BAKER, Charles A.; *et al.* College and University Governance: Union county college (New Jersey). **Academe**, v. 102, n. 4, p. 44–51, 2016.

GORNITZKA, Åse; MAASSEN, Peter; DE BOER, Harry. Change in university governance structures in continental Europe. **Higher Education Quarterly**, v. 71, n. 3, p. 274–289, 2017.

GOSSETT, Che; HAYWARD, Eva. Monica Jones. **Transgender Studies Quarterly**, v. 7, n. 4, p. 611–614, 2020.

GRECH, Amanda; HOWSE, Eloise; BOYLAN, Sinead. A scoping review of policies promoting and supporting sustainable food systems in the university setting. **Nutrition Journal**, v. 19, n. 1, 2020.

GRYAZNOVA, Anna. Supervisory boards in Russian universities: a development instrument or another tool of state control? **Higher Education**, v. 76, n. 1, p. 35–50, 2018.

GU, Jianmin; FENG, Shujin; HUANG, Futao. How do Chinese faculty members and administrative staff participate in governance arrangements? **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 10, p. 2082–2091, 2020.



GUANGLI, Zhou. Institutional Logic of University Governance Reform in China. **Chinese Education and Society**, v. 53, n. 4, p. 163–174, 2020.

GUBA, Katerina. Building a World-Class University in Russia: Redefining the Relationship Between Academic and Managerial Governance. **Demokratizatsiya**, v. 30, n. 1, p. 85–105, 2022.

GUBA, Katerina; GERASHCHENKO, Daria. Strengthening academic leadership from above: the ‘Renewal’ of Russian university leaders. **Studies in Higher Education**, 2022.

GUNASEKARA, Chrys. Universities and communities: A case study of change in the management of a university. **Prometheus (United Kingdom)**, v. 22, n. 2, p. 201–211, 2004.

HÄGELE, Werner. The University, the Humanities, and Sport Science between Humboldt’s Ideal and the Realities of Late Modern Utilitarianism-A Contribution to the Current Discussion from the Perspective of Science Theory. **Sport und Gesellschaft**, v. 7, n. 2, p. 91–114, 2010.

HAI, Pham Thi Thanh; ANH, Le Thi Kim. Academic staff’s participation in university governance - a move towards autonomy and its practical problems. **Studies in Higher Education**, v. 47, n. 8, p. 1–14, 2021.

HAMMARFELT, Björn; NELHANS, Gustaf; EKLUND, Pieta; *et al.* The heterogeneous landscape of bibliometric indicators: Evaluating models for allocating resources at Swedish universities. **Research Evaluation**, v. 25, n. 3, p. 292–305, 2016.

HANADA, Shingo. Japan’s higher education incorporation policy: A comparative analysis of three stages of national university governance. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 35, n. 5, p. 537–552, 2013.

HANUM, Zulia; ERLINA; MUDA, Iskandar; *et al.* The Impact of Accounting Information System on Organizational Performance through Good University’s Private Governance in Indonesia. **Webology**, v. 18, n. Special Issue, p. 1373–1388, 2021.

HARMAN, Kay; TREADGOLD, Elaine. Changing patterns of governance for Australian universities. **Higher Education Research and Development**, v. 26, n. 1, p. 13–29, 2007.

HARMAN, Kerry; BOHEMIA, Erik. Structure and Play: Rethinking Regulation in the Higher Education Sector. **Industry and Higher Education**, v. 21, n. 5, p. 367–374, 2007.

HARTLEY, Kris; JARVIS, Darryl S.L. Let nine universities blossom: opportunities and constraints on the development of higher education in China. **Higher Education Research and Development**, v. 41, n. 5, p. 1542–1556, 2021.



HARTLEY, Matthew; GOPAUL, Bryan; SAGINTAYEVA, Aida; *et al.* Learning autonomy: higher education reform in Kazakhstan. **Higher Education**, v. 72, n. 3, p. 277–289, 2016.

HARTWIG, Richard. A Tiny Ring of Power: The Department Chair and Golden Rule Management. **Journal of Public Affairs Education**, v. 10, n. 1, p. 31–42, 2004.

HEJNA, William F.; LERNER, Wayne M. Developing an academic administration clerkship for upper-division medical students. **Journal of Medical Education**, v. 53, n. 11, p. 898–901, 1978.

HENDERSON, Bruce B.; KANE, William D. Caught in the middle: faculty and institutional status and quality in state comprehensive universities. **Higher Education**, v. 22, n. 4, p. 339–350, 1991.

HENKIN, Alan B.; PERSSON, Dorothy. Faculty as Gatekeepers: Non-academic Staff Participation in University Governance. **Journal of Educational Administration**, v. 30, n. 2, 1992.

HERSOM, Naomi. Democracy and university governance: One president's perspective. **Interchange**, v. 25, n. 1, p. 19–23, 1994.

195 HOHM, Charles F. Sociology in the academy: How the discipline is viewed by deans. **Sociological Perspectives**, v. 51, n. 2, p. 235–258, 2008.

HONG, Min. Public university governance in China and Australia: a comparative study. **Higher Education**, v. 76, n. 4, p. 717–733, 2018.

HOVENGA, Evelyn J.S. **Virtual university governance**. [s.l.: s.n.], 2004. HOWARTH, Anita; FERNÁNDEZ, Gemma Martínez. Governing risk and benefits: Mobile communication technologies in british universities. **First Monday**, v. 19, n. 2, 2014.

HSIEH, Chuo Chun. Governance in transition: an analytical framework for hybridity and dynamics in higher education. **Higher Education**, 2022.

HU, Yung Hsiang; YU, Hui Yun. Improving retention rate through educational data mining: The design of placement program for newly enrolled students. **Journal of Research in Education Sciences**, v. 65, n. 4, p. 31–64, 2020.

HUANG, Futao. University governance in China and Japan: Major findings from national surveys. **International Journal of Educational Development**, v. 63, p. 12–19, 2018.

HUANG, Futao; DAIZEN, Tsukasa; KIM, Yangson. Changes in Japanese universities governance arrangements 1992–2017. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 10, p. 2063–2072, 2020.



HUE, Truong Thi; TUAN, Nguyen Anh; VAN, Luu Huu; *et al.* Prioritization of Factors Impacting Lecturer Research Productivity Using an Improved Fuzzy Analytic Hierarchy Process Approach. **Sustainability**, v. 14, n. 10, p. 6134, 2022.

HUSÉN, Torsten. The applicability of democratic principles and the mission of the university. **Interchange**, v. 23, n. 1–2, p. 11–18, 1992.

IGWE, Paul Agu; HACK-POLAY, Dieu; MENDY, John; *et al.* Improving higher education standards through reengineering in West African universities—A case study of Nigeria. **Studies in Higher Education**, v. 46, n. 8, p. 1635–1648, 2021.

INAYATULLAH, Sohail; MILOJEVIC, Ivana. Leadership and governance in higher education 2025: can Malaysian universities meet the challenge? **Foresight**, v. 18, n. 4, p. 434–440, 2016.

INCHLEY, Maggie; DAR, Sadhvi; PUJARA, Susmita; *et al.* The Verbatim Formula: caring for care leavers in the neoliberal university. **Research in Drama Education**, v. 24, n. 3, p. 413–419, 2019.

IRTWANGE, S. V.; ORSAAH, S. Assessment of groups influence on management style as related to university governance. **Educational Research and Reviews**, v. 5, n. 2, p. 46–63, 2010.

196 JARERNSIRIPORNKUL, Sakchai; PANDEY, I. M. Governance of autonomous universities: case of Thailand. **Journal of Advances in Management Research**, v. 15, n. 3, p. 288–305, 2018.

JENSEN, Devon. A theoretical model for examining the link between governance and philosophy in higher education. **Interchange**, v. 32, n. 4, p. 395–417, 2001.

JIAN, Ling. Unbalanced Model: An Interpretation of the Internal Governance of Chinese Universities. **Chinese Education and Society**, v. 53, n. 4, p. 187–197, 2020.

JIANG, Hongchi; XUE, Yujie. Perceptions of Faculty Leadership in University Governance: A Case Study. **Chinese Education and Society**, v. 54, n. 5–6, p. 207–221, 2021.

JONES, Glen A. The horizontal and vertical fragmentation of academic work and the challenge for academic governance and leadership. **Asia Pacific Education Review**, v. 14, n. 1, p. 75–83, 2013.

JONES, Glen A.; SHANAHAN, Theresa; GOYAN, Paul. Traditional governance structures - Current policy pressures: The academic senate and Canadian universities. **Tertiary Education and Management**, v. 8, n. 1, p. 29–45, 2002.

JONES, Glen A.; SHANAHAN, Theresa; GOYAN, Paul. University governance in Canadian higher education. **Tertiary Education and Management**, v. 7, n. 2, p. 135–148, 2001.



JONGBLOED, Ben. Universities as hybrid organizations: Trends, drivers, and challenges for the European university. **International Review of Public Administration**, v. 45, n. 3, p. 207–225, 2015.

JONGBLOED, Ben. Universities as hybrid organizations: Trends, drivers, and challenges for the European university. **International Review of Public Administration**, v. 45, n. 3, p. 207–225, 2015.

KARRAN, Terence. Academic freedom in Europe: Reviewing unesco's recommendation. **British Journal of Educational Studies**, v. 57, n. 2, p. 191–215, 2009.

KAYYAL, Mohammad; GIBBS, Trevor. Managing curriculum transformation within strict University governance structures: An example from Damascus University Medical School. **Medical Teacher**, v. 34, n. 8, p. 607–613, 2012.

KHAN, Muzammal Ahmad. The impact of COVID-19 on UK higher education students: experiences, observations and suggestions for the way forward. **Corporate Governance (Bingley)**, v. 21, n. 6, p. 1172–1193, 2021.

KLEIN, Karla; PIZZIO, Alex; RODRIGUES, Waldecy. University governance and transaction costs in the Brazilian Legal Amazon. **Educacao e Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 455–474, 2018.

KING, E. C.; DIETRICH, M. C. The school of allied health--a political model of university governance. **Journal of Allied Health**, v. 9, n. 4, p. 242–252, 1980.

KOLSAKER, Ailsa. Academic professionalism in the managerialist era: A study of English universities. **Studies in Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 513–525, 2008.

KÖNIG, T. A legal act in the making: Austrian higher education politics in the 1950s [Die entstehung eines gesetzes: Österreichische Hochschulpolitik in den 1950er Jahren]. **Osterreichische Zeitschrift fur Geschichtswissenschaften**, v. 23, n. 2, p. 57–81, 2012.

KOVAČ, Vesna; LEDIĆ, Jasminka; RAFAJAC, Branko. Academic staff participation in university governance: Internal responses to external quality demands. **Tertiary Education and Management**, v. 9, n. 3, p. 215–232, 2003.

KRETEK, Peter M.; DRAGŠIĆ, Žarko; KEHM, Barbara M. Transformation of university governance: On the role of university board members. **Higher Education**, v. 65, n. 1, p. 39–58, 2013.

KRÜGER, Karsten; PARELLADA, Martí; SAMOILOVICH, Daniel; *et al.* Implementing Governance reforms: Policy games in European university systems. **Revista de Educacion**, v. 2019, n. 385, p. 11–35, 2019.

KURUUZUM, Ayşe; ASILKAN, Ozcan; CIZEL, Rabia Bato. Student participation in higher education institutions in Turkey. **Higher Education in Europe**, v. 30, n. 3–4, p. 345–355, 2005.



KVILHAUGSVIK, Hanne. Bridging higher education and the world of work? Employer panels in Nordic university governance. **European Journal of Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 117–133, 2022.

KWIEK, Marek. Changing higher education and welfare states in postcommunist Central Europe: New contexts leading to new typologies? **Human Affairs**, v. 24, n. 1, p. 48–67, 2014.

KWIEK, Marek. Structural changes in the Polish higher education system (1990–2010): a synthetic view. **European Journal of Higher Education**, v. 4, n. 3, p. 266–280, 2014.

KWIEK, Marek. The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. **International Journal of Educational Development**, v. 43, p. 77–89, 2015.

KWIEK, Marek. A generational divide in the academic profession: A mixed quantitative and qualitative approach to the Polish case. **European Educational Research Journal**, v. 16, n. 5, p. 645–669, 2017.

LAKER, Jason; DEŽELAN, Tomaž; KOS, Domen. The relevance of extracurricular activities for citizenship: Why cutting budget for student associational activity is a bad policy. **Annales-Anali za Istrske in Mediteranske Studije - Series Historia et Sociologia**, v. 28, n. 4, p. 827–840, 2018.

LANGER, Josef. Steering patterns in the austrian university system. **Higher Education in Europe**, v. 17, n. 3, p. 3–14, 1992.

LAPWORTH, Susan. Arresting decline in shared governance: Towards a flexible model for academic participation. **Higher Education Quarterly**, v. 58, n. 4, p. 299–314, 2004.

LEBEAU, Yann; ALRUWAILI, Jaber. Convergence and local orders in the dynamics of change in higher education: a perspective from Saudi Arabia. **Policy Reviews in Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 6–26, 2022.

LEE, Deborah. **Faculty status, tenure, and compensating wage differentials among members of the Association of Research Libraries**. [s.l.: s.n.], 2008.

LEE, Michael H. Major issues of university education policy in Hong Kong. **Asia Pacific Education Review**, v. 6, n. 2, p. 103–112, 2005.

LEE, Molly; WAN, Chang Da; SIRAT, Morshidi. Hybrid Universities in Malaysia†. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 10, p. 1870–1886, 2017.

LEISYTE, Liudvika; ENDERS, Jürgen; DE BOER, Harry. The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms. **Higher Education**, v. 58, n. 5, p. 619–635, 2009.



LEPORI, Benedetto; WISE, Michael; INGENHOFF, Diana; *et al.* The dynamics of university units as a multi-level process. Credibility cycles and resource dependencies. **Scientometrics**, v. 109, n. 3, p. 2279–2301, 2016.

LESLIE, David W. Legitimizing university governance: Theory and practice. **Higher Education**, v. 4, n. 2, p. 233–246, 1975.

LEUSCHER, Thierry M. Racial desegregation and the institutionalisation of “race” in university governance: The case of the University of Cape Town. **Perspectives in Education**, v. 27, n. 4, p. 415–425, 2009.

LI, Danling; LI, Yongyan. Preparing for RAE 2020 in Hong Kong: academics’ research, writing and publishing trajectories in a neoliberal governance landscape. **Studies in Higher Education**, v. 47, n. 7, p. 1410–1422, 2021.

LI, Jun. Autonomy, Governance and the Chinese University 3.0: A zhong-yong Model from Comparative, Cultural and Contemporary Perspectives. **China Quarterly**, v. 244, p. 988–1012, 2020.

LI, Xiuhan; ZHAO, Guodong. Democratic Involvement in Higher Education: A Study of Chinese Student E-participation in University Governance. **Higher Education Policy**, v. 33, n. 1, p. 65–87, 2020. LIDZ, Victor. Politics and the Academic Social Scientist; The Record of Talcott Parsons. **American Sociologist**, v. 52, n. 1, p. 63–87, 2021.

LIN, Chun Wen. Deliberative participation: A new strategy for enhancing student participation in university governance. **International Journal of Knowledge, Culture and Change Management**, v. 9, n. 9, p. 191–209, 2009.

LIU, Baocun; KANG, Yunfei. How Far Can We Learn Anything of Practical Value from Our Pioneers? Reconsidering Wu Yifang’s Legacy of Higher Education. **Frontiers of Education in China**, v. 16, n. 1, p. 126–154, 2021.

LIU, Che Hung; LEE, Chang Shing; WANG, Mei Hui; *et al.* Apply fuzzy ontology and FML to knowledge extraction for university governance and management. **Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing**, v. 4, n. 4, p. 493–513, 2013.

LIU, Wei; YAN, Weigang. The internal governance model in Chinese universities: an international comparative analysis. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 428–438, 2019.

LIU, Xu. How Government Policy Is Implemented in the Private University: A Case Study from China. **Frontiers of Education in China**, v. 13, n. 3, p. 426–447, 2018.

LIU, Xu. Institutional governance of Chinese private universities: the role of the communist party committee. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 42, n. 1, p. 85–101, 2020.

LIU, Xu. The governance in the development of public universities in China. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 39, n. 3, p. 266–281, 2017.



LIZZIO, Alf; WILSON, Keithia. Student participation in university governance: The role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 1, p. 69–84, 2009.

LO, William Yat Wai. Vulnerable autonomy: university governance in the context of student activism in Hong Kong. **International Studies in Sociology of Education**, 2021.

LO, William Yat Wai; TANG, Hei Hang Hayes. Dancing with global trends: higher education policy and university governance in Hong Kong, 1997–2012. **Journal of Educational Administration and History**, v. 49, n. 1, p. 53–71, 2017.

LODEWIJKS, John. Political economy in greater western Sydney. **Journal of Australian Political Economy**, v. 72, p. 80–105, 2014.

LONG, Brad. Losing sight of Humboldt: A synoptic review of Australian government policy over the last 35 years. **Journal of Further and Higher Education**, v. 34, n. 3, p. 451–465, 2010.

LONG, Samuel. Dimensions of Student Academic Alienation. **Educational Administration Quarterly**, v. 13, n. 1, p. 16–30, 1977.

200

LOWE, C. U. The triple helix - NIH, Industry, and the academic world. **Yale Journal of Biology and Medicine**, v. 55, n. 3–4, p. 239–246, 1982.

LUEG, Klarissa. Organizational changes towards a European academic field. A case study of frictions in the narratives of Europeanization at a German university from an institutional perspective. **Innovation: The European Journal of Social Science Research**, v. 31, n. 4, p. 484–503, 2018.

LUESCHER-MAMASHELA, Thierry M. From university democratisation to managerialism: The changing legitimization of university governance and the place of students. **Tertiary Education and Management**, v. 16, n. 4, p. 259–283, 2010.

LUESCHER-MAMASHELA, Thierry M. Student representation in university decision making: good reasons, a new lens? **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 10, p. 1442–1456, 2013.

LUESCHER-MAMASHELA, Thierry M.; MUGUME, Taabo. Student representation and multiparty politics in African higher education. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 3, p. 500–515, 2014.

LUNT, Ingrid; MCALPINE, Lynn; MILLS, David. Lively bureaucracy? The ESRC's Doctoral Training Centres and UK universities. **Oxford Review of Education**, v. 40, n. 2, p. 151–169, 2014.

LUQUE-MARTÍNEZ, Teodoro; DEL BARRIO-GARCÍA, Salvador. Modelling university image: The teaching staff viewpoint. **Public Relations Review**, v. 35, n. 3, p. 325–327, 2009.



MA, Guoxin; BLACK, Kate; BLENKINSOPP, John; *et al.* Higher education under threat: China, Malaysia, and the UK respond to the COVID-19 pandemic. **Compare**, v. 52, n. 5, p. 841–857, 2022.

MA, Jinyuan; CAI, Yuzhuo. Innovations in an institutionalised higher education system: the role of embedded agency. **Higher Education**, v. 82, n. 5, p. 897–915, 2021.

MAASSEN, Peter. The university's governance paradox. **Higher Education Quarterly**, v. 71, n. 3, p. 290–298, 2017.

MACDONALD, Catriona M.M. "To form citizens": Scottish students, governance and politics, 1884-1948. **History of Education**, v. 38, n. 3, p. 383–402, 2009.

MACHERIDIS, Nikos; PAULSSON, Alexander. Professionalism between profession and governance: how university teachers' professionalism shapes coordination. **Studies in Higher Education**, v. 44, n. 3, p. 470–485, 2019.

MAGALHÃES, António; VEIGA, Amélia; AMARAL, Alberto. The changing role of external stakeholders: from imaginary friends to effective actors or non-interfering friends. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 4, p. 737–753, 2018.

MAI, Anh Ngoc; DO, Ha Thi Hai; MAI, Cuong Ngoc; *et al.* Models of university autonomy and their relevance to Vietnam. **Journal of Asian Public Policy**, 2020.

MARGINSON, Simon. One country, two political cultures: What way forward for Hong Kong's universities? **International Journal of Educational Development**, v. 84, 2021.

MARIMON, Frederic; MAS-MACHUCA, Marta; BERBEGAL-MIRABENT, Jasmina. Fulfilment of expectations on students' perceived quality in the Catalan higher education system. **Total Quality Management and Business Excellence**, v. 31, n. 5–6, p. 483–502, 2020.

MARIMON, Frederic; MAS-MACHUCA, Marta; BERBEGAL-MIRABENT, Jasmina; *et al.* UnivQual: a holistic scale to assess student perceptions of service quality at universities. **Total Quality Management and Business Excellence**, v. 30, n. 1–2, p. 184–200, 2019.

MCCANN, Leo; GRANTER, Edward; HYDE, Paula; *et al.* 'Upon the gears and upon the wheels': Terror convergence and total administration in the neoliberal university. **Management Learning**, v. 51, n. 4, p. 431–451, 2020.

MCCUBBIN, Amanda; HAMMER, Sara; AYRISS, Peter. Learning and teaching benchmarking in Australian universities: the current state of play. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 44, n. 1, p. 3–20, 2022.

MCMILLAN, Jill J. The potential for civic learning in higher education: "teaching democracy by being democratic. **Southern Communication Journal**, v. 69, n. 3, p. 188–205, 2004.



MCNEILL, Donald; MOSSMAN, Michael; ROGERS, Dallas; *et al.* The university and the city: Spaces of risk, decolonisation, and civic disruption. **Environment and Planning A**, v. 54, n. 1, p. 204–212, 2022.

MCWILLIAM, Erica; LAWSON, Alan; EVANS, Terry; *et al.* “Silly, soft and otherwise suspect”: Doctoral education as risky business. **Australian Journal of Education**, v. 49, n. 2, p. 214–227, 2005.

MEEUWISSEN, Stephanie N.E.; SPRUIJT, Annemarie; VAN VEEN, Jeroen W.; *et al.* Student participation in governance of medical and veterinary education: experiences and perspectives of student representatives and program directors. **Advances in Health Sciences Education**, v. 24, n. 4, p. 665–690, 2019.

MEISTER-SCHEYTT, Claudia. Reinventing governance: The role of boards of governors in the New Austrian University. **Tertiary Education and Management**, v. 13, n. 3, p. 247–261, 2007.

MENON, Maria E. Students’ views regarding their participation in university governance: Implications for distributed leadership in higher education. **Tertiary Education and Management**, v. 11, n. 2, p. 167–182, 2005.

202

MENON, Maria E. Students’ views regarding their participation in university governance: Implications for distributed leadership in higher education. **Tertiary Education and Management**, v. 11, n. 2, p. 167–182, 2005.

MENON, Maria Eliophotou. Student involvement in university governance: A need for negotiated educational aims? **Tertiary Education and Management**, v. 9, n. 3, p. 233–246, 2003.

MEYER, Luanna H. Collegial participation in university governance: A case study of institutional change. **Studies in Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 225–235, 2007.

MIGNOT-GÉRARD, Stéphanie. From “good management” to “performance”. The transformation of state’s steering modes of universities and the reconfiguration of the power of academic leaders from 1998 to 2011. **Revue Francaise d’Administration Publique**, v. 169, n. 1, p. 69–87, 2019.

MIX, Vickie Lynn. Library and university governance: Partners in student success. **Reference Services Review**, v. 41, n. 2, p. 253–265, 2013.

MOHAMMADIMEHR, Mojgan. Investigating the status of entrepreneurial university indicators in the university of military medical sciences in corona crisis. **Journal of Military Medicine**, v. 23, n. 4, p. 349–357, 2021.

MOK, Ka Ho. Globalisation and higher education restructuring in hong kong, taiwan and mainland china. **International Journal of Phytoremediation**, v. 21, n. 1, p. 117–129, 2003.



MOK, Ka Ho. Education market with the Chinese characteristics: The rise of minban and transnational higher education in China. **Higher Education Quarterly**, v. 75, n. 3, p. 398–417, 2021.

MOK, Ka Ho. Managing neo-liberalism with Chinese characteristics: The rise of education markets and Higher education governance in China. **International Journal of Educational Development**, v. 84, 2021.

MOK, Ka Ho. When state centralism meets neo-liberalism: Managing university governance change in Singapore and Malaysia. **Higher Education**, v. 60, n. 4, p. 419–440, 2010.

MOK, Ka Ho. Singapore's global education hub ambitions: University governance change and transnational higher education. **International Journal of Educational Management**, v. 22, n. 6, p. 527–546, 2008.

MOK, Ka Ho. Positioning as Regional Hub of Higher Education: Changing Governance and Regulatory Reforms in Singapore and Malaysia. **International Journal of Educational Reform**, v. 17, n. 3, p. 230–250, 2008.

MOK, Ka Ho. Emerging regulatory regionalism in university governance: A comparative study of China and Taiwan¹. **Globalisation, Societies and Education**, v. 8, n. 1, p. 87–103, 2010.

MOK, Ka Ho. The quest for an entrepreneurial university in East Asia: Impact on academics and administrators in higher education. **Asia Pacific Education Review**, v. 14, n. 1, p. 11–22, 2013.

MOK, Ka Ho. Does internationalisation of Higher Education still matter? Critical reflections on student learning, graduate employment and faculty development in Asia. **Higher Education Quarterly**, v. 72, n. 3, p. 183–193, 2018.

MOK, Ka Ho; JIANG, Jin. Towards corporatized collaborative governance: the multiple networks model and entrepreneurial universities in Hong Kong. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 10, p. 2110–2120, 2020.

MOK, Ka Ho; WELCH, Anthony; KANG, Yuyang. Government innovation policy and higher education: the case of Shenzhen, China. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 42, n. 2, p. 194–212, 2020.

MOK, Ka Ho; XIONG, Weiyan; KE, Guoguo. Reimagining Higher Education in the Post-COVID-19 Era: Chinese Students' Desires for Overseas Learning and Implications for University Governance. **Higher Education Policy**, 2022.

MOK, Ka Ho; XIONG, Weiyan; YE, Huiyuan. COVID-19 crisis and challenges for graduate employment in Taiwan, Mainland China and East Asia: a critical review of skills preparing students for uncertain futures. **Journal of Education and Work**, v. 34, n. 3, p. 247–261, 2021.



MOLINARI, Alessandra; GASPARINI, Andrea Alessandro. When Students Design University: A Case Study of Creative Interdisciplinarity between Design Thinking and Humanities. **Open Education Studies**, v. 1, n. 1, p. 24–52, 2019.

MORA, JosÉ GinÉs. International seminar on university governance and management: An overview. **Tertiary Education and Management**, v. 7, n. 2, p. 91–93, 2001.

MORRIS, Paul. Academic freedom, university governance and the state: The commission of inquiry into the Hong Kong Institute of Education. **Journal of Education Policy**, v. 25, n. 5, p. 587–603, 2010.

MUHSIN; MARTONO, S.; NURKHIN, Ahmad; *et al.* The relationship of good university governance and student satisfaction. **International Journal of Higher Education**, v. 19, n. 1, 2020.

MUKTIYANTO, Ali; HADIWIDJAJA, D. Rini. The influence of management control system on good university governance with internal auditor's role as mediation. **Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities**, v. 24, n. May, p. 13–26, 2016.

MUKTIYANTO, Ali; HERMAWAN, Ancella Anitawati; HADIWIDJAJA, Rini Dwiyan. The role of management control systems in the performance of higher education through good university governance. **International Journal of Trade and Global Markets**, v. 13, n. 3, p. 288–310, 2020.

MUNAWIR; RAHARJO, Kusdi; DJALIL, Muslim A.; *et al.* Dimensions of identity strength and organizational citizenship behavior (OCB) in establishing good university governance and performance of religious ideology-based higher educations. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 11, n. 2, p. 250–272, 2019.

MUSSELIN, Christine. **University Governance in Meso and Macro Perspectives**. [s.l.: s.n.], 2021.

MUSSELIN, Christine. Sociologue de l'Université : Quand des opportunités font trajectoire. **BMS Bulletin of Sociological Methodology/ Bulletin de Methodologie Sociologique**, v. 151, n. 1, p. 8–37, 2021.

MUSSELIN, Christine. How peer review empowers the academic profession and university managers: Changes in relationships between the state, universities and the professoriate. **Research Policy**, v. 42, n. 5, p. 1165–1173, 2013.

MUSSELIN, Christine. **Empowerment of french universities by funding and evaluation agencies**. [s.l.: s.n.], 2014.

NABAHO, Lazarus; TURYASINGURA, Wilberforce; AGUTI, Jessica Norah; *et al.* Understanding the governance dynamics of a supranational university: The African pioneering model. **Tuning Journal for Higher Education**, v. 8, n. 1, p. 27–52, 2020.



NARAYAN, Anil K.; OLESEN, Karin; RAMACHANDRA, Suresh. Remodelling university governance in public universities to respond to the dual challenges of academic research and commercialization. **Corporate Ownership and Control**, v. 10, n. 1 G,CONT6, p. 597–606, 2012.

NĂSTASE, Puşa. Hidden in plain sight: Student fund-raising in Romanian universities. **International Review of Social Research**, v. 8, n. 1, p. 47–54, 2018.

NAYLOR, Ryan; DOLLINGER, Mollie; MAHAT, Marian; *et al.* Students as customers versus as active agents: conceptualising the student role in governance and quality assurance. **Higher Education Research and Development**, p. 1–14, 2020.

NELIPA, D.; BATRYMENKO, O.; RUDENKO, S.; *et al.* Higher education management in Ukraine: Will generation change help us transform it faster? **Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu**, n. 3, p. 167–175, 2018.

NGADIMAN, Norhayati; RAHMAN, Ismail Abdul; KAAMIN, Masiri; *et al.* Governance strategies in sustainable campus using Rasch model. **Advanced Science Letters**, v. 23, n. 4, p. 3233–3236, 2017.

NGOK, Kinglun. Massification, bureaucratization and questing for “world-class” status: Higher education in China since the mid-1990s. **International Journal of Educational Management**, v. 22, n. 6, p. 547–564, 2008.

NGUYEN, Trang Thi Huyen. A philosophical evaluation of the internationalization of higher education: A case study on the public universities in Vietnam. **XLinguae**, v. 13, n. 3, p. 114–133, 2020.

NICHOLS, Naomi; HAYES TANG, Hei hang. Navigating managerial and entrepreneurial reforms in research-intensive universities: A comparison of early career trajectories in Hong Kong and Canada. **Higher Education Quarterly**, v. 76, n. 1, p. 116–130, 2022.

NUGROHO, Heru. Conceptual model of IT governance for higher education based on COBIT 5 framework. **Journal of Theoretical and Applied Information Technology**, v. 60, n. 2, p. 216–221, 2014.

NÚÑEZ, Javier; LEIVA, Benjamin. The effects of a tripartite ‘participative’ university senate on university governance: the case of the University of Chile. **Cambridge Journal of Education**, v. 48, n. 6, p. 749–767, 2018.

NURAKYNOVA, Sabina. Medical education governance based on strategic planning: An example of Kazakhstan medical universities. **International Journal of Health Governance**, v. 23, n. 3, p. 216–225, 2018.

NUSSEY, Charlotte; FREDIANI, Alexandre Apsan; LAGI, Rosiana; *et al.* Building University Capabilities to Respond to Climate Change Through Participatory Action Research: Towards a Comparative Analytical Framework. **Journal of Human Development and Capabilities**, v. 23, n. 1, p. 95–115, 2022.



O. OKUNOLA, Phillips; E. UZOKA, Ngozi; A. ADETORO, Jeremiah; *et al.* Determinants of female participation in university governance in Nigeria. **Malaysian Online Journal of Educational Management**, v. 5, n. 1, p. 1–15, 2017.

O'BYRNE, Darren; BOND, Christopher. Back to the future: the idea of a university revisited. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 36, n. 6, p. 571–584, 2014.

OLIVEIRA, L; CARVALHO, H. The relationship between S&T development and (social) science productivity in Europe | Veza znanstveno-tehnološkog razvoja i (društvo)znanstvene produktivnosti u Evropi. **Sociologija i Prostor**, v. 48, n. 3, p. 395–413, 2010.

OLIVER, Amalya L.; SAPIR, Adi. Shifts in the organization and profession of academic science: The impact of IPR and technology transfer. **Journal of Professions and Organization**, v. 4, n. 3, p. 36–54, 2017.

OLMEDA, G J; MARTIN, E L; UCEDA, P Q. The University as a Civic Environment: Student Assessment of Means of Political Participation in the University. **Revista De Educacion**, n. EXTRA, p. 69–91, 2011.

OLMEDA, G J; MARTIN, E L; UCEDA, P Q. The University as a Civic Environment: Student Assessment of Means of Political Participation in the University. **Revista De Educacion**, n. EXTRA, p. 69–91, 2011.

OMAL, Felix; AKALA, Beatrice M'mboga. The relationship between confidence in institutional values and student participation in leadership: A case of comprehensive universities. **Cogent Education**, v. 5, n. 1, 2018.

O'MEARA, Bernard; PETZALL, Stanley. How important is the role of the chancellor in the appointment of Australian vice-chancellors and university governance? **International Journal of Educational Management**, v. 21, n. 3, p. 213–231, 2007.

O'MEARA, Bernard; PETZALL, Stanley. What do we know about the chancellors of Australian universities? **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 30, n. 2, p. 187–199, 2008.

ONG, Kok Chung; CHAN, David K.K. Transnational higher education and challenges for university governance in China. **Higher Education Policy**, v. 25, n. 2, p. 151–170, 2012.

ONWUNLI, Agatha U.; AGHO, Augustine O. Faculty opinion on shared authority: A Nigerian national survey. **Higher Education**, v. 48, n. 4, p. 397–418, 2004.

ORDORIKA, Imanol. Governance and change in higher education: The debate between classical political sociology, new institutionalism and critical theories. **Bordon**, v. 66, n. 1, p. 107–122, 2014.



OSIPIAN, Ararat L. Transforming university governance in Ukraine: Collegiums, bureaucracies, and political institutions. **Higher Education Policy**, v. 27, n. 1, p. 65–84, 2014.

OSIPIAN, Ararat L. University autonomy in Ukraine: Higher education corruption and the state. **Communist and Post-Communist Studies**, v. 50, n. 3, p. 233–243, 2017.

PACK, Justin. The Need for a Phenomenology of Academic Activity Under Neoliberalism. **Interchange**, v. 51, n. 3, p. 239–252, 2020.

PARKER, Lee. University corporatisation: Driving redefinition. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 22, n. 4, p. 434–450, 2011.

PARKER, Lee D. It's been a pleasure doing business with you: A strategic analysis and critique of university change management. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 13, n. 5–6, p. 603–619, 2002.

PARRY, R. Federalism and university governance: Welsh experiences in New Zealand. **Welsh History Review**, v. 23, n. 1, p. 124–158, 2006.

PEDRAJA-REJAS, Liliana; ARANEDA-GUIRRIMAN, Carmen; BERNASCONI, Andrés; VIANCOS, Patricio. Leadership, academic culture and quality of universities: Conceptual approaches and relationships. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 23, n. 1 Special Edition, p. 184–199, 2018.

PENNER, R. Faculty collective bargaining in Canada: Background, development and impact. **Interchange**, v. 9, n. 3, p. 71–86, 1978.

PENNER, Roland. Unionization, democracy, and the university. **Interchange**, v. 25, n. 1, p. 49–53, 1994.

PÉREZ MARTÍNEZ, Armenio; RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Aimara; DE AGUILAR, Susana Hinojosa. University governance and values: The control function in university management. **Opcion**, v. 34, n. 86, p. 176–200, 2018.

PÉREZ-LÓPEZ, Eva; ATOCHERO, Alfonso Vázquez; RIVERO, Santiago Cambero. Distance Education in COVID-19's period: An Analysis from the perspective of university students. **RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia**, v. 24, n. 1, p. 331–350, 2021.

PFLAEGER YOUNG, Zoe; AMERY, Fran; HOLDEN BATES, Stephen; *et al.* Women in the Profession: An Update on the Gendered Composition of the Discipline and Political Science Departments in the UK. **Political Studies Review**, v. 19, n. 1, p. 12–36, 2021.

PFLÜGER, Jessica; MOJESCIK, Katharina. Governance of academic teaching: why universities introduce funding programs for teaching and why academic teachers participate. **Teaching in Higher Education**, 2021.



PITCHAN, Muhammad Adnan. The acceptance and use of E-Warga portal among universiti kebangsaan Malaysia staff. **Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication**, v. 36, n. 2, p. 253–268, 2020.

PLANAS, Anna; SOLER, Pere; FULLANA, Judit; *et al.* Student participation in university governance: The opinions of professors and students. **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 4, p. 571–583, 2013.

POCOL, Cristina Bianca; STANCA, Liana; DABIJA, Dan Cristian; *et al.* Knowledge Co-creation and Sustainable Education in the Labor Market-Driven University–Business Environment. **Frontiers in Environmental Science**, v. 10, 2022.

POLLOCK, Noah; HORN, Eileen; COSTANZA, Robert; *et al.* Envisioning helps promote sustainability in academia: A case study at the University of Vermont. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 10, n. 4, p. 343–353, 2009.

POOLE, David; ROBERTSON, Bob. Hunting the snark or leading with purpose? Managing the enterprise university. **Journal of Management and Organization**, v. 9, n. 3, p. 8–24, 2003.

POTTER, Robert E. Faculty participation in university governance: Australia and the united states. **Journal of Educational Administration**, v. 21, n. 1, p. 52–68, 1983.

PRÜFER, Jens; WALZ, Uwe. Academic faculty governance and recruitment decisions. **Public Choice**, v. 155, n. 3–4, p. 507–529, 2013.

PURBA, Kuras; LUMBANRAJA, Prihatin; SIAHAAN, Elisabeth; *et al.* Antecedent of lecturer's performance and its impact on graduate competency of management students through learning environment as moderating variable at private universities in Medan city. **International Journal of Economic Research**, v. 14, n. 20, p. 235–254, 2017.

QINGNIAN, Xiong; YINGHUA, Cai. The Reconstruction of the University Academic Committee System and Government Regulation. **Chinese Education and Society**, v. 53, n. 4, p. 198–211, 2020.

RAAPER, Rille; OLSEN, Mark. Mark olssen on neoliberalisation of higher education and academic lives: An interview. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 2, p. 147–163, 2015.

RACHMAN, Ellys; NAWAWI, Juanda; ARISMUNANDAR; *et al.* Autonomy of private higher education management: Financial accountability perspective. **International Journal of Economic Research**, v. 14, n. 12, p. 175–185, 2017.

RAHAYU, Anik Puji; SUBAGIYO, Lambang; RAHAYU, Sestuningsih Margi; *et al.* The principles of Good University Governance at Islamic Muhammadiyah University of East Borneo. **Journal of Social Sciences Research**, v. 4, n. 10, p. 200–204, 2018.



RAMÍREZ, Yolanda; TEJADA, Ángel. Corporate governance of universities: Improving transparency and accountability. **International Journal of Disclosure and Governance**, v. 15, n. 1, p. 29–39, 2018.

RÄSÄNEN, Keijo. Meaningful academic work as praxis in emergence. **Journal of Research Practice**, v. 4, n. 1, p. 1–22, 2008.

RASMUSSEN, Bente. From Collegial Organization to Strategic Management of Resources: Changes in Recruitment in a Norwegian University. **SAGE Open**, v. 5, n. 3, 2015.

RASMUSSEN, Jørgen Gulddahl. New rules of university governance in Denmark. **Higher Education Policy**, v. 11, n. 2–3, p. 183–199, 1998.

RASMUSSEN, Jørgen Gulddahl. Changes in organising and managing research in universities: Reconstruction or rediscovery. **Tertiary Education and Management**, v. 6, n. 4, p. 271–287, 2000.

REGINI, Marino. Unintended consequences of national reforms: Changing university governance in Europe. **Stato e Mercato**, n. 104, p. 159–188, 2015.

RELUCENTI, Michela; ALBY, Francesca; HEYN, Rosemarie; *et al.* Face-to-face vs distance learning in human anatomy education: a longitudinal study of students' perspective and learning outcomes during COVID-19 pandemic. **Italian Journal of Anatomy and Embryology**, v. 125, n. 1, p. 37–54, 2022.

REMACHE, Abdelghani. Changing university governance paradigms in the middle east and North Africa: The UAE example. **TEM Journal**, v. 8, n. 3, p. 1046–1057, 2019.

RESTREPO, José Manuel; BRADFORD, Henry; GUZMÁN, Alexander; *et al.* A critical review to the public policy for the improvement of governance practices at heis in Colombia. **Revista de Economía del Rosario**, v. 21, n. 2, p. 219–246, 2018.

RICHARD BOND, W. Zero tolerance: A new enemy of academic freedom? **Interchange**, v. 27, n. 2, p. 103–110, 1996.

RICHARDSON, Brittany. Interviews with practitioners in the united kingdom reveal effective strategies for open access outreach to researchers. **Evidence Based Library and Information Practice**, v. 15, n. 2, p. 171–173, 2020.

RINTOUL, Heather M.; MACLELLAN, Duncan. **A consideration of ethical leadership in Ontario university governance**. [s.l.: s.n.], 2016.

ROBERTS, Robert North. The Deconstitutionalization of Academic Freedom After Garcetti v. Ceballos? **Review of Public Personnel Administration**, v. 32, n. 1, p. 45–61, 2012.



ROBERTS, Robin W. Managerialism in US universities: Implications for the academic accounting profession. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 15, n. 4–5, p. 461–467, 2004.

ROCHFORD, Francine. Bringing them into the tent - student association and the neutered academy. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 3, p. 485–499, 2014.

RODOLFO, Schmal; FERNANDO, Cabrales. The challenge of university governance: The Chilean case. **Ensaio**, v. 26, n. 100, p. 822–848, 2018.

RODRÍGUEZ, Carlos Jesús Fernández. Estudios críticos de la gestión: Estudios culturales de los conflictos en el mundo del trabajo. **Política y Sociedad**, v. 54, n. 1, p. 23–44, 2017.

RODRIGUEZ-AMAT, Joan Ramon; JEFFERY, Bob. Student protests. Three periods of university governance. **TripleC**, v. 15, n. 2, p. 526–542, 2017.

RODRÍGUEZ-BALCÁZAR, Susan Cristy; YZQUIERDO PERÉZ, Luis Enrique; REYES PASTOR, Graciela Esther; *et al.* Education and Human Rights: Approaches from a Critical Latin American Perspective. **Encuentros (Maracaibo)**, n. 15, p. 438–449, 2022.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, David; FEIXAS, Mònica; GAIRÍN, Joaquín; *et al.* Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. **Studies in Higher Education**, v. 40, n. 4, p. 690–703, 2015.

RODRIGUEZ-PONCE, Emilio; PEDRAJA-REJAS, Liliana; RODRÍGUEZ-PONCE, Juan. The influence of governance regimes on the quality of university degrees: An exploratory study from Chile. **Fronteiras**, v. 9, n. 3, p. 182–196, 2020.

RODRÍGUEZ-PONCE, Emilio; RODRÍGUEZ-PONCE, Juan. University governance: A Case Study from an education school in Chile. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. Extra4, p. 36–46, 2019.

ROMANO, Marco; GIUDICE, Manlio Del; NICOTRA, Melita. Knowledge creation and exploitation in Italian universities: The role of internal policies for patent activity. **Journal of Knowledge Management**, v. 18, n. 5, p. 952–970, 2014.

ROSS, Heidi; ZHANG, Ran; ZHAO, Wanxia. **The reconfiguration of state-university-student relationships in post/socialist China**. [s.l.: s.n.], 2010.

ROTONDO, Federico; GIOVANELLI, L.; MARINÒ, L.; *et al.* What combined diversity conditions of board directors lead to financial sustainability? A fuzzy set qualitative comparative analysis of Italian universities. **Studies in Higher Education**, 2022.

ROWLANDS, Julie. Present but not counted: The tenuous position of academic board chairs within contemporary university governance. **International Journal of Leadership in Education**, v. 18, n. 3, p. 263–278, 2015.

ROWLANDS, Julie. The Effectiveness of Academic Boards in University Governance. **Tertiary Education and Management**, v. 19, n. 4, p. 338–352, 2013.



ROWLANDS, Julie. Academic boards: Less intellectual and more academic capital in higher education governance? **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 9, p. 1274–1289, 2013.

ROWLANDS, Julie. The domestic labour of academic governance and the loss of academic voice. **Gender and Education**, v. 31, n. 7, p. 793–810, 2019.

ROWLANDS, Julie; NGO, Mai Tuyet. The north and the south of it: academic governance in the US, England and Australia. **Higher Education Research and Development**, v. 37, n. 7, p. 1501–1514, 2018.

RUNGFAMAI, Kreangchai. Governance of National Research University in Southeast Asia: the case of Chiang Mai University in Thailand. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 7, p. 1268–1278, 2018.

RUNGFAMAI, Kreangchai. Research-university governance in Thailand: the case of Chulalongkorn University. **Higher Education**, v. 74, n. 1, p. 1–16, 2017.

RYAN, Juliana; GOLDINGAY, Sophie. University leadership as engaged pedagogy: A call for governance reform. **Journal of University Teaching and Learning Practice**, v. 19, n. 1, p. 122–139, 2022.

RYAZANOVA, Olga; JASKIENE, Jolanta. Managing individual research productivity in academic organizations: A review of the evidence and a path forward. **Research Policy**, v. 51, n. 2, 2022.

RYMARZAK, Małgorzata; DEN HEIJER, Alexandra; CURVELO MAGDANIEL, Flavia; *et al.* Identifying the influence of university governance on campus management: lessons from the Netherlands and Poland. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 7, p. 1298–1311, 2020.

RYTMEISTER, Catherine. Governing university strategy: Perceptions and practice of governance and management roles. **Tertiary Education and Management**, v. 15, n. 2, p. 137–156, 2009.

RYTMEISTER, Cathy; MARSHALL, Stephen. Studying political tensions in university governance: A focus on board member constructions of role. **Tertiary Education and Management**, v. 13, n. 4, p. 281–294, 2007.

SAALUDIN, Nurashikin; ISMAIL, Mohd Hafizul; ABIDIN, Ira Syazwani Zainal; *et al.* Analytic hierarchy process: The improvement of the student representative committee selection method at universiti Kuala Lumpur. **International Journal of Innovation, Creativity and Change**, v. 11, n. 12, p. 719–741, 2020.

SABANDAR, Sita Yubelina; Tawe, Amiruddin; MUSA, Chalid Imran. The implementation of Good University Governance in the Private Universities in Makassar (Indonesia). **Espacios**, v. 39, n. 2, 2018.



SAFAVI, Mehdi; HÅKANSON, Lars. Advancing theory on knowledge governance in universities: a case study of a higher education merger. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 3, p. 500–523, 2018.

SAHLIN, Kerstin; ERIKSSON-ZETTERQUIST, Ulla. Collegiality in modern universities—the composition of governance ideals and practices. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 2016, n. 2–3, 2016.

SAHLIN, Kerstin; WIJKSTRÖM, Filip; DELLMUTH, Lisa; *et al.* The “milky way” of intermediary organisations: A transnational field of university governance. **Policy and Politics**, v. 43, n. 3, p. 407–424, 2015.

SAITI, Anna; ABBOTT, Ian; MIDDLEWOOD, David. University governance: insights from England and Greece. **International Journal of Educational Management**, v. 32, n. 3, p. 448–462, 2018.

SAJADI, Haniye Sadat; HADI, Mohammad. Promoting the medical university’s governance: Content analysis of decisions made by the medical university’s governing bodies. **Archives of Iranian Medicine**, v. 19, n. 12, p. 832–837, 2016.

SAKAPURNAMA, Eko; HUSEINI, Martani; SOELING, Pantius D. Building entrepreneurial university: Case from HEI’s in Indonesia. **Universal Journal of Educational Research**, v. 7, n. 12, p. 2747–2754, 2019.

SALAHUDIN; NURMANDI, Achmad; FAJAR, Mukti; *et al.* Developing integrity university governance model in Indonesia. **International Journal of Higher Education**, v. 8, n. 5, p. 185–199, 2019.

SALCEDO, Alexis Soto; BURGOS, Alex Véliz; ARBELÁEZ-CAMPILLO, Diego Felipe; *et al.* University governance, the new uncertainties in post-pandemic ways of working. **Encuentros (Maracaibo)**, n. 15, p. 426–437, 2022.

SALTER, Brian; FILIPPAKOU, Ourania; TAPPER, Ted. Expanding the English medical schools: The politics of knowledge control. **London Review of Education**, v. 14, n. 1, p. 23–32, 2016.

SALVIONI, Daniela M.; FRANZONI, Simona; CASSANO, Raffaella. Sustainability in the higher education system: An opportunity to improve quality and image. **Sustainability (Switzerland)**, v. 9, n. 6, 2017.

SARI, Novita; GHOZALI, Imam; ACHMAD, Tarmizi. The effect of internal audit and internal control system on public accountability: The emperical study in Indonesia state universities. **International Journal of Civil Engineering and Technology**, v. 8, n. 9, p. 157–166, 2017.

SAYIDAH, Nur; ADY, Sri Utami; SUPRIYATI, Jajuk; *et al.* Quality and university governance in Indonesia. **International Journal of Higher Education**, v. 8, n. 4, p. 10–17, 2019.



SCHIMPF, Stephen C.; RAPOPORT, Morton I. Ownership and governance of university teaching hospitals: Let form follow function. **Academic Medicine**, v. 72, n. 7, p. 576–588, 1997.

SCHRUM, Ethan. The reluctant president: Gaylord P. Harnwell and American university leadership after world war II. **Pennsylvania Magazine of History and Biography**, v. 141, n. 3, p. 329–359, 2017.

SCHULZE-CLEVEN, Tobias; OLSON, Jennifer R. Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism. **Higher Education**, v. 73, n. 6, p. 813–831, 2017.

SELEKLER-GOKSEN, Nisan; OBA, Beyza. Strategy crafting in a selected group of Turkish universities. **International Journal of Management in Education**, v. 12, n. 2, 2018.

SERRANO, Jorge Caldera. Propuesta para la fusión de disciplinas científicas en la universidad. **Informacion, Cultura y Sociedad**, n. 43, p. 69–86, 2020.

SETIAWAN, Rony; APRILLIA, Ariesya; MAGDALENA, Nonie. Analysis of antecedent factors in academic achievement and student retention. **Asian Association of Open Universities Journal**, v. 15, n. 1, p. 37–47, 2020.

213

SHATTOCK, Michael. The ‘modernisation’ of university governance: re-balancing the components in cross-European comparison. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 25, n. 4, p. 127–131, 2021.

SHATTOCK, Michael. Dearing on governance –the wrong prescription. **Higher Education Quarterly**, v. 52, n. 1, p. 35–47, 1998.

SHATTOCK, Michael. Re-balancing modern concepts of university governance. **Higher Education Quarterly**, v. 56, n. 3, p. 235–244, 2002.

SHATTOCK, Michael. The lambert code: Can we define best practice? **Higher Education Quarterly**, v. 58, n. 4, p. 229–242, 2004.

SHATTOCK, Michael. University governance, leadership and management in a decade of diversification and uncertainty. **Higher Education Quarterly**, v. 67, n. 3, p. 217–233, 2013.

SHATTOCK, Michael. University governance: An issue for our time. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 56–61, 2012.

SHATTOCK, Michael. University governance in flux. The impact of external and internal pressures on the distribution of authority within British universities: A synoptic view. **Higher Education Quarterly**, v. 71, n. 4, p. 384–395, 2017.

SHAW, Marta A. Flawed implementation or inconsistent logics?: Lessons from higher education reform in ukraine. **European Education**, v. 45, n. 1, p. 7–24, 2013.



SHI, Xiaoguang. Modes of University Governance. **International Journal of Chinese Education**, v. 4, n. 1, p. 91–104, 2015.

SHIMIZU, Kazuhiko; BABA, Masateru; SHIMADA, Koji. The new role of the JUAA in Japanese university evaluation. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 25, n. 1, p. 51–60, 2000.

SIDEBOTHAM, Mary; MCKELLAR, Lois; WALTERS, Caroline; *et al.* Identifying the priorities for midwifery education across Australia and New Zealand: A Delphi study. **Women and Birth**, v. 34, n. 2, p. 136–144, 2021.

SIERRA-SÁNCHEZ, Javier; SOTELO-GONZÁLEZ, Joaquín; VIVAR-ZURITA, Hipólito. X-ray of Spanish universities: management, structure, educational programmes and budgets (Radiografía de las universidades españolas: gestión, estructura, programas formativos y presupuestos). **Cultura y Educacion**, v. 32, n. 4, p. 738–775, 2020.

SIFUNA, Daniel N. The governance of kenyan public universities. **Research in Post-Compulsory Education**, v. 3, n. 2, p. 175–212, 1998.

SILVA, Adrián Acosta. Gobierno universitario y comportamiento institucional: La experiencia Mexicana, 1990-2012. **Bordon**, v. 66, n. 1, p. 31–44, 2014.

214

SINGH, B. Krishna; MURPY, J. Bernard. Ideological commitment to change and desired participation in university governance. **Sociological Focus**, v. 6, n. 4, p. 74–86, 1973.

SIRAIT, Ferrial P.; GINTING, Paham; RINI, Endang S.; *et al.* Value creation model at private universities. **International Journal of Civil Engineering and Technology**, v. 9, n. 11, p. 2139–2156, 2018.

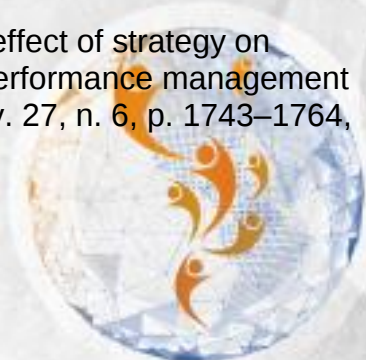
SISTO, Roberta; SICA, Edgardo; CAPPELLETTI, Giulio Mario. Drafting the strategy for sustainability in universities: A backcasting approach. **Sustainability (Switzerland)**, v. 12, n. 10, 2020.

SIVAK, Elizaveta; YUDKEVICH, Maria. The academic profession in Russia's two capitals: The impact of 20 years of transition. **European Educational Research Journal**, v. 16, n. 5, p. 626–644, 2017.

SIVAK, Elizaveta; YUDKEVICH, Maria. Academic profession in a comparative perspective: 1992-2012. **Foresight Russia**, v. 7, n. 3, p. 38–47, 2013.

SLIMANI, Najib. Essentials of governance and educational reform in morocco: A critical discourse analysis approach. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 2017, n. October Special Issue INTE, p. 1096–1104, 2017.

SOEWARN, Noorlailie; TJAHJADI, Bambang. Mediating effect of strategy on competitive pressure, stakeholder pressure and strategic performance management (SPM): evidence from HEIs in Indonesia. **Benchmarking**, v. 27, n. 6, p. 1743–1764, 2020.



SOLTYS, Dennis. Constructing quality education through quality citizenship: Challenges for Ukraine between post-Soviet and Bologna Process bureaucratic elitism. **Economic Annals-XXI**, v. 155, n. 11–12, p. 33–35, 2015.

SOMMERS, Benjamin D.; STONE, Juliana; KANE, Nancy. Predictors of payer mix and financial performance among safety net hospitals prior to the affordable care act. **International Journal of Health Services**, v. 46, n. 1, p. 166–184, 2016.

SOTO-MONTOYA, Milena. Contribution of national accreditation systems to ensuring the quality of higher education institutions: a conceptual theoretical approach. **Formacion Universitaria**, v. 14, n. 6, p. 119–134, 2021.

STAPLES, Kiri; KLEIN, Rhiannon; SOUTHWICK, Tosh; *et al.* Indigenization and University Governance: Reflections from the Transition to Yukon University. **Tertiary Education and Management**, v. 27, n. 3, p. 209–225, 2021.

STEEVES, Josie. Students as citizens of their university: Student involvement in programme prioritization. **Citizenship Teaching and Learning**, v. 10, n. 2, p. 173–184, 2015.

STEINHARDT, Isabel; SCHNEIJDERBERG, Christian; GÖTZE, Nicolai; *et al.* Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty? **Higher Education**, v. 74, n. 2, p. 221–237, 2017.

STENSAKER, Bjørn; FRØLICH, Nicoline; HUISMAN, Jeroen; *et al.* Factors affecting strategic change in higher education. **Journal of Strategy and Management**, v. 7, n. 2, p. 193–207, 2014.

STONE, Adrienne. Before the High Court: The Meaning of Academic Freedom: The Significance of Ridd v James Cook University. **Sydney Law Review**, v. 43, n. 2, p. 241–258, 2021.

SUKRISNO, Heni. The performance of management accountability in private higher education and its problem in the implementation of good university governance. **International Journal of Criminology and Sociology**, v. 9, p. 375–380, 2020.

SYAMSUDIN; SETYAWAN, Anton Agus; PRASWATI, Aflit Nuryulia. Organizational commitment of muhammadiyah university leaders in Indonesia. **Humanities and Social Sciences Reviews**, v. 7, n. 5, p. 1311–1320, 2019.

SYAMSUDIN; SUHARDJANTO, Djoko; LUKVIARMAN, Niki. University governance and organizational commitment. **International Business Management**, v. 10, n. 9, p. 1693–1700, 2016.

TADAKI, Marc; TREMEWAN, Christopher. Reimagining internationalization in higher education: International consortia as a transformative space? **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 3, p. 367–387, 2013.



TAJUDDIN, Muhammad. Modification of Delon and McLean model in the success of information system for good university governance. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 14, n. 4, p. 113–123, 2015.

TAMRAT, Wondwosen. The exigencies of student participation in university governance: Lip services and bottlenecks. **Higher Education Quarterly**, v. 74, n. 1, p. 35–47, 2020.

TARAZONA, Álvaro Acevedo. Ideología revolucionaria y sociabilidad política en los grupos universitarios maoístas de los años 60 y 70 en Colombia. **Historia Caribe**, v. 11, n. 28, p. 149–175, 2016.

TAVOLETTI, Ernesto. Matching Higher Education with the Labour Market in the Knowledge Economy: The Much-Needed Reform of University Governance in Italy. **Industry and Higher Education**, v. 24, n. 5, p. 361–375, 2010.

TAYLOR, Mark. Shared Governance in the Modern University. **Higher Education Quarterly**, v. 67, n. 1, p. 80–94, 2013.

TETTEH, Edward N.; OFORI, Daniel F. An exploratory and comparative assessment of the governance arrangements of universities in Ghana. **Corporate Governance**, v. 10, n. 3, p. 234–248, 2010.

216 TG MUDA, Tg Fatimah Murniwati; RUSHAIDHI, Madihah; WOON, Choy Ker; *et al.* Anatomy teaching and learning in Malaysia during the COVID-19 pandemic. **Education in Medicine Journal**, v. 13, n. 2, p. 71–81, 2021.

THOMPSON, Dennis F. Democracy and the Governing of the University. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 404, n. 1, p. 157–169, 1972.

THOMPSON, Paul; CONSTANTINEAU, Philippe; FALLIS, George. Academic citizenship: An academic colleagues' working paper. **Journal of Academic Ethics**, v. 3, n. 2–4, p. 127–142, 2005.

THYS-CLÉMENT, Françoise. La recherche et l'enseignement supérieur dans un système fédéral : La nécessité d'une Charte européenne des universités. **Reflets et Perspectives de la Vie Economique**, v. 45, n. 2, p. 67–74, 2006.

TRAKMAN, Leon. Modelling university governance. **Higher Education Quarterly**, v. 62, n. 1–2, p. 63–83, 2008.

TRAN, Ly Thi; NGO, Mai; NGUYEN, Nhai; *et al.* Hybridity in Vietnamese universities: an analysis of the interactions between Vietnamese traditions and foreign influences. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 10, p. 1899–1916, 2017.

TRONCOSO, Elizabeth; GANGA-CONTRERAS, Francisco; BRICEÑO, Margarita. Incentive Policies for Scientific Publications in the State Universities of Chile. **Publications**, v. 10, n. 2, p. 20, 2022.



UINK, Bep; HILL, Braden; DAY, Andrew; *et al.* "Wings to fly": A case study of supporting Indigenous student success through a whole-of-university approach. **Australian Journal of Indigenous Education**, v. 50, n. 1, p. 10–19, 2021.

UNGER, Maximilian; MARSAN, Giulia Ajmone; MEISSNER, Dirk; *et al.* New challenges for universities in the knowledge triangle. **Journal of Technology Transfer**, v. 45, n. 3, p. 806–819, 2020.

VALSAN, Calin; SPROULE, Robert. The invisible hands behind the student evaluation of teaching: The rise of the new managerial elite in the governance of higher education. **Journal of Economic Issues**, v. 42, n. 4, p. 939–958, 2008.

VALVERDE, Mariana; BRIGGS, Jacqueline; TRAN, Grace; *et al.* Public universities as real estate developers in the age of "the art of the deal". **Studies in Political Economy**, v. 101, n. 1, p. 35–58, 2020.

VAN DEN BOSCH, H.; TEELKEN, Christine. Organisation and leadership in higher education. Learning from experiences in the Netherlands. **Higher Education Policy**, v. 13, n. 4, p. 379–397, 2000.

VAN SCHALKWYK, François; WILLMERS, Michelle; MCNAUGHTON, Maurice. Viscous Open Data: The Roles of Intermediaries in an Open Data Ecosystem. **Information Technology for Development**, v. 22, p. 68–83, 2016.

VARGAS-HERNÁNDEZ, J. G.; BARRAZA NÚÑEZ, M. G. Evaluation in institutions of higher education: An analysis from the agency theory and the theory of resources and capabilities. **Integration of Education**, v. 20, n. 1, p. 10–19, 2016.

VESTERGAARD, Jakob. The entrepreneurial university revisited: Conflicts and the importance of role separation. **Social Epistemology**, v. 21, n. 1, p. 41–54, 2007.

VIDAL, Javier; VIEIRA, María José. Gobierno, autonomía y toma de decisiones en la universidad. **Bordon**, v. 66, n. 1, p. 17–30, 2014.

VIDOVICH, Lesley; CURRIE, Jan. Governance and trust in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 1, p. 43–56, 2011.

VIENNI BAPTISTA, Bianca; VASEN, Federico; VILLA SOTO, Juan Carlos. Interdisciplinary Centers in Latin American Universities: The Challenges of Institutionalization. **Higher Education Policy**, v. 32, n. 3, p. 461–483, 2019.

VILLEGAS, Francisco Javier Villegas; HIDALGO, Claudia Valderrama. Logic of government and management in a state university of Chile. **Opcion**, v. 34, n. 86, p. 286–325, 2018.

WAKELING, Luisa; BLAYLOCK, Paul; HARPER, Matthew; *et al.* Representation: raising awareness of opportunities and skill development with undergraduate dental students. **British Dental Journal**, v. 232, n. 12, p. 867–873, 2022.



WANG, L. Exploring the potential rationale for the privatization of higher education in China. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 31, n. 4, p. 421–438, 2011.

WANG, Li. Quality assurance in higher education in China: Control, accountability and freedom. **Policy and Society**, v. 33, n. 3, p. 253–262, 2014.

WANG, Mei Hui; LEE, Chang Shing; HAGRAS, Hani; *et al.* **Applying FML-based fuzzy ontology to university assessment**. [s.l.: s.n.], 2013.

WANG, Yan; LIU, Qian; CHEN, Rui. Comparative study on the internal governance models of Chinese and European universities. **Asia Europe Journal**, v. 20, n. 2, p. 115–135, 2021.

WATTERS, Paul A. University incorporated: Implications for professional information security education. **Corporate Governance**, v. 9, n. 5, p. 564–572, 2009.

WAUGH, William L. Conflicting values and cultures: The managerial threat to university governance. **Review of Policy Research**, v. 15, n. 4, p. 61–74, 1998.

WAUGH, William L. Issues in university governance: More “professional” and less academic. **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 585, p. 84–96, 2003.

218 WELCH, Jeanie M.; MOZENTER, Frada L. Loosening the ties that bind: Academic librarians and tenure. **College and Research Libraries**, v. 67, n. 2, p. 164–176, 2006.

WENDOLIN, Suárez Amaya; MIGUEL, Rodríguez Altamirano; FRANCISCO, A. Ganga Contreras. Strategies to promote scientific university production in Chile. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 28, n. 2, p. 350–363, 2022.

WICKENS, Christine M. The organizational impact of university labor unions. **Higher Education**, v. 56, n. 5, p. 545–564, 2008.

WINCHESTER, Ian. Elite and ordinary: The essential tension in the university. **Interchange**, v. 23, n. 1–2, p. 91–95, 1992.

WISE, Graham; DICKINSON, Connie; KATAN, Tuntiak; *et al.* Inclusive higher education governance: managing stakeholders, strategy, structure and function. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 2, p. 339–352, 2020.

WOLHUTER, C. C.; LANGA, P. Management and governance in higher education: South african universities under siege. **Acta Paedagogica Vilnensia**, v. 46, p. 105–118, 2021.

WOODWARD, Andrea R. Land-grant university governance: An analysis of board composition and corporate interlocks. **Agriculture and Human Values**, v. 26, n. 1–2, p. 121–131, 2009.



WRIGHT, Susan. Danish university governance reforms: Internationalisation and de-internationalisation. **European Journal of Education**, v. 57, n. 1, p. 96–108, 2022.

XUE, Yujie; CORNELIS, Jan; ZHU, Chang. EU-China university governance structures—case studies. **Asia Europe Journal**, v. 20, n. 2, p. 137–171, 2021.

XUE, Yujie; ZHU, Chang. Review of research on knowledge domains in university governance: Mapping literature in English and Chinese. **European Journal of Education**, v. 57, n. 1, p. 49–64, 2022.

YADESSA, Miressa; BEKABIL, Miressa; FETENE, Getnet Tizazu. Student representation and participation in institutional decision-making: the perspective of AAU student representatives, Ethiopia. **Heliyon**, v. 8, n. 4, 2022.

YAN, Fengqiao; GUAN, Peijun. The Configuration of Action Space in the Governance Structures of Chinese Universities: An Analysis of Interview Data. **Chinese Education and Society**, v. 53, n. 4, p. 175–186, 2020.

YI, Gaofeng; UYARRA, Elvira. Process Mechanisms for Academic Entrepreneurial Ecosystems: Insights from a Case Study in China. **Science, Technology and Society**, v. 23, n. 1, p. 85–106, 2018.

YOKOYAMA, Keiko. Entrepreneurialism in Japanese and UK universities: Governance, management, leadership, and funding. **Higher Education**, v. 52, n. 3, p. 523–555, 2006.

YONEZAWA, Akiyoshi; SHIMMI, Yukiko. Transformation of university governance through internationalization: challenges for top universities and government policies in Japan. **Higher Education**, v. 70, n. 2, p. 173–186, 2015.

YUDIANTO, Ivan; MULYANI, Sri; FAHMI, Mohamad; *et al.* The influence of good university governance and intellectual capital on university performance in Indonesia. **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**, v. 10, n. 1, p. 57–70, 2021.

ZABRODSKA, Katerina; KVETON, Petr. Prevalence and Forms of Workplace Bullying Among University Employees. **Employee Responsibilities and Rights Journal**, v. 25, n. 2, p. 89–108, 2013.

ZAYIM-KURTAY, Merve; ZHU, Chang. Challenges of Chinese and European Universities in the Modernization and Global Context. **Frontiers of Education in China**, v. 14, n. 2, p. 284–308, 2019.

ZHANG, Li fang; FU, Mingchen; LI, Dorothy Tao. Hong Kong academics' perceived work environment and job dissatisfaction: The mediating role of academic self-efficacy. **Journal of Educational Psychology**, v. 112, n. 7, p. 1431–1443, 2020.

ZHANG, Mengqi; YOU, Zheng. International branch campuses of Chinese universities in Europe: Motivations, governance and challenges. **European Journal of Education**, v. 57, n. 1, p. 78–95, 2022.



ZHDANOV, Pavel; TROSTYANSKAYA, Irina; BARSUKOV, Andrey; *et al.* The modern rector: Competencies required in the global academic marketplace. **Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow**, v. 2019, n. 2, p. 129-158, 2019.

ZHU, Chang; ZAYIM-KURTAY, Merve. University governance and academic leadership: perceptions of European and Chinese university staff and perceived need for capacity building. **European Journal of Higher Education**, v. 8, n. 4, p. 435-452, 2018.

ZHUANG, Tengting; LIU, Baocun. Power landscapes within Chinese universities: a three-dimensional discourse analysis of university statutes. **Cambridge Journal of Education**, v. 50, n. 5, p. 639-656, 2020.

ZHUANG, Tengting; ZHOU, Haitao. Developing a synergistic approach to engineering education: China's national policies on university–industry educational collaboration. **Asia Pacific Education Review**, 2022.



GRUPO DE TRABALHO 2

Governança Educacional na Educação Básica



Liliane Kolling¹

Viviane Kolling²

Priscilla Rosa³

Hildegard Susana Jung⁴

Resumo: O início do ano de 2020 foi marcado por uma pandemia na qual, paralisou muitos setores, inclusive o da Educação. Durante praticamente dois anos, famílias e escolas precisaram modificar suas metodologias de trabalho, inserindo as tecnologias dentro de suas casas. O contato com o professor e colegas passou a ser diante de uma tela de um celular ou computador e assim a aprendizagem teve que ser ressignificada. O presente trabalho traz reflexões sobre a importância de uma busca ativa na aprendizagem diferenciada e focada numa educação de qualidade, apresentando questionamentos quanto à necessidade do desenvolvimento cognitivo e social dos educandos perante os reflexos da pandemia. A partir disso, o objetivo é refletir sobre as possibilidades de manter uma educação de qualidade e equidade na qual todos tenham direitos à educação. A metodologia utilizada foi de cunho bibliográfico e os resultados sinalizam que as tecnologias digitais são aliadas importantes para o desenvolvimento de metodologias ativas. Neste cenário, a formação continuada dos professores e das professoras adquire relevância ímpar.

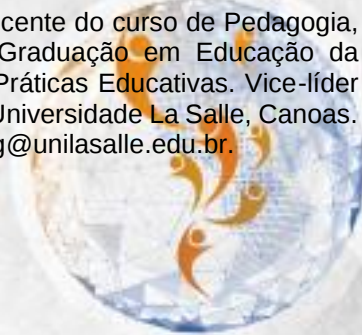
Palavras-chave: Aprendizagem. Pós-Pandemia. Educação de qualidade. Formação continuada docente.

¹ Doutoranda em Educação, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Mestra em Educação, Universidade La Salle, Canoas. Gestora na Rede La Salle. É integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos, Universidade La Salle, Canoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7161788743696269>. E-mail: liliane.kolling@lasalle.org.br.

² Mestranda em Informática na Educação, Instituto Federal do Rio Grande do Sul/RS, Brasil. Professora dos Anos Iniciais na Rede La Salle. E-mail: viviane.kolling@lasalle.org.br.

³ Orientadora Educacional na Escola La Salle Esmeralda. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. E-mail: priscilla.rosa@lasalle.org.br.

⁴ Doutora em Educação, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Docente do curso de Pedagogia, Coordenadora e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle. Linha de pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos, Universidade La Salle, Canoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6822877165900478>. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.



1 INTRODUÇÃO

Desde março de 2020 estamos pensando em novas estratégias para mediar o conhecimento e construir respostas necessárias para garantir a educação a todos os estudantes. O mundo viveu momentos marcados por uma pandemia que modificou as estratégias de muitas empresas e, inclusive, das instituições de ensino. Esta pandemia iniciou-se no ano de 2020, trazendo mudanças significativas para a educação em geral, afetando os níveis da Educação Infantil, Básica e Ensino Superior quando todos buscaram estratégias e soluções para que a aprendizagem ocorresse de forma integral. A preocupação das escolas foi aumentando a partir do momento em que os educandos não conseguiam o acesso às aulas e conteúdos por diversos fatores, sendo um deles a vulnerabilidade social, fazendo com que os gestores pensassem em oportunidades de oferecer uma aprendizagem de qualidade para os estudantes.

223

Todos aprendem de forma diferente e, por isso, as atividades precisam estar ao alcance de todos os estudantes. Não podemos pensar em estratégias iguais para estudantes com diferentes experiências. No decorrer destes dois anos foi possível perceber a lacuna existente na aprendizagem dos nossos estudantes, pois ao iniciar o retorno presencial, identificou-se dificuldades tanto cognitivas, como sócio emocionais. Adolescentes apresentando diariamente crises de ansiedade e síndrome do pânico, fazendo com que a equipe pedagógica, os professores e gestão vissem a necessidade de parar para analisar todos estes contextos. Passou a retomar desde a postura ao sentar na cadeira, quanto o relacionar-se com o outro, possibilitando, a partir disto, estratégias para facilitar as aprendizagens significativas. O retorno ao ensino presencial trouxe outros desafios para os educadores, estudantes e famílias, como retomar as atividades que antes pareciam fáceis, estabelecendo prioridades.

A pandemia acelerou alguns processos como o uso de diferentes tecnologias em sala de aula, mas precisamos pensar como todos, sem exceção, terão esse acesso a elas com qualidade. O vírus intensificou alguns sintomas que já haviam trazido atrasos para alguns estudantes como depressão, ansiedade, insônia, entre outros.



2 METODOLOGIA

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de manter uma educação de qualidade e equidade na qual todos tenham direitos à educação. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. O pesquisador, neste método, coloca em prática a investigação através da pesquisa bibliográfica com técnicas que auxiliarão as hipóteses e interpretação dos fatos relacionados ao assunto. Neste sentido, como explica Gil (2008), o método de uma pesquisa científica difere de outros métodos devido à sua veracidade. Ainda segundo o autor, “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário [...] determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento” (GIL, 2009, p. 8). A pesquisa bibliográfica agregou importantes considerações para refletirmos as questões pertinentes das vivências na pandemia.

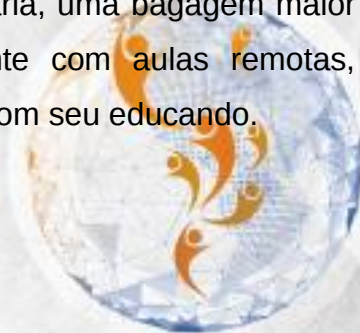
3 DESENVOLVIMENTO

224

No início do ano de 2019, com a chegada da Pandemia, professores se depararam com a necessidade de uma mudança significativa nas práticas pedagógicas, pois juntamente com seu conhecimento, passaram a contar com o apoio da tecnologia. Santos (2020, p. 45) nos diz:

Desde o isolamento social devido à pandemia da Covid-19, muitos têm se preocupado e buscando formas novas de se reinventar na luta constante pela reprodução das condições materiais de existência. Com a educação escolar não foi diferente. Uma pane, a certo modo, se abateu sobre toda a categoria de profissionais da educação e, em especial, o professor, justamente por este não trabalhar no vazio, mas sim na relação e interação constante com os alunos, outra parte importante nos processos formais de ensino aprendizagem e, em função dessa importância, de forma alguma pode ser preterida em qualquer análise que se faça sobre a educação escolar em contexto de pandemia.

A partir do exposto, percebe-se uma mudança significativa no processo de aprendizagem nas instituições de ensino, afetando interações necessárias para o desenvolvimento do educando. Novos desafios educacionais nasceram com a pandemia, pois hoje o educador traz em sua formação diária, uma bagagem maior perante aos desafios que precisou enfrentar diariamente com aulas remotas, tecnologias e principalmente com a falta do contato direto com seu educando.



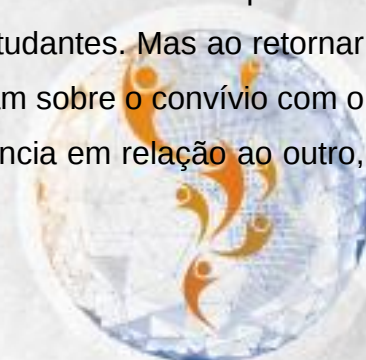
Com a pandemia muitos setores tiveram que se reinventar. Em escolas onde a vulnerabilidade é vivenciada a cada dia, assim como a La Salle Esmeralda, na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, vemos que essa ressignificação do saber auxiliado pela tecnologia demonstra desigualdade social, pois muitos estudantes precisaram dividir o único aparelho celular da família entre diversos irmãos:

A escola necessita se ambientar e interagir com a realidade dos novos meios de comunicação, pois os alunos utilizam o smartphone como seu melhor amigo. Esta tecnologia precisa estar dentro da escola, fazer parte do currículo, mas não só como instrumentos para uso instrumental e, sim, para inserir a educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual. (MARTÍN-BARBERO apud VILAÇA; ARAÚJO, 2004, p.201.)

Esta desigualdade trouxe dificuldades na aprendizagem destes estudantes que, muitas vezes, dependem de uma melhor estrutura financeira, familiar e social. Por isso, muitos deles ao ingressarem na escola, trazem bagagens emocionais, afetivas e sociais que influenciam em seu processo de ensino e aprendizagem. Marques e Carvalho (2017, p. 7) esclarecem que Vigotski faz uso dessa categoria para sustentar a tese de que:

A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação afetiva produtora de sentido. Os sentidos são produzidos em virtude dos afetos constituídos nas vivências de cada ser humano. Entendemos que são os afetos que colocam os indivíduos em situação de atividade ou de passividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade.

A pandemia impossibilitou um maior contato físico entre o educador e o educando, afetando o contato afetivo necessário, possibilitando apenas um contato via tela de celular ou computador. Após dois anos de pandemia é possível perceber uma defasagem considerável na aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Sabemos que neste nível de ensino esse contato se torna primordial para que a aprendizagem aconteça, pois este espaço de harmonia e afetividade é importante para despertar o interesse e o crescimento de todos os estudantes. Mas ao retornar foi possível perceber a dificuldade que os estudantes traziam sobre o convívio com o outro dentro de sala de aula. Sentia-se uma maior intolerância em relação ao outro,



fazendo com que muitos educadores passassem um tempo considerável de seus períodos dialogando sobre as regras básicas de convivência.

Com relação ao uso das tecnologias e o distanciamento social, Paludo (2020, p. 48) nos traz a reflexão:

A formação dos professores dificilmente contempla a demanda por EaD, não existindo uma familiarização com as plataformas digitais, o que implica na impossibilidade de aplicação de métodos usuais de avaliação e de ministrar aulas. Os métodos até então usados para driblar todas as dificuldades já não estão disponíveis de forma integral. Há todo tipo de dificuldade em manejar distintas plataformas e, justamente nesse aspecto, entramos num crucial aspecto da vida docente em quarentena: o rompimento dos limites entre o pessoal e o profissional.

O professor primeiramente não sentia-se preparado para o enfrentamento deste novo desafio. Por isso, estas e muitas outras dúvidas foram surgindo a cada dia no pensamento deles e de muitas famílias que, por vezes, realizavam a função de ensinar seus filhos. A estrutura familiar também foi afetada em função de o aluno estar aprendendo dentro de suas possibilidades em casa juntamente com a família. Pais muitas vezes auxiliavam o professor em questões de aprendizagem. Para isso, foi necessária uma readaptação familiar e escolar para suprir essa demanda de conciliar a extensão entre casa e escola. Percebeu-se muitas vezes em nossa escola que as famílias demonstraram momentos de insegurança quanto à qualidade do ensino que estavam oferecendo aos seus filhos juntamente com a escola. Neste sentido, Caetano (2004, p. 58) alerta: “Transferir a responsabilidade do ensino para as famílias somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação.” Perante essas situações, este momento (pandemia) serviu para que a escola e a família se unissem para um bem maior, que é a educação de qualidade da criança. Piaget (2007, p.50) já relatava que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...]



Após esse processo de pandemia, para os professores, muitos desafios foram lançados diariamente no que se refere ao meio tecnológico, mas principalmente em questões voltadas à socialização, algo importante para o desenvolvimento. A cada dia, vive-se uma conquista ao perceber que um estudante se dedica de forma aberta e segura com o professor em sala de aula. Antes, o abrir a câmera para dar um simples bom dia ao professor já trazia essa esperança de um momento único de socializar, mesmo que a distância. Monteiro (2021, p.1) reflete sobre isso:

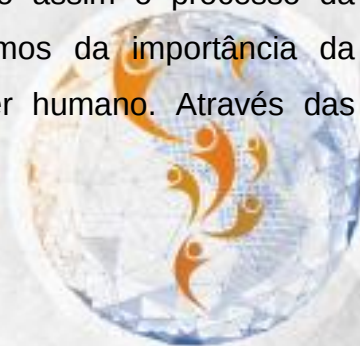
Com o nascimento da sociedade digital a comunicação entre professores e alunos é ressignificada. O que antes era apenas quadro, caderno e oralidade, transforma-se em lousa eletrônica, tablet e videoaulas. A evolução tecnológica revela inovações metodológicas que promovem o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Novos paradigmas e estratégias educacionais viabilizam espaços pedagógicos no ambiente virtual.

227

Estar atento a uma aprendizagem significativa para os educandos de uma instituição de ensino é papel de todos, incluindo família e escola em geral. Uma aprendizagem significativa é aquela em que o professor é o mediador e o estudante segue como protagonista de seu aprendizado, fator que vemos constantemente no decorrer dos anos pandêmicos, onde o estudante, pesquisando em sua casa, vivenciou este protagonismo diariamente, instigando o educador a dar continuidade a esse papel. Moreira (2006, p.13), afirma que:

Uma das condições para que ocorra a aprendizagem significativa é a predisposição para aprender e há entre a condição e a predisposição uma relação circular, pois a aprendizagem já ocorrida e internalizada, produz um interesse em aprender, ou uma predisposição que é transformada em atitudes e sentimentos positivos que facilitam a aprendizagem.

A aprendizagem ocorre desde a saudação do estudante na portaria da escola até o mundo vivido dentro da sala de aula. Cada um traz uma bagagem necessária para que a aprendizagem ocorra da melhor forma possível. Com o retorno das aulas presenciais, o educando precisa ser recepcionado de forma que o mesmo sinta-se seguro para que o vínculo social ocorra, desenvolvendo assim o processo da aprendizagem. Como educadores e educadoras, sabemos da importância da interação e socialização para o desenvolvimento do ser humano. Através das



relações, dos diálogos, das discussões promovemos um ambiente de aprendizagem e crescimento com trocas e o incentivo ao respeito e empatia. Um ambiente seguro, acolhedor, voltado para as diversas necessidades dos alunos cria ferramentas cognitivas, sociais e emocionais necessárias para o desenvolvimento do estudante de forma integral. Piaget (1973, p. 101) dizia que é necessário “[...] criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram, homens que sejam criadores, inventores, descobridores”. Percebemos a importância de abrir espaço para que o estudante seja o protagonista de sua aprendizagem, possibilitando a ele e ao educador formas diversas de trabalhar e instigá-lo para um pensamento crítico e empático.

No período da pandemia podemos afirmar que aconteceram vários tipos de aprendizagens, tanto dos estudantes quanto dos educadores, mas nas classes sociais menos assistidas esses processos foram mais desafiadores. Nos dias de hoje podemos planejar dinâmicas de integração e a experiência do contato físico, mas crescemos no uso das tecnologias trazendo para o espaço digital o estudo e a busca por novas aprendizagens. Para que haja a aprendizagem, o aprendente deve ter “qualquer motivo para aprender” (SALES, 2009, p. 23). Nessa abordagem é relevante apontar a importância que a sala de aula ganha, pois é nela que acontecem os erros e acertos, tanto do educando como do educador. Juntos perceberão as necessidades e possibilidades que podem ocorrer no processo de ensino através do vínculo e afeto. Freire (1991, p.58) explica que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Neste sentido, o educador oferece aos seus educandos, juntamente com suas bagagens e anseios, um ambiente saudável de sala de aula, fazendo com que a aprendizagem ocorra naturalmente.

Na pandemia, esse fator não pôde ser esquecido, pois além de o professor trabalhar o conteúdo, foi preciso que criasse vínculos de afeto e respeito através da distância. Percebemos uma grande dificuldade com aqueles estudantes que vivem em vulnerabilidade social, pois muitos não tinham Internet ou apenas um aparelho celular para todos os moradores da mesma casa. Alves⁵ (2021, p.12) traz essa reflexão:

⁵ Fonte: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.6.18357.006>.



As medidas de isolamento social que resultaram no fechamento das instituições de ensino fizeram com que os estudantes brasileiros dependessem de atividades escolares remotas, principalmente, por meio das TICs. Todavia, o acesso à infraestrutura necessária faz com que a experiência do ensino remoto seja distinta entre os diversos grupos socioeconômicos. Adicionalmente, esse cenário explicita, por sua vez, as desigualdades educacionais regionais.

Foi preciso que as instituições de ensino reunissem maneiras e estratégias para que esse educando não fosse prejudicado perante seu processo de ensino. Para isso, escolas realizaram entregas de materiais impressos para que os estudantes pudessem de alguma forma estarem interligados com a escola, com o educador e com a aprendizagem. A partir disso, as dúvidas foram frequentes quanto à aprendizagem real deste educando, e como seria um possível retorno para que pudesse cobrir esta lacuna que ocorreu durante estes dois anos de pandemia. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁶ através de levantamentos e pesquisas, nos mostra porcentagens significativas quanto às especificidades de cada escola e região do país para que a partir disso, novas estratégias fossem pensadas em relação a aprendizagem do educando. Através deste contexto, pode-se perceber a necessidade de pensarmos de forma ampla e objetiva, em estratégias cabíveis para recuperar a aprendizagem defasada durante a pandemia. Hoje é possível ver isso com clareza dentro das instituições de ensino, onde a comunidade educativa precisou se unir para criar meios de suprir as necessidades dos estudantes. Neste sentido, a tecnologia, mesmo após a pandemia, ainda auxilia nesse processo fundamental nas escolas.

Iniciar um trabalho voltado às tecnologias, perante a uma pandemia, ultrapassa as necessidades apenas do saber utilizar, mas também como conhecimento específico do conteúdo mediado pelo professor. Vemos estudantes realizando leituras não mais nos livros físicos, mas no celular através de e-books, provando que o aprendizado ocorre de maneiras diversificadas. Precisamos respeitar e ingressar de forma clara as tecnologias dentro do processo, pois elas irão auxiliar na aprendizagem de forma considerável.

⁶ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>.



Para resgatar aquilo que com a pandemia ficou estagnado ou simplesmente não desenvolvido, o trabalho em conjunto entre os serviços pedagógicos, professores, estudantes e famílias deve estar bem alinhado. Promover uma avaliação diagnóstica e o estudo do crescimento dos estudantes deve ser diário.

Além de todos esses fatores a pandemia também trouxe uma outra consequência que atingiu principalmente as classes vulneráveis que foi a evasão escolar. Segundo a pesquisa C6 Bank/DataFolha⁷, tivemos um aumento significativo de abandono de estudantes das escolas. Conforme a pesquisa, mais de quatro milhões de estudantes brasileiros evadiram, não tendo acesso à educação, o que torna mais preocupante a situação da educação brasileira, pois com estes dados não atingimos as metas do PNE (Plano Nacional de Educação). Com esses dados, fica o desafio para gestores e equipes pedagógicas de pensar estratégias para sanar essas dificuldades e fomentar cada vez mais a educação de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

230

A partir das leituras e reflexões realizadas durante este trabalho foi possível perceber a importância do olhar da escola e principalmente do professor diretamente ao seu educando. Um olhar que vai além dos estudos e do meio cognitivo, visando uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento integral do estudante. Uma aprendizagem significativa e de sucesso do crescimento cognitivo, social e emocional dos estudantes que necessitam de um olhar atento e comprometido dos profissionais envolvidos na educação.

Pensar em atividades diversificadas e em ambientes acolhedores oportunizando diferentes formas de aprendizagem, incluindo as tecnologias, é papel de uma escola integradora, que pensa no estudante como um todo. Estar atento às diferentes formas de aprendizagem deste educando, possibilita uma vivência criativa e repleta de saberes cognitivos e sociais, formando um ser crítico, ético e com responsabilidades. Pensar em estratégias para que este educando esteja preparado cognitivamente para no futuro poder usufruir de seus aprendizados, faz com que a escola se torne fundamental neste processo. Para isso, o professor, o gestor, a comunidade

⁷Fonte: <https://medium.com/c6banknoticias/c6-bank-datafolha>.



educativa em si precisa se unir e trabalhar em conjunto, apostando nas metodologias ativas e no uso das tecnologias digitais.

Mesmo com muitas dificuldades na pandemia, podemos observar que a educação teve alguns avanços referentes às tecnologias e diversidade das metodologias ativas, porém, o acesso a esta educação não chegou a todas as crianças e jovens do nosso país. Antes da pandemia já percebíamos essa dificuldade principalmente nas escolas públicas e com este cenário a evasão escolar teve um crescimento significativo. Muitos sentiram-se excluídos desta modalidade por não ter recursos financeiros, precisando muitas vezes a escola preparar atividades e ir em busca desse estudante para que não perdesse o ano letivo.

Perante isso, em nosso trabalho pudemos constatar que muitas tecnologias entraram no ramo educacional para ficar e que estas ajudarão de forma significativa as diferentes aprendizagens. A preparação dos educadores frente a essa mudança de ensino, continua fazendo com que muitos pensem além do seu conteúdo e vivam essa mudança juntamente com seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES da Silva Scaff, e.; REZENDE Souza, K.; MARIA Bortot, C. COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-19, 19 jul. 2021.

CAETANO, L. M. **Relação escola e família: uma proposta de parceria.** **Dialógica**, v.1, p.51-60. 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GROSSI, M. G. R., Minoda, D. de S. M., & FONSECA, R. G. P. (2020). Impacto da pandemia do COVID-19 na Educação: Reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, 23, p.150-170. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>

MARQUES, E. de. S. A; CARVALHO, M. V. C. de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227169, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400221&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2019.



MONTEIRO, F. F. Análise de uma experiência híbrida no ensino de Física 1. **Revista Brasileira de Ensino de Física** [online]. 2021, v. 43. Epub 15-Jan-2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172021000100602&lang=pt. Acesso em: 01 mar. 2022.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PALUDO, Elias, Festa; **Os Desafios da docência em tempo de pandemia**. Em Tese. v.17 n.2. 2020. Disponível em: v. 17 n. 2 (2020): Seção Especial COVID-19 e Edição Especial I Seminário Sociologia e Política.

PIAGET, J. Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SANTOS, C.S. **Gestão & Tecnologia Faculdade Delta**. Ano IX, V. 1 Edição 30.Jan/Jun 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VILAÇA, Márcio L. C.; ARAÚJO, Elaine V.F. **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO SOBRE AS EMOÇÕES NA SEGUNDA INFÂNCIA EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Helena de Oliveira Santiago¹

Guilherme Becker²

Hildegard Susana Jung³

Resumo: Este trabalho surgiu a partir de uma colaboração de estudantes da Pedagogia e Psicologia de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, tendo como objetivo relatar a experiência de um trabalho realizado sobre as emoções através da contação de histórias com crianças da educação infantil em um contexto de vulnerabilidade social. O projeto foi constituído de oito encontros quinzenais com uma turma de educação infantil de uma associação beneficente localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Obtivemos bons resultados com a abordagem escolhida, conseguindo auxiliar as crianças no entendimento de suas emoções e maneiras de lidar com elas.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Psicologia Escolar. Educação Básica. Práticas Pedagógicas. Vulnerabilidade Social. Segunda Infância.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo teve início após um trabalho em conjunto de uma estudante de Pedagogia e um estudante de Psicologia da região metropolitana de Porto Alegre. O projeto foi constituído de oito encontros quinzenais, no ano de 2021, com uma turma de educação infantil de uma associação beneficente localizada na mesma região. As crianças tinham entre 4 e 5 anos em uma turma de, mais ou menos, 12 alunos.

¹ Graduanda de Pedagogia na Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9452-6163>. E-mail: helena.201920228@unilasalle.edu.br.

² Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
E-mail: guilherbeck@gmail.com.

³ Doutora em Educação, coordenadora e docente do curso de Pedagogia, e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.



Para tal projeto tivemos como objetivo trabalhar as emoções nesse contexto de vulnerabilidade social, pois muitas crianças não sabiam como lidar com a raiva, abandono e tristeza a partir de um contexto familiar desestruturado e, por vezes, violento.

A contação de histórias e atividades posteriores relacionadas aos livros foram o meio escolhido para abordar tais assuntos. É fundamental termos em mente que o melhor modo de conseguir um diálogo tranquilo e sincero com as crianças deve partir de momentos lúdicos, que elas se sintam seguras e confortáveis. Por este motivo, conseguimos trabalhar muitas questões apresentadas pelas crianças, não somente no dia da contação de histórias, mas também ao longo da semana com o acompanhamento do estudante de Psicologia e equipe escolar.

O presente trabalho se estrutura com o referencial teórico - após esta breve introdução -, apresentando os autores que são responsáveis pelo embasamento textual, a metodologia, explicando a abordagem utilizada, os resultados, discussões e considerações finais que discorrem sobre nossas inferências no decorrer do projeto.

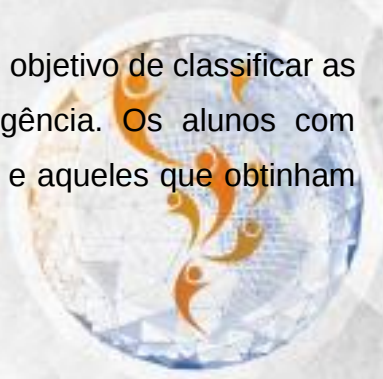
2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Psicologia escolar e seu contexto social

A instituição onde foi realizada a intervenção tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes da comunidade e demais localidades de Porto Alegre. No local, a Psicologia Escolar busca auxiliar nos processos de ensino dos professores e de aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, assim como na formação de professores e demais funcionários.

Quando falamos de Psicologia Escolar no Brasil é necessário fazer um apanhado histórico para entender um pouco a sua forma de atuação. Lima (2005) faz uma análise da Psicologia Escolar no Brasil a partir dos seguintes períodos: o modelo psicométrico; o modelo clínico; o modelo preventivo; o modelo compensatório e, por último, o modelo crítico.

O modelo psicométrico, do início do século XX, tinha o objetivo de classificar as crianças e, para isso, eram aplicadas Escalas de Inteligência. Os alunos com inteligência esperada eram enviados para a escola regular e aqueles que obtinham



escore baixo iam para as escolas “especiais”. O modelo clínico iniciou com a formação de médicos psicanalistas, instituindo a cultura de diagnosticar e tratar as crianças que apresentavam dificuldades no ambiente escolar. O modelo preventivo surge no período de ampla industrialização do Estado Novo, em que as crianças “desajustadas” tinham que ser atendidas com o intuito de garantir o bem-estar social do País. O modelo compensatório, nos anos 70, foi influenciado pelos Estados Unidos, em resposta aos protestos contra o racismo e as desigualdades sociais. As escolas, então, atendiam crianças em vulnerabilidade social utilizando de diagnósticos e instrumentos psicológicos para individualizar questões sociais. A posição do psicólogo era, portanto, hierárquica.

O modelo crítico iniciou nos anos 80 e é vigente até hoje. Esse modelo entende que as dificuldades são influenciadas por aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos. Influenciado por Paulo Freire, esse modelo instiga o psicólogo a se envolver em um compromisso ético-político: estimular que os indivíduos sejam conscientes das dificuldades da sociedade em que vivem e, ao mesmo tempo, críticos em relação a ela. Com isso, espaços de reflexão para professores, pais, alunos e comunidade são bem-vindos.

A maior parte das pessoas atendidas pela Instituição em questão encontra-se em vulnerabilidade social e depende de políticas públicas para garantir o acesso a direitos básicos. Por isso, o modelo crítico se faz tão necessário, para poder humanizar pessoas que muitas vezes são negligenciadas pelo Estado. Por isso, a atuação da Psicologia Escolar utiliza as contribuições da ciência psicológica para proporcionar debates e, ao mesmo tempo, reflexão à comunidade escolar.

O sistema de ensino do local tem como base a teoria sócio interacionista de Vygotsky. Essa teoria considera o indivíduo nos seus aspectos social e histórico, enfatizando o caráter transformador da interação indivíduo e mundo exterior. Essa interação, também chamada de zona de desenvolvimento proximal, é o que está entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo (RESENDE, SOUZA, RESENDE, 2017). Os professores e cuidadores que têm contato direto com as crianças são importantes para estimular todo o potencial dos pequenos. Em consonância a isso, na Instituição são estimulados os valores de autonomia, cooperação, atuação crítica e criativa.

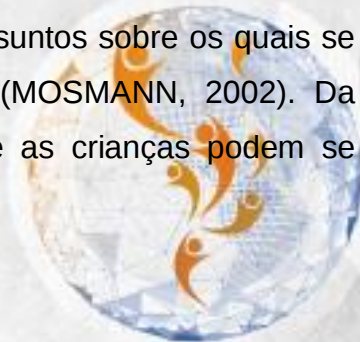
Considerando que a instituição se encontra em um local de extrema vulnerabilidade social, alguns apontamentos em relação às particularidades das



crianças na comunidade são importantes. A violência do Estado, que não garante acesso às necessidades básicas de alimentação, educação e saúde de qualidade, assim como segurança no espaço público, agrava o sentimento de desamparo da população que vive na comunidade. Um estudo qualitativo sobre a vivência de adolescentes em periferias demonstrou como as crianças jovens lidam com a banalização da violência cotidiana e com a presença do tráfico de drogas. Os jovens comentam uma relação de ambiguidade. Apesar de o tráfico e o uso de drogas serem uma maneira de complementar a renda e também de busca de prazer para alguns, pode ser viciante para outros, que acabam se encontrando em uma situação de ainda maior vulnerabilidade. Ainda que as crianças tenham família, vizinhos e amigos como rede de apoio, a violência diária contribui para que o ambiente, cada vez mais hostil, não abra espaço para sonhos ou perspectivas positivas de futuro (OLIVEIRA et al, 2020).

O convívio constante com a violência é uma demonstração do descaso que a sociedade tem com comunidades de baixa renda. A negação de empregos emancipatórios e a falta de oportunidades contribuem para que famílias da comunidade tenham baixo poder aquisitivo e que permaneçam nas periferias. As histórias das crianças que frequentam a instituição, apesar de terem família e amigos como rede de apoio, são permeadas por muita dor, violência e por um amadurecimento precoce que a vida exigiu, por se depararem com situações traumáticas de falta de acesso e de negação de direitos básicos. Assim, a atuação da Psicologia é fundamental para a construção da autoestima, na compreensão de suas emoções, no desenvolvimento do seu intelecto e de um futuro emancipatório para as crianças e adolescentes que frequentam o local.

Pesquisas indicam que, apesar de a mulher ter ingressado no mercado de trabalho e aumentado o seu poder econômico, o dever doméstico e, principalmente, o cuidado e educação dos filhos ainda são funções desempenhadas principalmente por ela. E quanto à função paterna, permanece a visão tradicional de provedor do sustento econômico da família (MOSMANN, 2002). Ou seja, a condição socioeconômica somada à vida conjugal e profissional dos pais afeta diretamente o relacionamento com os seus filhos. É observado também que os irmãos mais novos procuram os irmãos mais velhos para discutir com eles assuntos sobre os quais se sentem desconfortáveis para conversar com seus pais (MOSMANN, 2002). Da mesma forma, a escola passa a ser um ambiente onde as crianças podem se



relacionar e trazer suas questões emocionais que não podem ser expressas e plenamente desenvolvidas no seu contexto familiar.

2.2 Desenvolvimento Infantil

Segundo Papalia (2006), na segunda infância, o estágio de desenvolvimento da criança é uma mudança contínua, porém menos acelerada que na primeira infância. A criança torna-se mais apta fisicamente, mais competente intelectualmente e mais complexa socialmente, com uma tendência a se tornar mais parecida com o resto da sociedade. Entre 3 e 6 anos de idade as habilidades intelectuais florescem rapidamente. Elas demonstram uma capacidade de guardar informações, fatos e detalhes e lembrar-se tempos depois, e após os 6 anos a memória torna-se mais eficiente. Existe também uma ampliação do ambiente social da criança e outras pessoas que não os cuidadores exercem maior influência no seu desenvolvimento intelectual.

237

Em relação ao seu desenvolvimento social, as crianças desenvolvem aspectos de sua personalidade que permanecem para o resto da vida. É um período de opiniões e de ânsia para expressá-las, pois estão aprendendo coisas novas a todos os instantes (PAPALIA, 1998). Existe a necessidade de equilibrar o desejo de perseguir metas com as reservas morais que a impedem de realizá-las. A criança quer realizar, testar poderes, e cabe ao adulto examinar a adequação dos motivos e das ações. A criança começa a adotar características, crenças, atitudes, comportamentos e valores de outras pessoas. No início da vida, mesmo conscientes de outras crianças, as pessoas mais importantes são os adultos. Porém, a partir dos 3 anos, o relacionamento com outras crianças passa a ser ponto chave nas atividades e na personalidade (PAPALIA, 2006).

A Teoria da Aprendizagem Social de Bandura se torna muito importante por meio da imitação de modelos. A criança quer ser como o modelo, acredita que é como ele, sente as mesmas emoções e tenta agir da mesma maneira. Assim, o brincar se torna uma importante ferramenta de aprendizado. É através do brincar que a criança cresce. (PAPALIA, 1998). Sendo o brincar a grande porta de aprendizado infantil, a contação de histórias se torna um excelente aliado na aquisição e reflexão de novas ideias e comportamentos.



2.3 Contação de histórias e ludicidade

É através do lúdico e do brincar que a criança adquire conhecimentos, valores e habilidades, desenvolvendo suas competências. Segundo Barros (2018, p. 17), “o brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança”.

A contação de histórias e o lúdico vão muito além do incentivo à leitura e criatividade. São infinitas possibilidades e diversos tópicos que podem ser abordados com as crianças a partir de uma história ou de uma brincadeira. As crianças aprendem brincando e ao escutarem uma história conseguem se colocar no lugar dos personagens e refletirem, mesmo que inconscientemente, sobre sua própria vida. Contar histórias, seja como for, acompanhada de encantamento, contextualiza o trabalho pedagógico, podendo ser explorado em diferentes momentos e em diferentes contextos, da educação infantil à pós-graduação. (FRISON, FELICETTI e BACKES, 2019).

238

Logo, foi com isso em mente que levamos a contação de histórias para a sala de aula da educação infantil para abordarmos as emoções. Vindos de uma realidade de vulnerabilidade social, os pequenos ainda não foram apresentados a diversas realidades. Acabam por conhecer somente a mesma narrativa e estrutura familiar. Então, com diferentes histórias podemos apresentar para as crianças diferentes perspectivas e incentivá-las a questionar a maneira com que são ensinadas a ver e reagir ao mundo e seus pares.

O espaço escolar propicia a relação natural e dinâmica entre a pedagogia e a psicologia, usando da contação de histórias, de atividades e brincadeiras para abordar assuntos delicados, sem que as crianças se sintam pressionadas. O professor, e também o psicopedagogo, precisa visar que o comportamento do aluno é, na verdade, uma manifestação de vários fatores que correspondem à condição sócio econômica e psico-afetiva em que eles e seus familiares estão inseridos (SANTOS, 2005). Por isso, devemos buscar um trabalho afetivo e em conjunto, dialogando maneiras de amenizar e/ou solucionar conflitos.



3 METODOLOGIA

O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa (GIL, 2008) e se caracteriza como um relato de experiência. O relato de uma “experiência é um dos mais importantes – muitas vezes, o único – meios de se colocar a educação em evidência para, portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la.” (FORTUNATO, 2018, p. 38). Segundo o autor, o relato de experiência precisa discriminar todo o contexto e qualificar todas as ações, sequencialmente, até a conclusão da experiência.

Dessa forma, descrevemos, na sequência, o itinerário seguido pelo projeto, o qual deu origem ao presente texto. Para a realização de um trabalho contínuo tivemos 8 encontros quinzenais. Cada encontro durava em torno de 2 horas e consistia na contação de uma história e atividades relacionadas aos assuntos abordados logo em seguida. Os dias e histórias trabalhadas foram os seguintes:

- 11/08 - O Monstro das Cores de Anna Llenas
- 25/08 - O Patinho Feio (org. MEC)
- 08/09 - Quero abraço, o que é que eu faço? de Jeanne Willis
- 29/09 - Zeca Zangado de Robert Starling e Gilda de Aquino
- 13/10 - Mau Humor de Charlotte Zolotow
- 27/10 - Tudo Bem Ser Diferente de Todd Parr
- 10/11 - A Ponte de Eliandro Rocha
- 24/11 - Léo e a Baleia de Benji Davies

Após cada encontro o estudante de Psicologia visitava a turma na semana seguinte, retomando a história e conversando com as crianças sobre as principais questões vistas durante a contação e nas dinâmicas, tendo como objetivo a consolidação das questões emocionais evocadas. Com tal objetivo em mente, mantivemos um contato constante com a professora regente, procurando conversar sobre as necessidades da turma e combinando um trabalho continuado em sala de aula. A professora abordou a história dos livros com as crianças em momentos do dia a dia e nós trazíamos brincadeiras e momentos de sala para a contação como, por exemplo, músicas de organização e o movimento de “cheira a flor e assopra a vela” para que se acalmassem.



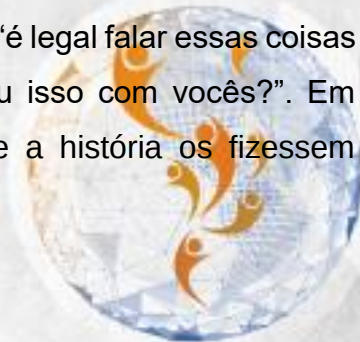
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todas as histórias foram pensadas de acordo com o que queríamos abordar com as crianças, assim como as atividades realizadas em seguida das contações. Nos comunicamos sempre entre um encontro e o outro, com atualizações sobre o dia a dia em sala de aula e o que precisava ser trabalhado. Durante todas as histórias procuramos dialogar com os alunos e deixando que se expressassem, logo, foram criando-se vínculos e eles se sentiram confortáveis para relatar situações que aconteciam em suas casas, como brigas, violências verbais e físicas.

No primeiro encontro foi contada a história do *Monstro das Cores* que aborda sentimentos (medo, alegria, tristeza, raiva e calma) de maneira lúdica e simples. Além de momentos iniciais com músicas de organização e apresentações, levamos os monstrinhos plastificados para ir passando durante a contação e cinco potes de vidro com barbantes coloridos dentro, cada um com uma cor simbolizando cada emoção que continha no livro. Dentro de outro pote levamos frases de “como eu me sinto quando...” com acontecimentos do dia a dia para que as crianças categorizassem nos potes coloridos. Algumas frases que levamos foram “como eu me sinto quando”: alguém me xinga; me elogiam; abraço um amigo; fico de castigo; ouço música; recebo carinho; vejo alguém que gosto; etc. Tal dinâmica foi essencial pois através dos monstrinhos, as crianças se sentiam mais à vontade em dizer e simbolizar aquilo que elas estavam passando e sentindo de maneira relacional, sem se sentir diretamente expostas.

A partir dessa primeira história e atividade buscamos saber, e conseguimos de maneira inicial, como as crianças se sentiam e o que consideravam medo, alegria, tristeza, raiva e calma diante de situações do cotidiano. Com a educação emocional a instituição escolar consegue, por meio de atividades lúdicas, intervir nos significados interpretados pelas vivências das crianças, ressignificando junto aos alunos seus valores e sentimentos que possivelmente estão interferindo em suas relações interpessoais e aprendizagem escolar (SANTOS, 2005).

No segundo encontro levamos a história do *Patinho Feio* com intuito de abordar relações familiares, abandono, bullying, pertencimento e tristeza. Durante a contação levantamos questões como “é um problema ser diferente?”, “é legal falar essas coisas para alguém?”, “como vocês se sentiriam?”, “já aconteceu isso com vocês?”. Em seguida pedimos que desenhassem algum momento que a história os fizessem

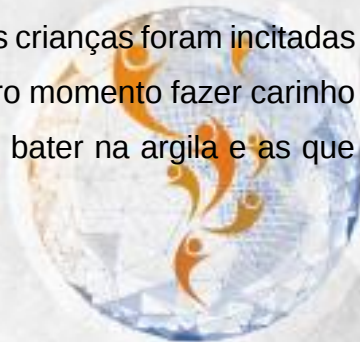


lembrar. Lowenfeld e Brittain (1977) afirmam que “cada desenho reflete o sentimento, a capacidade intelectual, desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até evolução social da criança, como indivíduo”. Logo, mesmo que inconscientemente, esperamos a partir dos desenhos meios para que conseguíssemos iniciar diálogos com as crianças sobre os tópicos da história. A dinâmica mostrou-se eficaz quando uma das crianças, através dos desenhos e posterior investigação, demonstrou se sentir deslocada dos demais colegas por ser diferente fisicamente.

No terceiro encontro abordamos sobre afeto, família e pertencimento com a história *Quero abraço, o que é que eu faço?* Conversamos durante a contação, mas deixamos para realizar mais perguntas depois da atividade, que consistia em criar fantoches de meia da personagem que é uma lesminha. Nesse momento os estudantes puderam interagir com perguntas “para a lesminha”. As crianças se sentem mais à vontade para falar sobre suas vidas a partir de um personagem, de maneira lúdica, pois quando a criança manuseia o fantoche “muitas vezes ela o usa como forma simbólica de comunicação, ela consegue falar através dele, demonstrar seus medos, anseios a sua timidez, pois não está falando por ela, e sim por seu fantoche” (PINHEIRO, 2021, p. 25).

No quarto encontro trabalhamos com o livro *Zeca Zangado*, visto que nos foi notificado comportamentos agressivos entre as crianças. Dialogamos com as crianças durante a história e em seguida pedimos que dessem dicas para nós e para os colegas de como poderiam se acalmar. Também propomos que fizessem dois desenhos: um sobre o que os deixa com raiva e outro de como eles se acalmam. Durante a conversa sobre os desenhos apareceram muitas questões de violência doméstica e conversamos buscamos fazer com que entendessem esse sentimento e como lidar com ele. Surgiram muitas falas sobre o movimento de “cheira a flor e assopra a vela” e testamos juntos como ferramenta para se acalmarem.

Para o quinto encontro levamos a história *Mau Humor*. Esse livro parte de uma reação em cadeia de mau humor, onde uma pessoa trata mal outra até chegar a vez do cachorro que retribui com amor, gerando a reação em cadeia do afeto. Levamos essa história para em seguida trabalharmos com a argila, momento em que as crianças puderam descarregar suas emoções no material. As crianças foram incitadas a bater na argila com toda a força que quisessem, e em outro momento fazer carinho na mesma, pois as crianças que sentem mais raiva podem bater na argila e as que



são mais inseguras podem sentir uma sensação de controle. Após a experimentação mais livre e de descarga de energia pedimos que elas então moldassem a argila. A utilização da argila na dinâmica em questão e nas investigações posteriores serviu de extrema importância para mostrar às crianças uma maneira saudável de lidar com sentimentos de frustração e raiva, assim como para esclarecer desconfiâncias em relação a algumas crianças que possuíam uma energia agressiva, mas a mantinham retida.

No sexto encontro trabalhamos a história *Tudo bem ser diferente* que, como o próprio nome diz, fala sobre as diferenças. Nesse dia foi proposto que fizessem seu autorretrato, para que depois comparássemos e eles se dessem conta de como realmente são diferentes e de como nem seus desenhos eram iguais. Novamente, a história e atividade esclareceram situações de alunos que se sentiam acuados por se sentirem diferente dos demais.

Para o sétimo encontro escolhemos a história *A ponte*, que aborda a amizade. Pensamos que após essas semanas era importante também fortalecer o vínculo deles como turma e amigos. Como atividade os separamos em duplas e pedimos que desenhasssem a mão do colega e a pintassem, tendo que colaborar um com o outro. Além disso, fizemos a “fofoca boa”, onde um colega saía da sala e os outros listavam coisas boas sobre o que saiu. Quando a criança volta para a sala dizemos o que foi relatado pelos colegas, ressaltando, assim, o vínculo e as qualidades dos alunos. Como consequência posterior desta história e dinâmica, viu-se que as crianças ficaram mais contidas na hora de falar mal sobre os colegas, escolhendo um vocabulário mais adequado para quando se sentiam frustradas com alguma ação ou conduta.

Para o oitavo e último encontro abordamos a despedida com o livro *Léo e a baleia*. A história fala sobre a despedida de maneira leve e afetuosa, exatamente como queríamos que esse momento fosse lembrado. Depois da contação conversamos na rodinha sobre os momentos e histórias que eles mais gostaram e as crianças se propuseram a realizar desenhos para nós como lembrança.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa experiência com as crianças foi melhor que o esperado e devido ao seu sucesso, a instituição decidiu recriar o mesmo no semestre seguinte com outra turma e outros colaboradores. Conseguimos abordar diferentes sentimentos e situações cotidianas, auxiliando-as em como lidar com eles. A continuação do projeto, que foi realizada pelas professoras e equipe escolar, em dias que não havia a contação de histórias foi essencial para que conseguíssemos acessar e ajudar essas crianças. Foram expostos diversos relatos vindos dos alunos, mostrando que se sentiam seguros em compartilhar suas experiências. Da mesma forma, por conta de algumas questões que surgiram ao longo do projeto, foi possível identificar questões de muita importância de algumas crianças que puderam então serem encaminhadas para um atendimento mais específico e especializado, algo que até então era inviável pois não havia conteúdo o suficiente para justificar tais ações.

Esse projeto tem o potencial de alcançar muitas crianças e famílias. A escola pode e deve ser esse ambiente seguro e acolhedor para que as crianças e jovens possam expressar seus sentimentos, dialogar e buscar ajuda. Por fim, temos orgulho do trabalho realizado e esperamos auxiliar muitas crianças ao longo da nossa jornada acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: jul. 2022.

FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: Fortunato, Ivan.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (orgs.). **Método(s) de pesquisa em Educação** (p. 37-50). São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

FRISON, Mayra G.R; FELICETTI, Vera Lúcia; BACKES, Luciana. Reflexões sobre a prática pedagógica: do contar ao fazer história no 5º ano do ensino fundamental. **Revista Cocar**, v.13, n. 27, p. 944-962, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2878>. Acesso em: jul. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes de. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 42, p. 17-23, out. 2017.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MOSMANN, Clarice P.; SILVEIRA, Luiza Maria B. O.; FALCKE, Denise; WAGNER, Adriana. A Comunicação em Famílias com Filhos Adolescentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v.7, n.1, p.75-80, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100010>. Acesso em: jul. 2022.

OLIVEIRA, Patrícia C.; REIS, Mary L.; VANDENBERGHE, Luc.; SOUZA, Márcia. M.; MEDEIROS, Marcelo. “Sobrevivendo”: vulnerabilidade social vivenciada por adolescentes em uma periferia urbana. **Interface**, Botucatu, SP, v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190813>. Acesso em: jul. 2022.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W. **O mundo da criança**: da infância a adolescência. São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil, 1998.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PINHEIRO, Rute Doki. **Fantoches**: reações e emoções de crianças na mediação da leitura e na interação com as histórias infantis. Trabalho de conclusão (Bacharel em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/235231>. Acesso em: jul. 2022.

RESENDE, Tarcísio Renan Pelreira Sousa; SOUZA, Igor Araújo de; RESENDE, Gisele Silva Lira de. Vygotsky: uma base teórica para a proposta do ensino por meio de ciclos. **Revista Educação e Emancipação**, v. 10, n. 3, set./dez., 2017.

SANTOS, Maria José Etelvina dos et al. Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. **SEMOC-Semana de Mobilização Científica-Qualidade de Vida e Dignidade da Pessoa Humana**, 2005. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/2226>. Acesso em: jul. 2022.



O DESAFIO DE ENSINAR EM INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRANDO AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Célia de Fátima Rosa da Veiga¹

Bruna Viedo Kich²

Hildegard Susana Jung³

Resumo: No mundo contemporâneo, o inglês, é considerado a língua que conecta pessoas de variadas culturas e partes do mundo. Este artigo objetiva analisar como se configura o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica brasileira, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental. De caráter exploratório, analisou-se, qualitativamente, esta nova configuração do inglês nas aulas de numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental a partir das orientações abordados no documento. Os resultados apontaram que o ensinar e o aprender a língua inglesa num mundo globalizado, em diferentes configurações, amplia a visão de mundo tornando-o cidadão global. Outro movimento, refere-se ao ensino em inglês e não de inglês no contexto das diferentes áreas do conhecimento. Os professores, a partir disso, podem criar estratégias de ensino em ambientes diversificados, impulsionando transformações com o uso de artefatos pedagógicos, movendo significados para a transformação dos estudantes, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Ensino e aprendizagem. Língua inglesa.

Resumen: En el mundo contemporáneo, el inglés se considera la lengua que conecta a personas de diferentes culturas y partes del mundo. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se configura la enseñanza de la lengua inglesa en la Educación Básica brasileña, a partir de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) en una clase

¹ Doutoranda em Educação da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1138-2660>. E-mail: celia.201310889@unilasalle.edu.br.

² Mestranda em Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7443-7200>. E-mail: brunavkich@gmail.com.

³ Professora da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.



de 5º de Primaria. Este estudio exploratorio analizó cualitativamente esta nueva configuración del inglés en el aula de una clase de 5º de Primaria a partir de las directrices que aborda el documento. Los resultados señalaron que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en un mundo globalizado, en diferentes configuraciones, amplía la visión del mundo, convirtiéndolo en un ciudadano global. Otro movimiento se refiere a la enseñanza en inglés y no en inglés en el contexto de las diferentes áreas de conocimiento. Los profesores, a partir de esto, pueden crear estrategias de enseñanza en ambientes diversificados, impulsando transformaciones con el uso de artefactos pedagógicos, que mueven significados para la transformación de los estudiantes, haciéndolos protagonistas de su aprendizaje.

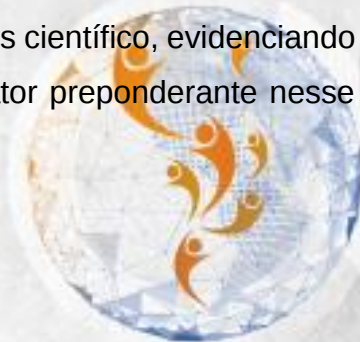
Palabras clave: Educación básica. Base Curricular Nacional Común. Enseñanza y aprendizaje. Idioma inglés.

1 INTRODUÇÃO

246

No mundo contemporâneo, o inglês é considerado a língua que mais conecta pessoas numa extensa rede de diferentes partes do mundo e de variadas culturas. Esse idioma vem tornando-se uma língua internacional. No contexto da globalização da Língua Inglesa, Cristal (2008; 2011) afirma que o número de falantes não-nativos tem crescido cada vez mais. Isso se dá, segundo ela, devido ao caminho percorrido pela língua no decorrer dos séculos possibilitando-lhe que alcançasse o *status* de globalizada e, no contexto brasileiro, um ensino de qualidade da referida língua, na escola, sempre foi privilégio de poucos. O Brasil, assim como a maioria dos países, que buscam expandir seus horizontes, entrou na corrida pelo desenvolvimento econômico e começou a abrir suas portas e ir além-fronteiras por meio do inglês.

A cada momento cresce o número de viagens, intercâmbios, turismo, pessoas entrando e saindo do país, indo morar em outros ambientes em que a língua oficial é o inglês. Com isso, a comunicação entre os povos, culturas, línguas tornou-se rotina para alguns, enquanto para muitos ainda é desconhecida. Outro fator foi a velocidade da Internet e seu conteúdo, e com ela o inglês apresenta-se nas diferentes esferas propagandas, notícias, divulgação de um conhecimento mais científico, evidenciando a necessidade do aprendizado dessa língua por ser ela fator preponderante nesse



movimento de adaptação e transformação de uma sociedade local para uma sociedade global.

Nessa perspectiva da universalização de uma língua, da necessidade de reconhecer sua importância no ensino, e em diversos locais, este artigo objetiva analisar como se configura o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica brasileira a partir a Base Nacional Comum Curricular numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, na sequência, adentra-se ao referencial teórico deste estudo abordando aspectos relevantes da regulamentação do ensino de língua inglesa na Educação Básica a partir dos documentos da legislação brasileira e a nova configuração o ensino do inglês com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Regulamentação do ensino de língua inglesa na Educação Básica

247

No Brasil, a Educação Básica é regimentada por várias instâncias dentro de um modelo fortemente descentralizado (BRITISH COUNCIL, 2015). Três documentos regulamentam a normatização da Educação Básica na esfera federal: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2018). Ao que tange as esferas estadual e municipal, as diretrizes advêm das secretarias de Educação dos estados e municípios brasileiros que são respaldados pela legislação federal.

Enquanto documento regulamentador em âmbito nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 2012) determina a todos o acesso à educação e a universalização da Educação Básica. Ao que tange o ensino de Língua Inglesa, o documento não chega a determinar precisamente a obrigatoriedade da adesão da disciplina dentro do currículo das escolas. Quem define a adesão ou não do ensino da língua é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (BRASIL, 1996). Como uma de suas responsabilidades, centra-se a definição dos papéis exercidos pela União, os Estados e municípios perante a tal. Também, a LDB tem como principal objetivo a descentralização dos encargos sobre a gestão dos sistemas de ensino entre as esferas do poder. Ela garante autonomia aos estados e municípios para desenvolver



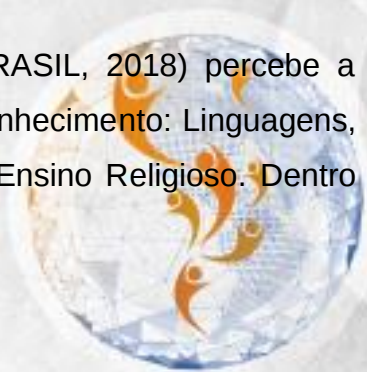
suas políticas, de acordo com o seu contexto (BRASIL, 1996; BRITISH COUNCIL, 2015).

Com a promulgação da BNCC em 2018, a forma como o aprendizado da Língua Inglesa passou por mudanças dentro do cenário nacional. Anteriormente, os documentos que conduziam os objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala de aula eram regulamentados pelos Parâmetros Curricular Nacionais, os PCNs (BRASIL, 1996). Enquanto os PCNs tratavam da obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, a BNCC percebe o inglês não como Língua Estrangeira, mas como Língua Franca, atribuindo a importância do uso integral das quatro habilidades linguísticas no contexto educativo. Além disso, fica a critério de cada escola adotar ou não a Língua Inglesa dentro de seu currículo.

A BNCC, enquanto um documento de caráter normativo, define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 07), fazendo com que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos sejam assegurados de acordo com o que define o Plano Nacional de Educação, o PNE (BRASIL, 2014). A BNCC (BRASIL, 2018) surge como uma forma de superar a fragmentação das políticas educacionais e ser balizadora de uma educação com qualidade. Assim sendo, o documento torna-se a referência nacional quanto à organização dos currículos e dos sistemas e redes educacionais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios brasileiros.

Um dos pontos em que a BNCC (BRASIL, 2018) trará um enfoque na sua estrutura é a diferença entre o “saber” e o “saber fazer”, apoiando-se a partir de questionamentos que surgem quanto à aprendizagem do aluno. Assim, surge uma preocupação em dar um “[...] sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2018, p. 15). Há também uma preocupação que é perceptível na leitura do documento quanto à formação de cidadãos para um mundo globalizado. Tendo isso em mente, os redatores do documento pontuaram suas diretrizes a partir de competências que pudessem se comunicar com áreas de conhecimento.

Dentro destas diretrizes mencionadas, a BNCC (BRASIL, 2018) percebe a organização do Ensino Fundamental em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dentro



destas cinco áreas, competências específicas são alinhadas e desenvolvidas ao longo dos anos. Ao mesmo tempo, cada componente curricular possui um conjunto de habilidades que devem ser consideradas no planejamento do professor.

Conforme mencionado anteriormente, dentro da BNCC (BRASIL, 2018), a Língua Inglesa não é mais encarada como Língua Estrangeira, mas sim como Língua Franca. Logo, há um foco nos aspectos sociais e políticos da língua. Outro aspecto que vigora dentro da BNCC gira em torno dos multiletramentos que regem o ensino da Língua Inglesa. Isso ocorre devido a uma visão de que as línguas são construções sociais, marcadas pelo uso híbrido da forma de se expressar. É importante frisar também que a Língua Inglesa não mais foca nas redomas entre o inglês estadunidense ou britânico, mas em todas as suas variantes linguísticas, considerando todas as influências regionais impostas à língua e a sua conjunção social e política.

2.2 A nova configuração no ensino da Língua Inglesa com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC

249

A BNCC em articulação com as suas competências gerais, propõe o alinhamento às competências específicas da Área das Linguagens, e desse modo, o ensino da Língua Inglesa passa a garantir o desenvolvimento de competências específicas que vão além de ler e interpretar. Faz-se iminente ainda, ampliar as quatro habilidades linguísticas, com práticas de linguagem da produção oral/fala (*speaking*) com a escuta, o ouvir (*listening*), o ler (*reading*) e escrever (*writing*).

Desse modo, o ensino da Língua Inglesa, a partir da BNCC segue os cinco eixos principais: a Oralidade, que foca nas práticas do uso oral da língua; a Leitura, focando-se na compreensão escrita de textos que estejam alinhados com o nível de entendimento dos alunos; a Escrita, que promove oportunidades de trabalhar a produção escrita dos alunos; Conhecimentos Linguísticos, que busca abranger os eixos anteriores em uníssono, e a Dimensão Intercultural que leva em conta os aspectos culturais que giram em torno do inglês.

Os objetos de conhecimento, os conteúdos assim compreendidos, antes da BNCC (2018), podem estar inseridos em diferentes contextos culturais, desvinculando, inclusive, da noção de pertencimento a um único território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Com isso, se

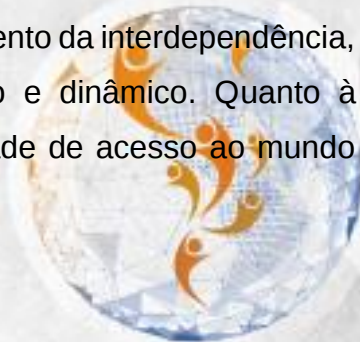


legítima o uso do inglês em contextos locais. Os textos estudados não necessitam ser recortes, que deslocam a língua para um modelo ideal, mas textos que circulam nas mais diversas esferas sociais, já que a língua é entendida como prática social. Importante considerar as diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes de seus diferentes usos e variadas comunidades de fala, acolhendo os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela.

Sendo assim, a língua é uma ferramenta que colabora para formação de cidadãos globais, em vista de ampliar a prática do conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo e, interdependente utilizando os instrumentos da cultura. “Significa preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo, membro de uma cultura planetária e, ao mesmo tempo, comunitária, [...] que, além de exigir instrumentação técnica para comunicação [...] requer também o desenvolvimento de uma consciência de fraternidade [...]” (MORAES, 2004, p. 225). Remete à compreensão de uma evolução individual e coletiva. Com a língua, isso também é possível, pois, ela visa a comunicação espontânea através da dimensão intercultural, promovendo a interação entre territórios e culturas. Desse modo, favorece a formação humana, histórica, social e cultural.

Portanto, “educar para a cidadania a global requer a compreensão da multiculturalidade, o reconhecimento da interdependência com o meio ambiente e a criação de espaço para consenso entre os diferentes segmentos da sociedade.” (MORAES, 2004, p. 225). A consciência é de somos uma parte de um todo, um microcosmo dentro de um macrocosmo, seja de uma nação ou planeta. E na Língua Inglesa, os conhecimentos linguísticos são desenvolvidos através da percepção do Inglês como língua franca, a partir dos multiletramentos, o uso da língua é sempre híbrido, polifônico e multimodal. Assim, através da diversidade de tópicos interdisciplinares, está presente a exposição natural e completa do idioma por meio de manifestações artísticas, corporais e linguísticas.

Implica desenvolver uma capacidade decisória, na concepção de que cada indivíduo é quem decide e constrói seu próprio desenvolvimento com a capacidade de reflexão, de evolução da consciência na responsabilidade coletiva (MORAES, 2004). É esse o movimento do cidadão global que deslumbra novas perspectivas diante das mudanças fazendo uso da língua, no reconhecimento da interdependência, num processo de comunicação interdisciplinar, sistêmico e dinâmico. Quanto à aplicabilidade, a língua é legitimada como uma oportunidade de acesso ao mundo



globalizado, em sua dinamicidade e demandas que o estudante vai incorporando para exercer a cidadania criando possibilidades de interação em diversos contextos.

Conscientes dessa realidade do contexto da legislação referente ao ensino da Língua Inglesa, no contexto brasileiro, na sequência, apresentamos o processo metodológico deste estudo.

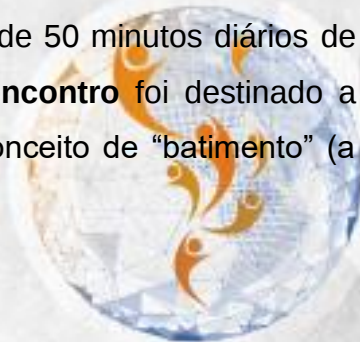
3 METODOLOGIA

A partir do objetivo deste estudo de analisar como se configura o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica brasileira a partir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental tem-se os pressupostos metodológicos. Esse estudo está configurado como uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório (GIL, 2008), visto que não tem como enfoque quantificar os dados, mas sim focalizar em uma pequena quantidade de conceitos para descrever, comparar e interpretar fatos e eventos (BECKER, 1999). Dessa forma, o estudo analisou as aulas de inglês a partir das orientações da BNCC na aplicação prática do ensino desta língua no contexto educativo, com o intuito de “buscar identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 45).

As aulas foram todas desenvolvidas com o professor falando em inglês com os estudantes o tempo todo, durante o período de 50 minutos. Utilizou-se jogos, brincadeiras e aula expositiva, bem como os materiais denominados *worksheets* (folhas de atividades referentes ao tema em estudo), com incentivo a reflexões para uma aprendizagem colaborativa e significativa aos estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade foi realizada nas aulas de Educação Bilíngue em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Sua proposta é centrada não no ensino de línguas propriamente dito, mas na língua como recurso para estudar um determinado tema ou tópico. Sendo assim, a unidade temática do estudo envolveu o contexto da *Vida e Evolução*. Essa atividade foi organizada em 10 encontros de 50 minutos diários de aula durante duas semanas. Sendo assim, o **primeiro encontro** foi destinado a compreender o que é o sistema circulatório através do conceito de “batimento” (a



pressão que a artéria sente quando o coração está bombeando o sangue). Os batimentos podem ser sentidos no pulso e também no lado esquerdo do pescoço. Para isso, os estudantes foram convidados a medir o pulso em algumas situações: sentados em sala por cinco minutos, depois de caminhar, depois de pular e ao final da aula. Depois de contar os batimentos por seis minutos, cada estudante deveria multiplicar o resultado por seis. Já o **segundo encontro** foi destinado ao estudo de um órgão específico: o coração, suas partes e suas funções. Para melhor compreensão dos estudantes mostrou-se o órgão em seu formato real. Nessa perspectiva ao estudar ciências na aula de inglês o estudante tem a possibilidade de ter “o acesso ao universo dos múltiplos, para que o sujeito possa compreender o mundo em que vive e dele faz parte.” (MEGALE, 2019, p.83). A autora discute essa afirmação reportando-se ao conhecimento de língua, na perspectiva de que conhecer uma língua em seu universo das relações de convívio faz o estudante dar-se conta de que é parte das demandas da sociedade contemporânea.

252 **No terceiro encontro**, os alunos foram convidados a pensar sobre quais sistemas são responsáveis por nutrir o corpo com a aprendizagem dos conceitos, tudo em inglês (*respiratory, digestive, circulatory and excretory*). Assim, a turma foi dividida, em dois grupos, para identificar a representação gráfica de cada sistema e o órgão principal (*lungs, intestine, heart and bladder*). Esse vocabulário elucidado pelos alunos com perguntas usando *How do you say in English?* e de forma colaborativa a pergunta retornava ao grupo para que pudesse ser respondida.

Nesta perspectiva, “a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão.” (FRIGOTTO, 2011, p.36). É importante considerar que as diferentes áreas do conhecimento na educação se complementam e se entrelaçam na construção do saber, proporcionando uma perspectiva de que as partes se totalizam nesta relação sistêmica. Assim, cada sistema teve seus órgãos principais elucidados, como apresenta o Quadro 1:



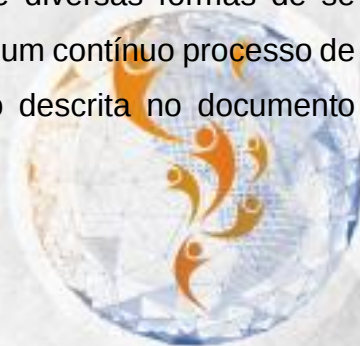
Quadro 1 – Representação dos sistemas como no dia da explicação

<i>Circulatory System</i>	• <i>Heart</i> • <i>Blood vessels</i>
<i>Respiratory System</i>	• <i>nose</i> • <i>mouth</i> • <i>larynx</i> • <i>pharynx</i> • <i>epiglottis</i> • <i>trachea</i> • <i>esophagus</i> • <i>bronchi</i> • <i>bronchiole</i> • <i>diaphragm</i>
<i>Excretory System</i>	• <i>Kidneys</i> • <i>Ureter</i> • <i>Bladder</i> • <i>Urethra</i>
<i>Digestive System</i>	• <i>Esophagus</i> • <i>Liver</i> • <i>Stomach</i> • <i>Gallbladder</i> • <i>Pancreas</i> • <i>Small Intestine</i> • <i>Large Intestine</i> • <i>Appendix</i> • <i>Rectum</i>

Fonte: Produzido pelas autoras (2022).

No quarto e quinto encontros foram revisados o número de órgãos em cada um dos sistemas responsáveis e a qual sistema cada órgão pertence. Foi também elucidado o uso dos auxiliares **Do** e **Does** para fazer perguntas no presente simples. **No sexto encontro**, os alunos foram organizados em grupos para decidirem o uso de **Do** ou **Does** em algumas sentenças propostas no exercício e porquê cada um deles é usado em determinado contexto.

A BNCC recomenda que o ensino de inglês seja consciente e crítico. Com isso, a maneira de ensinar também muda, ressignifica a relação entre falantes, língua (materna ou estrangeira) e contexto geográfico-cultural. Parte do pressuposto de que a formação é concebida nas práticas sociais, presenciais ou digitais, na qual saber a Língua Inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação. Tais práticas, aproximam e entrelaçam diferentes linguagens e diversas formas de se expressar (visual, verbal, corporal, auditiva, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico, como descrita no documento



oficial. “Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura e o desenvolvimento da competência intercultural.” (BRASIL, 2018, p. 245). Uma perspectiva de uma formação integral, para um cidadão com identidade e contexto, inserido num mundo diverso e complexo que demanda reflexão e criticidade. Exemplos de diálogos que aconteceram na turma estão abaixo representados no Quadro 2.

Quadro 2 – Diálogos 1, 2 e 3 ocorridos nos encontros quatro, cinco e seis

DIÁLOGO 1

- *Does the liver belong to the Respiratory System?*
- *No, it doesn't.*
- *What system does it belong to?*
- *Digestive System.*
- *So say... It belongs to the Digestive System (class repetition)*

DIÁLOGO 2

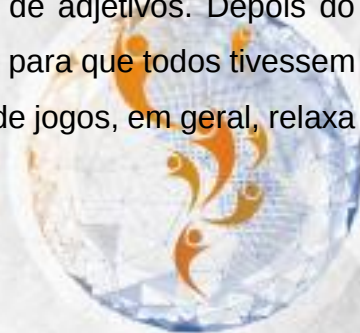
- *What organ is responsible for digesting food?*
- *It 's the stomach.*

DIÁLOGO 3

- *Do the lungs or does the lungs belong to the respiratory system?*
- *Does the lungs...*
- *Why?*
- *Because it is plural.*
- *Can I use do in the singular?*
- *No...*
- *Really? Do you agree with that?*
- *Just with you...*
- *And...*
- *We use does for he, she, it...*

Fonte: Produzido pelas autoras em 2022.

No sétimo encontro, a turma foi surpreendida pela caixa misteriosa. É uma caixa de papel pardo com pontos de interrogação em papel preto coladas. Os estudantes já conhecem a caixa por *mysterious box*. Sentados com as classes em círculo, a professora solicitou um aluno voluntário/a. Ele ou ela deveria fechar os olhos e adivinhar um dos conteúdos da caixa misteriosa. Nesse momento, eles ainda não sabiam que ali, a professora havia colocado os órgãos do corpo humano em formato/tamanho real. Nesse momento, além de mostrar a representação real dos nossos órgãos, revisar vocabulário sobre órgãos e sistemas, aproveitou-se para revisar um dos tópicos já trabalhados no trimestre: o uso de adjetivos. Depois do órgão ser descoberto, ele passava por todos os estudantes, para que todos tivessem a oportunidade de sentir suas características. A atmosfera de jogos, em geral, relaxa



os estudantes, e quando fora de atividades competitivas, os alunos se sentem instigados a ajudar os colegas. A seguir, um demonstrativo desse encontro, possível de ser visualizado no Quadro 3:

Quadro 3 – Representação do diálogo 4 ocorrido em sala de aula no encontro 7

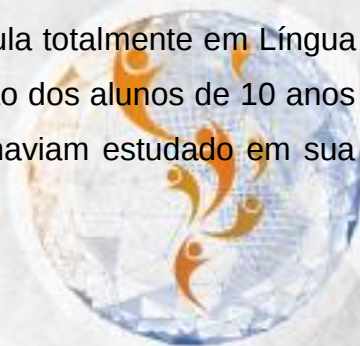
DIÁLOGO 4

- What is that?
- I don't know.
- Is it big or small?
- Big...I guess..
- Is it hard or soft?
- Kind of soft... Fluffy.
- Fluffy?
- I don't know.
- Guys, let's help your classmate. To which system does it belong?
- Digestive system.
- Is it a stomach?
- No, it isn't. You can open your eyes.
- I don't know what this is.
- Does anyone know?
- Is it a kidney?
- No, it isn't. It's liver.
- What does "liver" mean?
- It's an organ responsible for detoxification of the organism. It produces bile.

Fonte: Produzido pelas autoras em 2022.

No encontro 8, foi feita uma nova revisão de tudo estudado até o momento. Logo após, os alunos foram divididos em grupos e convidados a brincar (em língua inglesa) de cirurgiões. Foi um momento de muita descontração e expectativa ao responder *Who wants to be a doctor?* “Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.” (BRASIL, 2018, p. 245). Um novo olhar para a língua, compreendendo que ela faz parte do contexto cotidiano em suas diversidades. **No encontro 9**, uma nova revisão foi feita, dessa vez em forma de lista de exercícios realizada pelos estudantes. E no encontro 10, ocorreu a avaliação trimestral com os temas em estudo.

Na proposta bilíngue do 5º ano do Ensino Fundamental, os desafios encontrados foram de timidez e insegurança dos estudantes em uma aula totalmente em Língua inglesa. Nesse movimento, em específico, manter a atenção dos alunos de 10 anos para um tema relativamente complexo e, que ainda não haviam estudado em sua



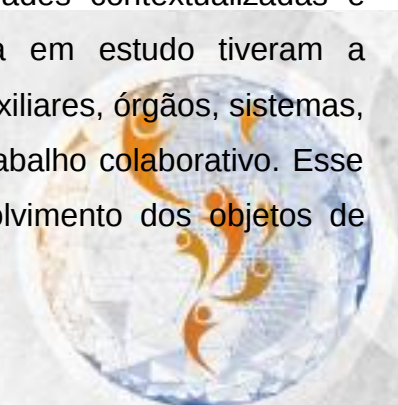
língua materna, foi, em simultâneo, um desafio e uma conquista diária. Percebeu-se que com o aprendizado sobre a vida em evolução, construção de laços afetivos e convívio social, interação discursiva, uso do léxico, corpo humano, nutrição do organismo, integração entre os sistemas circulatório, digestório e respiratório foi relevante para o desenvolvimento linguístico do estudante. Do mesmo modo, ao estudar as funções e usos da língua inglesa, e praticar na convivência e colaboração nos espaços educativos, os estudantes ficavam felizes ao compreenderem a proposta e terem novas informações e experiências. Nessa relação, aprender uma nova língua significa um novo mundo de conhecimentos que se abre e um novo sujeito que se estrutura e se transforma nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

256 Ensinar em Língua inglesa diversos tópicos, das diferentes áreas de conhecimento, é um desafio para alunos e professores. Assim como foi necessário, aos estudantes estudarem a cada dia, do mesmo modo para o docente, pois, a ele também foi necessário dedicação e tempo de estudo e preparação para conhecer e compreender cada órgão, sistema e algumas palavras que não eram tão familiares. E o estudo era da área das Ciências Biológicas, outra área de conhecimento que se integrou com a área das Linguagens.

Conclui-se com isso, que ao fazer uso da língua nos diversos componentes curriculares, o estudante também está integrado aos conhecimentos. Sendo assim, esta é uma proposta desafiadora para todos os envolvidos no processo educativo, seja aulas, no funcionamento dessa dinâmica interligada, na gestão e acompanhamento para que todo esse movimento ocorra de modo a ter sucesso o ensino e a aprendizagem. Esse processo quando dinamizado em conjunto com os pares envolvidos requer cooperação, aprendizagem colaborativa no e durante o processo de sua concretização ao longo do semestre ou ano letivo.

Foi um arriscar-se, sabendo ser possível errar. É na prática que aprendemos mais, no uso diário e contínuo da língua e, em atividades contextualizadas e interligadas. Os estudantes, por meio dessa temática em estudo tiveram a oportunidade de estudar sobre presente simples e seus auxiliares, órgãos, sistemas, ampliação de vocabulário, uso espontâneo da língua e trabalho colaborativo. Esse movimento faz pensar em educação global no desenvolvimento dos objetos de



conhecimento, habilidades atitudes e convicções. Esse processo poderia ter tomado um rumo diferente: apresentar os materiais concretos, compreender os órgãos antes dos sistemas, não fazer uma avaliação formal, mas a escolha se deu no universo da interdisciplinariedade com a prática do inglês. Desse modo, entende-se que cada contexto de ensino traz o tom necessário para que o processo flua com naturalidade e a aprendizagem tenha êxito na vida dos estudantes e de todos aqueles envolvidos nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. Ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CRYSTAL, David. **How language works**: how babies babble, words change meaning, and languages live or die. Cambridge: Cambridge University, 2008.

257

CRYSTAL, David. **English**: a status report. Spotlight. September 2011. p. 28-33. Disponível em: www.davidcrystal.com/books-and-articles/english-language. Acesso em: 03 dez. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinariedade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinariedade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.34-59.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p.15-27.

MORAES, Maria. Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.



A FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL: UMA BUSCA PELA INTEGRALIDADE DO SER DOCENTE

Valderesa Moro¹

Hildegard Susana Jung²

Resumo: Este artigo é parte de um projeto investigativo de pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil – UNILASALLE. O artigo objetiva analisar a contribuição da formação pessoal e profissional na construção da integralidade do ser docente, com base na análise e sistematização de estudos do contexto brasileiro, sobre a formação pessoal e profissional, encontrados no repositório do Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com delimitação temporal 2018-2020. Trata-se de uma revisão de literatura, pois permite a organização de produções científicas sobre uma determinada temática no intuito de produzir o estado do conhecimento, que neste caso é a formação pessoal e profissional docente. A metodologia é qualitativa com enfoque descritivo bibliográfico. Para a sistematização da pesquisa foram analisadas sete teses com os registros de dados encontrados nas pesquisas selecionadas. Os resultados encontrados mostram que as sete pesquisas analisadas, registram a importância da formação profissional na formação dos docentes. Quanto a formação pessoal, quatro delas se referem a este aspecto como algo inerente a formação docente. Com base em tais resultados, registramos que num processo de busca para a formação da integralidade do ser docente, torna-se imprescindível incluir a dimensão da formação pessoal à formação profissional, uma vez que o ser humano é um todo que integra as diversas dimensões que o constituem um ser de integralidade.

Palavras-chave: Formação Pessoal e Profissional Docente. Integralidade do Ser. Saberes Docentes. Experiências Formativas.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. ORCID: 0000-0002-6214-7169. E-mail: valderesa.202110362@unilasalle.edu.br.

² Doutora em educação e professora da Universidade La Salle, Canoas/RS; Brasil. Coordenadora do PPG da UNILASALLE, Canoas, RS. ORCID: 0000-0001-5871-3060. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

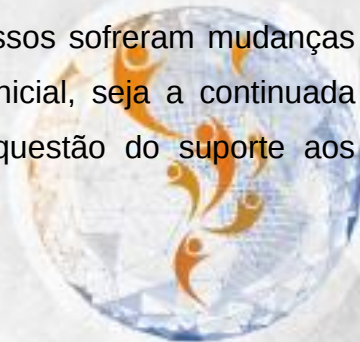


Resumen: Este artículo forma parte de un proyecto de investigación de doctorado que se desarrolla en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de La Salle, Canoas, RS, Brasil - UNILASALLE. El artículo tiene como objetivo analizar la contribución de la formación personal y profesional en la construcción de la integralidad del ser docente, a partir del análisis y sistematización de estudios del contexto brasileño, sobre la formación personal y profesional, encontrados en el repositorio de la Base de Datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones - BDTD, con delimitación temporal 2018-2020. Se trata de una revisión bibliográfica porque permite organizar las producciones científicas sobre un tema concreto para elaborar el estado del conocimiento, que en este caso es la formación personal y profesional del profesorado. La metodología es cualitativa con un enfoque bibliográfico descriptivo. Para la sistematización de la investigación, se analizaron siete tesis con los registros de datos encontrados en la investigación seleccionada. Los resultados encontrados muestran que las siete investigaciones analizadas, registran la importancia de la formación profesional en la capacitación de los docentes. En cuanto a la formación personal, cuatro de ellos se refieren a este aspecto como algo inherente a la formación de los profesores. A partir de estos resultados, registramos que en un proceso de búsqueda de la formación de la integralidad del ser docente, es imprescindible incluir la dimensión de la formación personal a la formación profesional, ya que el ser humano es un todo que integra las diversas dimensiones que constituyen un ser de integralidad.

Palabras-clave: Formación Personal y Profesional del Profesorado. Integridad del Ser. Conocimiento de la Enseñanza. Experiencias Formativas.

1 INTRODUÇÃO

O século XXI já adentrando na sua terceira década, traz desafios cada vez maiores para a educação mundial, e com a pandemia da COVID-19, um evento que atingiu todo o planeta desde o final de 2019 quando surgiu o vírus na cidade de Wuhan na China, até 2021 no mundo todo, muitos processos sofreram mudanças significativas e aceleradas. A formação docente seja a inicial, seja a continuada passaram ao topo das necessidades emergenciais na questão do suporte aos



docentes com vistas ao resgate das perdas e das lacunas que emergem do longo período de isolamento social e da incapacidade dos sistemas educacionais de oferecer estruturas digitais e políticas públicas capazes de proporcionar uma educação de qualidade durante e pós-pandemia.

No Brasil, esse evento pandêmico acelerou o processo de mudança do ensino presencial para um ensino totalmente remoto a partir de 17 de março de 2020, quando as escolas foram fechadas e foram suspensas as aulas presenciais. Desde o primeiro momento emergiram as dificuldades para operar o processo digital, uma realidade que até o momento não era tão visível, nem perceptível tanto nas escolas de Educação Básica, quanto nas Universidades. Além desse panorama deficitário e desconcertante para os gestores das escolas, para os docentes e para os estudantes, houve uma invasão da escola no cenário familiar, algo nem sempre fácil de administrar. Poderíamos registrar ainda outros dados que causaram estranhamento e exigiram rapidez nesse processo de mudanças rápidas e radicais por conta da Pandemia da COVID-19. Esses são apenas alguns que destacamos aqui neste documento, os quais consideramos importantes ao referirmos o tema da formação pessoal e profissional docente.

Diante desse contexto, a formação docente requer uma reestruturação curricular das propostas formativas, sejam elas de formação inicial, ou de formação continuada. Temática como formação para desenvolver habilidades sócio emocionais e de relacionamento devem ocupar lugar de destaque nos projetos de formação docente. O projeto de formação para a docência deve incluir o aspecto da formação pessoal além da formação profissional, como uma possível busca pela integralidade do ser docente. Assim, ambos os aspectos pessoal e profissional possibilitam alcançar a formação integral do ser humano, um ser em permanente construir-se ao longo da vida.

O artigo objetiva analisar a contribuição da formação pessoal e profissional na construção da integralidade do ser docente, com base na análise e sistematização de estudos do contexto brasileiro, sobre a formação pessoal e profissional, encontrados no repositório do Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com delimitação temporal 2018-2020. A metodologia é qualitativa com enfoque descritivo bibliográfico e a análise e organização dos dados baseia-se em Bardin (2016).



O artigo está estruturado em cinco itens sendo o primeiro este da Introdução. O segundo apresenta o Marco Teórico e o terceiro trata da metodologia. O quarto item trata dos Resultados e Discussão e o quinto apresenta as Considerações Finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

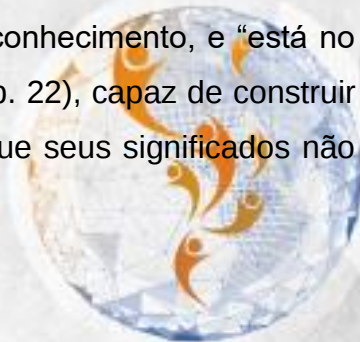
Para aprofundar o tema da formação pessoal e profissional docente como um caminho para a construção da docência é necessário pensar a formação como um projeto que integre as várias dimensões que constituem o ser humano como um ser integral e integrado em sua própria constituição humana. Autores como Nóvoa (2009), Josso (2004), Merino (1999) e Bernardi (2002), colaboram para aprofundar o sentido da formação docente para além da sua profissionalidade.

2.2 A integralidade do ser no processo da constituição da docência

261

No complexo percurso formativo de professores a fim de alcançar a constituição da docência, existem desafios a serem superados, aprendizados a serem construídos, saberes a serem aprendidos, paradigmas a serem superados, inovações a serem abraçadas, para finalmente encontrar a integralidade do ser docente. Entendemos que a temática da formação docente envolve o cuidado com o aspecto pessoal e profissional, pois as aprendizagens são elaboradas em processos comuns a desafios da formação pessoal e profissional. Desse modo “[...] é preciso reforçar a dimensão pessoal” (NOVOA, 2009, p. 22), a fim de compreender a especificidade da profissão docente como um percurso formativo que integra o ser pessoa e o ser profissional.

Apesar dos consideráveis avanços no campo da formação continuada integrando esses dois aspectos formativos, pessoal e profissional, Nóvoa (2009), reconhece que falta ainda elaborar aquilo que ele chama de “*teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. ” (NÓVOA, 2009, p. 22). O autor refere-se à construção do conhecimento pessoal, algo que está imbricado no interior do conhecimento profissional, e que ultrapassa o contexto meramente técnico e científico. É o processo e a experiência do autoconhecimento, e “está no cerne da identidade profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 22), capaz de construir percursos de aprendizagens ao longo da vida, de forma que seus significados não



sejam relegados ao esquecimento. Para Josso (2004) quando se trata de aprendizagem, há que se distinguir a temporalidade da aprendizagem e a temporalidade de uma mudança, pois mesmo que a mudança tenha sido escolhida de forma voluntária, aparecem “as resistências” como “um reflexo salutar de sobrevivência e/ou do medo que emerge da insegurança que provoca o aprendente a trilhar caminhos pela primeira vez” (JOSSO, 2004, p. 202).

Nas experiências formativas que nos constituem pessoas e profissionais queremos enfatizar o entendimento de que a integralidade do ser humano é um processo longo e delicado, algo que exige um olhar cuidadoso por parte dos gestores, em qualquer nível de ensino. Porém, entendemos também que cabe uma responsabilidade singular do próprio docente, buscar e demonstrar interesse por sua formação integrando esses dois aspectos, pessoal e profissional.

2.2 O desafio de integrar a formação pessoal e profissional

262

Ao pensar a integração da formação pessoal e profissional do ser humano nos deparamos com o desafio de estabelecer uma relação que seja capaz de recolher todas “as dimensões reais e realizáveis do homem enquanto ser pessoal e comunitário, enquanto natureza e história, enquanto ser no mundo e ser chamado à transcendência.”(MERINO, 1999, p. 24). Na visão desse autor, o humanismo concreto, isto é, o humanismo humanista, é uma atitude do homem diante de si mesmo, diante do mundo e de Deus e não uma filosofia, levando em conta que o próprio homem é sempre um mistério para si próprio e para os outros, apesar de sua capacidade de criar e de estabelecer relações humanas consistentes com seus semelhantes, com o mundo e com o próprio Deus.

Quando tratamos da temática da formação docente é muito comum que o maior destaque seja dado para a formação profissional, pois é essa formação que, supostamente, vai garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, objeto do trabalho docente *a priori*. Porém, “formar é sempre formar-se” e ainda, “toda formação é autoformação” (NÓVOA, 2004, p. 14), o que de certa forma aponta para a necessidade de integrar esses dois campos num único caminho na construção da integralidade do ser docente.

O compromisso de estar consciente da capacidade de transformar em formação os conhecimentos adquiridos, segundo Nóvoa (2004), nos recordam que *ninguém*



forma ninguém, mas que somos responsáveis pela concepção e pela organização dos processos formativos, os quais nos levam ao aperfeiçoamento dos próprios conhecimentos e competências. Assim,

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação). (NÓVOA, 2004, p. 16).

Dessa forma, a autoformação, a heteroformação e a ecoformação constituem juntas um arcabouço importante na formação continuada, e são capazes de contribuir de forma significativa para a integralidade do ser docente.

A formação de professores deve dedicar atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, em atenção a capacidade relacional e de comunicação a qual define o saber pedagógico e didático. Para Nóvoa (2019) é impossível separar essas duas dimensões, a pessoal e a profissional, pois “o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor”. (NÓVOA, 2019, p. 355). Nesse sentido podemos perceber que para o autor o professor ensina aquilo que ele é, uma vez que muito daquilo que o professor é se torna presente naquilo que ele ensina, e por isso a importância de o professor praticar a auto- reflexão e a autoanálise numa perspectiva de construir a si próprio como um ser de integralidade. Colabora nesse sentido (BERNARDI, 2003, p. 15) ao afirmar que Francisco de Assis, ao promover a unificação afetiva entre todas as criaturas e o mundo “[...] cria uma síntese tal que as dimensões humana, pessoal, fraterna e religiosa e as dimensões criatural e cósmica concorrem para dar origem ao momento utópico da harmonização global.” Nesse viés, falar de formação continuada implica falar de formação pessoal e profissional como um caminho de entrelaçamento necessário no processo da formação docente.

No próximo capítulo passaremos a descrever sobre a abordagem metodológica utilizada neste artigo.



3 METODOLOGIA

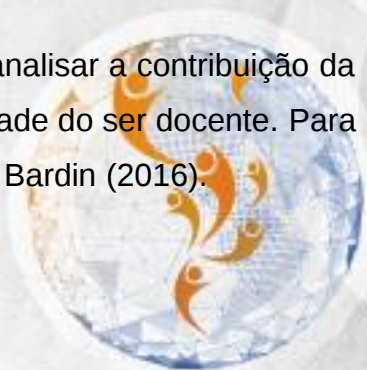
O presente trabalho segue uma abordagem qualitativa, e trata-se de uma análise bibliográfica, cuja metodologia na investigação educacional é realizada a partir de materiais já elaborados tais “como livros e artigos científicos! (FORTUNATO E NETO, 2018, p. 63). Segundo Gil (2008), os estudos qualitativos não se baseiam em cálculos matemáticos para analisar seus dados, posto que a interpretação ocorre levando em conta aspectos subjetivos do material.

A análise bibliográfica será sobre teses, que são fontes importantes para a pesquisa, “pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”. (GIL, 2002, p. 66). No caso deste artigo, utilizamos sete teses selecionadas do Repositório do Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, as quais tratam das palavras-chave Saberes Docentes + Formação pessoal e profissional e constitui-se num recorte do projeto de investigação que estamos desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em educação na UNILASALLE, Canoas, RS, conforme já sinalizamos no início do trabalho.

Para constituição do corpus deste artigo, utilizamos o material selecionado durante a busca por estudos sobre “Saberes Docentes + Formação pessoal e profissional” na BDTD no mês de julho de 2021. A seleção dos estudos observou o seguinte percurso:

- a. Definição das palavras-chave “Saberes Docentes + Formação pessoal e profissional, com delimitação de espaço temporal, 2018-2020;
- b. Foram selecionados somente as pesquisas que estavam disponíveis para a leitura na íntegra;
- c. Após leitura dos resumos, identificamos a temática estabelecida na palavra-chave ou parte dela e selecionamos 7 teses e uma dissertação da BDTD, que continham no título, no resumo ou nas palavras chave eleitas para esta busca.
- d. Organizamos um quadro, destacando o título da pesquisa, o nome do autor e o ano de defesa, a universidade onde a pesquisa se vincula, a relação ou não entre a formação pessoal e profissional.

A análise do quadro foi descritiva, com o objetivo de analisar a contribuição da formação pessoal e profissional na construção da integralidade do ser docente. Para realizar a análise nos orientamos a partir de Gil (2008) e de Bardin (2016).



O **quadro 1** apresenta a síntese das pesquisas selecionadas na BDTD.

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional - BDTD

Título	Autor	Universidade/ PPG	Saberes Docentes	Form. Pessoal	Formação Profissional
Tese: A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo identidade profissional e profissionalidade docente	Emília Patrícia de Freitas, 2019	UFPE PPGE	_____	_____	Profissionalidade docente Identidade profissional
Dissertação: Fios que conectam docência e Infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil	Lívia Larissa de Lima Lage; Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis, 2018	PUCRJ Departamento de Educação	Saberes docentes	Narrativas docentes; Experiências pessoais; Dimensão pessoal	Processo formativo Experiências profissionais
Tese: Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo	Wellynton Rodrigues da Silva, 2019	PUC/SP PPGEHPS	Saberes dos professores	Autoformação	Formação continuada de professores
Tese: Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do curso de licenciatura em Geografia	Luzianny Borges Rocha, 2018	UFCE PPGE	Saberes docentes	História de vida pessoal	Formação e prática profissional Processo formativo
Tese: Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no ensino superior na modalidade a distancia	Roberta Rossi Oliveira Palermo, 2018	PUC-SP PEPGE	Saberes e práticas Saberes docentes	_____	Desenvolvimento profissional docente Identidade profissional docente
Tese: Saberes em movimento: a tessitura complexa emergente de práticas de professores de Ensino Superior	Suzanny Pinto Silva, 2019	PUC-SP PEPG em Linguística aplicada e estudos de Linguagem	Saberes docentes Saberes de professores	Tessituras construídas e reconstruídas no cotidiano pessoal e profissional	Tessituras construídas e reconstruídas no cotidiano pessoal e profissional
Tese: (Auto) Formação e Saberes Docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da Educação	João Carlos Coelho Junior, 2018	UFSM PPGE	Saberes no processo/ saberes da docência	_____	Formação e desenvolvimento profissional
Tese: Sentidos da docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente	Valéria do Carmo de Oliveira, 2019	UFPE PPGE em matemática	_____	Identidade Formação da dimensão humana Dimensão pessoal	Constituição da Profissionalidade docente Dimensão profissional

Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021).



No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados e os resultados advindos a partir da discussão dos mesmos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das pesquisas, num primeiro momento, se deu pela leitura dos resumos e das considerações finais. O quadro 1 apresenta sete teses e uma dissertação, porém neste artigo, decidimos analisar somente as teses. Durante a análise observamos que os trabalhos são datados de 2018 e 2019. As pesquisas foram realizadas por Programas de Pós-Graduação de quatro universidades públicas federais e quatro universidades particulares. As universidades estão situadas nas regiões Sudeste (4), Nordeste (3) e região Sul (1). Um dado que emerge da análise inicial mostra que todas as pesquisas registram de forma clara a importância da formação profissional dos docentes, dedicando um espaço considerável para o dado da formação docente no aspecto profissional. Porém, quando se trata da formação pessoal, quatro trabalhos (ROCHA, 2018; SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2019), apontam para essa dimensão da formação docente. Do total das sete teses, seis tratam da relação dos saberes docente com a formação docente e uma tese não menciona o tema.

As quatro pesquisas que tratam também da formação da dimensão pessoal, além da formação pessoal, referem aspectos que entrelaçam a formação docente em duplo aspecto por entender que o professor é um ser que busca a integralidade de suas dimensões constitutivas (pessoal profissional). Dessa forma, Silva (2019) em sua tese *Formação Continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo*, fala da importância da autoformação docente como algo que faz parte da formação docente a fim de constituir-se professor. Segundo Rocha (2018), em sua pesquisa intitulada *Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do curso de licenciatura em Geografia*, destaca a história de vida pessoal do docente como parte significativa do processo formativo do professor tutor. Já Silva (2019) em sua tese, *Saberes em movimento: a tessitura complexa emergente de práticas de professores de ensino superior*, menciona o entrelaçamento da formação pessoal e profissional através da construção e reconstrução das tessituras no cotidiano do professor. Oliveira (2019) por sua vez, enfatiza na tese intitulada *Sentidos da docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância*:



relações com a identidade e a profissionalidade docente, faz menção à formação da dimensão humana e da dimensão pessoal como um aspecto imprescindível na construção da identidade e da profissionalidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a contribuição da formação pessoal e profissional na construção da integralidade do ser docente, com base na sistematização de estudos do contexto brasileiro, sobre a formação pessoal e profissional, selecionados no repositório do Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com delimitação temporal 2018-2020, consideramos que não há consenso dos pesquisadores sobre a necessidade de entrelaçamento desses dois aspectos constitutivos da formação do professor.

Quando se trata da formação inicial ou continuada dos docentes, todos os pesquisadores destacam o aspecto da formação profissional docente como algo imprescindível para alcançar a profissionalidade docente. No caso desta pesquisa, detectamos que quatro dos sete pesquisadores, fazem referência ao aspecto da formação pessoal docente como algo necessário e que contribui na construção da integralidade do ser docente. Por outro lado, ao observarmos três trabalhos que não fazem referência à formação pessoal, inferimos que esse dado mostra uma concepção dicotômica e desconectada do todo humano por parte dos formadores e pesquisadores, o que leva a construção de docentes com uma visão de compartimentação, isto é, uma realidade é a profissão e a outra realidade é vida em si. Tal constatação nos leva a pensar na existência de dicotomias nos processos formativos docentes o que muitas vezes se configura em prejuízo ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que uma governança comprometida com às exigências de uma sociedade que vive a realidade da Pós-Pandemia da COVID-19, e que anseia por mudanças na educação superior e na educação básica se faz necessária nos tempos atuais. Formar para a integralidade docente requer um movimento que exige rupturas de visões compartimentadas para a visualização de um processo de integração capaz de levar à integralidade do ser.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDI, Frei Orlando. **Francisco de Assis: um caminho para a educação**. São Paulo: IFAN, 2003.

FORTUNATO, Ivan; NETO, Alexandre Shigunov. **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio: NÓVOA, António. São Paulo: Cortez, 2004.

MERINO, José António. **Humanismo Franciscano**: franciscanismo e mundo atual. Petrópolis, RJ: FFB, 1999.

NÓVOA, António. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Lisboa, 2019. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.



GESTÃO ESCOLAR EM CANOAS (RS): UMA METASSÍNTESE QUALITATIVA DAS PUBLICAÇÕES DO PROJETO SABERES EM DIÁLOGO¹

Jonathan Zotti da Silva²

Resumo: A gestão escolar envolve a organização da escola com vistas a promover condições efetivas para garantir o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em uma instituição escolar. De acordo com Luck (2009), a gestão escolar pode ser dividida em dez dimensões, sendo que esse trabalho está mais relacionado à dimensão de planejamento e organização do trabalho escolar. É pensando nesse campo de estudos que este projeto propõe uma revisão de literatura dos estudos publicados nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo, no âmbito da rede municipal de educação de Canoas (RS). Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de descrever as contribuições das publicações apresentadas nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo para pensar a gestão escolar no âmbito da rede municipal de educação de Canoas (RS). Para atingir esse objetivo, foi selecionada a metodologia da metassíntese qualitativa, um tipo de revisão sistemática de literatura que opera no paradigma interpretativo que pode possibilitar o delineamento de asserções a partir da análise de estudos qualitativos. Foram incluídos estudos que mencionam o termo “gestão” no título do trabalho e que relatam pesquisas ou práticas desenvolvidas em escolas da rede municipal de educação de Canoas. Assim, foram selecionados seis trabalhos que envolvem temáticas de gestão democrática, bem-estar docente e educação inclusiva, bem como relatam propostas de gestão. A partir da discussão desses trabalhos, elencam-se contribuições para o planejamento de ações de formação continuada voltadas à gestão escolar na rede municipal de educação da cidade.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Planejamento. Saberes em Diálogo. Metassíntese Qualitativa.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Canoas por meio da 3ª Edição do Programa de Qualificação Docente.

² Doutorando em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Professor da rede municipal de educação de Canoas/RS, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8169-8540>. E-mail: jonzsilva@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar pode ser caracterizada como uma intervenção a fim de organizar e mobilizar pessoas e recursos com o objetivo de potencializar os processos de ensino e aprendizagem (LÜCK, 2009).

A gestão escolar e outros assuntos pertinentes à educação básica foram objeto de estudo e reflexão de trabalhos desenvolvidos no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo (SILVA; MACHADO, 2018, 2020a), que se trata de um programa de formação continuada que foi colocado em prática entre os anos de 2017 e 2020 na rede municipal de educação de Canoas (RS). Como resultado desse projeto, foram publicadas quatro coletâneas de trabalho oriundas das quatro edições do programa (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018; MACHADO et al., 2019; SILVA et al., 2020a; SILVA et al., 2020b).

Com interesse no campo da gestão escolar, este trabalho tem como objetivo descrever as contribuições das publicações apresentadas nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo para pensar a gestão escolar no âmbito da rede municipal de educação de Canoas (RS). Nesse sentido, foi realizada uma metassíntese qualitativa (THORNE, 2008; SANDELOWSKI; BARROSO, 2003), que se trata de um método de revisão sistemática de literatura que propõe uma abordagem de coleta de estudos qualitativos, buscando interpretá-los e sintetizá-los a fim de gerar novas asserções analíticas.

Sendo assim, este trabalho está dividido em quatro seções. Dessas, duas referem-se aos referenciais teóricos deste trabalho, que envolvem a gestão escolar e o programa de formação continuada de professores do Projeto Saberes em Diálogo. Na seção de metodologia, apresentam-se as bases teórico-metodológicas da metassíntese qualitativa, descrevendo também as etapas que foram realizadas na coleta e análise dos trabalhos abordados neste trabalho. Na última seção, apresentamos o resultado da metassíntese com o objetivo de gerar insumo para o planejamento de ações voltadas à gestão escolar na rede municipal de educação de Canoas.

2 GESTÃO ESCOLAR



A gestão escolar é um termo que pode descrever a ação de gerir os processos de uma escola bem como o campo de estudos e práticas que tem como objeto esses processos. De forma mais breve, Lück (2009, p. 24) define gestão escolar como o “ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico”.

Já enquanto campo de estudos e de prática, a gestão escolar pode ser caracterizada como uma subárea da Educação, estando vinculada à Administração Educacional, mais especificamente à administração de unidades educativas. Compromissada com a efetivação dos processos educacionais, a gestão de uma escola envolve diversas questões. Nesse sentido, Lück (2009, p. 24) afirma que

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Em uma definição mais aprofundada, Lück (2009, p. 25) coloca a gestão escolar como

uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos.

A autora divide essa estratégia de intervenção em dez dimensões da gestão escolar, que são constituídas em duas grandes áreas (LÜCK, 2009). Uma área envolve as *dimensões de organização*, e a outra abrange as *dimensões de implementação*. A organização da gestão envolve quatro dimensões: (1) fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; (2) planejamento e organização do trabalho escolar; (3) monitoramento de processos e avaliação institucional; (4) gestão de resultados educacionais. Já a implementação da gestão compreende seis dimensões: (5) gestão democrática e participativa; (6) gestão de pessoas; (7) gestão



pedagógica; (8) gestão administrativa; (9) gestão da cultura escolar; (10) gestão do cotidiano escolar.

Para os fins deste trabalho, dá-se foco na segunda dimensão, que se refere ao planejamento e organização do trabalho escolar. Por mais qualificada e democrática seja a concepção de gestão escolar de um diretor, esta terá pouco efeito sobre a escola se não houver planejamento. Nesse sentido, Lück (2009, p. 32) defende que seja colocada em prática “uma ação sistemática, de sentido global, organizada, seguramente direcionada e adequadamente especificada em seus aspectos operacionais”, algo que a autora chama de “sistemática de planejamento das ações educacionais em todos os segmentos de trabalho da escola” (LÜCK, 2009, p. 32). Lück (2009, p. 32) defende o planejamento da gestão escolar como uma forma de combater o imprevisto, a aleatoriedade, o espontaneísmo e o imediatismo que causam tantos prejuízos à educação:

272

Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las.

Libâneo (2001, p. 123) concorda com a autora, pois afirma que “sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”. Para evitar o imprevisto, Libâneo (2001, p. 123) alerta que “as instituições e organizações sociais precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam”.

É nesse conceito de planejamento como dimensão da gestão escolar que se ancoram as proposições elencadas neste estudo. Assim, na próxima seção, apresenta-se o Projeto Saberes em Diálogo, sua trajetória e suas concepções de formação de professores.



3 PROJETO SABERES EM DIÁLOGO

O Projeto Saberes em Diálogo foi um programa de formação continuada para os professores da rede municipal de educação de Canoas que se caracterizou pelo envolvimento desses professores em práticas de pesquisa embasadas nas suas experiências pedagógicas em suas próprias escolas.

O Projeto Saberes em Diálogo surgiu em 2017 com a constatação de uma elevada qualificação acadêmica do quadro de professores da rede municipal de educação de Canoas. Num primeiro momento, foi organizado um seminário municipal denominado Saberes em Diálogo em que professores da rede foram convidados a apresentarem suas pesquisas em nível de pós-graduação para seus colegas professores. Dessa primeira experiência bem-sucedida, organizou-se para o ano de 2018 uma segunda fase do projeto com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas e de pesquisa empreendidas no chão da escola que culminaram na segunda edição do seminário municipal. Os conceitos nos quais se baseia a ideia do Saberes em Diálogo são: (a) trabalho coletivo em rede; (b) aprendizagem profissional contextualizada; (c) escrita de si/narrativas de vida; (d) autonomia e protagonismo docente; (e) a pesquisa como estratégia de produção de conhecimento prático-teórico na docência; (f) professor intelectual (SILVA; MACHADO, 2018).

Trata-se de um modelo de formação continuada inovador, pois coloca o professor da educação básica como produtor de conhecimento, dando um local de destaque no seu processo formativo e também no de seus colegas. Esse lugar muitas vezes é ocupado apenas por palestrantes e pesquisadores que não estão à par das problemáticas vivenciadas no contexto da rede e das escolas. Nesse sentido, Silva e Machado (2018, p. 98) apontam que é necessária a superação de um paradigma ultrapassado de formação continuada “centrada em eventos orquestrados por convidados ilustres, geralmente pesquisadores do meio acadêmico”. Ao ler os textos e participar das apresentações de trabalho dos seus colegas, os professores têm acesso a um conhecimento legitimado pela prática e relevante pela proximidade. Ao divulgar as pesquisas e as experiências desenvolvidas em escolas da rede, a formação continuada de professores têm mais eficiência. É com essa perspectiva que Silva e Machado (2018, p. 108) defendem que “uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola”.



De 2017 a 2020, foram realizadas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo. Cada trabalho apresentado foi publicado nos anais de cada seminário. Assim, foram organizadas quatro coletâneas de trabalho (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018; MACHADO et al., 2019; SILVA et al., 2020a; SILVA et al., 2020b). As produções publicadas nessas coletâneas serviram de objeto de análise para este estudo.

Na próxima seção deste trabalho, apresentam-se os procedimentos metodológicos da metassíntese qualitativa desenvolvida neste trabalho.

4 METODOLOGIA

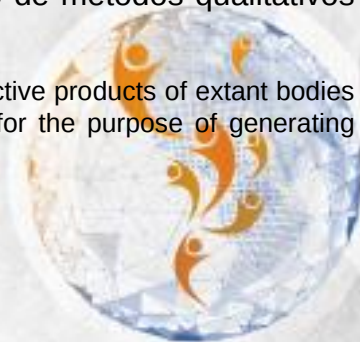
Como dito na introdução deste trabalho, este estudo tem como objetivo descrever as contribuições das publicações apresentadas nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo para pensar a gestão escolar no âmbito da rede municipal de educação de Canoas (RS). Sendo assim, os próximos parágrafos descrevem a abordagem e a natureza da pesquisa bem como relatam o passo a passo da metassíntese qualitativa realizada.

A pesquisa relatada neste estudo tem abordagem qualitativa e natureza aplicada (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A metodologia utilizada se chama metassíntese qualitativa, que é caracterizada como um tipo de revisão sistemática de literatura. Para Thorne (2008, p. 510), metassíntese remete a

abordagens de pesquisa que integram os produtos coletivos de conjuntos existentes de achados de pesquisa qualitativa que utilizam processos sistemáticos e formais com o propósito de gerar asserções abrangentes derivadas indutivamente sobre fenômenos de interesse.³

Sandelowski e Barroso (2003) afirmam que a metassíntese qualitativa se refere ao mesmo tempo ao processo de coleta e análise dos estudos bem como ao produto interpretativo gerado a partir dessa análise. Essas autoras classificam a metassíntese qualitativa como “uma abordagem sistemática para a coleta e análise de estudos qualitativos, um foco nos achados desses estudos e o uso de métodos qualitativos

³ Meta-synthesis refers to research approaches that integrate the collective products of extant bodies of qualitative research findings using systematic, formal processes for the purpose of generating overarching inductively derived claims about phenomena of interest.



para sintetizar esses achados”⁴ (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 154). Por essa razão, Silva (2020a, p. 88) propõe a metassíntese qualitativa como uma “revisão sistemática de literatura estruturada no paradigma qualitativo e que visa à produção de uma síntese interpretativa dos resultados de outros estudos interpretativos”.

O passo a passo para a realização de uma metassíntese levam diferentes nomes, no entanto todas elas têm mais ou mesmo as mesmas etapas. Para os fins deste estudo, foram utilizadas as seis etapas de Erwin, Brotherson e Summers (2011). A primeira etapa consiste em **formular um problema de pesquisa claro**. Com base no objetivo do estudo, foi formulada o seguinte problema de pesquisa:

- Quais são as contribuições das publicações apresentadas nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo para pensar a gestão escolar no âmbito da rede municipal de educação de Canoas (RS)?

A segunda etapa orienta **fazer uma pesquisa abrangente da literatura**. Como se trata de uma revisão dos estudos publicados no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, o corpus de trabalhos em foco é composto pelas quatro coletâneas referentes às quatro edições do projeto: edição de 2017 (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018); edição de 2018 (MACHADO et al., 2019); edição de 2019 (SILVA et al., 2020a); edição de 2020 (SILVA et al., 2020b). O critério de inclusão para a etapa de análise foi que constasse o termo “gestão” no título do trabalho, e que o mesmo relatasse uma pesquisa ou uma prática desenvolvida em uma escola municipal de Canoas.

Já a terceira etapa prevê **conduzir uma avaliação cuidadosa dos estudos para possível inclusão**. Assim, foram encontrados sete trabalhos que correspondiam ao critério explicitado na etapa anterior, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Corpus dos estudos incluídos para a metassíntese qualitativa

Nº	Edição	Título	Autora(s)	Citação
1	2017	Conselhos escolares como estratégias de gestão democrática	Gisele Bervig Martins	Martins (2018)
2	2017	Gestão democrática e participativa	Dione Cristina dos Santos	Santos (2018)
3	2017	Bem-estar docente e a gestão escolar	Juliana Cristina da Silva	Silva (2018)

⁴ A systematic approach to the collection and analysis of qualitative studies, a focus on the findings from those studies, and the use of qualitative methods to synthesize those findings.



4	2018	EMEF Castelo: uma nova proposta de gestão	Juliana Cristina da Silva Emileine Burtet Karwinski Adriana Inês Hermes Luciane Novakowski	Silva et al. (2019)
5	2019	Gestão de processos inclusivos na educação infantil: desafios, entendimentos e possibilidades da coordenação pedagógica no município de Canoas/RS	Anne Gabriela Ferreira de Abreu	Abreu (2020)
6	2020	A gestão da escola pública municipal e os desafios de uma prática autônoma, democrática e participativa	Ana Carina Raupp da Silva	Silva (2020b)

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Na quarta etapa, o objetivo é **selecionar e administrar técnicas de metassíntese para integrar e analisar achados de pesquisa qualitativa**. Nesta etapa Erwin, Brotherson e Summers (2011, p. 193) propõem que seja feita “uma análise e uma interpretação dos estudos que movem as descobertas originais para um nível mais alto de compreensão”). Para fazer isso, foi utilizada uma técnica proposta por Noblit e Hare (1988) chamada *tradução recíproca*, que consiste em identificar palavras-chave, temas, conceitos e metáforas dos estudos analisados e, assim, relacioná-los por meio de movimentos de comparação e contraste.

A quinta etapa consiste em **apresentar uma síntese dos achados entre os estudos**. Nesta etapa os seis trabalhos foram não apenas justapostos, como em uma revisão do tipo estado da arte, mas também foi realizada uma tradução recíproca (NOBLIT; HARE, 1988) de seus achados. Por meio da realização de movimentos de comparação e contraste entre os trabalhos, foi possível realizar um relatório interpretativo, apresentado na próxima seção deste trabalho. Nessa etapa também são descritas as asserções analíticas interpretadas a partir da análise dos estudos.

Por fim, a sexta e última etapa prevê **refletir no processo**. Essa etapa, na verdade, consiste em garantir que a reflexividade seja uma marca de todo processo da metassíntese qualitativa. Ela está presente desde a seleção dos trabalhos, no processo comparativo e na escrita do relatório, pois, ao realizar uma etapa, já se pode ter *insights* de como realizar a próxima. Um exemplo é que o trabalho de Mandú (2019) seria incluído em um primeiro momento, mas, ao se fazer uma leitura mais aprofundada, percebeu-se que se trata de uma escola de educação infantil terceirizada, fugindo, assim, do critério de inclusão.



5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram incluídos três trabalhos da edição de 2017 do Projeto Saberes em Diálogo: Martins (2018), Santos (2018) e Silva (2018). Referente às edições de 2018, 2019 e 2020, foram selecionados apenas um trabalho de cada edição, a saber, Silva et al. (2019), Abreu (2020) e Silva (2020b), respectivamente.

O primeiro trabalho analisado é o de Martins (2018) que trata dos conselhos escolares como uma estratégia do paradigma da gestão democrática. A autora realizou um estudo de caso com os membros dos conselhos escolares de 31 escolas municipais de educação infantil (EMEIs) da rede municipal de educação de Canoas. Assim, aplicou um questionário contendo questões referentes às atribuições legais dos conselhos, que foram instituídos desde 2008 nas escolas da cidade.

Como resultados, a pesquisadora identificou que os conselheiros mais identificam como atribuição do conselho escolar aquelas demandas relacionadas à fiscalização de recursos financeiros e à realização de eventos, e poucos identificam como sendo atribuição do conselho questões pedagógicas, como formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e administrativas, como a mediação de conflitos. Paradoxalmente, os conselheiros mencionam como pouco executadas a fiscalização de recursos, apesar de a considerarem como importante. Declaram maior atuação na organização de eventos escolares.

Martins (2018) identificou alguns pontos que merecem atenção: a verticalidade das relações entre o diretor e o conselho; a falta de envolvimento do conselho nas questões pedagógicas; a necessidade de formação dos conselheiros a respeito de suas atribuições; e a ausência de reuniões periódicas com pautas discutidas coletivamente. A respeito disso, Martins (2018, p. 44) propôs o seguinte encaminhamento:

Já que a implantação existe, o objetivo é a implementação do CE. O planejamento das mantenedoras, para que a lei seja cumprida em sua totalidade, deve contemplar um projeto voltado a esse propósito e ser meta dos próprios gestores escolares. Incluir nas formações de gestão a função e atuação dos colegiados faz com que esse gestor escolar consiga liderar o processo, não como um ator com maior grau de importância, mas sim como mediador das participações descentralizadoras.



Também abordando a gestão democrática, Santos (2018) busca discutir o papel do gestor escolar nesse bem como sua atuação para que a escola funcione dentro de uma proposta pedagógica voltada para uma educação de qualidade. A autora traz conceitos gestão participativa, defendendo a descentralização do poder como forma de evitar o fracasso da gestão:

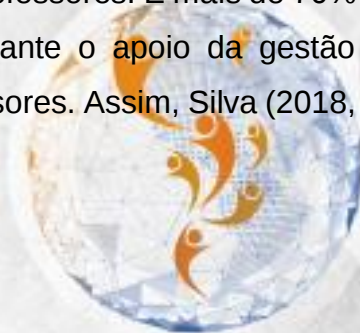
Para que não ocorram possíveis fracassos em uma Gestão, o ideal é a implantação de um planejamento escolar participativo, baseado nos princípios democráticos nos quais a característica principal é o envolvimento da comunidade escolar nas decisões dos processos que ocorrem na escola, sendo um trabalho coletivo e cooperativo de todas as partes envolvidas (SANTOS, 2018, p. 52).

Como forma de consolidar em uma escola essa concepção de gestão democrática e planejamento participativo, Santos (2018, p. 53) defende o PPP como “um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática”. A autora defende, nesse sentido, que é essencial que a comunidade escolar participe da construção desse documento, garantindo, assim, participação desse setor na gestão escolar. Por fim, Santos (2018, p. 54) conclui que “quando não há a participação da comunidade os desafios encontrados poderão ser bem mais difíceis de serem resolvidos”.

278

Silva (2018) realizou um estudo qualitativo sobre a relação entre bem-estar docente e gestão escolar. Para isso, seu estudo envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental e questionários aplicados com diretores das escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) da rede municipal de educação de Canoas. A pesquisa foi motivada por uma notícia no site da Prefeitura de Canoas que dizia que a Secretaria Municipal de Educação estaria lançando o “Projeto Bem-estar Docente”, que teria o objetivo de melhorar a qualidade de vida do professor por meio de acesso a eventos culturais, como cinema e teatro, dentre outras iniciativas.

Os resultados dos questionários aplicados informam que mais de 80% dos diretores atribuem como importante ou muito importante o apoio da direção da escola como uma fonte de bem-estar docente. 100% dos gestores atestam a importância de suas ações no quesito emocional do bem-estar dos seus professores. E mais de 70% dos diretores atribuem como importante ou muito importante o apoio da gestão escolar no quesito bem-estar intelectual do grupo de professores. Assim, Silva (2018,



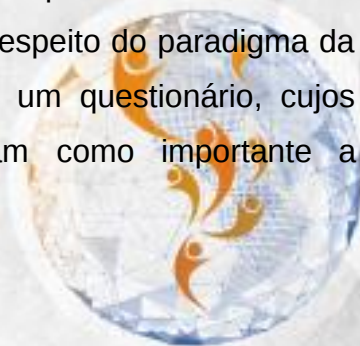
p. 78) conclui apontando “a relevância de se incluir a promoção do bem-estar docente na formação dos gestores escolares”.

Silva et al. (2019) relatam a experiência de assumirem a gestão da EMEF Castelo Branco, em Canoas, descrevendo práticas previstas em seu plano de ação. As ações descritas envolvem: mutirões de revitalização do espaço escolar com participação por adesão de todos os setores da comunidade, buscando também parcerias por financiamento das melhorias; ampliação da participação da comunidade na escola, com festividades, hora cívica, conselho participativo, entrevista com pais de alunos novos; transparência na prestação de contas por meio de reuniões com os responsáveis e da utilização do mural escolar; desenvolvimento do Projeto Tijolinho, que se caracterizou por um mural contendo as necessidades da escola, incentivando contribuições espontâneas; iniciativas de formação continuada na escola e incentivo à participação em eventos externos; por fim, relata-se a inauguração de uma sala de recursos multifuncionais, com atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. As autoras finalizam o texto ressaltando que tais ações “evidenciam um sentimento de “pertencimento” por parte dos segmentos” (SILVA et al., 2019, p. 188).

279

Abreu (2020) apresenta um estudo que buscou investigar as principais dificuldades observadas por profissionais da etapa da Educação Infantil da rede municipal de educação de Canoas em relação à educação inclusiva, bem como entender o que esses profissionais esperam do coordenador pedagógico. Para isso, a autora realizou um estudo quali-quantitativo por meio de questionários semiestruturados, alcançando 38 respostas de profissionais das EMEIs. Como resultado, identificou-se que a maior dificuldade apontada pelos profissionais é a falta de qualificação profissional, sendo verificada também uma demanda por profissionais de apoio à inclusão. Quanto ao apoio esperado pelos profissionais das EMEIs por parte dos coordenadores pedagógicos, foram relacionadas três demandas: “1) o apoio, acompanhamento, auxílio, orientação e formação pedagógica; 2) a mediação e orientação às famílias e 3) encaminhamento para outros atendimentos, articulação com a rede de apoio e intermediação com a SME” (ABREU, 2020, p. 311).

Por fim, o estudo de Silva (2020b) teve como objetivo investigar as percepções dos gestores escolares, considerando diretor, vice-diretor, supervisor e orientador, das EMEFs da rede municipal de educação de Canoas a respeito do paradigma da gestão democrática na escola pública. Foi desenvolvido um questionário, cujos resultados mostraram que todos respondentes colocam como importante a



perspectiva democrática. A autora, no entanto, verifica como uma incoerência o fato de que os conselhos escolares têm poucas reuniões apesar de destacarem a importância da gestão democrática. Como conclusão, Silva (2020b, p. 634) afirma que

Está evidente que o tema da gestão escolar democrática e participativa deve ser pauta de formações aos gestores da rede municipal, pelo fato de demonstrarem que possuem conhecimento do assunto, mas que há, também a necessidade do aprofundamento de certos conceitos e aplicabilidades de ações desta forma de gerir a escola pública municipal.

Assim, verificamos que três dos seis estudos abordam a temática da gestão democrática (MARTINS, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2020b), um a questão do bem-estar docente (SILVA, 2018), outro aborda a educação inclusiva (ABREU, 2020) e ainda outro traz o relato de boas práticas de gestão (SILVA et al., 2019).

A discussão dos trabalhos analisados tem o objetivo de elencar contribuições que os próprios professores da rede municipal de educação de Canoas já identificaram em questões que envolvem a gestão escolar. A partir da análise desses estudos, é possível perceber que a **necessidade de formação dos gestores escolares** é quase que uma unanimidade. Pelo menos, três temáticas surgiram com mais evidência: (1) gestão democrática, principalmente no que se refere à gestão participativa dos colegiados, a saber, conselho escolar, círculo de pais e mestres e grêmio estudantil, e também na elaboração de documentos regulatórios como o PPP e o regimento escolar; (2) educação inclusiva, com práticas de formação continuada a fim de capacitar os professores e agentes de apoio; (3) bem-estar docente, com vistas a uma capacitação dos gestores em como gerir o clima organizacional com o grupo de professores.

Trabalhos como o de Silva et al. (2019) também podem ganhar espaço em programas de formação continuada específicos para gestores escolares. Afinal, o compartilhamento de experiências, o relato de boas práticas e a divulgação de estudos realizados na escola têm boa aceitação entre os professores da rede municipal de educação como bem mostram os resultados do Projeto Saberes em Diálogo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na concepção de gestão escolar e suas dimensões defendidas por Lück (2009), este trabalho apresentou uma metassíntese qualitativa das contribuições dos estudos publicados relacionados à gestão escolar no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Canoas. Seis trabalhos foram incluídos para análise, que culminou na identificação da necessidade de formação dos gestores escolares das escolas da rede, principalmente em temas como gestão democrática, educação inclusiva e bem-estar docente.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. G. F. Gestão de processos inclusivos na educação infantil: desafios, entendimentos e possibilidades da coordenação pedagógica no município de Canoas/RS. In: SILVA, A. P.; LEDUR, R. R.; SILVA, J. C.; MACHADO, J. A.; SILVA, G. F.; (Orgs.). **Saberes em diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 3. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2020. p. 304-312.

281

ERWIN, E. J.; BROTHERTON, M. J.; SUMMERS, J. A. Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. **Journal of Early Intervention**, v. 33, n. 3, p. 186-200, set. 2011.

GREENHALGH, T. Papers that summarise other papers (systematic reviews and meta-analyses). **British Medical Journal**, v. 315, n. 7109, p. 672-675, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Saberes em diálogos**: educação básica, universidade e pesquisa. Canoas, RS: UNILASALLE, 2018.

MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Saberes em diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2019.

MANDÚ, L. G. Novo modelo de gestão nas EMEIs: relações e movimentos. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Saberes em diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2019. p. 355-360.

MARTINS, G. B. Conselhos escolares como estratégias de gestão democrática. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Saberes em diálogos**: educação básica, universidade e pesquisa. Canoas, RS: UNILASALLE, 2018. p. 42-46.



THORNE, S. E. Meta-Synthesis. In: GIVEN, L. M. (org.). **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 510-513.

SANDELOWSKI, M.; BARROSO, J. Toward a metasynthesis of qualitative findings on motherhood in HIV-positive women. **Research in Nursing & Health**, v. 26, n. 2, p. 153–170, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/nur.10072>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SANTOS, D. C. Gestão democrática e participativa. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Saberes em diálogos**: educação básica, universidade e pesquisa. Canoas, RS: UNILASALLE, 2018. p. 51-55.

SILVA, J. C. Bem-estar docente e a gestão escolar. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Saberes em diálogos**: educação básica, universidade e pesquisa. Canoas, RS: UNILASALLE, 2018. p. 75-79.

SILVA, G. F.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid (ES), v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, J. C.; KARWINSKI, E. B.; HERMES, A. I.; NOVAKOWSKI, L. EMEF Castelo: uma nova proposta de gestão. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Saberes em diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2019. p. 186-188.

SILVA, A. P.; LEDUR, R. R.; SILVA, J. C.; MACHADO, J. A.; SILVA, G. F. (orgs.). **Saberes em diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 3. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2020a.

SILVA, A. P.; MONTEIRO, C.; SILVA, G. B.; FERNANDES, G. (Orgs.). **Saberes em diálogo**: na rede, com a rede: volume 4. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2020b.

SILVA, G. F.; MACHADO, J. A. Formação continuada de educadores em diálogo: protagonismos e apostas geoepistêmicas. In: SILVA, G. F.; MACHADO, J. A.; RECKZIEGEL, R. L. (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: Fronteiras entre formação, docência e pesquisa. Canoas: Unilasalle, 2020a. p. 19-32.

SILVA, G. F.; MACHADO, J. A. “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: Universidade e Educação Básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(68), 2020b. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4937>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, J. Z. **Contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na Educação Básica**. 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2020a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/211465>. Acesso em: 15 ago. 2022.



SILVA, A. C. R. A gestão da escola pública municipal e os desafios de uma prática autônoma, democrática e participativa. In: SILVA, A. P.; MONTEIRO, C.; SILVA, G. B.; FERNANDES, G. (Orgs.). **Saberes em diálogo**: na rede, com a rede: volume 4. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2020b. p. 618-636.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

THORNE, S. E. Meta-Synthesis. In: GIVEN, L. M. (org.). **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 510-513.



GRUPO DE TRABALHO 3

Gestão Educacional nos Diferentes Contextos



ANDRAGOGIA E APRENDIZAGEM: CAPACITANDO O ADULTO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Patrícia Rodrigues Almeida¹

Idio Fridolino Altmann²

Hildegard Susana Jung³

Resumo: O objetivo do estudo consiste em refletir como a andragogia pode contribuir para aprendizagem do estudante adulto, de modo que possa capacitá-lo para o mercado de trabalho emergente. O método desta pesquisa é de revisão bibliográfica, sendo uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Os resultados da pesquisa sinalizam que o mercado de trabalho vem se modificando a cada ano, seja pelas novas tecnologias, como também pela pandemia do COVID-19. Com isso, alguns empregos estão sendo extintos e outros surgindo. Para tanto, há uma necessidade de capacitação dos profissionais para interagir nessas frentes de trabalho que evoluem juntamente com as tecnologias da informação. Portanto, acreditamos que é necessário desenvolver competências e habilidades no intuito de gerar *skills*, pois a tecnologia e a inovação não garantem sucesso no mundo corporativo do trabalho bem como a ascensão das empresas.

Palavras-chave: Andragogia. Aprendizagem. Ensino de adultos. Mercado de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O cenário atual da educação passa por mudanças significativas que foram bastante impactadas com o advento da pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021. Conforme divulgado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a doença causada pelo coronavírus COVID-19, que vinha se propagando pelo mundo no

¹ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3292-8079>. E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com.

² Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5420-6894>. E-mail: idio.altmann0075@unilasalle.edu.br.

³ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

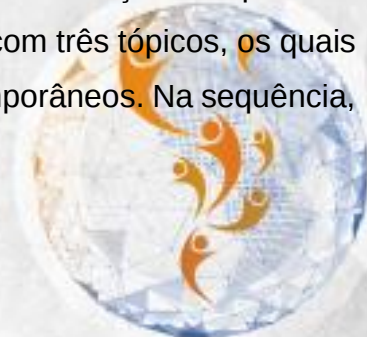
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.



primeiro trimestre de 2020 e, originada na China, foi considerada como uma pandemia (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020). As mudanças ocorridas neste período já vinham sendo anunciadas, mas aceleraram com as novas demandas do trabalho remoto e o *home office*, imposto como prevenção às medidas sanitárias de distanciamento social e contenção da disseminação do vírus da COVID-19. Os estudantes tiveram que adequar-se às plataformas digitais no intuito de dar continuidade aos estudos, assim como foi um recurso para manter a interação com seus educadores e ambientes escolares mantendo a conexão entre ambos. A educação e o trabalho nesta perspectiva tiveram reveses que exigiram novas capacitações, dentre elas, as tecnológicas.

Nesta perspectiva, entendemos que há uma preocupação com o futuro dos profissionais que entrarão para um mercado de trabalho bastante desafiador nos próximos anos. A educação, em especial, a educação de adultos - a andragogia, tem um papel fundamental na formação das futuras gerações e sua inserção no novo mercado de trabalho, que surge a partir de uma ruptura de paradigmas com as novas tecnologias digitais e de informação. A educação de adultos compreende uma população de trabalhadores estudantes composta por jovens, adultos e idosos que na sua dinâmica social necessita prover seu sustento com o seu trabalho. Geralmente, o adulto é responsável por um núcleo familiar ou exerce a maternância e ampara no sustento familiar dentre outras situações desfavoráveis. Diante desse cenário, compreendemos a importância da inovação no que tange às metodologias, às práticas educativas e de aprendizagem praticadas, aos conteúdos de ensino que deixam de ser específicos para tornarem-se mais multidisciplinares e flexíveis. O mercado de trabalho, cada vez mais, busca por profissionais com competências comportamentais que possuem no seu arcabouço capacidades de enfrentamento para os desafios necessários às mudanças exigidas no mundo contemporâneo.

O presente estudo tem como objetivo refletir como a andragogia pode contribuir para aprendizagem do estudante adulto, de modo que possa capacitá-lo para no mercado de trabalho emergente. A pesquisa, de cunho qualitativo, se caracteriza como uma revisão bibliográfica sobre o tema andragogia e aprendizagem que nos ajude a fundamentar as reflexões propostas nesse estudo. Com relação à arquitetura do trabalho, após a introdução, temos o referencial teórico com três tópicos, os quais discutem os achados teóricos de autores clássicos e contemporâneos. Na sequência,



seguimos com o método da pesquisa; resultados e discussões; considerações finais e referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

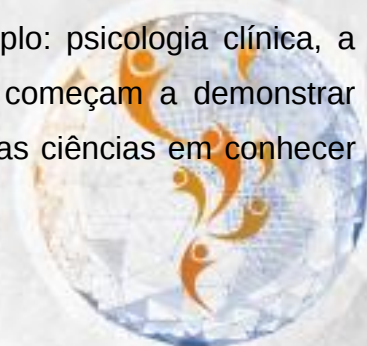
Nesta seção do artigo encontra-se o referencial teórico, que tem por finalidade apresentar toda a fundamentação acerca da temática pesquisada, como também, o posicionamento teórico do investigador que se construiu por meio da análise e interpretação do material pesquisado.

2.1 Andragogia e aprendizagem de adultos

A educação de adultos tem sido mencionada desde o século XIX, na Europa, momento que inicia a industrialização e urbanização e, com isso, a necessidade de capacitar as pessoas para o trabalho. Neste período, a educação formal era reservada somente à elite e, pensando no progresso e avanço social, criam-se escolas científicas, técnicas e profissionalizantes para instruir as massas operárias. Diante disso, a educação começa a ser vista como um serviço essencial ao desenvolvimento socioeconômico do país, de modo a preparar os trabalhadores para as exigências de um mundo em transformação. Noffs e Rodrigues (2011) destacam que, somente após a Primeira Guerra Mundial surgem ideias sobre o diferencial existente entre a aprendizagem de adultos e crianças e, que aos poucos, tais ideias vão se expandindo pelos Estados Unidos (EUA) e Europa. Noffs e Rodrigues (2011, p. 285) ressaltam que:

[...] a educação de adultos tem sido uma preocupação da Humanidade desde a Antiguidade, onde as escolas funcionavam com um conjunto de pressupostos, sobre a aprendizagem e as estratégias de ensino, que recebeu o nome de Pedagogia, que literalmente significa “a arte e ciência de ensinar crianças”.

Segundo estudos de Noffs e Rodrigues (2011), em meados da década de 1950 algumas disciplinas das ciências sociais, como por exemplo: psicologia clínica, psicologia do desenvolvimento, sociologia, filosofia, etc., começam a demonstrar interesse pela aprendizagem de adultos. Esse interesse das ciências em conhecer



todas as dimensões do ser humano, traz questionamentos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem que envolvem o adulto, considerando que fatores externos influenciam tal contexto. Segundo Noffs e Rodrigues (2011, p. 286, grifo nosso),

surge, assim, o termo andragogia, definido por Knowles como a **“arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”**, estabelecendo, inicialmente, o contraste com a pedagogia, que trata do ensino de crianças. Posteriormente, reconsiderou sua formulação, entendendo a andragogia como um modelo de princípios de aprendizagem e, portanto, podem ser considerados também, “à educação de crianças e jovens”.

As mesmas autoras complementam que neste modelo andragógico, os alunos aprendizes, são instigados a colaborar com o “[...] processo de ensino-aprendizagem, no diagnóstico das necessidades educativas, na elaboração de plano, no estabelecimento de objetivos e nas formas de avaliações a partir do que foi definido no diagnóstico educativo.” (NOFFS; RODRIGUES, 2011, p. 286).

288

Com estas premissas podemos dizer que, a andragogia tem seu foco nos processos de aprendizagem do estudante ao invés da ênfase nos conteúdos. Noffs e Rodrigues (2011, p. 286) dizem que “[...] o aprendizado andragógico é caminho de duas vias e não um caminho de mão única, busca promover o aprendizado por meio da experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação.” O modelo pedagógico, presente em nossas escolas de ensino fundamental, médio, cursos de graduação e pós-graduação apresenta, em sua maioria, um modelo de ensino tradicional. Para isso, segue o quadro 1, que apresenta as principais características do modelo pedagógico de aprendizagem tradicional, em comparativo ao modelo andragógico de aprendizagem contemporânea, conforme referenciados pelas autoras Noffs e Rodrigues (2011).



Quadro 1 – Modelo pedagógico x modelo andragógico

Modelo Pedagógico Aprendizagem Tradicional	Modelo Andragógico Aprendizagem Contemporânea
Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar, e avalia a aprendizagem	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem
O aluno deve aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado)	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária)
O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor	A experiência é rica fonte de aprendizagem, por meio da discussão e da solução de problemas em grupo
Aprendizagem por assunto ou matéria e motivadas por pressão externa (pais/professores/empregadores) notas e certificados	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução

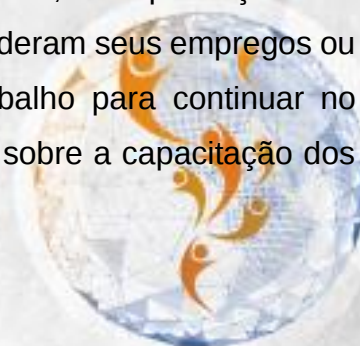
Fonte: Noffs e Rodrigues (2011, p. 287)

289

Podemos inferir que, o modelo andragógico seria uma outra possibilidade, visto que, o modelo tradicional tem apresentado contradições relacionadas às expectativas dos estudantes adultos para o futuro do trabalho. A andragogia, pode contribuir com a implementação de metodologias mais ativas, currículos mais flexíveis que respeitem à diversidade e especificidades dos estudantes. Modelo no qual o educador possa conhecer os processos de desenvolvimento e necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o educador torna-se um facilitador da aprendizagem, numa relação horizontalizada, de diálogo, colaboração e cumplicidade com o estudante de modo a contribuir com a sua aprendizagem ao longo da vida.

2.2 Capacitando o adulto para o mercado de trabalho

O mercado de trabalho tem evoluído e modificado de forma vertiginosa no último século, exigindo dos profissionais capacitação humana para se adaptar às novas tendências laborais para o futuro. Com o advento da pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, foram acelerados os processos tecnológicos e de comunicação, trazendo impactos para o mercado de trabalho, bem como, a capacitação dos profissionais. Neste cenário inédito, muitos profissionais perderam seus empregos ou tiveram que fazer alguma adequação no formato de trabalho para continuar no exercício da sua profissão. Com isso, é importante pensar sobre a capacitação dos



futuros profissionais que estarão inseridos no contexto de novos mercados e tendências de trabalho.

Neste sentido, precisamos refletir sobre o mercado de trabalho no Brasil após a metade da segunda década de 90. Neste recorte temporal Wright, Silva e Spers (2010) afirmam que, com a abertura comercial, a estabilidade de preços, as privatizações, as inovações tecnológicas e o fenômeno demográfico houve como resultado, transformações na estrutura, no funcionamento e, conseqüentemente, na evolução do mercado de trabalho. Para significar mercado de trabalho citamos Carvalho e Alves (2006, p. 181) que dizem: “[...] o mercado de trabalho pode ser definido como um conjunto de relações entre compradores e vendedores de trabalho, ou seja, entre patrão e empregado.” Neste sentido, podemos considerar que estamos em constante evolução enquanto profissionais, bem como, as empresas e os processos que demandam o mundo do trabalho. Segundo Pochmann (2019, p. 90) “O mundo do trabalho enquanto percepção do envolvimento distinto dos seres humanos com o conteúdo e relações laborais não se apresenta estável ao longo do tempo.” Pochmann (2019, p. 90) relata que “nos últimos duzentos anos, o mundo do trabalho no Brasil percorreu três temporalidades completamente distintas, porém complementares e articuladas entre si.” Vejamos no quadro 2, que apresenta um recorte acerca do mundo do trabalho e temporalidade, na visão de Pochmann (2019).



Quadro 2 – Mundo do trabalho e temporalidade de Pochmann

1ª temporalidade	2ª temporalidade	3ª temporalidade
A primeira temporalidade respondeu à longa sociedade agrária que terminou por estabelecer as bases pelas quais o mercado de trabalho se constituiu demarcado por importantes especificidades em relação a outros países. A tardia transição e a consolidação do modo de produção capitalista no Brasil, somente ao final do século XIX, estabeleceram traços marcantes da formação e desenvolvimento do mercado de trabalho disperso regionalmente num país de dimensão continental liderado por elites autoritárias e de forte e longa herança escravista	A segunda temporalidade do mundo do trabalho atendeu aos requisitos da transição para a sociedade urbana e industrial caracterizada por rápido e intenso processo capitalista de modernização conservadora entre as décadas de 1930 e 1980. Sem ter experimentado qualquer possibilidade de reformas clássicas do capitalismo contemporâneo, tais como a fundiária, tributária e social, a conformação do mercado nacional de trabalho terminou reproduzindo profunda heterogeneidade ocupacional e ampla exclusão social tradicional do subdesenvolvimento periférico no capitalismo mundial.	Por fim, a terceira temporalidade do mundo do trabalho, atualmente em curso neste início do século XXI, com a antecipada passagem da incompleta sociedade urbana e industrial para a de serviços. Decorrente do precoce processo de desindustrialização que acompanha o país desde a inserção passiva e subordinada desencadeada na década de 1990 por governos neoliberais, o funcionamento do mercado de trabalho tem convergido para a generalização de condições extremamente regressivas associadas ao relativo declínio de ocupações intermediárias e generalização do emprego na base da pirâmide social, o que favorece o aprofundamento da polarização social.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Pochmann (2019, p. 90-91)

Tal demanda, tem exigido dos profissionais maior flexibilidade, criatividade e adaptação, compelindo, muitas vezes, o adulto a desenvolver novas habilidades e competências de modo a se inserir em ambientes mais versáteis e tecnológicos. Neste sentido Carvalho e Alves (2006, p. 178) dizem que:

O contexto atual, caracterizado por uma economia globalizada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e pela emergente sociedade da informação, impõe novas condições para a permanência no mercado de trabalho. Diante de um novo perfil do emprego e do mercado de trabalho – que se transforma marcadamente em face das TIC – há uma demanda por profissionais munidos de novas habilidades e competências. Estes novos atributos não são mais assegurados unicamente pela formação acadêmica. O diferencial competitivo no mundo do trabalho atual baseia-se nos valores que se agregam a esta formação, ou seja, às habilidades e competências individuais.

Diante destas ponderações notamos a importância da andragogia na capacitação do adulto para o mercado de trabalho que busca profissionais inovadores



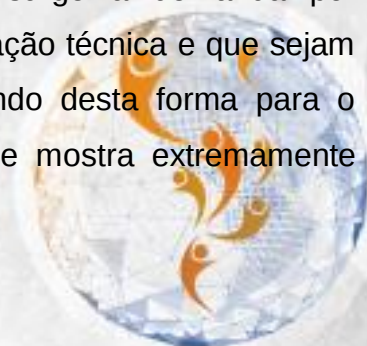
e conectados com as novas demandas do futuro, ou seja, que saibam dividir os espaços com a tecnologia de forma interativa e empreendedora.

2.3 Perspectivas para o futuro do trabalho

Em face do cenário atual, na qual emergimos de uma pandemia mundial e adentrando o mercado de trabalho do século XXI, crescentemente competitivo e restrito, podemos inferir que aprender neste contexto de constantes mudanças exige dos indivíduos autonomia, flexibilidade e responsabilidade para assumir riscos ao invés de percorrer caminhos existentes. Pois, conforme Fundação Instituto de Administração (2022) destaca que, o mercado de trabalho, além de ser impulsionado por questões culturais, na contemporaneidade está sendo impulsionado pelas evoluções tecnológicas. Bem como, o mercado de trabalho atual tem seguido algumas tendências, como, por exemplo: o empreendedorismo. Tal tendência reflete tanto as necessidades de mercado quanto vislumbra um novo comportamento referente às novas formas de trabalho. Para Wrigth, Silva e Spers (2020, p. 18) “Empresas, universidades e outras instituições de ensino enfatizarão crescentemente a necessidade de empreender, preparando profissionais e desenvolvendo as competências e habilidades necessárias.” Um outro conceito que vem ganhando relevância no mundo profissional do século XXI, são as chamadas *soft skills*. Também conhecidas como, competências relativas à personalidade e ao comportamento profissional de cada indivíduo. Segundo Da Silva, Neto e Gritti (2020, p. 830).

Nos tempos atuais as empresas buscam por habilidades humanas que podem ser diferenciais competitivos, entendendo-se que as competências técnicas são desenvolvidas de diversas formas para execução de determinada tarefa, mas que não garantem o sucesso profissional. As novas demandas de trabalho exigem colaboradores que saibam se comunicar, tenham habilidade para coordenar diversas tarefas, juízo de ética e facilidade para trabalhar em equipe.

Com o avanço da tecnologia os empregos passam a ter pouca interação social ocasionando, muitas vezes, o desemprego. Portanto, surge a demanda por trabalhadores com inteligência social e emocional, capacitação técnica e que sejam protagonistas do seu próprio desenvolvimento, contribuindo desta forma para o crescimento das organizações. Para tal, a andragogia se mostra extremamente



relevante no meio escolar e acadêmico, pois contribui para dar acesso às informações geradoras de conhecimento prático e aplicável, para que se desenvolvam com protagonismo, inovação e sucesso no mundo real do trabalho. Com isso, compreendemos que a educação está conectada ao mundo do trabalho e pode promover ações para que o estudante tenha condições de definir na sua carreira acadêmica competências e habilidades para o emprego futuro. “As **profissões do futuro** são carreiras em diferentes áreas sobre as quais há grandes expectativas de valorização para os próximos anos e décadas, gerando boas oportunidades profissionais para quem as escolhe.” (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO, 2022, n. p.). Segundo os autores Wrigth, Silva e Spers (2020) especialistas indicam as carreiras novas e emergentes no mercado de trabalho considerando o ano de 2022. Portanto, no quadro 3 apresentam-se algumas futuras profissões promissoras, que irão se destacar no novo mercado de trabalho.

Quadro 3 – Algumas das profissões mais promissoras do futuro

Nº	Profissões do futuro	Competências, habilidades, <i>skills</i>
1	Gerente de Eco-Relações	Profissional que irá se comunicar e trabalhar com consumidores, grupos ambientais e agências governamentais para desenvolver e maximizar programas ecológicos.
2	Gerente de Marketing eCommerce	Gerencia o desenvolvimento e implementação de estratégias de sites na internet para vender produtos e serviços.
3	Coordenador de Desenvolvimento da Força de Trabalho e Educação Continuada	Coordenador responsável por gerenciar programas para ajudar funcionários qualificados a atingir níveis avançados em suas áreas de especialização.
4	Bioinformacionistas	Cientistas que trabalharão com informação genética, servindo como uma ponte para cientistas que trabalham com o desenvolvimento de medicamentos e técnicas clínicas.
5	Especialistas em Simplicidade	Profissionais responsáveis por simplificar e melhorar a eficiência da tecnologia da corporação.
6	Gerente de Diversidade	Executivo responsável por assegurar que nenhum grupo na empresa está sendo tratado com preconceito
7	Age Adviser	Conciliará desacordos entre grupos de diferentes idades dentro das empresas e assegurar que cada departamento tenha um mix adequado de diferentes gerações.
8	Planejador de Reconstituição de Sistemas	Desenvolve, projeta, testa e implementa procedimentos para proteger as atividades dos sistemas de informação no caso de emergências ou desastres.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Wrigth, Silva e Spers (2020).

Diante de tais perspectivas podemos contribuir desde cedo para uma educação mais empreendedora e inovadora, que pratique uma pedagogia desafiadora e que esteja em consonância com o seu tempo. Ou seja, uma pedagogia que prepare o adulto para trilhar a sua própria caminhada de conhecimento, protagonizando cada vez mais nos espaços de trabalho e que esteja alicerçado em parâmetros éticos, criativos e inovadores.

3 METODOLOGIA

Para se chegar no conhecimento proposto por esta pesquisa de cunho qualitativo, definiu-se pela revisão de literatura, apoiado nos conceitos de Gil (2019), que além de fornecer a base teórica à pesquisa, irá revelar o estágio atual em que o conhecimento estudado se apresenta. Além disso, Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que a revisão de literatura é o momento que se reporta e analisa os conhecimentos de estudos já publicados, destacando-se principalmente os conceitos destes autores, no mesmo estado da arte da área que a pesquisa em questão se faz inserida.

Sendo esta uma pesquisa bibliográfica fundamentada na proposta de Gil (2019), recomenda-se que a pesquisa se desenvolva a partir de uma série de etapas. De acordo com o mesmo autor, estas etapas ou fases podem variar de acordo com o conhecimento do investigador e o tema a ser pesquisado. Portanto, conforme a temática definida para esta pesquisa, e de acordo com o nível de conhecimento dos pesquisadores, a pesquisa remete-se para as seguintes etapas: a) definição do tema da pesquisa e do objetivo a ser atingido; b) estudo exploratório do material bibliográfico introdutório à pesquisa; c) idealização do plano temporário do tema; d) pesquisa e identificação das fontes bibliográficas; e) leitura do material bibliográfico; f) elaboração das ficha de leitura; g) estruturação da pesquisa; por fim, h) redação da pesquisa.

Em síntese, com a aplicação destas etapas da pesquisa bibliográfica, e principalmente, a partir da leitura e análise da fundamentação teórica do material bibliográfico pesquisado, será possível conceber uma nova contextualização, gerando assim o novo conhecimento acerca da temática estudada.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na revisão de literatura realizada, constatamos a importância que a aprendizagem apresenta no desenvolvimento do indivíduo adulto, para que este possa atuar no mercado de trabalho, que apresenta muita competitividade nos dias de hoje. Os resultados da pesquisa sinalizam que o mercado de trabalho vem se modificando a cada ano, seja pelas novas tecnologias, como também pela pandemia da COVID-19. Com isso, alguns empregos estão sendo extintos e outros surgindo. Para tanto, há uma necessidade de capacitação dos profissionais para interagir nessas frentes de trabalho que evoluem juntamente com as tecnologias da informação. Portanto, acreditamos que é necessário desenvolver competências e habilidades no intuito de gerar *skills*.

O mercado de trabalho no século XXI vem se mostrando crescentemente competitivo e restrito, impulsionado pelas evoluções tecnológicas e tem seguido algumas tendências como o empreendedorismo. Nesse sentido, o advento da pandemia da COVID-19 acelerou o avanço das tecnologias digitais e de informação exigindo dos indivíduos uma nova postura diante de uma situação de ruptura tão inédita. Para lidar com o trabalho remoto e o *home office*, houve a necessidade de capacitação urgente nas plataformas digitais, levando o adulto a repensar sobre a necessidade de um novo comportamento diante das novas formas de trabalhar. Com isso, empresas, universidades e outras instituições de ensino precisam enfatizar nas suas metodologias para os estudantes adultos a necessidade de empreender de forma que desenvolvam competências, habilidades que possam aplicar no mundo do trabalho.

Outro conceito que surge fortemente no mercado de trabalho são as *soft skills* ditas competências relativas à personalidade e ao comportamento profissional de cada indivíduo. As novas demandas de trabalho exigem dos seus colaboradores habilidades de comunicação, de coordenação de equipes e tarefas, bem como juízo de ética. Isso acontece devido ao trabalho com a tecnologia demandar pouca interação social e, em muitos casos, levar até ao desemprego. Portanto, trabalhadores com inteligência social e emocional ou *soft skills* desenvolvidos, capacitação técnica, que sejam protagonistas do seu próprio desenvolvimento contribuem mais com o crescimento das organizações.



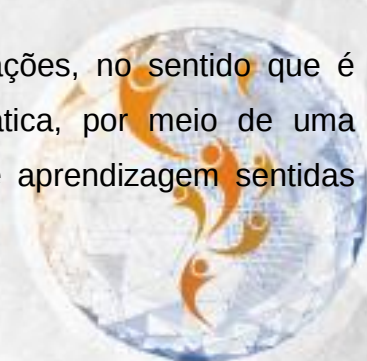
Com essas premissas, queremos resgatar que a educação de adultos tem sido uma preocupação da humanidade desde a antiguidade, visto que, nessa época, já havia estudos sobre uma diferenciação necessária entre pedagogia e andragogia. A andragogia baseada nas ideias de Knowles é definida como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender. Nesse sentido, o adulto é instigado a participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem em várias de suas fases: no diagnóstico das necessidades educativas, na elaboração do plano, no estabelecimento de objetivos e nas formas de avaliação. Há uma ruptura com o modelo tradicional no qual a aprendizagem é centrada no estudante, a ênfase está nos conteúdos a serem aprendidos e estes têm relação direta com a vida diária. A aprendizagem é baseada em problemas e o trabalho é realizado em grupos de trabalho. Portanto, a importância da andragogia, principalmente neste século, se dá devido aos fortes impactos que poderá ter no futuro dos seus estudantes adultos ao oferecer uma aprendizagem inovadora, empreendedora, criativa e que responda aos desafios das novas gerações no enfrentamento do mercado de trabalho incerto que se aproxima com a velocidade da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa mostram que diante da crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 e os avanços tecnológicos, o mercado de trabalho vem se modificando e, com isso, alguns empregos estão sendo extintos e outros surgindo. Para tanto, há uma necessidade de capacitação dos profissionais para interagir nessas frentes de trabalho que evoluem juntamente com as tecnologias da informação. Consideramos que a andragogia é promissora na medida em que capacita os estudantes adultos para o enfrentamento do crescente e competitivo mercado de trabalho do futuro.

Nesse sentido, destacamos que necessitamos desenvolver competências e habilidades nos estudantes adultos no intuito de gerar *skills* pois sozinha a tecnologia e a inovação não garantem sucesso no mundo corporativo do trabalho bem como a ascensão das empresas.

Percebemos que este estudo possui algumas limitações, no sentido que é necessário fazer um maior aprofundamento desta temática, por meio de uma pesquisa empírica verificando quais são as carências de aprendizagem sentidas



pelos adultos na contemporaneidade. Nesse sentido, sugerimos que este estudo tenha continuidade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Andrea Vasconcelos; ALVES, Tatiana Dutra. **O profissional da informação e as habilidades exigidas no mercado de trabalho emergente**. 2006.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO - FIA. **Profissões do futuro: o que são, principais e áreas em alta**, 2022. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/profissoes-do-futuro/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019. xvi.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

297 NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Organização Mundial da Saúde classifica novo coronavírus como pandemia**, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85248-organizacao-mundial-da-saude-classifica-novo-coronavirus-como-pandemia>. Acesso em: 21 maio 2022.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Carla Maria Rezende. Andragogia na psicopedagogia: a atuação com adultos. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 283-292, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2022.

POCHMANN, Marcio. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 89-99, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/vnJWDbvYCwqdYdVypqrJMBm/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, Beatriz Xavier Ferreira da; CAROLINA NETO, Vitória; GRITTI, Neusa Haruka Sezaki. Soft skills: rumo ao sucesso no mundo profissional. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 829-842, 2020. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/797>. Acesso em: 30 jun. 2022.

WRIGHT, James Terence Coulter; SILVA, Antonio Thiago Benedete; SPERS, Renata Giovino. O mercado de trabalho no futuro: uma discussão sobre profissões inovadoras, empreendedorismo e tendências para 2020. **RAI-Revista de Administração e Inovação**, v. 7, n. 3, p. 174-197, 2010.



A APLICAÇÃO DA ABORDAGEM *EFFECTUATION* NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Charlene Bitencourt Soster Luz¹

Márcia Regina da Silva²

Hildegard Susana Jung³

Paulo Fossatti⁴

Resumo: A abordagem *effectuation* tem o propósito de melhorar a realidade, a partir dos recursos atuais e do estabelecimento de parcerias. A gestão universitária pode servir desta abordagem para a gestão pela sua praticidade de simplesmente começar sem esperar muito de recursos externos. Diante deste assunto atual, o presente artigo possui o objetivo de refletir sobre a aplicação da abordagem *Effectuation* na gestão universitária. Para isso, a metodologia utilizada foi qualitativa com revisão bibliográfica. Os resultados mostram que aplicando a *effectuation* na gestão universitária, docentes que assumem a gestão possuem atributos como a experiência para serem bem-sucedidos e podem aprender no decorrer de suas funções, principalmente nas parcerias dentro e fora da universidade. A gestão universitária pode se utilizar da *effectuation* para lidar com as incertezas diárias.

Palavras-chave: Gestão Universitária. Abordagem *Effectuation*. Educação. Parceria. Interação.

¹ Doutoranda em Educação (bolsista CAPES/PROSUP) na Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7164-0425>. E-mail: charlenebs@gmail.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle (bolsista CAPES/PROSUP), Canoas/RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7356-8022>. E-mail: marcia.201910285@unilasalle.edu.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Docente, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

⁴ Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Docente do PPG Educação desta universidade. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

As universidades possuem os pilares de ensino, pesquisa e extensão que precisam ser gerenciados para cumprirem seus propósitos. Dentre as formas de gestão, existe a abordagem effectuation que mostra a importância de começar ações e melhorar durante o processo com parcerias. Nessa abordagem, mesmo com recursos escassos, sempre é possível ter atitudes positivas, mesmo que pequenas. Considerando diferentes universidades: públicas, privadas e comunitárias brasileiras existem desafios a serem gerenciados diariamente com o corpo docente e problemas a serem resolvidos, muitas vezes com poucos recursos e muitas burocracias.

Diante disso, surge o problema da pesquisa: Como a abordagem Effectuation pode ser aplicada na gestão universitária? Seu objetivo é refletir sobre a aplicação da abordagem Effectuation na gestão universitária. A metodologia é qualitativa com revisão bibliográfica. A principal autora utilizada é Saras Sarasvathy, idealizadora da abordagem Effectuation.

299

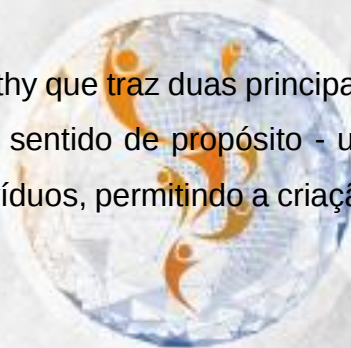
Centeno (2020) explicita que o termo effectuation origina-se do inglês, e sua raiz é a palavra *effect*, que quer dizer “efeito”, o sentido que vem por trás é uma ideia de empreender, com objetivo de propósito. Visa a promoção de um impacto positivo diante do mundo e na vida das pessoas, a partir da criação de uma empresa, de um serviço ou ainda de um produto. Deste modo, entendemos que a aplicação que envolve o conceito effectuation promove inúmeras construções, que se evidenciam com a ideia de efeito que perpassa ações empreendedoras, propositivas, positivas, criadoras com impacto transformador para as pessoas envolvidas.

Essa pesquisa está estruturada, nestas considerações introdutórias, no referencial teórico, na metodologia, nos resultados, nas discussões, nas considerações finais e nas referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

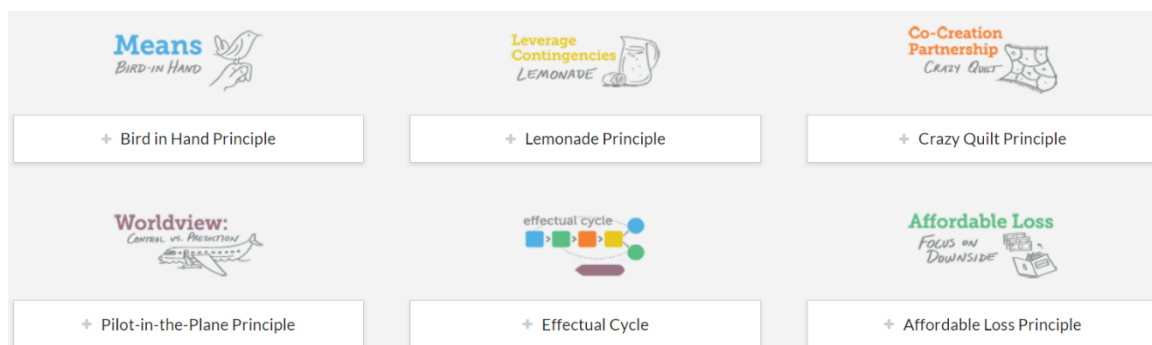
2.1 Abordagem Effectuation e seus princípios no contexto educacional

A abordagem Effectuation surgiu com Saras Sarasvathy que traz duas principais questões na pesquisa: “Effectuation é uma ideia com um sentido de propósito - um desejo de melhorar o estado do mundo e as vidas dos indivíduos, permitindo a criação



de empresas, produtos, mercados, serviços e ideias”. (EFFECTUATION 2018, p.1). A abordagem Effectuation possui seis princípios definidos que são Pássaro na mão, Limonada, Manta de retalhos, Piloto do avião, Ciclo effectual e Perdas possíveis (EFFECTUATION, 2018b, p.1), conforme ilustra a figura 1 a seguir:

Figura 1 – Princípios da Effectuation



Fonte: Effectuation (2018).

O princípio do pássaro na mão (*bird in hand*) faz referência ao ditado popular “melhor um pássaro na mão do que dois voando”, ou seja, aproveite a oportunidade que tem, neste momento, com os recursos disponíveis. Esse princípio se divide em três categorias: Quem eu sou? (características, competências); O que eu sei? (qualificação e experiência); Quem eu conheço? (rede de contatos) (EFFECTUATION, 2018c). Esses questionamentos são relevantes para as pessoas que exercem a gestão e até mesmo para conhecer as suas equipes, pois a partir deles será possível refletir acerca das características e capacidades individuais. Em seguida a respeito da qualificação e experiência profissional, a fim de agregar conhecimentos específicos e na sequência articular as pessoas que conhece e convive, a fim de contribuírem na rede interativa que executará determinado projeto.

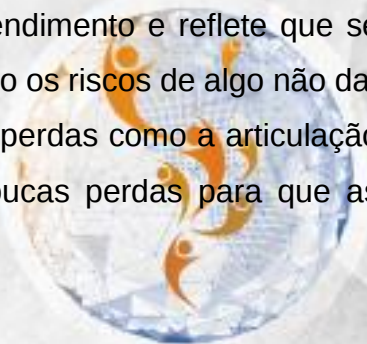
O princípio da limonada (*lemonade*) lembra o ditado “faça do limão uma limonada” e refere-se aos planos de contingência necessários em cenários de incerteza. Esse princípio coloca que tais planos precisam ser encarados como algo bom e natural e são oportunidades de aprender e se adaptar em outros cenários, até mudando objetivos se preciso for. Isso não significa excluir o planejamento, pelo contrário é ter flexibilidade para rever o planejado rapidamente diante de incertezas e agir, com a consciência de que o plano original não é necessariamente o melhor (EFFECTUATION, 2018e). Deste modo, entendemos que é muito pertinente construir um planejamento inicial, que norteará as ações, mas é fundamental ser flexível no

decorrer do caminho para refletir a partir das incertezas, das dúvidas, reformulando o plano, consciente de que o plano inicial é válido, porém necessita de ajustes, acréscimos que somente em ação serão evidenciados e aprimorados.

O princípio da Manta de retalhos (*crazy quilt*) considera que as articulações entre pessoas e empresas são fundamentais e quanto mais diversificada a rede de contatos melhor será o resultado. Nesse princípio até os concorrentes podem assumir posições de parcerias em determinadas situações. Quanto mais heterogêneas e complementares forem as parcerias, maior será a inovação e todos se beneficiarão. As parcerias podem ser provisórias para assumir determinados projetos ou de longo prazo, isso irá depender dos objetivos comuns. As parcerias criam o futuro juntas (EFFECTUATION, 2018f). Deste modo, o princípio da Manta de retalhos destaca o valor das interações entre pessoas e empresas, com a intenção de ampliar e diversificar a rede de contatos possibilitando ricas e transformadoras trocas.

O princípio do piloto do avião (*pilot in the plane*) enfatiza que as pessoas são o ativo mais importante de qualquer instituição e por isso precisam estar no controle. Mesmo que a tecnologia avance, as pessoas têm que ser valorizadas sempre e ter liberdade para o diálogo e tomada de decisão. Esse princípio enfatiza que as pessoas são criadoras de tendências e precisam ter o controle de suas ações e sentir valor do que fazem (EFFECTUATION, 2018g). Acreditamos que este princípio do avião decola significativas concepções que valorizam diretamente as pessoas e os seus saberes, considerando-as a parte mais importante da instituição, no entendimento que são criadoras, ativas e livres para desenvolver o seu potencial.

O princípio do ciclo effectual (*effectual cyclo*) discute que os meios disponíveis são o ponto de partida para um empreendimento (ideias, objetivos) e a ação realmente acontece no momento que existe interação com as pessoas. Essa interação pode gerar ou não um compromisso para parcerias imediatas ou futuras, o importante é ter uma vasta rede de contatos de apoio. Ao passo que as parcerias aumentam também aumentam as oportunidades e as ideias para lidar com momentos de incerteza. Esse ciclo é infinito, pois novas parcerias podem surgir e promover mais apoio e possibilidades (EFFECTUATION, 2018h). O princípio das perdas aceitáveis (*affordable loss*) mostra o lado realista de algum empreendimento e reflete que se deve pensar nas possíveis perdas do fracasso, ou seja, são os riscos de algo não dar certo. . Pode-se pensar em estratégias para amenizar as perdas como a articulação com parcerias. Segundo esse princípio o ideal é ter poucas perdas para que as



302 pessoas fiquem mais livres para tomar decisões, pois se há pouco a perder, não custa nada tentar um projeto, uma ideia, um curso novo, etc. Ainda, os fracassos proporcionam aprendizado e melhoria para novas empreitadas (EFFECTUATION, 2018d). Este princípio também é fundamental de ser considerado, pois qualquer empreendimento carrega em si êxitos e fracassos.

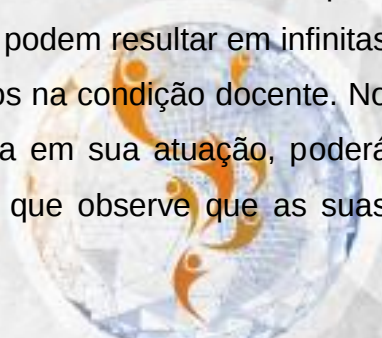
Esses seis princípios originalmente dados por Sarasvathy (2018) são voltados para o empreendedorismo e gestão de instituições de variados setores. Portanto, eles podem ser aplicados ao cenário educacional na gestão universitária. Por isso, será necessário definirmos as peculiaridades da gestão universitária antes de fazermos a sua relação com os princípios da abordagem *effectuation*.

2.2 Gestão universitária no Brasil: o papel do docente

As universidades brasileiras públicas e privadas são administradas por uma gestão composta por diferentes profissionais que contribuem em diversas frentes, tanto nos aspectos administrativos quanto pedagógicos, em amplo contexto. O público que frequenta as universidades é prioritariamente adulto, sendo que muitos já atuam no mercado de trabalho e buscam no nível superior mais qualificação para se candidatar a outros espaços de atuação.

Há o corpo docente que atua diretamente com os alunos, sendo que esta interação a cada encontro em sala de aula e fora dela promove muitas aprendizagens, a partir do diálogo, da reflexão, da partilha de experiências. Soares (2020) ressalta a participação ativa dos professores no interior da instituição, considerando que estão mais perto dos alunos, e sua motivação e envolvimento se relacionam diretamente ao desenvolvimento discente e a prosperidade institucional.

Em muitos casos, os professores assumem a responsabilidade da gestão, mas nem sempre há preparação para assumir essa posição na universidade. Da sala de aula, o docente que passa a ser gestor terá que ordenar reuniões, amenizar conflitos, coordenar seus pares, planejar e identificar oportunidades, dentre outras atividades de gestão (COSTA, 2019). Entendemos que esta mudança funcional de docente para gestor promove rupturas, dificuldades, desafios, mas que podem resultar em infinitas aprendizagens, inclusive como gestor de turmas de alunos na condição docente. No entanto, com a bagagem gestora que o docente carrega em sua atuação, poderá contribuir muito para atuar na gestão com êxito, desde que observe que as suas



atribuições, suas visões, suas percepções exigirão um olhar do todo, que não envolve apenas os alunos e sim todos profissionais que atuam neste contexto.

Nesse sentido, Costa (2019, p. 39) reflete que no Brasil existe a “necessidade de haver preparo daqueles que atuam como gestores tanto em escolas quanto em universidades (...), pois eles acabam sendo desafiados na prática a aprenderem como ser gestor.” Neste sentido destacamos que muito aprende-se na prática cotidiana, tendo uma postura de humildade e diálogo com as pessoas que já atuam neste contexto. No entanto, seria muito pertinente haver espaços formativos diretamente relacionados à atuação de gestores, visto que essa função envolve o todo de uma instituição, interferindo no seu funcionamento, tratando-se, portanto de uma atuação profissional dinâmica e de extrema responsabilidade. Certamente uma formação, com habilidades específicas a serem desenvolvidas, resultará em um profissional mais seguro, consciente e motivado a conduzir tal atribuição.

Salientamos que para Martins (2015 p. 23) o conceito de gestão no contexto educacional precisa garantir a “formação integral do educando e também o bem-estar de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos neste contexto”. A partir desta concepção de gestão podemos afirmar que atuar em um lugar em que a democracia, a participação, a construção coletiva efetivamente acontecem, fica evidente que o trabalho promove avanços de pequeno e grande porte, contribuindo nas expectativas individuais de todos que interagem neste universo, sejam estes gestores, docentes e educandos. Destacamos ainda que nem sempre as ideias, as contribuições que cada profissional externaliza irão ser contempladas. Contudo, em outro momento poderão ser consideradas e até mesmo reconfiguradas, de acordo com a demanda existente.

Mas, acreditamos que tal participação desenvolve nos professores um sentimento de empoderamento e pertencimento com relação à instituição em que colaboram. A partir de uma vivência assim, motivação e engajamento estarão sempre presentes no intuito de solucionar problemas, criar possibilidades e parcerias, a fim de superar dificuldades e transformar a si mesmo e ao coletivo. Este movimento democrático e motivador consequentemente contribuirá para o desenvolvimento dos discentes e prosperidade institucional, em que cada segmento se sente integrante do processo.



3 METODOLOGIA

Essa pesquisa possui abordagem metodológica qualitativa, bibliográfica, sendo este um estudo teórico. Foi realizada a consulta e leitura de autores relacionados com a temática. A maioria das informações sobre *effectuation* foram coletadas no site da própria abordagem *effectuation*. Quanto à gestão universitária foram consultados artigos, teses e dissertações. Optamos pela pesquisa bibliográfica, pois permite que as possibilidades fiquem em aberto devido à imprevisibilidade e pode instigar novas pesquisas (GIL, 2019).

Os dados coletados foram estudados sob a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), seguindo as etapas: 1) pré-análise: organização, definição do objetivo a ser investigado, leitura flutuante dos materiais coletados, escolha desses materiais mais relevantes conforme critérios de representatividade, homogeneidade e pertinência; 2) exploração do material: leitura mais aprofundada dos recursos selecionados e sua organização e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, permitindo as inferências com a compreensão dos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

Para obter estudos detalhados no contexto brasileiro com foco em teses e dissertação foi escolhida a base de dados BDTD (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações). O descritor utilizado foi “abordagem *effectuation*”, sem filtro de idioma e no período entre 2002 e 2021. O total de publicações foi de 76 e destas foram selecionadas as de livre acesso e com relação à *effectuation*, educação e gestão na área da educação. Assim, restaram 6 publicações, conforme o quadro a seguir.



Quadro 1 – Publicações selecionados para o descritor “abordagem effectuation”

Título/autoria	Tipo	Ano
Estratégia e empreendedorismo: decisão e criação sob incerteza - Tasic, Igor Alexander Bello	Dissertação	2007
A gestão escolar e a ética: um estudo de caso no Centro de Educação Básica Coronel José Epifânio das Chagas (Morada Nova-CE) - Martins, Raimunda Maria	Dissertação	2015
Política de educação profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial : análise do Instituto Federal Baiano no contexto do semiárido da Bahia, Brasil - Souza, Heron Ferreira.	Tese	2015
Direito fundamental à educação de qualidade social - Vieira, Franciele de Souza Caetano	Dissertação	2016
Educação em solução de conflitos na escola: por uma formação voltada à cidadania, à cultura restaurativa e ao acesso à justiça infanto-juvenil - Anelice Teixeira da Costa	Dissertação	2016
Gestão pública empreendedora e desenvolvimento econômico local: um estudo de caso do Projeto Fomenta Três Rios? - Soares, Leonardo Souza	Dissertação	2018

Fonte: Autores (2022).

305

O quadro 1 mostra autores discorrendo sobre a abordagem effectuation relacionada às incertezas, ética, desenvolvimento da região, qualidade educacional, solução de conflitos. Também foi pesquisado o descritor “gestão universitária”, com livre acesso, sem filtro de idioma, período entre 2018 e 2021. Foram encontrados 87 resultados e destes foram selecionados os que têm resumo disponível e com título relacionado à gestão universitária. Assim, restaram somente 6 publicações, conforme o quadro 2.



Quadro 2 – Publicações selecionadas para o descritor “gestão universitária”

Título/autoria	Tipo	Ano
Transparência na gestão universitária sob a perspectiva da participação cidadã - Costa, Jhonathan Cavalcante da.	Tese	2018
Educação para a sustentabilidade na gestão estratégica de universidades comunitárias - Telocken, Suelen Geíse.	Dissertação	2018
Gestão universitária: construindo narrativas na ótica de gestores da UnB do Campus Ceilândia - Costa, Alexandra Flávia Alves.	Dissertação	2019
Comunicação organizacional e gestão universitária: análises e propostas para a UFPR Litoral - Fernandes, William Leal Colaço.	Dissertação	2019
Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes - Dewes, Andriara.	Dissertação	2019
Eficiência na gestão universitária: contribuições do sistema de compras na Universidade de Brasília - Cavedo, Thiago da Silva.	Dissertação	2020

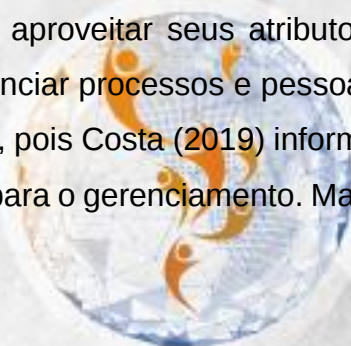
Fonte: Autores (2022)

No quadro 2, as publicações selecionadas relacionam a gestão universitária com transparência, participação, sustentabilidade, comunicação, aprendizagem e eficiência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre a aplicação da abordagem Effectuation na gestão universitária. Essa abordagem foi definida por Sarasvathy para promover propósito nas ações das pessoas. Centeno (2020) complementa que a effectuation visa trazer impacto positivo no mundo por meio das ações individuais. Considerando a educação como elemento essencial à mudança, fazemos a seguir a reflexão da aplicação dos princípios da effectuation na gestão universitária.

O princípio do Pássaro na mão adverte para a necessidade de aproveitar a oportunidade que se tem no momento e com os recursos disponíveis (EFFECTUATION 2018c), considerando características e capacidades individuais, experiências, qualificações e rede de contatos. Aplicando esse princípio à gestão universitária, esta é exercida por pessoas que precisam aproveitar seus atributos, qualificações e experiências para articular contatos e gerenciar processos e pessoal. Nem sempre quem assume a gestão está pronto para isso, pois Costa (2019) informa que muitos professores são gestores e não têm formação para o gerenciamento. Mas,



no princípio do pássaro na mão, é preciso agir com os recursos disponíveis e aprender no decorrer do caminho com si mesmo e parcerias.

Já o princípio da limonada celebra os planos de contingência, flexibilizando o planejamento original (EFFECTUATION 2018e). Ou seja, existe um plano ideal na teoria para orientar a prática. O ideal em qualquer cargo de gestão é ter profissionais bem capacitados na área, mas como isso nem sempre é possível, o plano B de colocar docentes para gestão é perfeitamente aceitável para o princípio da limonada e ainda melhor, pois esses profissionais carregam a prática docente e conseguem ser empáticos com os seus pares.

A diversidade de contatos está relacionada ao princípio da Manta de retalhos para gerar inovação com diferentes pontos de vista (EFFECTUATION 2018f). Na gestão universitária pública, privada ou comunitária percebemos uma variedade de pessoas que em parcerias internas com professores e alunos e parcerias externas com outras instituições podem promover o conhecimento e gerar inovação de produtos, processos e serviços para a sociedade.

307

O princípio do piloto do avião valoriza as pessoas que devem ter autonomia para trabalhar (EFFECTUATION 2018g). Na gestão universitária os saberes precisam ser valorizados e os gestores têm papel crucial para apoiar seus colaboradores no enfrentamento de desafios que segundo Costa (2019) são muitos e aparecem diariamente. Compreendemos que os professores têm aguçada a capacidade de enxergar o potencial das pessoas e gestores de utilizá-las. Assim, docentes gestores são ainda mais perceptivos nesse quesito.

No princípio do ciclo effectual, os meios disponíveis são o ponto de partida e ação acontece na interação com as pessoas (EFFECTUATION, 2018h). Ou seja, é preciso iniciar um projeto, mesmo que com pequenas ações que articuladas com as parcerias podem se expandir, o que corrobora com Martins (2015) ao avaliar que a gestão educacional é um processo coletivo de contínuo aprendizado.

Justamente por termos aprendizados, que precisamos ter a humildade de reconhecer que alguns sacrifícios podem ser necessários em prol de objetivos comuns, como coloca o princípio das Perdas aceitáveis (EFFECTUATION, 2018d). A gestão universitária requer transparência para que os envolvidos, alunos, docentes e sociedade (MARTINS, 2015) confiem e continuem motivados.

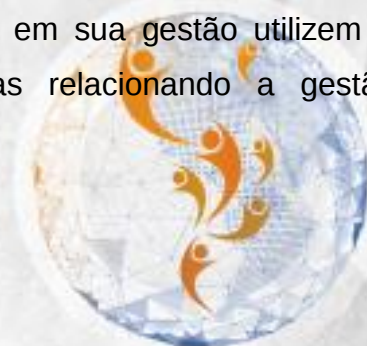


CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi refletir acerca da aplicação *effectuation* no contexto da gestão universitária. Para isso, o estudo esteve em torno da temática *effectuation* e gestão universitária, especificamente no Brasil. A autora que embasou este estudo foi Saras Sarasvathy por ter sido a idealizadora da abordagem *effectuation*. Outros autores foram utilizados como suporte, principalmente para a gestão universitária.

Os resultados mostram que a abordagem *Effectuation* promove sentido nas ações das pessoas com impacto positivo no mundo por intermédio das ações individuais. Assim, podemos aplicar os princípios dessa abordagem na gestão universitária. O princípio do Pássaro na mão pode ser relacionado ao fato de que nem sempre os gestores universitários têm formação em gestão, por serem geralmente professores, mas é melhor um pássaro na mão e aproveitar as potencialidades desses profissionais, pois são os recursos disponíveis que aos poucos aprendem e aprimoram sua atuação. O princípio da limonada está na gestão relacionado com a boa aceitação do plano B, nesse caso de professores com boa vontade que trazem sua bagagem docente que faz a diferença com maior empatia na gestão universitária. Já o princípio da Manta de retalhos aplica-se diretamente com os contatos entre a gestão internamente na universidade e fora dela com outras instituições e quanto mais heterogêneas as parcerias maiores serão as ideias e propensão para inovação. A valorização das pessoas está colocada no princípio do piloto do avião: profissionais apoiados e reconhecidos pela gestão se engajam na solução de desafios e no trabalho com os alunos. No princípio do ciclo *effectual*, mesmo com meios escassos é possível começar novos empreendimentos, contando com parcerias, pois a gestão universitária é um processo coletivo de constante aprendizado. Já o princípio das perdas aceitáveis aplicado na gestão mostra que existem sacrifícios, por isso é essencial a transparência na comunicação em âmbitos de gestão universitária.

Assim, sugere-se que esse assunto tenha continuidade, visto que possui limitações por ser uma pesquisa bibliográfica, voltada para o contexto brasileiro e que utilizou somente uma base de dados. Pesquisas futuras podem explorar outras tipologias como estudo de caso de universidades que em sua gestão utilizem a *effectuation*. Também, pode-se ampliar as pesquisas relacionando a gestão universitária brasileira com instituições de outros países.



REFERÊNCIAS

CENTENO, A. P. **O processo decisório de startups sob a perspectiva da Teoria Effectuation**. Tese. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Porto Alegre, 2020.

COSTA, A. F. A. **Gestão universitária**: construindo narrativas na ótica de gestores da UnB do Campus Ceilândia. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38056>. Acesso em: 16 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Society for Effectuation action**. 2018a. Disponível em: https://www.effectuation.org/?page_id=9. Acesso em: 12 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Visão geral da Effectuation**. 2018b. Disponível em: https://www.effectuation.org/?page_id=207. Acesso em: 10 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Bird In Hand Principle**. 2018 c. Disponível em: https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=bird-in-hand. Acesso em: 12 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Affordable Loss Principle**. 2018d. Disponível em: https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=affordable-loss. Acesso em: 12 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Lemonade Principle**. 2018e. Disponível em: https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=affordable-loss. Acesso em: 12 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Crazy Quilt Principle**. 2018f. Disponível em: https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=crazy-quilts. Acesso em: 12 jul. 2022.

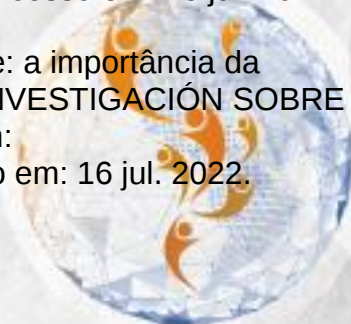
EFFECTUATION. **Pilot in the Plane Principle**. 2018g. Disponível em: https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=pilot-in-the-plane. Acesso em: 12 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Effectual Cycle**. 2018h. Disponível em: https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=effectual-cycle. Acesso em: 12 jul. 2022.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, R. M. *et al.* **A gestão escolar e a ética**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Teologia, Faculdades EST, 2015. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/578>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SOARES, T. P. *et al.*. O clima institucional na universidade: a importância da comunicação. *In*: CONGRESO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN SOBRE GOBERNANZA UNIVERSITARIA, 8., 2020. Disponível em: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/30713>. Acesso em: 16 jul. 2022.



APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Louise de Quadros da Silva¹

Charlene Bitencourt Soster Luz²

Paulo Fossatti³

Ingridi Vargas Bortolaso⁴

Resumo: O estudo possui como tema as metodologias ativas e educação empreendedora. Temos como objetivo discutir a relação entre metodologias ativas e educação empreendedora. Para isso, realizamos uma revisão de literatura dos últimos 3 anos sobre o tema, por meio de um estudo qualitativo e uma análise hermenêutica. Os principais resultados evidenciam que as metodologias ativas se apresentam como um conceito amplo que engloba diferentes estratégias de ensino, desde que coloquem o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, como protagonista no seu desenvolvimento. Já, a educação empreendedora compreende as estratégias de ensino-aprendizagem que fomentam o desenvolvimento de competências empreendedoras. Nossas considerações finais indicam que as metodologias ativas e a educação empreendedora visam o desenvolvimento do estudante protagonista, porém, as metodologias ativas são mais amplas e incluem diferentes estratégias de ensino. Já a educação empreendedora é uma ramificação ou uma continuidade dessas metodologias, porém com foco no

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Bolsista CNPQ/PROSUC. Analista de Pesquisa e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8632-3374>. E-mail: louise.quadrosdasilva@gmail.com.

² Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Bolsista CNPQ/PROSUC. Professora de Logística. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7164-0425>. E-mail: charlenebs@gmail.com.

³ Reitor da Universidade La Salle, Doutor em Educação. Docente do PPG Educação Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Bolsista Pesquisador Produtividade CNPq. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

⁴ Doutora em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, Brasil. Docente do PPG Educação e Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Integrante dos Grupos de pesquisa: NORI - Núcleo de gestão de operações e relações interorganizacionais UNISC/CNPq; Grupo de Estudo sobre Redes Interorganizacionais - GeRedes - UNISINOS/CNPq e Estratégias Regionais LaSalle/CNP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4881-1091>. E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br.



desenvolvimento de competências empreendedoras, como por exemplo a criatividade, criticidade, inovação e capacidade de solucionar problemas.

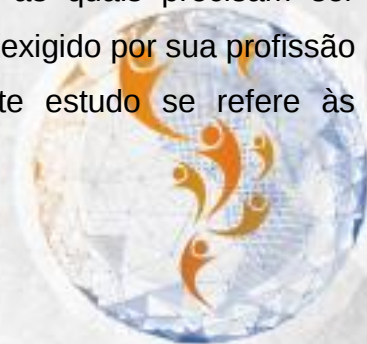
Palavras-chave: Educação Empreendedora. Metodologias Ativas. Protagonista.

1 INTRODUÇÃO

A educação exige novas formas de ensino-aprendizagem no mundo dinâmico que vivemos, no qual as mudanças são imperativas. Assim, se faz necessário uma educação que instigue o estudante, tornando-o parte ativa do seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, o papel docente expande sua responsabilidade e ultrapassa a visão conteudista, passando a facilitar o aprendizado de diversas formas. Segundo Schaefer e Minello (2016) a educação empreendedora (EE) segue recomendações da Unesco para a educação do século XXI, documento o qual indica a necessidade do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esta é uma realidade vivenciada pelos pesquisadores todos os dias.

Nesse caminho, as metodologias ativas colocam o estudante como protagonista em variadas situações para que este tenha uma formação permeada pelo desenvolvimento de competências para lidar com as incertezas do mundo local e global, para serem cada vez mais empreendedores, ou seja, criativos, críticos, inovadores e focados na solução de problemas. Neste cenário, a educação empreendedora tem espaço no sentido de ruptura com o tradicional e busca constante de mobilizar o potencial do estudante para transformação do mundo em que convive. Conforme Turchielo, De Oliveira e Dalongaro (2019, p. 255) “A educação empreendedora tem despertado, cada vez mais, o interesse das Instituições de ensino e do meio empresarial, visto que é considerada uma iniciativa essencial para o desenvolvimento econômico e social de uma localidade.”.

Assim, as metodologias ativas utilizadas como subsídio para a educação empreendedora são relevantes para atender às demandas educacionais no século XXI. Segundo Guimarães e Dos Santos (2020) as dinâmicas mudanças no mundo têm exigido das competências antes não demandadas, as quais precisam ser desenvolvidas para que o indivíduo alcance o desempenho exigido por sua profissão em uma realidade tão instável. Por isso, o tema deste estudo se refere às



metodologias ativas e educação empreendedora. Para isso, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa com revisão de literatura e análise hermenêutica.

Após esta introdução, apresentaremos em nosso referencial teórico o conceito de metodologias ativas e educação empreendedora. Na sequência temos a descrição da metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho, seguida do tópico de análise e discussão dos resultados, momento em que realizamos nossas inferências nos achados a fim de responder ao objetivo proposto. Por fim, temos as considerações finais com a agenda de pesquisa e as referências do estudo.

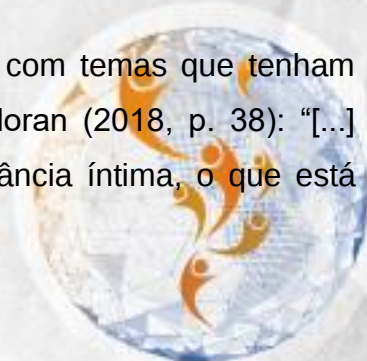
2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Metodologias Ativas

Para iniciar nossa discussão, vamos conceituar, brevemente, os termos metodologias ativas e educação empreendedora. As metodologias ativas “[...] se apresentam como alternativa para formar profissionais proativos e capacitados para trabalhar no contexto sócio-histórico da contemporaneidade, caracterizada pela fluidez e incerteza, de onde emerge a imprevisibilidade.” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 6). Nesse caminho, segundo Quadros da Silva, Luz e Fossatti (2022) as metodologias ativas desenvolvem os estudantes de forma plena, preparando-os para seu futuro profissional.

Para Moran (2018) a aprendizagem é ativa por natureza e mesmo que a transmissão de informação tenha seu papel, o questionamento e experimentação possuem maior dimensão e profundidade no aprendizado. O modelo tradicional de ensino não precisa ser excluído, mas complementado com as metodologias ativas, pois com a experimentação que esta proporciona facilita a aproximação teoria-prática. Moran (2018, p. 37) defende que neste modelo de aprendizagem “[...] avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida.”. Compreendemos que as metodologias ativas incentivam o convívio social, pela promoção do trabalho em equipe, no exercício da empatia e escuta do outro.

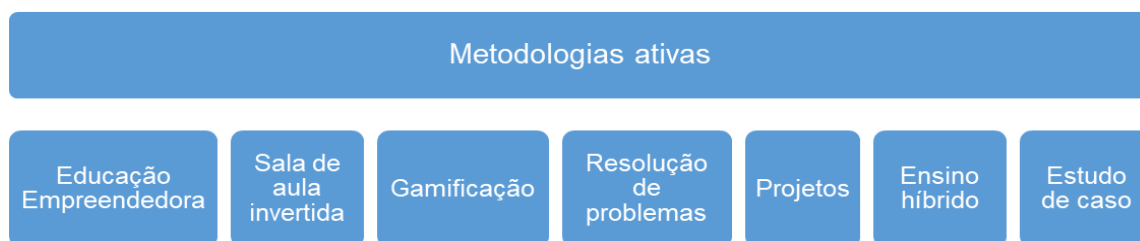
Além disso, cabe aos docentes abordar o conteúdo com temas que tenham significado e sentido aos estudantes, conforme aponta Moran (2018, p. 38): “[...] aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está



próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos.”. O autor também salienta que a adoção das metodologias ativas, melhoram a capacidade de adaptação e despertam o estudante para a realização de múltiplas tarefas.

Diesel (2019) apresenta as características dessa metodologia, a saber: a) o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem; b) o estudante autônomo; c) o docente como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem; d) a problematização, a reflexão e o trabalho em equipe. Nesse sentido, Veloso *et al.* (2019, p. 23266) afirma que “[...] as metodologias ativas possibilitam a problematização de situações reais, incentivando os educandos a buscar soluções, planejar estratégias, e se aproximar do mercado empreendedor.”. Segundo Jerônimo *et al.* (2021), algumas das estratégias de ensino dessa metodologia são: sala de aula invertida, gamificação, resolução de problemas, projetos, ensino híbrido e estudo de caso.

Figura 1 – Metodologias ativas identificadas nos artigos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2022).

As metodologias ativas se apresentam como um conceito amplo que engloba diferentes estratégias de ensino, desde que coloquem o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, como protagonista no seu desenvolvimento. Dentre essas possibilidades, temos a educação empreendedora, que refere-se a uma das ramificações das metodologias ativas, porém com um direcionamento específico o qual discutiremos a seguir.

2.2 Educação Empreendedora

No que se refere à Educação empreendedora (EE), Turchielo, De Oliveira e Dalongaro (2019) afirmam que esta pode construir novos padrões de comportamento, influenciando positivamente no crescimento econômico. A EE “[...] objetiva proporcionar o desenvolvimento do aluno, contribuindo para a formação de pessoas

criativas, inovadoras e comprometidas com o desenvolvimento coletivo.” (PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019, p. 71). Concomitantemente, Comassetto (2019) discorre sobre a compreensão da EE não apenas como meio de fomento para incubadoras, startups, entre outros empreendimentos, mas principalmente como meio de desenvolvimento de competências empreendedoras.

Segundo Barbosa *et al.* (2020, p. 126) “[...] a educação empreendedora promove a criatividade e a aprendizagem [...]”. Semelhantemente, Saes e Marcovitch (2020) afirmam que a EE volta-se para a formação de indivíduos com competências inovadoras e valores coletivos. Entendemos que a EE exige uma metodologia de ensino que busca desenvolver estudantes com competências empreendedoras e não, especificamente, empreendedores no sentido de pessoas que têm seus próprios empreendimentos.

A sala de aula física ou online apresenta-se como espaço para o desenvolvimento da EE com a busca por soluções, seja de forma mais sofisticada ou simples, o importante é o aprimoramento de competências e a utilização da potencialidade de cada um, de forma coletiva. Dessa forma, aprender se torna empolgante e passa a tomar mais espaço na vida dos estudantes por ser uma aventura constante (MORAN, 2018). Tais vivências escolares são um exercício da cidadania dos estudantes, pois para Moran (2018, p. 47): “[...] as sociedades mais dinâmicas são as que incentivam a colaboração, o empreendedorismo e a criatividade.”.

3 METODOLOGIA

O objetivo desta pesquisa visa discutir a relação entre metodologias ativas e educação empreendedora, apontando aproximações e distanciamentos entre os dois conceitos. Para isso, optamos pela revisão de literatura, a qual segundo Prodanov e De Freitas (2013, p. 78): “[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o.”. Para a organização do trabalho nos apoiamos em Lakatos e Marconi (2009, p. 44), que destacam oito fases: “a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; e h) redação.”.



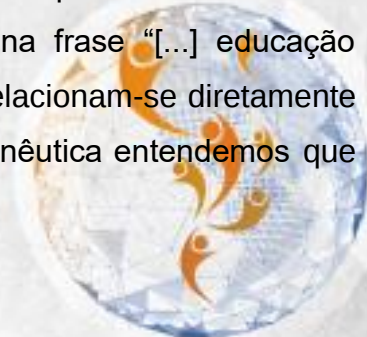
Para nossa revisão utilizamos os seguintes descritores: “educação empreendedora” e “metodologias ativas”. A busca por artigos foi realizada no Google Acadêmico e no Scielo, sendo selecionadas publicações com no máximo 3 anos e disponíveis de forma completa e gratuita. Feito isso, realizamos a leitura preliminar dos materiais a fim de selecionar os estudos que condiziam com a temática e o objetivo de nossa pesquisa. Foram 14 materiais selecionados para a análise, sendo que todos continham em seu conteúdo “metodologias ativas” e “educação empreendedora”. Desses, apenas quatro relacionaram diretamente os dois termos e os demais nos apoiaram com apontamentos importantes sobre os conceitos e as aproximações que nos permitiram chegar a nossos resultados.

Por fim, realizamos a análise hermenêutica que “[...] remete ao deus grego Hermes, o mensageiro dos deuses. Sendo assim, o hermeneuta seria tanto aquele que transmite quanto o que interpreta uma mensagem.”. (VIEIRA, 2019, p. 14). De acordo com Gilhus (2016, p. 144), a hermenêutica é “[...] um conceito derivado de hermeneuein, que significa ‘expressar’, ‘traduzir’, ‘interpretar’.”. O autor ainda complementa ao afirmar que para a interpretação hermenêutica de algo precisamos ler o material detalhadamente, explorando ao máximo a linguagem e o contexto.

Hermann (2002) apresenta a questão da cientificidade da hermenêutica, informando que encontramos no dicionário seu significado como “[...] interpretação do sentido das palavras, arte de interpretar o que está nos símbolos e também interpretação científica baseada na realidade humana”. (HERMANN, 2002, p. 15). Dessa forma, a hermenêutica questiona o conhecimento ao permitir a multiplicidade de interpretações. Para a análise da pesquisa, nos organizamos em 6 etapas, a saber: a) Leitura completa dos artigos selecionados com anotação dos conceitos; b) Busca por aproximações e distanciamentos dos conceitos; c) Diálogo entre os autores para relacionar os achados e as anotações de cada um; d) Escrita do artigo; e) Revisão do conteúdo e ajustes; f) Formatação e revisão gramatical.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os artigos selecionados por nossa revisão de literatura apontam conceitos de metodologias ativas e EE muito próximos assim como na frase “[...] educação empreendedora e metodologias ativas de ensino — inter-relacionam-se diretamente [...]” (DIESEL, 2019, p. 39). A partir de uma análise hermenêutica entendemos que



tais termos podem ser confundidos como sinônimos. Contudo, uma análise mais apurada sobre a temática nos leva a inferir que o conceito de metodologias ativas é mais amplo.

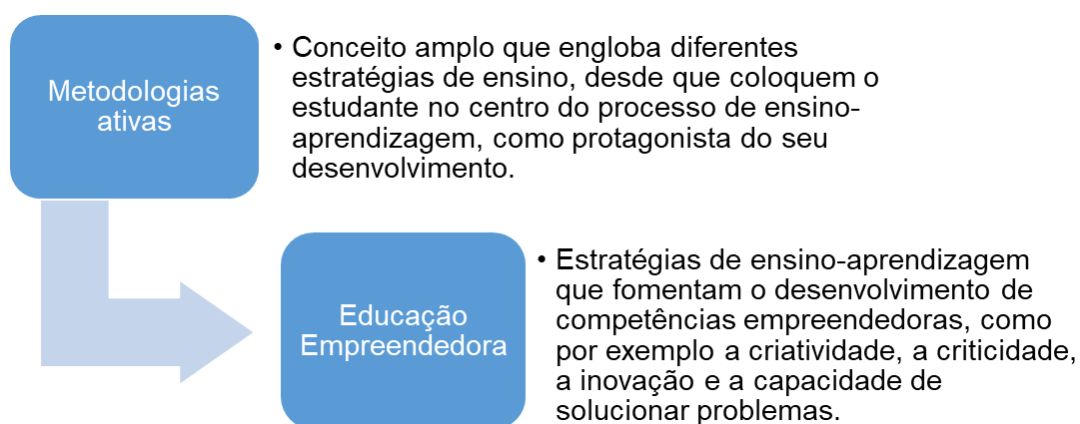
Dessa maneira, “Tanto o protagonismo como o perfil empreendedor são desenvolvidos numa abordagem baseada em metodologias ativas de ensino.” (DIESEL, 2019, p. 37). Moreira *et al.* (2020) e Quadros da Silva, Luz e Fossatti (2022) sinalizam que as metodologias ativas buscam o desenvolvimento integral do estudante a fim de prepará-lo para as adversidades de seu futuro profissional. Assim, “[...] a metodologia ativa de ensino promove a educação empreendedora, uma vez que favorece o protagonismo do aluno.” (DIESEL, 2019, p. 47). Ainda, destacamos que estas metodologias não referem-se apenas à educação empreendedora, mas sim a uma ampla gama de estratégias educacionais que fomentam o desenvolvimento integral e autônomo do estudante.

Conforme Borges, Costa e Da Costa (2021, p. 370) a utilização do método de ensino da educação empreendedora “[...] é fundamental para o desenvolvimento de características inerentes ao perfil do empreendedor, que compreendem a capacidade de planejar, de realizar, de conquistar poder e liderança, assim como de inovar.”. Segundo Diesel (2019) e Quadros da Silva, Luz e Fossatti (2022), as metodologias ativas, tanto quanto a educação empreendedora visam o desenvolvimento do estudante protagonista. No entanto, as metodologias ativas aparecem como um conceito mais amplo, podendo ser aplicada por diferentes estratégias de ensino, desde que coloquem o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, como protagonista do seu desenvolvimento.

Já a EE, possui essa característica, porém, afunila seu conceito compreendendo as estratégias de ensino-aprendizagem que fomentam o desenvolvimento de competências empreendedoras, como por exemplo a criatividade, a criticidade, a inovação e a capacidade de solucionar problemas. Nesse sentido, entendemos que a EE se diferencia das metodologias ativas por sua especificidade e foco no fomento da formação de empreendedores.



Figura 2 – Relação entre metodologias ativas e educação empreendedora



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2022).

Entendemos que ambos os termos se referem às metodologias de ensino que colocam o estudante no centro do processo. Porém, as metodologias ativas, como o próprio nome sugere, refere-se a meios pelos quais o educador proporciona o desenvolvimento de seus estudantes, sempre tendo estes no centro do processo. Dessa forma, temos diferentes modos de aplicar as metodologias ativas e, dentre elas, a educação empreendedora que volta-se para as competências anteriormente mencionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve como objetivo discutir a relação entre metodologias ativas e educação empreendedora, a partir de achados de uma revisão de literatura que considerou artigos disponibilizados de forma gratuita no Google Acadêmico e no Scielo, publicados nos últimos 3 anos sobre o tema.

Segundo nossas análises, as metodologias ativas e a educação empreendedora visam o desenvolvimento do estudante protagonista, colocando este no centro do seu próprio processo de desenvolvimento. Porém, as metodologias ativas são mais amplas e incluem diferentes estratégias de ensino, como a sala de aula invertida, gamificação, resolução de problemas, projetos, ensino híbrido e estudo de caso, dentre tantas outras estratégias. Além destas, entendemos que a educação empreendedora também é uma ramificação ou continuidade dessas metodologias, porém com foco no desenvolvimento de competências empreendedoras, como por exemplo a criatividade, criticidade, inovação e capacidade de solucionar problemas.

Nossa agenda de pesquisa sugere para futuras investigações: Estudos longitudinais, podendo comparar o processo de desenvolvimento das competências empreendedoras; Ampliação da compreensão sobre as características empreendedoras; Acompanhamento temporal da carreira dos estudantes; O papel da EE na criação de Pequenas e Médias Empresas no contexto da pós pandemia (COVID-19); e a Verificação da percepção dos diferentes indivíduos envolvidos, como docentes, discentes e gestores. Nossos achados sugerem a continuidade de reflexões sobre a temática a partir de estudos de caso sobre a relação de metodologias ativas e educação empreendedora. Esses estudos de caso podem contemplar a educação básica, o ensino superior e até mesmo pós-graduações, pois como constatamos, o empreendedorismo pode se fazer presente nos mais diferentes âmbitos. Outra sugestão é a busca por uma temática mais ampla como a presença da cultura empreendedora no âmbito educacional e o quanto as metodologias ativas contribuem para fortalecê-la no ensino.

REFERÊNCIAS

318

BARBOSA, Raul Afonso Pommer et al. O Impacto da Educação Empreendedora na Intenção de Empreender: análise dos traços de personalidade. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 9, n. 1, p. 124-158, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299826>. Acesso em: 27 de maio de 2022.

BORGES, Paulo Cesar Rodrigues; COSTA, Renata Marques; DA COSTA, Amilton Rodrigues. Educação empreendedora: estudo de caso em instituição universitária. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 4, n. 9, p. 355-372, 2021. Disponível em: <http://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/337/417>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

COMASSETTO, Leandro Ramires. A educação empreendedora em questão: a experiência do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Pampa. **Comunicação & Informação**, v. 22, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/53242/34529>. Acesso em: 22 abr. 2022.

DIESEL, Aline. Protagonismo, educação empreendedora e metodologias ativas de ensino nas licenciaturas: um estudo de caso. Voces y silencios. **Revista Latinoamericana de Educación**, v. 10, n. 2, p. 32-49, 2019. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/VyS10.2.2019.3>. Acesso em: 26 de maio de 2022.



GILHUS, Ingvild Sælid. Hermenêutica. **REVER-Revista de Estudos da Religião**, v. 16, n. 2, p. 144-156, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rever/article/view/29431>. Acesso em: 27 maio 2022.

GUIMARÃES, Jairo de Carvalho; DOS SANTOS, Ildamara Ferreira. Educação empreendedora: a prática docente estimulando a mente do estudante. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 2, p. 130-151, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4417/441763703009/441763703009.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JERÔNIMO, Natália da Silva al. Metodologias ativas de aprendizagem na matemática na educação básica na perspectiva de sala de aula invertida. **Anais [...]** Seminário de Integração e Socialização de Pesquisas e Práxis Pedagógica em Matemática, v. 1, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminariomat/article/view/6442>. Acesso em: 31 de maio de 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

319

MORAN, José. **Metodologias ativas: uma aprendizagem profunda**. In: BACICH, Lilian. MORAN, José. (orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Marcia Athayde et al. Educação Empreendedora em Contabilidade: da Teoria à Aprendizagem Experiencial. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 19, n. 1, p. 3, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7552873>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

PERONI, Ana Paula; CAVALARI JUNIOR, Octávi. Educação empreendedora: formação de cidadãos na Educação Profissional e Tecnológica. **Principia (João Pessoa)**, v. 1, n. 47, p. 70-81, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/3123/1164>. Acesso em: 27 de maio de 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS DA SILVA, Louise de; LUZ, Charlene Bitencourt Soster; FOSSATI, Paulo. Ensino Superior: aprendizagem por meio de desenvolvimento de soluções. **EDUCAÇÃO UNISINOS**, v. 26, p. 1-15, 2022. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/2923>. Acesso em: 27 maio 2022.

SAES, Alexandre Macchione; MARCOVITCH, Jacques. Educação empreendedora: trajetória recente e desafios. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de**



Pequenas Empresas, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299820>. Acesso em: 28 de maio de 2022.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando. Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 3, p. 60-81, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4417/441747930006.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

TURCHIELO, Rafael de Grandis; DE OLIVEIRA, Luciane; DALONGARO, Roberto Carlos. Formação empreendedora: percepção do perfil empreendedor dos estudantes do ensino médio. **Vivências**, v. 15, n. 28, p. 255-267, 2019. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/34>. Acesso em: 27 maio 2022.

VELOSO, Cynara Silde Mesquita et al. Educação empreendedora e as novas diretrizes curriculares nacionais em engenharia. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 11, p. 23263-23268, 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4349>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8-26, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 27 de maio de 2022.



Lisiane Teresinha Dias Olsen¹

Helena Maria Maciel Jaeger²

Moana Meinhardt³

Resumo: O presente capítulo busca refletir sobre o desenvolvimento de projetos em prol de uma leitura afetiva com o público alvo de uma biblioteca comunitária com o objetivo principal de democratizar o acesso à leitura através: a) da promoção do acesso aos livros com narrativas ficcionais como contos, poesias, crônicas e literatura infantil; b) de encontros afetivos de mediação de leitura literária; c) do desenvolvimento das habilidades socioemocionais; e) da ampliação do repertório cultural; f) da oportunidade de apropriação da cultura letrada; g) do fortalecimento dos laços afetivos entre crianças e adultos. Refletindo sobre esses objetivos através de um estudo de caso (YIN, 2001) em que se apresenta os territórios de leitura como objeto de estudo, bem como o fenômeno da mediação literária e afetiva no contexto de uma biblioteca comunitária situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Através desta estratégia de pesquisa são apresentadas e analisadas as mediações e ações realizadas com os frequentadores e comunidade do bairro no qual a biblioteca faz parte. Contextualizando-as uma revisão bibliográfica sobre biblioteca comunitária, leitura, mediação de leitura e mediação afetiva da literatura. Concluindo que as bibliotecas comunitárias priorizam a democratização da leitura como um direito cultural, a partir de ações que promovam a apropriação da cultura literária, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento habilidades socioemocionais como, empatia, respeito, autoconhecimento e responsabilidade. Compreendendo a leitura como um processo ao longo da vida que ocorre em diferentes territórios, inclusive em ambientes educativos não formais, como no caso das bibliotecas comunitárias.

¹ Lisiane Teresinha Dias Olsen, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4423-0479>. E-mail: proflisiolsen@gmail.com.

² Helena Maria Maciel Jaeger, Unochapecó, Brasil.

ORCID: <http://lattes.cnpq.br/1795154929875367>. E-mail: helenajaeger2015@gmail.com.

³ Moana Meinhardt, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6422-1513>. E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br.



Palavras-chave: Literatura literária. Biblioteca Comunitária. Direito Cultural.

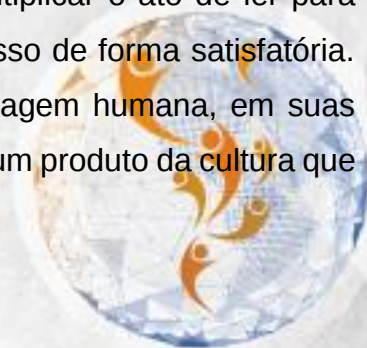
1 INTRODUÇÃO

O hábito de ler quando visto como algo mecânico e limitado a determinados tipos de leitura se torna um ato violento contra os principais atores desse processo: os leitores. Ler deve ser, e precisa ser, um ato de afeto. A mediação da leitura consiste numa relação afetiva entre leitura, leitores e mediadores. Os mediadores são agentes de suma importância na construção de territórios literários onde possam ser semeadas diferentes sementes literárias, onde ler seja um prazer compartilhado.

A mediação da leitura é essencial para a troca de saberes, não basta disponibilizar livros, é preciso mediá-los, oferecendo experiências leitoras diversificadas que oportunizem a construção de sentidos. Por sua vez, a mediação afetiva da leitura é um encontro de acolhida, cuidado e respeito pelo outro, sem julgamentos e preconceitos, tendo como fio condutor a literatura, que sensibiliza, promove a empatia, a gentileza e a humanidade. Nessa perspectiva, mediar com afeto é “abraçar, acolher, encontrar o outro por meio das palavras do texto, do olhar, da fala e da escuta amorosa” (SOUSA, 2021, p. 76). Que em um momento marcado por transformações sociais pela vivência de uma pandemia global, torna-se uma estratégia de apoio e acolhimento aos leitores.

Os mediadores de leitura são inicialmente leitores apaixonados pelo poder da leitura e da palavra, que consideraram o ato de ler como algo essencial à vida cidadã. Porque, é principalmente pela leitura que nos tornamos pessoas capazes de ler o mundo, de forma crítica e reflexiva, não somente para absorver as informações, mas para encontrá-las, compreendê-las e mudar a sua realidade. Estes mediadores encontram nas bibliotecas um de seus principais territórios de ação.

As bibliotecas são equipamentos culturais onde a leitura é problematizada, incentivada e proporcionada em seus diferentes formatos e para diversos públicos, proporcionando a convivência, o diálogo e a reflexão. Entre elas, a biblioteca comunitária tem o papel de levar a leitura a quem tem pouco ou nenhum acesso aos livros e à leitura. São centros culturais com o foco de multiplicar o ato de ler para alcançar leitores em potencial que não possuem esse acesso de forma satisfatória. Dialogando com Machado (2002) compreendemos a linguagem humana, em suas diferentes modalidades - oral, visual e gestual-visual, como um produto da cultura que



existe pela possibilidade de desenvolvimento da mesma através das interações e articulações com o meio social pertencente. Assim a biblioteca pode problematizar e proporcionar este contato através de seus suportes de leitura.

Contudo, apesar de ser reconhecido legalmente, o direito ao acesso aos livros, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas também precisa ser uma responsabilidade social, um compromisso da sociedade. Por isso, a importância de projetos literários, construídos coletivamente em prol do acesso à leitura literária e da universalização da cultura letrada (CASTRILLÓN, 2011, p. 19). De forma geral, a aplicabilidade de um projeto está relacionada ao contexto em que será utilizado, “a partir do significado que este tenha com a comunidade e os sujeitos envolvidos no processo” (SENAC, s.d). Projetos de leitura da comunidade para a comunidade.

Dessa forma, ao criar e desenvolver um projeto em prol de uma leitura afetuosa com o público alvo de uma biblioteca comunitária o objetivo principal é democratizar o acesso à leitura através: a) da promoção do acesso aos livros com narrativas ficcionais como contos, poesias, crônicas e literatura infantil; b) de encontros afetivos de mediação de leitura literária; c) do desenvolvimento das habilidades socioemocionais; e) da ampliação do repertório cultural; f) da oportunidade de apropriação da cultura letrada; g) do fortalecimento dos laços afetivos entre crianças e adultos.

O presente capítulo busca refletir sobre esses objetivos através do estudo de caso que “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, segundo Yin (2001, p. 32), apresenta os territórios de leitura como objeto de estudo, bem como o fenômeno da mediação literária e afetuosa no contexto de uma biblioteca comunitária situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Explora assim, “[...] aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados” (YIN, 2001, p.34). Através desta estratégia de pesquisa são apresentadas e analisadas as mediações e ações realizadas com os frequentadores e comunidade do bairro no qual a biblioteca faz parte. Contextualizando-as uma revisão bibliográfica sobre biblioteca comunitária, leitura, mediação de leitura e mediação afetuosa da literatura.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Territórios de leitura

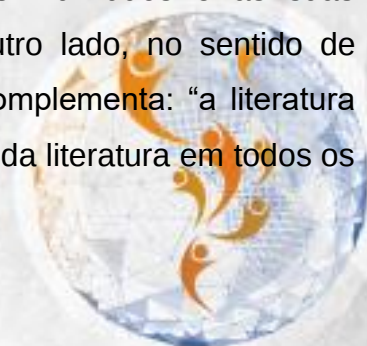
Os seres humanos são leitores natos desde que nascem. Somos leitores de mundo como Freire (1989) defende. Por isso a democratização do acesso à leitura de livros e demais suportes de leitura literários se torna um direito, e dever da sociedade como um todo lutar por este. Visto que,

Assim, desde que o homem nasce passa a ler o mundo através dos órgãos dos sentidos. Ele 'capta' o mundo a sua volta e estabelece com ele interações que lhe permitem acumular um elenco inumerável de referenciais que o tornarão capaz de comunicar-se de forma cada vez mais complexa e completa. Não se pode negar que a memória dos sons, dos cheiros, dos sabores, das texturas, além da das imagens, constitui-se noutro notável processo de leitura (ROSING; BECKER, 2005, p.42).

324

Compreendemos com Graebin, Graeff e Rosa (2018) que a formação da sociedade perpassa a noção de diversidade de práticas e expressões culturais através de uma educação pautada na solidariedade e na paz. Os direitos culturais defendem, portanto, a oportunidade de trocas e do exercício da criação e da imaginação, “afinal, os Direitos culturais consistem nesta abertura para o mundo e para si mesmo; uma abertura que, processualmente, desdobra-se na promoção da cidadania e dos valores democráticos” (GRAEBIN; GRAEFF; ROSA, 2018, p.135). Desta forma, democratizar esse acesso, com mediações literárias, é uma maneira de garantir oportunidades destes indivíduos buscarem “[...] na literatura um caminho de ressignificação e de encontro” (GRAEBIN; GRAEFF; ROSA, 2018, p.135).

Segundo Antonio Candido (2011, p.174) a literatura é um direito indispensável à nossa humanização, “é a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, considera que todos, sem exceção, tenham acesso aos livros e a outros bens culturais necessários à construção de sentidos, estímulos de pensamentos, emoções e sentimentos. Além disso, Castrillón (2011) acredita que a literatura pode ser um meio para melhorar as condições de vida dos indivíduos e as suas possibilidades de ser, estar e atuar no mundo. Por outro lado, no sentido de democratizar o acesso à leitura, Queirós (2019, p.124) complementa: “a literatura literária é um direito de todos [...] indispensável a presença da literatura em todos os



espaços por onde circula a infância.” A literatura, em todas as suas formas, oferece suporte para conhecer-se a si mesmo, o outro e o mundo. A escritora Ana Maria Machado acredita no potencial da literatura, em especial das narrativas clássicas, pois:

Lendo uma história, de repente descobrimos nelas uma pessoa que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho [...] como são fictícias, nos permite um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências. (MACHADO, 2002, p. 20).

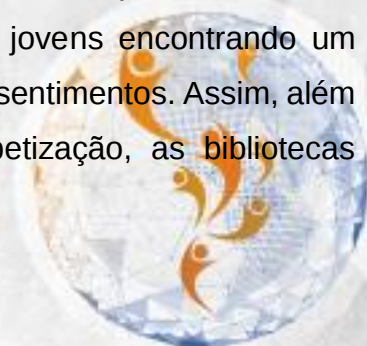
Os principais territórios de encontros entre leitores e a literatura são as bibliotecas. Ambientes de trocas de saberes, visões de mundo e de vivências. Um direito cultural, como Graebin, Graeff e Rosa (2018) destacam, as bibliotecas comunitárias possibilitam o acesso e interação nestes territórios literários.

2.2 Biblioteca Comunitária: espaço de encontros, culturas e saberes

325

De forma geral, o patrimônio cultural muitas vezes fica limitado a um público no qual seu estado sócio econômico favorece o consumo de cultura, gerando defasagem aos demais indivíduos que não possuem esse acesso. Machado (2002) reflete que quando esses bens culturais, como os livros, histórias em quadrinhos e mediações culturais, são manipulados de forma adequada proporcionam inovações e invenções, transformando a realidade social ao seu redor. Sendo de suma importância compreender que “[...] estas não são, pois, o produto de uma ação isolada, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade” (MACHADO, 2002, p.24) que, engajada faz com que o acesso chegue a sua comunidade.

Nesse sentido, surgem as bibliotecas comunitárias, espaços de leitura criados por iniciativa das comunidades e gerenciados por elas, como um dispositivo de interesse coletivo, no qual as informações e ações são construídas por todos e atendem aos anseios do grupo. Sua função social é demonstrada na transformação da vida de seus frequentadores: crianças acessando livros que auxiliam na alfabetização, mães e avós retomando o hábito de ler e jovens encontrando um refúgio nos livros e descobrindo palavras para nomear seus sentimentos. Assim, além de atividades de leitura e auxílio no processo de alfabetização, as bibliotecas



comunitárias também fornecem informações, servindo de ponto de referência para a comunidade. Outrossim, são locais que preservam o caráter público e comunitário em sua essência, tendo como princípio fundamental a participação da comunidade nos processos decisórios e avaliativos. Esses espaços buscam atender o acesso aos bens culturais e as demandas de leitura e educação da comunidade, na qual estão inseridos (ALVES, 2020).

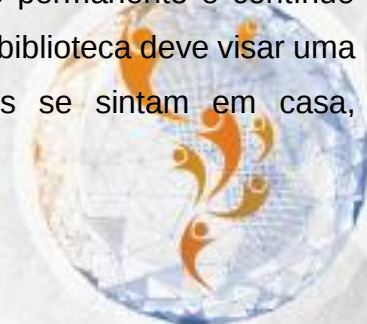
Por outro lado, destaca-se o caráter inclusivo da Biblioteca comunitária, como agente integrador, atendendo públicos de bairros periféricos, reivindicando o direito de todos ao acesso à leitura e aos livros. Além disso, o papel da mediação da literatura como estímulo ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, despertando sentimentos e emoções, fortalecendo a empatia e o respeito, bases fundantes da convivência e da hospitalidade (MAYER, MUNITA, CASTRILLÓN, 2020, p. 71).

A Biblioteca Comunitária é um espaço de convivência com autores, livros, suportes de leitura diversos, personagens e outros leitores. Nesse espaço a mediação de leitura é o elo que viabiliza o encontro, a interação e a partilha, fortalecendo vínculos entre os leitores, mediadores e os textos literários. Nesse contexto, (Patte, 2012, p. 122) afirma que "leitura é relação, relação nos dois sentidos da palavra, como relato e como ligação com o outro". Dessa forma, os encontros que a mediação da leitura promove, sejam eles com autores, personagens, histórias ou outros leitores prezam pelas relações de afeto, relações que nos tornam mais humanos.

Desconstruindo a partir de Freire (1989) a visão de uma biblioteca como depósito de livros, passando a olhar a biblioteca como um centro cultural onde os seus usuários se sintam cativados e motivados a continuarem na busca por conhecimentos. Integrando uma formação integral, cultural, acadêmica e social,

Essa ampla noção de cultura não pode ser confundida com o simples acúmulo de informações e conhecimentos adquiridos por um indivíduo, mas, ao contrário, pressupõe um longo e contínuo processo de seleção e filtragem de conhecimentos e experiências, do qual resulta, por assim dizer, um complexo de ideias e símbolos que passa a integrar nossa própria personalidade (MACHADO, 2002, p.22).

Compreendendo que a leitura deve ser um processo permanente e contínuo durante a vida dos leitores (ROSING; BECKER, 2005) uma biblioteca deve visar uma postura de acolhimento aos frequentadores. Que estes se sintam em casa,



convidados ao retorno e ao pertencimento a uma cultura letrada. Postura encontrada na Biblioteca Comunitária Dilan Camargo, escolhida como campo de estudo.

2.3 Mediação afetuosa da literatura literária

327 É a prática de mediação de leitura que se utiliza dos princípios da Biblioterapia de Desenvolvimento que consiste no cuidado com o outro, por meio dos textos literários. Segundo Caldin (2010, p. 6) Biblioterapia é “o cuidado com o desenvolvimento do ser humano, por meio de histórias literárias lidas, narradas ou dramatizadas.” A mediação pela Biblioterapia difere da contação de histórias, embora sejam práticas de mediação de leitura, apresentam diferentes formatos, objetivos e intencionalidade. A mediação afetuosa possui caráter dialógico, pois as metáforas das narrativas ficcionais promovem a interação e as partilhas entre os leitores, sendo possível expressar as angústias, receios, fantasias, anseios, alegrias. Com as narrativas são abordadas temáticas universais, inerentes ao ser humano, como medo, saudade, raiva, alegria, morte, perda, felicidade, amor. A linguagem metafórica dessas narrativas contribui no estímulo às habilidades socioemocionais, as representações simbólicas das narrativas convidam os alunos a expressarem seus sentimentos e emoções, auxiliam na sua identificação e na compreensão do outro e do mundo. Dessa forma, os textos literários auxiliam a nomear sentimentos e acalmar as emoções, promovem o conhecimento de si mesmo e do outro, o acesso aos saberes e à diversidade cultural. A partir dessas narrativas os alunos elaboram a sua própria história, relatam seus sentimentos, identificam-se com os personagens e compartilham suas vivências. Nesse contexto, Pantano (2020, p. 12) afirma que “o uso das histórias infantis [...] além de propiciar, de uma forma lúdica o autoconhecimento, permite um diálogo de forma assertiva.” Além disso, os estímulos às manifestações espontâneas dos alunos no transcurso das partilhas e trocas, enriquecem sua visão de mundo.

Assim, mediar é cuidar, acolher, promover o encontro com o outro por meio dos textos literários, do olhar, da voz e da escuta amorosa. (SOUSA, 2021, p. 76).



3 METODOLOGIA

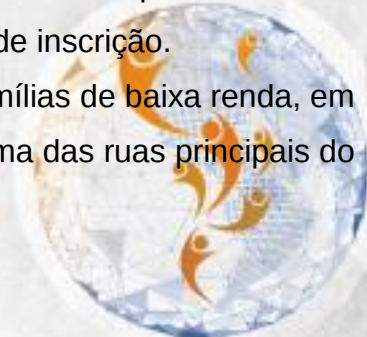
O presente capítulo busca refletir sobre esses os objetivos ao desenvolver um projeto em prol de uma leitura afetiva com o público alvo de uma biblioteca comunitária visando a democratização do acesso à leitura através: a) da promoção do acesso aos livros com narrativas ficcionais como contos, poesias, crônicas e literatura infantil; b) de encontros afetivos de mediação de leitura literária; c) do desenvolvimento das habilidades socioemocionais; e) da ampliação do repertório cultural; f) da oportunidade de apropriação da cultura letrada; g) do fortalecimento dos laços afetivos entre crianças e adultos.

Assim, as reflexões foram através do estudo de caso que “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, segundo Yin (2001, p. 32), apresenta os territórios de leitura como objeto de estudo, bem como o fenômeno da mediação literária e afetiva no contexto de uma biblioteca comunitária situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Explora assim, “[...] aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados” (YIN, 2001, p.34). Através desta estratégia de pesquisa são apresentadas e analisadas as mediações e ações realizadas com os frequentadores e comunidade do bairro no qual a biblioteca faz parte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Biblioteca Comunitária Dilan Camargo, situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Idealizada e coordenada por Jairo Luiz de Souza, abriu suas portas em 2008, como Biblioteca Comunitária Simões Lopes Neto, em homenagem ao escritor regionalista do Rio Grande do Sul. Em 2019 recebeu o nome do escritor Dilan Camargo, atual padrinho da Biblioteca. A proposta inicial era o atendimento à comunidade local para atender suas demandas de leitura, no entanto as atividades ofertadas se expandiram, atingindo públicos de outros bairros da cidade. O acervo é composto por livros literários, biografias, artes e cultura geral, sendo a maioria livros infantis, romances, contos, crônicas e poesias, disponibilizados ao público infantil, juvenil e adulto. A Biblioteca é de livre acesso e sem taxas de inscrição.

Conta um público variado, e muitos pertencentes a famílias de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social. Seu endereço fica em uma das ruas principais do



bairro, o que facilita o seu acesso, próximo a escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental.

As principais ações da biblioteca comunitária antes do projeto eram acesso ao acervo organizado pelo coordenador da mesma com auxílio de moradores voluntários; distribuição de livros através da árvore da leitura ou das grades da leitura, ação que promove o acesso aos livros que muitas vezes os moradores não teriam condições de adquiri-los; além de bate-papos, horas do conto e encontro com escritores. Estas últimas ações foram canceladas durante 2020 e 2021 por conta do surgimento e avanço da Covid-19 no Brasil.

Com ações voluntárias, doações de suportes de leitura e participação de projetos e iniciativas em prol da leitura, a biblioteca segue disponibilizando um amplo acervo de cerca de 2 mil livros, entre livros infanto-juvenis, adultos, clássicos, adultos, histórias em quadrinhos e materiais de pesquisa, sendo o principal foco os livros infantis. Contando com um ambiente colorido, cedido pelo próprio coordenador, e aconchegante que convida a todos a desenvolverem sua formação literária.

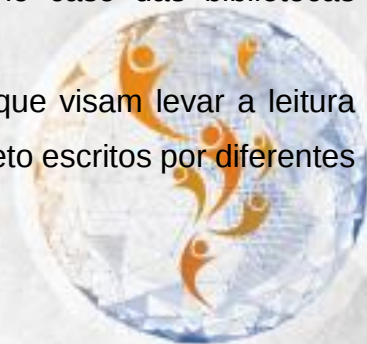
329

Entre os projetos destaca-se o Sementes Literárias: território de leituras afetuosas que nasceu da iniciativa de levar a leitura para além das estantes de uma biblioteca comunitária. Um projeto escrito por diferentes mãos e pensadores, em que fosse possível democratizar o acesso aos livros e proporcionar momentos de leitura com afeto e respeito. A partir do conhecimento e da habilidade de cada integrante da equipe, o projeto foi pensado para incentivar a leitura para um público que precisa de novas pontes entre o conhecimento e a imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As bibliotecas comunitárias priorizam a democratização da leitura como um direito cultural, a partir de ações que promovam a apropriação da cultura literária, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento habilidades socioemocionais como, empatia, respeito, autoconhecimento e responsabilidade. Compreendendo a leitura como um processo ao longo da vida que ocorre em diferentes territórios, inclusive em ambientes educativos não formais, como no caso das bibliotecas comunitárias.

Destacam-se projetos de dinamização e mediações que visam levar a leitura para além das estantes de uma biblioteca comunitária. Projeto escritos por diferentes



mãos e pensadores, em que seja possível democratizar o acesso aos livros e proporcionar momentos de leitura com afeto e respeito. A partir do conhecimento e da habilidade de cada integrante da comunidade, os projetos precisam ser pensados para incentivar a leitura para um público que precisa de novas pontes entre o conhecimento e a imaginação.

A leitura em ambientes educativos não formais, como no caso das bibliotecas comunitárias, contempla a ideia de que educar é um processo que se estende ao longo da vida de cada indivíduo. Não como apenas reprodução cultural, mas leitores criadores culturais. O acesso à leitura possibilita esse encontro de informações, conhecimentos, saberes e culturas que poderiam estar distantes dos leitores, mas que estão a uma página de distância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana de Souza. Biblioteca comunitária: conceitos, relevância cultural e política. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1252/1164>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BEHREND, Elizanja. **Biblioteca Comunitária Infantil Dilan Camargo**. Disponível em: <https://canoas.clickbairros.com.br/artigo/biblioteca-comunitaria-infantil-dilan-camargo>. Acesso em: 05 jul. 2022.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Leitura e biblioterapia**. Tese de doutorado Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92575/263775.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 out. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DANTAS, Goimar. **A arte de criar leitores**. São Paulo: Editora SENAC, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.



GRAEBIN, Cleusa Maria G.; GRAEFF, Lucas; ROSA, Lúcia Regina L. da. Direitos culturais e educação: uma aliança necessária. *In*: SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos (org.). **Educação em direitos humanos**: dos dispositivos legais às práticas educativas. Porto Alegre: CirKula, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo**: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAYER, BEL S., MUNITA, Felipe, CASTRILLÓN, Silvia. O lugar da comunidade nos espaços de mediação. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ARTE, PALAVRA E LEITURA, 2., Leitura e escrita: lugar de fala e visibilidade. São Paulo: Emília, 2020. Disponível em: <https://emilia.org.br/selo/leitura-e-escrita-lugares-de-fala-e-visibilidade/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PANTANO, Telma, ROCCA, Cristiana Castanho de Almeida (org.). **Habilidades sócio-emocionais a partir de histórias infantis**. São Paulo: Moderna, 2020.

PETIT, Michele. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo (org.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. 2. ed. Passo Fundo, RS: Ed. da UPF, 2005.

SENAC. **Projeto**: conceito, tipologias, etapas e aplicabilidade. Disponível em: https://www.senacrs.com.br/cursos_rede/gestao_de_projetos/html/conteudo/projeto/index.html. Acesso em: 14 fev. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUSA, Carla. **Biblioterapia e mediação afetuosa da literatura**. Florianópolis: da autora, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf. Acesso em: maio 2022.



Cátia Rosane da Rocha Würth¹

Paulo Fossatti²

Resumen: Nuestro estudio conceptualiza sobre la cultura de la acogida con el objetivo de verificar las políticas de acogimientos de migrantes y refugiados. En nuestra metodología se considera una investigación cualitativa. Además, la recopilación de datos incluye una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión (MINAYO, 2015) a través de plataformas como Scielo, Capes y otros. El análisis de datos considera el Análisis de contenido (BARDIN, 2015). Los resultados apuntan para: a) Inclusión de migrantes a través de la enseñanza del idioma; b) Participación de migrantes en eventos culturales; c) Campañas solidarias. Como consideraciones finales reiteramos la importancia del trabajo humanizado en un ambiente de acogida, inserción y formación, donde los estudiantes tienen la oportunidad de traer sus historias de vida, sus dificultades y necesidades.

Palabras-clave: Cultura de la Acogida. Educación. Migrantes y refugiados.

1 INTRODUCCIÓN

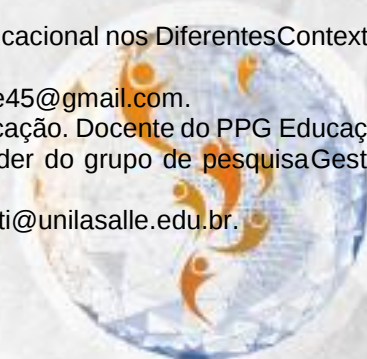
La historia de la humanidad siempre ha estado marcada por procesos migratorios. Según Criado (2000), desde el inicio del ciclo de la gran navegación, alrededor del siglo XVI, hasta principios del siglo XX, fase de expansión del territorio europeo, se originaron los movimientos de poblaciones que siguieron desde Europa hacia otras partes del mundo. Durante cuatro siglos de movilidad humana, la población europea ha aprovechado una creciente demanda de inmigración forzada de la población africana para utilizar mano de obra esclava en América. Este desplazamiento de la frontera occidental es solo un indicador de esta inmensa

¹ Mestra em Educação e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5944-6715>. E-mail: catiarosane45@gmail.com.

² Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Doutor em Educação. Docente do PPG Educação desta universidade. Bolsista Pesquisador Produtividade CNPq. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.



expansión europea que abre un período histórico universal de inmigración. Según Criado (2000) se estima que en la posguerra la inmigración europea superó los 30 millones de personas, considerándose uno de los mayores fenómenos migratorios de la historia de la movilidad humana. La autora señala que en los años 1980 el número de inmigrantes alcanzó los siete millones, récord que se comparó con el de inmigrantes llegados en la primera década, procedentes de Europa.

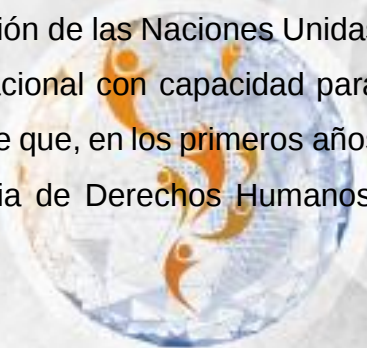
Este escenario de movilidad humana que se manifiesta desde el comienzo de la historia de la inmigración internacional “[...] apresentou um crescimento expressivo durante os últimos 20 anos [...]” (LIMA *et al.*, 2017, p. 20). Estas referencias representan el compromiso con las políticas nacionales e internacionales. Ya en el actual escenario internacional, los flujos migratorios son uno de los fenómenos más relevantes. Factores como las guerras, la persecución política y religiosa, así como los desastres naturales, impulsan las migraciones forzadas a diferentes países. Brasil se presenta como un país que se destaca en la acogida de refugiados e inmigrantes. De esta forma, se consolida como destino de estos refugiados y entre las principales demandas está el compromiso con la educación. En este contexto, el creciente flujo migratorio impulsa a las instituciones de educación superior a desarrollar políticas para recibir a estos ciudadanos.

Así, nuestra investigación trata de la acogida de migrantes y refugiados con el objetivo de verificar las políticas de acogida de migrantes y refugiados. En el siguiente tema presentaremos un marco teórico sobre la acogida de migrantes y refugiados. A continuación, describimos brevemente nuestro enfoque metodológico. Seguidamente, tenemos el análisis de nuestros hallazgos y las consideraciones finales de nuestro estudio.

2 EDUCACIÓN PARA REFUGIADOS

2.1 Políticas de acogida a los extranjeros

Según la DUDH (ONU, 1948), la fundación de la Liga de Naciones creó "una propuesta de Estados Unidos que se anticipó la Organización de las Naciones Unidas (ONU), indicando la idealización de un organismo internacional con capacidad para operar en la promoción de la paz". El referido plan establece que, en los primeros años de ejercicio, la Liga profundizó valiosos temas en materia de Derechos Humanos,



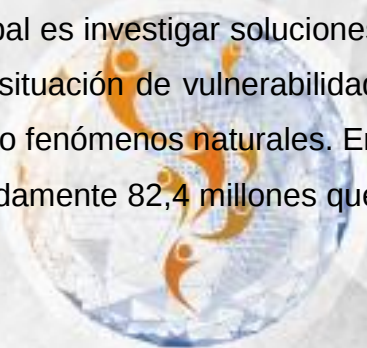
como el “[...] reconocimiento de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), orientado a mejorar las condiciones de vida de la clase trabajadora” (ONU, 1948, n.p.). En la época de la Revolución Rusa de 1917, la aplicabilidad de las leyes laborales no era común, ya que la revolución significó una afrenta amenazante al sistema capitalista del siglo XX.

En 1920, la Liga asumió esta responsabilidad y en esa ocasión el naturalista y diplomático noruego Fridtjof Nansen fue elegido para ocupar el cargo de “Alto Comisionado para la repatriación de prisioneros de guerra, hasta entonces a cargo de la Cruz Roja” (ACNUR, 2019, n.p.). El puesto que ya era significativo presentó adversidad como consecuencia de las modificaciones e incluso la ausencia de imperios que alteraron las fronteras tras la Primera Guerra.

Ante una nueva realidad, surgen desafíos en relación con la suerte de los “prisioneros de Estados”. Estados que ya no existían y que, además, no tenían un responsable de los ciudadanos. Ante este escenario, estos tuvieron sus lugares donde vivían transformados en otros estados y naciones. Según la DUDH (ONU, 1948, n.p.), el entonces diplomático Nansen recibió el “Premio Nobel de la Paz por su trabajo, especialmente por la creación del pasaporte Nansen para refugiados indocumentados”. A través de este pasaporte, miles de personas tuvieron la oportunidad de regresar a los lugares donde vivían. En este panorama de movilidad humana, en diciembre de 1950 se creó la agencia de las Organizaciones de las Naciones Unidas (ONU), para los refugiados, representada por el ACNUR. Las actividades se iniciaron en enero del año 1951, período en el que “Promulga a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951” (BRASIL, 1961, n.p.).

Como afirma la ONU (2019), inicialmente, el mandato del ACNUR era de tres años y su objetivo consistía en servir a la población de refugiados que se vio obligada a abandonar sus hogares después de la Segunda Guerra Mundial en Europa. Posteriormente, con las crisis humanitarias en las siguientes décadas, se observó la necesidad de incrementar el mandato y ampliar su área de acción, no limitándose sólo a las personas afectadas por la Segunda Guerra Mundial en Europa.

Al respecto, ACNUR manifiesta que su misión principal es investigar soluciones adecuadas, brindar protección y asistir a poblaciones en situación de vulnerabilidad como consecuencia de guerras, persecuciones, conflictos o fenómenos naturales. En la actualidad, el ACNUR tiene una población de aproximadamente 82,4 millones que

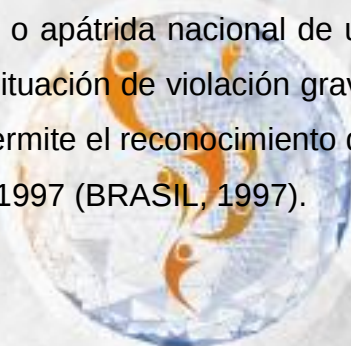


están a su cargo. Entre estas personas se encuentran refugiados, solicitantes de refugio, desplazados internamente y apátridas (ACNUR, 2021). Según UNESCO (2022, p. 16) “Sólo un 5 por ciento de los refugiados de la cohorte de edad de referencia tiene acceso a la educación superior.”. En este contexto, la misma agencia de la ONU señala que los números están en continuo crecimiento.

El artículo 14 de la DUDH (ONU, 1948, n.p.) defiende que “toda persona, víctima de persecución, tiene derecho a buscar y disfrutar de asilo en otros países”. Ante este escenario, ACNUR brinda ayuda a millones de personas que se han visto obligadas a abandonar sus países en el mundo (ACNUR, 2019). Además de este organismo, en Brasil tenemos el Comité Nacional de Refugiados (CONARE), que está vinculado al Ministerio de Justicia y está integrado por representantes de varios ministerios dedicados a la asistencia, integración local y protección de refugiados en el caso de Brasil. Según la ley 9.474, los refugiados y los solicitantes de refugio tienen derecho a la educación, desde la educación básica hasta la educación universitaria. Según la misma ley, en el territorio nacional, el refugiado puede adquirir documentos, estudiar, trabajar y ejercer los mismos derechos civiles que cualquier ciudadano extranjero que viva en situación regular en Brasil (BRASIL, 1997).

De acuerdo con el Art. 44, se debe facilitar el reconocimiento de certificados y diplomas, los requisitos para obtener la condición de residente y la admisión a instituciones académicas en todos los niveles. Teniendo en cuenta la situación desfavorable que viven los refugiados, reconoce el derecho de los refugiados a tener acceso a la educación y prevé que se facilite el reconocimiento de los certificados y diplomas necesarios para la admisión en las instituciones académicas, en todos los niveles, teniendo en cuenta las condiciones desfavorables a las que se enfrentan. La educación es un derecho garantizado por la legislación internacional y brasileña.

Otro hito significativo para la población y de interés para ACNUR se logró con la aprobación de la nueva Ley de Migración N ° 13.445 (BRASIL, 2017). En vigor desde 2017, la nueva Ley trata el movimiento migratorio como un derecho humano y garantiza a los migrantes, condiciones de igualdad con los nacionales, la inviolabilidad del derecho a la vida, la libertad, la seguridad y la propiedad. Además, establece una visa temporal de acogida humanitaria, para ser otorgada, o apátrida nacional de un país que, entre otras posibilidades, se encuentre en una situación de violación grave y generalizada de los derechos humanos, situación que permite el reconocimiento de la condición de refugiado, de acuerdo con la Ley nº 9.474/1997 (BRASIL, 1997).



Para Libâneo (2013), el gran desafío de las instituciones sociales en una sociedad donde predomina la desigualdad social, es fijar metas que den sentido a las acciones educativas a través de cambios sociales. Estos objetivos definen el tipo de individuo a formar, el tema y los valores a desarrollar. En esta misma línea, Paro (2012) reitera que la educación como instrumento de empoderamiento de los grupos sociales puede contribuir a la transformación de la sociedad.

3 METODOLOGIA

La investigación trae una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión. Utilizamos como guías metodológicas a los siguientes autores: Minayo (2012) y Bardin (2011). Además de estos autores, a través de las plataformas: Scielo³, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵, EBSCO Information Services⁶ y Google Scholar, realizamos la búsqueda de los descriptores: “Educación”, “Migrantes y Refugiados”, y “Acogida”. El estudio incluye materiales nacionales e internacionales, ya que la investigación abarca una investigación sobre universidades desde todo el mundo.

Este estudio se caracteriza por su abordaje cualitativo, porque lo entendemos como el más adecuado para nuestro trabajo, pues como afirma Minayo (2012), este tipo de investigación aporta respuestas a diferentes interrogantes. Observamos que la investigación cualitativa abarca las “[...] Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou deveria ser quantificado” (MINAYO, 2012, p. 21). La autora refuerza que la investigación trabaja con un “universo dos significados, dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21). Vale resaltar la definición de la autora para este tipo de abordaje, como “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2012, p. 21).

³ Disponible en: <https://scielo.org>

⁴ La Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) es un órgano del Ministerio de Educación brasileño responsable de la expansión y consolidación de los cursos de posgrado stricto sensu - maestría y doctorado - en todos los estados de la Federación. Mantiene un catálogo nacional de tesis disponible en: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

⁵ Disponible en: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁶ Disponible en: <https://www.ebsco.com/e/pt-br>



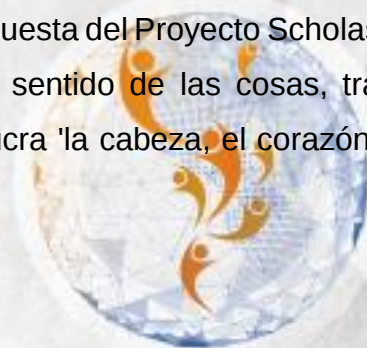
Para profundizar el estudio sobre la temática que involucra la gestión de políticas inclusivas para migrantes y refugiados en el contexto de la educación superior, hemos seleccionado, a través de las ya mencionadas plataformas de investigación, materiales como Tesis Doctorales (TD), Tesis de Maestría (TM) y artículos de revistas, en cinco plataformas de búsqueda. Son la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), Biblioteca Electrónica Científica en Línea (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y EBSCO Information Services, además de Google Scholar. Para definir la investigación, utilizamos filtros que cubrían el período de los últimos cinco años, es decir, de 2015 a 2020, optando por estudios más actualizados.

Según Minayo (2012), la técnica de análisis de contenido ha sido objeto de varios diseños a lo largo del siglo XX. Antes, elaborado desde el punto de vista cuantitativo, generó muchas discusiones sobre el método y su aplicabilidad según lo establecido por la ciencia. Como explica la autora, “[...] alguns autores também procuravam uma conciliação dos termos, buscando formas e possibilidades de conjugar o formalismo estatístico e a análise qualitativa de materiais tentando sair da polarização entre quantitativo/qualitativo” (Minayo, 2012, p. 75).

En este sentido, también podemos relacionarnos con la teoría de Bardin (2011), que indica las siguientes fases de análisis: “1) a pré análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2011, p. 121). Minayo (2012) nos permite entender que ninguno de los resultados de la investigación social puede considerarse permanente o estático, precisamente porque están asociados a un proceso social, que sufre cambios, desarrollos en el tiempo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

De acuerdo con estos principios, basamos nuestro estudio en el sentido de promover una política de acogida humanizada que incluya la formación integral de migrantes y refugiados. De esta forma, la educación como instrumento para la formación del ser humano en su totalidad contribuye para que estos seres humanos puedan vivir plenamente y contribuir a la sociedad. La propuesta del Proyecto Scholas del Papa Francisco de “educar buscando el verdadero sentido de las cosas, trae valores humanos y cristianos con un lenguaje que involucra 'la cabeza, el corazón y las manos sincronizadas'” (FRANCISCO, 2020, n.p.).



4.1 Inclusión de migrantes a través de la enseñanza del idioma

Este compromiso de educar a través de un lenguaje que involucre el sentido humano y los valores, es lo que nos señala el Papa Francisco. Nos relacionamos con una de las barreras que enfrentan los migrantes y refugiados que más impacta en todos los ámbitos y etapas de sus vidas, la barrera del idioma. Este desafío ha acompañado a los migrantes desde su llegada al nuevo país, acompañándolos en sus relaciones personales, profesionales y sociales. La falta de dominio del nuevo idioma puede ser una experiencia traumática para muchas de estas personas en diferentes etapas de su vida.

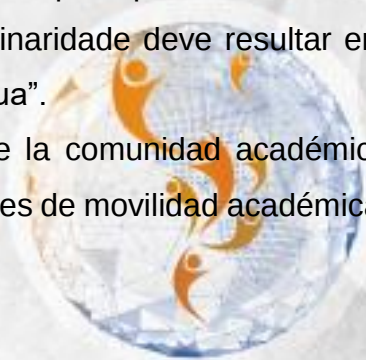
Así, percibimos que lo que influye en el dominio del lenguaje se asocia a mejores oportunidades en la vida personal, en el mundo laboral y educativo, además, facilita la comunicación, el acceso a la información y contribuye a expresar sentimientos y emociones. El dominio del idioma favorece la integración y convivencia con otras personas y proporciona la integración en la sociedad donde se inserta el individuo.

338

En el ámbito educativo, la acogida mediante la enseñanza del idioma local, como lengua anfitriona, abre puertas a través de un tratamiento humanizado. Proporciona, además de dominio, aprendizaje, la integración entre estudiantes y educadores. Permite al individuo expresar su opinión, debatir, hacer aportes con sus experiencias de vida y cultura en su país. Facilita la realización de un trabajo interdisciplinario, integrando varias áreas de conocimiento, mejorando la calidad del servicio a ofrecer. Además, brinda un ambiente acogedor para la comunidad académica que necesita desarrollar sus asignaturas de prácticas y voluntariado.

Al referirnos a la enseñanza de la lengua, “como lengua anfitriona”, ella puede transitar por diferentes entornos e interactuar con diferentes públicos de la Universidad. Posee la riqueza y potencialidad de integrar distintas áreas del conocimiento, posibilitando el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral, además de agregarle valores espirituales y morales. Para Almeida Filho y Lombelo (1997, p. 92) “[...] o ensino de uma língua estrangeira implica reunir, de modo coerente, princípios extraídos de investigações em diferentes disciplinas. Essa interdisciplinaridade deve resultar em um todo consistente que abarque a complexidade da língua”.

Así, permite desarrollar actividades integradoras de la comunidad académica local y de otros países, a través del contacto con estudiantes de movilidad académica,



del trabajo intercultural, de la integración entre estudiantes, promoviendo la cultura del encuentro. A través de este compromiso, es posible, como dice el Francisco (2019), formar ciudadanos comprometidos con el bien común, integrando diferentes culturas y lenguas, con el objetivo de educar al ser humano en su totalidad.

4.2 Participación de migrantes en eventos culturales

Otro aspecto relevante que involucra la enseñanza del idioma está relacionado con la participación de estos estudiantes en eventos culturales. Así, a través de la visión de Scholas Occurrentes (2019), es posible insertar al alumno a través de las artes y el deporte con el objetivo de rescatar la educación. En este sentido, se puede brindar a los migrantes una visión de transformar “[...] el mundo en un aula sin paredes”, donde todos los jóvenes están integrados en una cultura de paz (SCHOLAS OCCURRENTES, 2019, n.p.).

339

A través de esta mirada, el educador podrá orientar las actividades en la preparación de estos estudiantes para la participación en eventos culturales en la institución y en la comunidad. Muchos de estos estudiantes tienen talentos musicales, tocan instrumentos, cantan en lengua vernácula o en diferentes idiomas. Asimismo, pueden participar a través de la poesía, de la música, culinaria local y nacional e incluso reportajes sobre su cultura. Corresponde al educador valorar y orientar las actividades para que puedan participar en eventos, promoviendo así la diversidad cultural.

Finalmente, entendemos que la participación de los migrantes en actividades culturales, tanto en el ámbito académico como en la comunidad, brinda un aprendizaje enriquecedor en el sentido de valorar el potencial de cada alumno. Las actividades son más significativas cuando se integran con otros sectores que ofrecen la oportunidad para el desarrollo de estas habilidades y el potencial de estos estudiantes. Por lo tanto, se puede percibir que las actividades, cuando están bien orientadas, pueden involucrar a diferentes públicos y diferentes sectores.

4.3 Campañas solidarias

Según Sayago (2018), el Papa Francisco invita a las pastorales a involucrarse en el apoyo a los migrantes que sufren discriminación, invitándolos a la reflexión. En este



mismo aspecto, Quezada y Martín (2012), aseguran que las IES, ante el compromiso con la transformación social, abrazan la función que se asocia a la solidaridad. Además, deben estar atentas para enfrentar los desafíos de la transformación social y las necesidades humanas básicas. En consecuencia, al recibir migrantes, es necesario tener una mirada que contribuya a sus necesidades básicas.

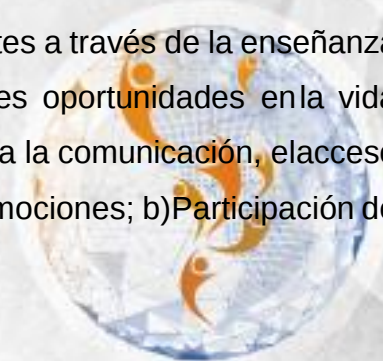
Es necesario ir más allá, en una sociedad que excluye mayoritariamente a los seres humanos vulnerables. Las comunidades educativas, al recibir esta población, deben estar preparadas para lograr una verdadera inclusión social, superando prácticas específicas de campañas solidarias, incluida la recolección de ropas de primera necesidad y bienes no perecederos. Urge promover la conciencia, buscando despertar en la comunidad académica la implicación y el espíritu solidario, como audiencia de voluntarios para abrazar juntos esta causa como un valor de vida y no solo una práctica esporádica.

Por tanto, las demandas de esta población de migrantes serán mejor atendidas cuando los diferentes sectores de la universidad y la comunidad académica trabajen juntos. De igual forma, es necesario que estén preparados para actuar con compromiso en la búsqueda de soluciones específicas a medida que surjan necesidades, sin perder de vista la gran lucha por la ciudadanía integral de estas personas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante la necesidad de promover la acogida humanizada de estos ciudadanos en el contexto educativo, nos apoyamos en autores que traen una mirada dirigida a esta población, como el Papa Francisco, que guió nuestro estudio. Reiteramos la importancia del trabajo humanizado en un ambiente de acogida e inserción y formación, donde los estudiantes tienen la oportunidad de traer sus historias de vida, sus dificultades y necesidades. Reforzamos asimismo la importancia de valorar el potencial y las habilidades de cada alumno y los aspectos culturales que podrán aportar valores a través del intercambio de conocimientos.

Los resultados apuntan para: a) Inclusión de migrantes a través de la enseñanza del idioma: el dominio del lenguaje se asocia a mejores oportunidades en la vida personal, en el mundo laboral y educativo, además, facilita la comunicación, el acceso a la información y contribuye a expresar sentimientos y emociones; b) Participación de



migrantes en eventos culturales: entendemos que la participación de los migrantes en actividades culturales, tanto en el ámbito académico como en la comunidad, brinda un aprendizaje enriquecedor en el sentido de valorar el potencial de cada alumno; e c) Campañas solidarias: urge promover la conciencia, buscando despertar en la comunidad académica la implicación y el espíritu solidario, como audiencia de voluntarios para abrazar juntos esta causa como un valor de vida y no solo una práctica esporádica.

Las principales limitaciones de este estudio son la falta de datos empíricos para buscar aproximaciones y distancias entre el referencial y las percepciones de los migrantes y refugiados sobre el tema. Por eso, indicamos para futuras investigaciones profundizar en el tema con cuestionarios y/o entrevistas con recopilación de datos primarios.

REFERÊNCIAS

341

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Bem-vindo às Nações Unidas**. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/acnur/> Acesso em: 25 maio 2022.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Histórico**. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/historico>. Acesso em: 25 maio 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 50.215 de 28 de janeiro de 1961**. Estatuto dos Refugiados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.474/1997 de 1997**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Brasília, DF: Ministério da Educação. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017**. Lei de migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em 05 jun. 2022.

CRIADO, Maria Jesús. (2000). Vieja y nueva migración: Rasgos, supuestos y Evidencias. **Revista Internacional de Sociología**, Córdoba, v. 58, n. 26, p. 159-183, ago. 2000. Disponível em: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/799>. Acesso em: 14 jun. 2022.



FRANCISCO, Papa. **Scholas intuye que de esto se trata educar**: Una educación que nos abre a lo desconocido, que nos lleva a ese lugar donde todavía no se dividieron las aguas, para desde allí soñar nuevos caminos. Disponível em: <https://www.scholasoccurrentes.org/universidaddelsentido>. Acesso em: 22 nov. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos (2013). **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2021.

LIMA, João Brígido Bezerra *et al.* **Refúgio no Brasil**: caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014). Brasília, DF: IPEA, 2017.

MINAYO, Marília Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

ONU. (1948). Declaração Universal Dos Direitos Humanos. **A origem do ACNUR** (UNHCR). Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/2018/04/11/acnur-unhcr-refugiados>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SAYAGO, Óscar Armando Pérez. **El proyecto educativo de Francisco**. Editora: Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC). Bogotá, 2018. Disponível em: <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/11/PROYECTO-EDUCATIVO-FRANCISCO.pdf> Acesso em: 25 jan. 2022.

SCHOLAS OCCURRENTES. **Una chamada per creare la Cultura dell'Incontro**, 2019 Disponível em: <https://www.scholasoccurrentes.org>. Acesso em: 22 dez. 2021.

QUEZADA, Ricardo Gaete; MARTÍN, Miguel Bratos. Una mirada a la internacionalización universitaria desde la perspectiva de la responsabilidad social: discursos de los jóvenes investigadores. **Estudios Pedagógicos**, v. 38, n.1, p. 255-272, 2012. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art15.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO. **Más allá de los límites**: nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. UNESCO, 2022.



Resumo: Neste artigo pretende-se reconstruir sistematicamente o pensamento pedagógico de Célestin Freinet² e Paulo Freire³, sua experiência sobre métodos pedagógicos e influência com a educação e articulação de práticas pedagógicas. Para chegarmos a problematização educacional em Freinet e Freire far-se-á uma breve contextualização de seus pensamentos a partir das obras *Para uma Escola do Povo e Pedagogia do Oprimido*. Parte-se das seguintes proposições: O processo formativo de ensino e aprendizagem dos autores sustentam-se na atualidade? Sua experiência epistemológica corrobora na construção de uma metodologia filosófica/pedagógica da problematização? Nesta perspectiva, pretende-se desvencilhar até que ponto a metodologia freinetiana e freireana contribuem no decorrer da história e se esta educação permite melhores condições intelectuais e de formação racional de sujeitos ativos que se encontram em constante relação. Este estudo é uma possibilidade de construção histórica e humana, considerando os princípios equitativos da educação.

Palavra-chave: Educação. Experiência Formativa. Práxis Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A análise de Freinet e Freire vem ao encontro de uma necessidade existente ao modelo educacional e formativo da época. Observando sistematicamente como o modelo educacional poderia ser aperfeiçoado e mais eficiente em seu desenvolvimento. Dentre suas concepções, a educação cooperativa e problematizadora, parte da necessidade do educando visando o aprimoramento epistemológico a partir de sua experiência vivida até então. Na busca de um método

¹ E-mail: fortunavolnei@gmail.com.

² Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, no sul da França, Gars. Educador que embasou a pedagogia nova popular e transformou em realidade os sonhos de grandes pedagogos da época. Faleceu em 08 de outubro de 1966, na cidade de Vence.

³ Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco. Pedagogo e filósofo brasileiro, sendo reconhecido como Patrono da Educação brasileira. Destacando-se por seu trabalho na área da educação popular, é considerado um dos pensadores mais notáveis da pedagogia mundial. Faleceu no dia 2 de maio de 1997, na cidade de São Paulo.

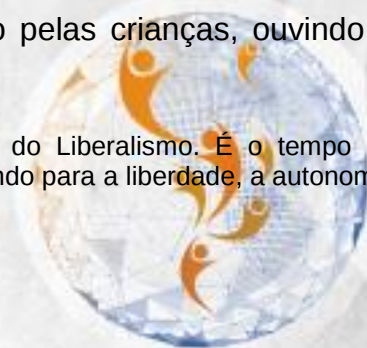
formativo inicial e em um ambiente de pobreza, Freinet articula junto aos meios educacionais a educação para o trabalho, coloca o aluno no centro das práticas escolares, ação esta que resulta em uma diversidade de técnicas que subsidiam os alunos em sua construção intelectual. Já Freire, considera dialeticamente ações educacionais que operam para a emancipação dos sujeitos mediados pela práxis educativa, em que o educando passa a conhecer e conscientizar-se sobre a condição humana que o engloba, chegando assim, a liberdade.

A pesquisa segue a metodologia dialética-hermenêutica problematizada a partir de dois tópicos: Por uma pedagogia da cooperação e Educar para a emancipação, artifícios que corroboram e estão presentes até a contemporaneidade na formação continuada do sujeito e, parte-se das seguintes proposições: O processo formativo de ensino e aprendizagem dos autores sustentam-se na atualidade? Sua experiência epistemológica corrobora na construção de uma metodologia filosófica/pedagógica da problematização? Destaca-se como proposição, que os métodos educacionais não podem excluir a experiência adquirida pelos sujeitos até chegarem nos meios escolares, para tanto, a educação cooperativa e problematizadora validam a sua dinâmica na atualidade, contrapondo-se aos mecanismos sutis e sofisticados verticalmente expressos pela educação neoliberal. A educação cooperativa e problematizadora possibilita processos de transformação humana e social.

2 POR UMA PEDAGOGIA COOPERATIVA

A técnica educacional de Célestin Freinet caracteriza-se num diálogo com a prática para organização material, técnica e pedagógica de um modelo de escola popular. Sua teoria está alicerçada nos princípios da Pedagogia Nova Popular⁴, nutrida de uma educação cooperativa e para o povo. Em 1914, durante participação na primeira guerra mundial, foi ferido gravemente nos pulmões, passando dois anos no hospital. Após sua recuperação, em 1920 iniciou seu trabalho em uma escola antiga, ensejada na educação tradicional da época, com sala ordenada, cadeiras dispostas em formas tradicionais, fila de entrada, etc. Para compensar a falta de experiência pedagógica propunha um profundo respeito pelas crianças, ouvindo e

⁴ Freinet têm como base a Escola Nova. O contexto político é do Liberalismo. É o tempo do desenvolvimentismo, cujo enfoque é a liberdade individual, apontando para a liberdade, a autonomia a autogestão, ou seja, sujeitos de si mesmos.



anotando o que os alunos lhe diziam. Influenciado por autores como Montaigne, Rousseau, Marx, foi estudando como autodidata, registrando observações, comportamentos, dificuldades e sucessos, desbravando o universo da subjetividade.

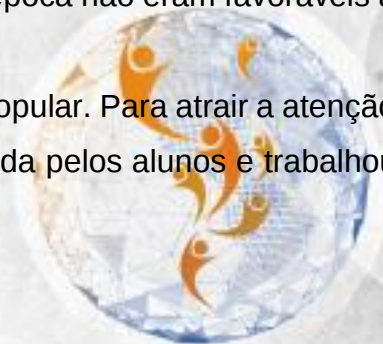
A partir de suas observações, verificou que o que realmente importava às crianças estava fora das salas de aula. Filas, horários, programas oficiais, estavam distantes das pretensões dos alunos, seu interesse estava em animais, rios, sol, árvores, em ambientes que proporcionassem o contato direto com a natureza. As aulas começaram a ser desenvolvidas em forma de passeio com as crianças. Elas descobriam coisas inesperadas e, ao longo da aula, se constituí a relação professor/aluno. A relação que antes se resumia no professor sempre falando e as crianças sempre ouvindo, agora as crianças agiam e interagiam com o professor, criando uma relação de amizade. Na volta dos passeios, havia o momento de conversação sobre o que viram, mostrando o que tinham trazido nos bolsos, lembrando os momentos que foram marcantes, escrevendo e lendo as frases relacionadas ao assunto, socializando com a turma e incluindo os comentários e observações feitos pelo grupo, corrigindo todos juntos para depois copiarem no caderno. Para Freinet,

345

A escola do futuro não pode ser de forma alguma, como o afirmam muitas vezes os detratores de qualquer novidade, uma escola anárquica na qual o professor nem sempre conseguirá manter a sua necessária autoridade. Pelo contrário, será a mais disciplinada, porque superiormente organizada. O que terá desaparecido, é efetivamente aquela disciplina formal exterior sem a qual a escola atual seria apenas caos e vazio. A disciplina da escola de amanhã será a expressão natural e a resultante da organização funcional da atividade e da vida da comunidade escolar (FREINET, 1969, p. 28).

Uma das problemáticas da época estava em como despertar o interesse na leitura de livros exigidos pelo currículo escolar, que não tinham vínculo qualquer com a vida das crianças. Buscando uma solução, Freinet verificou na tendência escolanovista da época inviabilidade, considerando que necessitava de materiais especiais e estruturas pré-definidas, que geravam um complicativo na aplicabilidade do plano, sendo que, as condições socioeconômicas da época não eram favoráveis a uma educação universal, que atendesse a todos.

Foi necessário um direcionamento para educação popular. Para atrair a atenção dos alunos à leitura, Freinet partiu da experiência adquirida pelos alunos e trabalhou



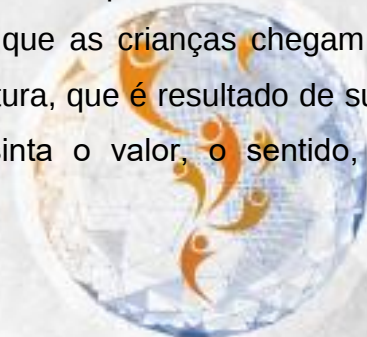
com sua produção, usando metodologias que desprendiam o aluno da cadeira. Por exemplo, a impressora em forma de tipografia que ele mesmo fez, visava reproduzir os textos que os alunos mesmos faziam. Os textos começaram a ter sentido, longe de apenas escrever para um caderno que depois vai para a gaveta. Os textos eram enviados para os pais primeiramente como poemas, cartinhas, etc. posteriormente, pegava os textos e reunia semanalmente formando um jornal para mandar as famílias, constituindo uma imprensa na classe. “Não nos devemos conformar por mais tempo com uma escola que se atrasou cem anos com seu verbalismo, os seus manuais, os seus manuscritos, o balbuciamiento das suas lições, as recitações de resumos, a caligrafia dos seus modelos” (FREINET, 1969, p. 28). Com a transição e chegada de novas tecnologias como rádio, discos, entre outros, o método que vinha sendo seguido inviabilizaria a formação concreta dos alunos. Havendo nesta nova forma de ensino-aprendizagem uma relação entre os professores de compartilhar experiências, um ouvindo o outro para construção de métodos eficientes.

346

A importância da pedagogia freinetiana, conhecida como pedagogia da escola moderna, buscou enfrentar os problemas de seu tempo, expandindo-se a épocas futuras. Anteriormente, na Educação tecnicista, na fábrica o trabalhador devia se adaptar ao trabalho, da mesma forma na educação buscou-se planejar de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. A centralidade está na organização da educação, e não na relação professor/aluno,

É o processo que define o que professores e alunos devem fazer [...] quando e como o farão. Nessa concepção, marginalizado é “o incompetente [...], ineficiente, improdutivo”. A contribuição da educação será “formar indivíduos eficientes [...], aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade [...] cumprindo sua função de equalização social (SAVIANI, 2002, p. 11-15).

As propostas de Freinet surgiram da realidade e cotidiano dos alunos, sendo considerado um professor *do povo*. Propõe um novo modelo de escola, onde a criança encontra espaço para se desenvolver, a partir da realidade em que está inserida, da maneira de se comunicar e cooperar. Freinet entende que as crianças chegam à escola, portadoras de suas potencialidades e de sua cultura, que é resultado de sua pesquisa autônoma. “O essencial é que a criança sinta o valor, o sentido, a



necessidade, o alcance individual da escrita-expressa” (FREINET, 1969, p. 55). A escola deve acolher as riquezas que a criança traz consigo e auxiliar para que se desenvolva constantemente. O professor tem a missão de potencializar as atividades de forma indireta, encorajando as crianças a encontrarem soluções e instrumentos.

As ações para o acesso ao ensino e aprendizagem acontecem em nível individual, pequenos grupos ou coletivamente. O tempo e o espaço ganham atenção especial para que privilegiem a aprendizagem social do conhecimento, cuja base é o princípio da cooperação. Freinet chama a atenção sobre a tendência escolástica, afirmando ser uma iniciação metódica que visa a extinção da experiência tateante, pela qual, é defensor.

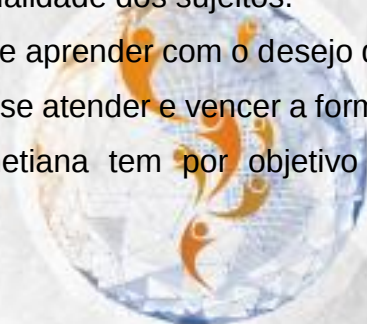
E é justamente contra uma tal concepção pedagógica que nos insurgimos, contra essa separação anormal da aula intelectualizada e da oficina ativa, que prepara esta dualidade social entre os trabalhadores manuais submersos na mediocridade e uma classe intelectual, tanto mais presunçosa quanto estéril (FREINET, 1969, p. 74).

347

Com este cuidado é que dentro da pedagogia cooperativa e aprendizagem cooperativa, existe uma distinção de conceitos, porém pedagogia e aprendizagem são interdependentes e interligadas. Segundo Pimenta, “a educação, enquanto prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso que não pode ser captado na sua integridade, senão na sua dialeticidade” (PIMENTA, 1998, p. 53). Percebe-se que o processo educativo do sujeito está em constata construção e na práxis educativa do educador tem-se uma educação pautada na humanização dos sujeitos.

O método pedagógico possui em seu seio dois polos essenciais que são o ensino e aprendizagem. O conceito de pedagogia vislumbra o processo de aprendizagem. A aprendizagem cooperativa tem base na teoria cognitiva e social de Vigotsky e Piaget. A aprendizagem cooperativa perpassa um conjunto de métodos de ensino favoráveis ao trabalho grupal, sendo estes elementos básicos. Na articulação da aprendizagem cooperativa os métodos consistem no compartilhamento de material, na divisão de trabalho e na solidariedade entre os membros de um grupo, desta forma, a educação trabalha visando o bem universal e respeitando a individualidade dos sujeitos.

Freinet propõe um método que incorpore o desejo de aprender com o desejo de liberdade, somente por meio desta proposição consegue-se atender e vencer a forma de condução da educação. A ação cooperativa freinetiana tem por objetivo a



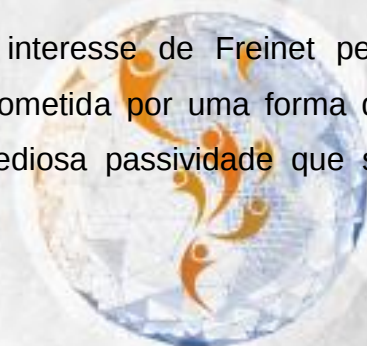
emancipação do ser humano, não de forma individual, mas compartilhada, mediada pelo diálogo, buscando a valorização do sujeito, percebendo-o como construtor de sua própria realidade social. A escola tem que estar imbuída de reflexões profundas e sistemáticas vinculadas a realidade do aluno. O trabalho cooperativo, estabelece autodisciplina e desperta o entusiasmo dos educandos, fazendo com que o ambiente escolar deixe de ser algo estranho a vida cotidiana, vinculando-se a objetivos comuns.

Na expectativa de atender a pedagogia cooperativa é preciso ter presente as situações sociais e quais são as alternativas que podem ser utilizadas para eventuais problemas. Um dos principais métodos de Freinet são os conselhos cooperativos, que visam a agregação de experiências, tendo como objeto central o fornecimento de uma plataforma de inter-regulação, que funciona como instrumento multiplicador de ideais e constitui-se em instrumento regulador dos processos internos e externos, avalia as realizações propostas e exerce autocontrole das decisões compartilhadas.

Para Elias, a “proposta pedagógica de Freinet centrava-se na atividade e criação” (ELIAS, 1997, p. 13), não obstante o seu desvelado respeito à liberdade de expressão da criança, enquanto processo natural de construção de conhecimentos, como também ao desenvolvimento de habilidades que culminem em autonomia e participação efetiva em todo processo de aprendizagem. Freinet propõe uma “metodologia da cooperação e atividade”, (ELIAS, 1997, p. 13), remete a necessidade de a escola rever sua prática baseada no verticalismo pedagógico, passando para compreensão que considera a criança como sujeito central do processo de construção de conhecimento e que os mesmos sejam relevantes à criança desde sua tenra idade. Nesse sentido, aponta para uma nova concepção pedagógica que possibilita a reflexão constante do professor em relação a sua prática de sala de aula.

O que falta, sabemo-lo, não é o dinheiro, mas a consciência da necessidade de adaptação, o sentido do verdadeiro papel da escola, da sua nobreza, da sua importância decisiva sobre a vida dos indivíduos, a prosperidade e a paz das cidades. Cabe-nos a nós a tarefa de demonstrar paradoxalmente o movimento em marcha e provar, pela experiência concludente, a necessidade desta readaptação (FREINET, 1969, p. 75).

Em uma breve retomada do que despertou o interesse de Freinet pela pedagogia, foi sua própria experiência educacional, acometida por uma forma de ensino que muito lhe desagradava, sobretudo, pela tediosa passividade que se

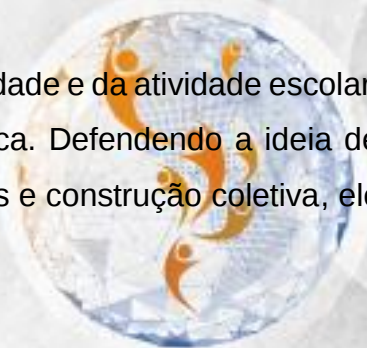


estabelecia na relação com seus professores, situação em voga nas instituições escolares da época. Ao tornar-se professor, paulatinamente, passa a propor uma pedagogia baseada na atividade, na liberdade de expressão do aluno. Vários fatores influenciaram Freinet a pensar e propor metodologias de ensino que remetessem a uma pedagogia libertadora. Seja a influência político-partidária, seja a necessidade de conscientizar por meio da educação, como contrapor as propostas alienadoras incutidas nas instituições pela sociedade dominante.

Levando em conta os aspectos da familiaridade de Freinet com a natureza, vivenciados em sua infância, na qual a liberdade e contato com diferentes tipos de animais, influenciaram suas proposições pedagógicas em contraponto ao tipo de formação escolar que recebeu. Nesse sentido, propõe um ensino que conduz a autonomia, um ensino que parte da ação consciente do aluno. É importante analisar no processo de configuração da proposta pedagógica freinetiana, a influência da sua militância política, que parece reforça a necessidade da escola como promotora educacional, com sentido útil na *vida prática* dos sujeitos, culminando na transformação e busca de maior e melhor equilíbrio nos acessos aos bens que a sociedade produz.

Influenciado por pensadores como: Comenius, Montaigne, Rousseau, Freinet coloca em prática pressupostos da Escola Ativa, embasado em educadores que historicamente defenderam concepções de uma educação transformadora da vida dos sujeitos. Educação, não como repetição de conteúdo, de interesse exclusivo da escola, mas em detrimento do interesse dos alunos. Com isso, sua proposta aponta para uma necessária mudança, “reaproximar a escola de sua verdadeira origem” (ELIAS, 1997, p. 23), contextualizar o homem a seu meio. “Acreditando que o homem é um ser social fazedor de história, procura dar um sentido mais profundo à palavra atividade que é proposto pela educação nova”, (ELIAS, 1997, p. 24). Em outras palavras, Freinet acredita no potencial criador humano, na criatividade que cada sujeito traz consigo. Afirma que “a escola em quase todos os casos, necessita de o mínimo de material, de instalação e de organização” (FREINET, 1969, p. 83). Exemplifica, com as necessidades mínimas de arrumação de uma casa, sendo as mesmas de uma escola.

A atividade para Freinet visa a transformação da realidade e da atividade escolar, envolvendo professores e alunos em uma relação dialética. Defendendo a ideia de trabalho em grupo e da troca de experiências, informações e construção coletiva, ele



introduz a “*imprensa na escola*” (ELIAS, 1997, p. 26), revolucionando a relação entre os sujeitos que compõe o processo escolar de mudanças nas concepções até então estabelecidas, entre importantes pedagogos da época. Conforme Elias, rompia-se assim, um ciclo de individualismo em que vivia o professor, uma vez que a criação da “Cooperativa de Ensino Leigo” organizada para “intercambiar as produções dos professores” (ELIAS, 1997, p. 27). Nascia a possibilidade da troca de experiências como também elementos para reflexão das práticas pedagógicas.

A união entre a teoria e a prática redefine o modo com que os alunos participam na escola, na própria construção de conhecimentos. Os alunos passam a usar-se da imprensa da escola para publicar suas produções, carregando de sentido a aprendizagem, sendo a figura central e ativa no processo de desenvolvimento intelectual e da escola.

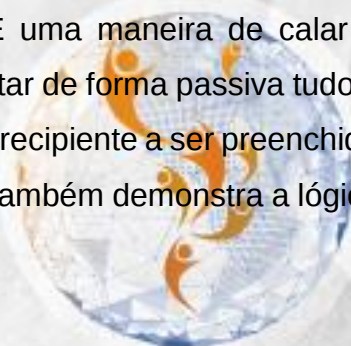
3 EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO

350

Na obra *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire dialoga com o campo pedagógico, tratando de temas sociais, políticos, epistemológicos ligados a prática educativa. Propõe um método abrangente pelo qual a palavra ajuda o sujeito a tornar-se sujeito no mundo e com o mundo. A linguagem passa a ser cultura. Esse novo jeito de educar está fundamentado no diálogo. Através dele, os sujeitos aprendem a serem mais, ou seja, a tornarem-se seres de cultura, livres e transformadores das situações de opressão. A aprendizagem parte dos temas geradores que são baseados na realidade de vida do educando.

A concepção de educação pode ser comparada a uma teia de relações. Cada ambiente histórico perpassa por uma série de significação e ressignificação de conteúdo, que interferem no conjunto da vida social. A educação está interligada a outros fatores do nível histórico, fazendo acontecer à própria história.

Em seu pensamento faz distinção entre duas concepções de educação. A primeira ideia é de educação bancária, ou popularmente conhecida como educação tradicional. Essa visão reduz o conhecimento ao ato de depositar os saberes do professor no aluno. O professor sabe e o aluno não. É uma maneira de calar a capacidade critico-argumentativa do aluno, fazendo-o aceitar de forma passiva tudo o que é imposto. O método bancário transforma o aluno num recipiente a ser preenchido de forma unilateral por conteúdos oriundos do professor. Também demonstra a lógica



do sistema capitalista que gera exclusão, destrói e massifica a vida humana. Há um conjunto de fatores que perpassam a educação e nesse caso permitem a manutenção da opressão.

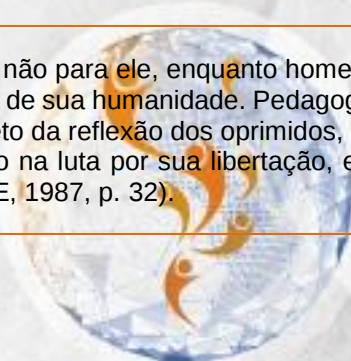
O caminho pedagógico desenvolvido pelo pedagogo de Pernambuco é bem diferente. Percebe-se essa mudança até na própria estrutura etimológica. Paulo Freire não utiliza os termos professor e aluno, e, sim, ganham sentido às palavras educador e educando, expressões que demonstram que o processo educacional está sendo construído. Não está dado ou pronto, pelo contrário, está sendo feito dia após dia. Educador e educando aprendem, ensinam, criam, realizam e transformam juntos. É uma troca de saberes e experiências. Por isso, essa nova visão de educação é chamada de educação problematizadora.

Ao contrário da primeira noção de educação que exclui as possibilidades dos sujeitos expressarem suas opiniões, a visão problematizadora permite a transformação da opressão em libertação. Não é um sonho, nem utopia, mas concretude na medida que os oprimidos se dão conta de sua condição e conscientes disso, lutam por uma condição de vida digna. A libertação acontece em conjunto, quando todos defendem um objetivo comum.

A educação problematizadora valoriza a realidade do educando. Compreende que ocultar o contexto é negar a própria vida. O oprimido precisa necessariamente perceptivamente vislumbrar qual é a sua situação no contexto em que está inserido. Falar do contexto de cada um torna mais fácil a assimilação e a compreensão dos conteúdos para a formação da consciência crítica.

O objetivo de Freire é oferecer a todos, principalmente os menos favorecidos, a oportunidade de descobrirem-se enquanto seres de direitos e deveres. Os direitos são de suma importância para que a alfabetização contribua para a conversão, a mudança de vida. A transformação da vida acontece pela educação. Quando o sujeito é alfabetizado e se conscientiza, as relações mudam. A conscientização possibilita ao homem inserir-se na história, sentindo-se responsável por sua vida e pela dos outros. A pedagogia do oprimido para Freire é,

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 32).

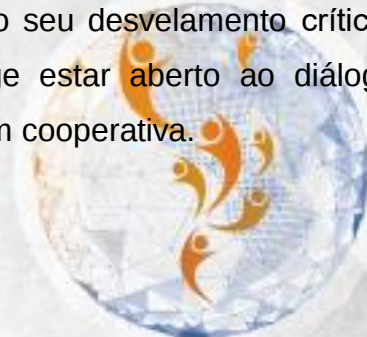


O acesso a emancipação não acontece no singular, mas no plural com interesses em comum, possibilitando a paridade de nem mais opressor, nem mais oprimido. A educação como ato político e ético oferece a transformação. Político porque se preocupa com o bem estar de todos e ético porque possui uma modalidade que lhe permite realizar uma educação coerente com seus princípios e práticas pedagógicas. Sendo assim, o sujeito é um ser chamado a ser mais. Essa vocação ontológica lhe faz pensar e refletir sobre sua caminhada histórica. A história deve ser analisada criticamente, faz o homem perceber-se inconcluso, inacabado e que precisa se refazer constantemente.

O ato educativo é composto como um dado de corresponsabilidade entre os sujeitos, onde a participação, a comunhão de todos é importante meio para a liberdade. O diálogo entre as massas contribui para a problematização da educação oferecida as pessoas. Inúmeros sujeitos têm sua palavra roubada pelo sistema capitalista que lhes mostra um mundo de felicidade, ilusão que não existe como dado concreto, e que, segundo a dimensão freireana aumenta a opressão. A educação devolve o direito de dizer a palavra aos que a tiveram roubada. Dizer a própria palavra já é em si é liberdade.

Freire instaura um modo de fazer educação adotada por milhares de educadores e instituições que veem no seu método uma alternativa para a liberdade. O seu jeito de fazer educação é peculiar, demonstrando a importância dada a formação da personalidade e do caráter humano, sem negar a sua história. Sua originalidade permite a emancipação dos que nunca tiveram seu lugar na sociedade.

Em Freire, a autonomia e o diálogo entre educador e educando são essenciais no processo de emancipação do sujeito e para a conquista da liberdade e isso será possível a partir de uma pedagogia libertadora. A arte de educar deriva de um método investigativo e inserção política na realidade social, política, econômica e cultural. A educação possibilita uma passagem indispensável para a humanização do sujeito, disponibilizando-lhe o cogito sobre si, o mundo e seu papel na cultura. Em Freire, “a relação dialógica é selo do ato cognoscitivo, no qual o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entregam ao seu desvelamento crítico” (FREIRE, 1985, p. 18). A efetividade do ensino exige estar aberto ao diálogo pedagógico, sendo este, um viés essencial na abordagem cooperativa.



As experiências problematizadas a partir da concepção freinetiana e freireana, apresentam o esforço dos autores na construção de métodos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem que contemplem as classes populares, ou aos que não tem acesso a um ensino de qualidade. Mais do que a construção de possibilidades, construíram uma pedagogia *de e para* a vida, com princípios racionais de amizade que contemplam o processo histórico formativo do educando, ou seja, a experiência formativa adquirida *a priori* da escola.

Enquanto Freinet estava preocupado em encontrar nas atividades a transformação da realidade da escola, envolvendo professores e alunos em uma relação dialética, defendendo a ideia de trabalho em grupo e da troca de informações e construções coletivas, Freire busca alternativas para que os educandos passem do estágio de meros objetos que recebem informações de forma unilateral e passiva, para sujeitos do próprio processo, construtores de uma nova realidade e visão de mundo, sujeitos livres e emancipados. São duas pedagogias, uma popular e a outra progressista que se complementam na construção de uma “escola pela vida, para vida e pelo trabalho” (FREINET, 1998, p. 417). Freinet e Freire estabelecem uma forma de alfabetização conectada a democracia cultural, capaz de ao mesmo tempo ser ato de criação e geradora de novos atos criadores, onde o sujeito não é passivo diante da invenção e reinvenção, sendo uma pessoa de constante busca. “Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador” (FREIRE, 1980, p. 41).

O conhecimento inerente ao sujeito é a referência fundamental e indispensável para o processo de conscientização, contudo, é de suma importância que o educador possibilite ao educando apresentar seu conhecimento da realidade, sua experiência formativa, construindo um novo conhecimento. Portanto, os estudos de Freinet e de Freire possibilitam compreender o papel disciplinar das instituições (família, escola, fábrica, hospital), de forma especial o papel que a escola contemporânea desempenha na constituição do sujeito, da sociedade e do Estado. Pode-se dizer que suas metodologias continuam atuais e estão sendo referência para os espaços educacionais. Apresentam ferramentas para elucidar aquilo que o ser humano é ou aquilo que pode tornar-se. Por meio de seus pensamentos, reflete-se sobre a condição do sujeito no decorrer da história e construção gnosiológica.



REFERÊNCIAS

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

_____. **A educação pelo trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. BETTO, Frei. **Essa escola Chamada Vida**. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. **Célestin Freinet**: Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papais e Cópias de Botafogo, 1995.

PIMENTA, Selma *et al.* (coords.). **Pedagogia**: ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002.



AS INTERAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR COM O SETOR PRODUTIVO: APROXIMAÇÕES DA SALA DE AULA E OS DESAFIOS COM A REALIDADE DO MERCADO DE TRABALHO

Renaldo Vieira de Souza¹

Aline Duarte Riva²

Andrea Collin Krob³

Resumo: O objetivo deste artigo é o de evidenciar memórias de um projeto real do setor produtivo realizado por acadêmicos e professores da área de tecnologia e inovação da Universidade La Salle em uma empresa de componentes eletrônicos e sua relação com os desafios do ambiente profissional. A metodologia utilizada foi um estudo de caso qualitativo, onde os alunos visitaram a empresa a fim de solucionar um problema relacionado a manutenção das máquinas da linha de produção. Como resultados obtidos, foi desenvolvido uma solução com o desenvolvimento de software que atendeu as necessidades da empresa, sendo utilizada até o momento. A experiência de implementação destes projetos comprova a presença da Universidade La Salle através de intervenções efetivas na solução de problemas concretos, em sintonia com os princípios filosóficos institucionais.

355

1 INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais atuais e do futuro devem ir além dos muros universitários, do ponto de vista do mundo real e da visão sistêmica que a sociedade espera. A dinâmica das mudanças tecnológicas perpassa avanços contínuos da educação em todos os níveis, mas especialmente no ensino superior, requerendo cada vez mais a integração entre os sistemas de educação e a formação profissional, com absoluta participação do setor produtivo empresarial. Tal interação, uma vez bem estruturada deve responder às questões atuais do país e do mundo, onde cada vez

¹ Renaldo Vieira de Souza, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2282-7394>. E-mail: renaldo.souza@unilasalle.edu.br.

² Aline Duarte Riva, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1743-5014>. E-mail: aline.riva@unilasalle.edu.br.

³ Andrea Collin Krob, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4235-1349>. E-mail: andrea.krob@unilasalle.edu.br.

mais os modelos e os processos inovadores são introduzidos e adotados nas empresas, influenciadas pela Globalização e Indústria 4.0.

Pensando nesse cenário, esta pesquisa tem por objetivo evidenciar memórias de um projeto real do setor produtivo realizados por acadêmicos e professores da Universidade La Salle em conjunto com uma empresa da região, evidenciando o uso de metodologias ativas e os benefícios da interação dos acadêmicos com o ambiente profissional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Extensão Universitária

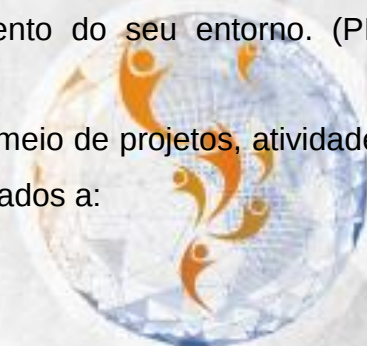
O Ministério de Educação (MEC) exigirá que até o ano de 2023 todas as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras atendam a Resolução do CNE nº 7/2018, obrigando a inserção de 10% da carga horária dos cursos que contemple o desenvolvimento de projetos efetivos de retorno à comunidade. Com esta determinação, 2022 é o último ano que as IES têm para implementar a Curricularização da Extensão, na qual consiste na inclusão de 10% de créditos que contemplem projetos e programas de extensão na matriz curricular.

Segundo Pereira e Vitorini (2019), esta alteração deve apresentar nos componentes curriculares, novos modelos para o processo ensino aprendizagem, privilegiando a forma inovadora de vivenciar e propor alternativas para os problemas demandados pela comunidade.

Conforme Imperatore e Pedde (2015), o desafio é complexo, levando em conta a exigência de criação de modelos de ensino adequados às demandas das comunidades, sobretudo a necessidade de comprovar, com registros e evidências, o cumprimento da lei.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unilasalle trata da perspectiva da Extensão, permitindo que Universidade transcenda os limites da comunidade acadêmica, imprimindo o conceito de excelência e qualidade, através da efetiva atuação junto à sociedade e ao desenvolvimento do seu entorno. (PDI Unilasalle 2020-2025, 2021).

Assim, a Unilasalle também atua na extensão, por meio de projetos, atividades e serviços (PDI Unilasalle 2020-2025, 2021, p.35), destinados a:



atender as necessidades e demandas do setor produtivo; realizar a difusão e a socialização cultural e artística; estabelecer o diálogo da comunidade acadêmica com a sociedade configurada pela troca de conhecimento, a participação e o contato com as questões sociais contemporâneas; promover a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos de modo interdisciplinar, valorizada e integrada ao currículo; promover o empreendedorismo e a inovação para expressar o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico da região; propor ações de responsabilidade social e pastoral, para atendimento e assistência a estudantes e à sociedade, em situação econômica desfavorável.

Com isso, é indispensável que os movimentos e ações promovidos pela extensão da Universidade desenvolvam senso crítico para uma nova mentalidade pedagógica, rompendo limites da comunidade acadêmica a favor de uma sociedade desenvolvida nas diferentes esferas sociais.

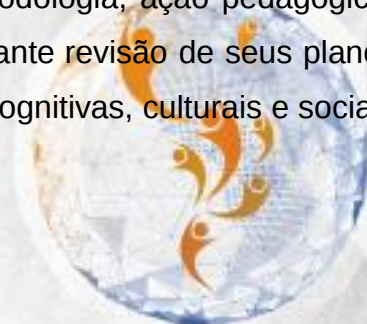
2.2 Metodologias ativas - formas de ensinar e aprender

357

As diversas formas de ensinar e de aprender, de maneira formal, como acontece na instituição de ensino, e informal, fora da instituição de ensino, tem suas possibilidades aumentadas, especialmente quando nos apoiamos no uso de tecnologias, como a internet por exemplo e as suas diferentes ferramentas, onde desde o século passado e muito presente neste século XXI, possibilita que o processo de ensino e aprendizagem aconteça nos ambientes presencial e virtual.

O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos de mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORAN, 2015, p.6).

A conexão entre esses dois mundos, físico e virtual, faz com que a instituição de ensino se aproxime da era digital, para um cenário em que estamos inseridos e que tem que ser considerada pela educação de forma relevante. Para isso, a estrutura do processo educacional, contemplados por: currículo, metodologia, ação pedagógica, entre outros elementos, precisa estar atenta e em constante revisão de seus planos para que haja o real desenvolvimento de competências cognitivas, culturais e sociais



que integram a sociedade do conhecimento, onde não são desenvolvidas de modo convencional, conforme Moran (2015).

As metodologias ativas são compreendidas como estratégias de ensino centradas na aprendizagem ativa do aluno. Sendo elas: aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em problemas e em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido, entre outras (FONSECA; NETO, 2017).

Concordamos com Moran (2015) quando propõe o emprego de metodologias de acordo com os objetivos traçados. Trabalhando para uma formação de aluno crítico, participativo no processo de aprendizagem e criativo, que somente é alcançada por meio de metodologias ativas e não estáticas.

Complementarmente a isso e sem entrar no mérito de detalhes, vale destacar alguns dos métodos que deverão dar complementaridade às metodologias ativas, tais como: Ensino híbrido; Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em problemas; Gamificação.

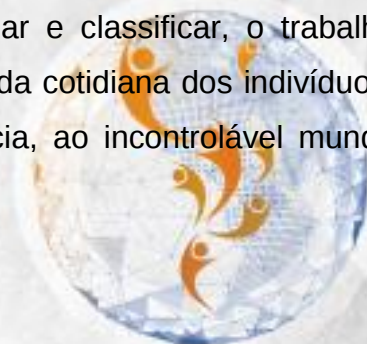
As novas metodologias adotadas pelas instituições de ensino perpassam o processo de ensino aprendizagem e vão ao encontro da gestão institucional como um todo, em especial a formação docente. Desta forma, (KENSKI, 2014, p. 86) destaca que “A formação de professores precisa se repensar em novos caminhos que garantam a todos a prática docente em novos rumos”.

2.3 Mercado de Trabalho

Considerado como sendo um elemento central na vida do ser humano, o trabalho desempenha um papel significativo na constituição das relações sociais. É por meio do trabalho que se produz os meios de vida e é a atividade básica que constitui a formação da identidade do sujeito social.

A geração de conflitos e suas conexões perpassam a relação entre o trabalho e o indivíduo. Terssac (2005, p.121) destaca que “o trabalho é uma fonte de identidade individual e coletiva. O trabalho é um fato social que ocupa um lugar importante na vida dos indivíduos, mas também na sociedade, porque afeta as instituições”.

Considerando os atributos de identificar, selecionar e classificar, o trabalho mostra-se como um fator determinante que compõe a vida cotidiana dos indivíduos, da sua origem - restrito à necessidade de sobrevivência, ao incontrolável mundo moderno globalizado em que vivemos.



O novo mundo globalizado do capitalismo exige uma mão de obra mais especializada, inovadora e flexível. As estruturas organizacionais e sociais são abaladas e buscam, ansiosamente, compreender este novo cenário. Castells (1999, p.265) revela em suas escritas que “A transformação tecnológica e administrativa do trabalho e das relações produtivas dentro e em torno da empresa emergente em rede é o principal instrumento por meio do qual o paradigma informacional e o processo de globalização afetam a sociedade em geral”.

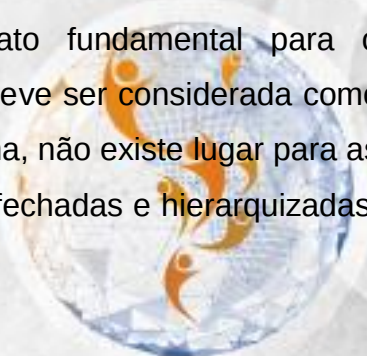
As exigências de um novo perfil de trabalhador são fundamentais para atender as exigências de um novo formato de empresas, trabalho e geração de valor. Por sua vez, De Masi (2010) enfatiza que a padronização e a estrutura piramidal hierárquica, ainda encontradas atualmente, onde foram adotadas durante muito tempo pelas organizações, enfrentam a dura batalha com os novos sistemas organizacionais, mais ágeis, flexíveis e motivadores.

A compreensão do emergente formato do mundo do trabalho nos leva a acreditar em processos contínuos cada vez mais dinâmicos, flexíveis e com grau de adaptabilidade rápidas. Contínuas e relevantes mudanças demandam um novo perfil de trabalhador. Segundo Friedman (2009, p.259) “O que é realmente necessário é que todo mundo acorde para o fato de que está acontecendo uma mudança drástica na nossa maneira de trabalhar. Todos precisarão se aprimorar, todos terão de ser capazes de competir. Teremos um único mercado global”.

A busca contínua do conhecimento se faz presente e necessária que exige o desenvolvimento de novas habilidades e competências que precisam ser renovadas constantemente. Para Morin (2001, p.81) “A história avança, não de um modo frontal com um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou acidentes externos”.

Sodré (2002, p.199) enfatiza que “tudo se direciona para curta duração. Objetos, valores, identidades passam a existir num quadro de rápida obsolescência, [...]. Passado e presente são recalçados e substituídos pelo domínio do futuro”. Com isso, novas práticas e novas perspectivas se estabelecem para encarar a competitividade global e em rede.

A relevância da inovação é vista como artefato fundamental para o desenvolvimento. A inovação como prática do cotidiano deve ser considerada como componente estratégico para as organizações. Desta forma, não existe lugar para as relações de trabalho meramente funcionais burocráticas, fechadas e hierarquizadas.



É urgente a necessidade de promover novos achados. Conforme Lema (2003, p.11) “A geração de conhecimento científico e técnico não é uma atividade exclusivamente acadêmica”. Ainda Lema (2003, p.11) enfatiza a necessidade de “uma nova dinâmica, interagindo com os centros de ensino, as empresas, os laboratórios, as agências de financiamento, os órgãos governamentais e integra o chamado sistema nacional de inovação”.

2.4 Engenharia de Software e Sistemas Web

A engenharia de software tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento de software através da criação de especificações, do desenvolvimento de soluções, bem como na manutenção destas a fim de atender as necessidades tecnológicas dos clientes. Existem dois tipos de produtos de softwares: a) produtos genéricos: sistemas desenvolvidos por uma equipe de desenvolvimento que pode ser adquirido por qualquer cliente interessado nessas funcionalidades e b) produtos sob encomenda: estes sistemas são criados a partir de especificações específicas de clientes, ou seja, o software é desenvolvido sob medida para a empresa. (SOMMERVILLE, 2011).

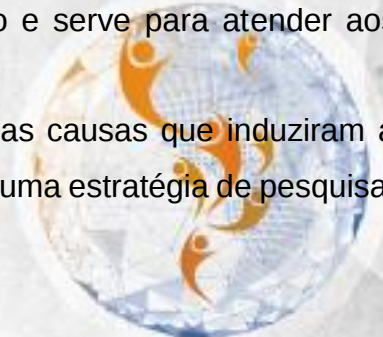
O desenvolvimento de sistema para web envolve a criação de softwares que podem ser acessados via internet ou intranet, permitindo que as pessoas tenham acesso às informações através de um computador ou smartphone conectado à internet.

Devido ao grande envolvimento dos *stakeholders* com os processos empresariais deste estudo de caso, optou-se por utilizar um desenvolvimento de software baseado em métodos ágeis para que fossem entregues algumas versões no decorrer do processo de aprendizagem prática dos acadêmicos.

3 METODOLOGIA

O presente estudo trata de um estudo de caso, com coleta de dados e informações por meio de análise de documentos. O estudo de caso é um método qualitativo, comumente usado para aprofundar o estudo e serve para atender aos questionamentos da pesquisa sobre o fenômeno.

É um método utilizado para entender o formato e as causas que induziram a alguma decisão. Conforme Yin (2015) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa,



compreendida por um método abrangente em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Conforme descrito anteriormente, o objetivo deste trabalho foi aproximar os acadêmicos do Curso de Ciência da Computação com a realidade do mercado de trabalho e oportunizar o contato com empresas onde fosse possível desenvolver projetos e desafios reais dentro da sua futura área de atuação. Para isto, no 2º semestre de 2019 na disciplina de Desenvolvimento para Web I do curso de Ciência da Computação, 15 alunos que se organizaram em 6 grupos distintos e se iniciou um projeto para desenvolvimento de um software com o objetivo de gerenciar a manutenção preventiva e corretiva das máquinas utilizadas na linha de produção da empresa Novus (Novus, 2022), situada no município de Canoas.

Segundo o site da empresa, ela vem desenvolvendo e fabricando equipamentos eletrônicos inovadores e de confiança para aquisição e monitoramento de dados, controle de temperatura, controle de processos, condicionamento de sinais e transmissão de variáveis de campo para todos os segmentos industriais. Os produtos possuem a qualidade certificada por órgãos internacionais, provendo, assim, soluções que ultrapassam as expectativas e confiança dos consumidores.

O projeto possibilitou que os alunos interagissem com os *stakeholders*, que são as partes interessadas no desenvolvimento do software e avaliassem os requisitos necessários para a criação do sistema. Desta forma, no dia 13 de setembro de 2019 foi realizada uma visita técnica na empresa para conhecer a sua linha de produção e a necessidade do sistema a ser desenvolvido.

Após a visita, os alunos em conjunto com o professor responsável pela disciplina definiram um cronograma que seria utilizado no desenvolvimento do sistema, bem como as datas das apresentações intermediárias que seriam realizadas em sala de aula para demonstrar o andamento do sistema, conforme apresentado no Quadro 1.



Quadro 1 – Cronograma do projeto de desenvolvimento do software

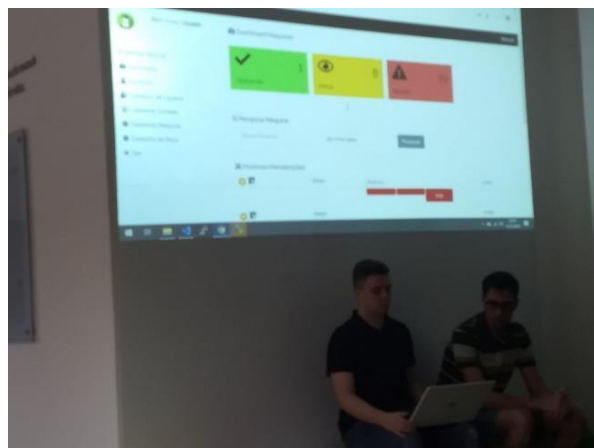
Data	Entrega
25/10/2019	• Cadastro de máquinas com arquivos • Histórico das manutenções realizadas
22/11/2019	• Cadastro de peças e quantidade mínima de peças por máquina • Consultas de histórico de manutenção por máquina • Estoque dos componentes
13/12/2019	• Apresentação do software desenvolvido por todos os grupos para a empresa

Fonte: Autoria própria.

As Figuras 1 e 2 abaixo mostram os alunos apresentando o protótipo desenvolvido na disciplina para dois colaboradores da empresa Novus e um professor convidado. Nesta data, cada grupo teve a oportunidade de apresentar o seu projeto e o software final desenvolvido pela equipe.

Figuras 1 e 2 – Registros das apresentações finais

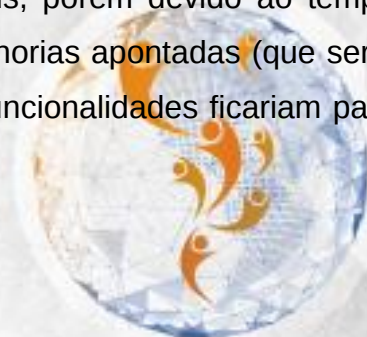
362



Fonte: Autoria própria.

Para facilitar a escolha do software que será implantado na empresa, foi elaborado um documento para avaliação e preenchimento pelos integrantes da empresa, onde foi possível registrar todas as considerações importantes sobre cada projeto.

Ao término das apresentações e avaliações, um dos projetos foi eleito como o que melhor atende às necessidades da empresa Novus, porém devido ao tempo dedicado pelos alunos para realizar as sugestões e melhorias apontadas (que seria de menos de 2 meses) ficou combinado que algumas funcionalidades ficariam para ser desenvolvidas em uma nova disciplina.



Sendo assim, dando continuidade ao projeto, no 1º semestre de 2020 foi oferecida a disciplina de Desenvolvimento para Web II, contando com 25 alunos, que se organizaram em 8 grupos distintos e deram continuidade ao projeto anterior desenvolvendo as funcionalidades que não foram contempladas anteriormente devido à falta de tempo. Um novo cronograma de entregas foi elaborado, conforme apresenta o Quadro 2, abordando todas as necessidades da empresa e a entrega final do software.

É importante frisar que em 2020 se iniciou a pandemia e logo as atividades das disciplinas presenciais passaram a ser realizadas de forma remota e com isso a interação com a empresa Novus foi realizada através de reuniões virtuais.

Quadro 2 – Cronograma do projeto da disciplina de Desenvolvimento para Web II

Data	Entrega
03/04/2020	- Exclusão de informações e envio de e-mail das manutenções - Pesquisa de manutenção por período, tipo de manutenção e responsável - Melhorias na usabilidade dos cadastros: máquina, manutenção, vínculo peça e vínculo responsável
27/03/2020	Webconf com a Novus para sugestão de novas melhorias no sistema
08/05/2020	- Teste das manutenções a fim de atualizar as informações do dashboard - Inserção na tela de peças o código - Vínculo de contatos na máquina através da tabela de contato - Teste de upload e download de arquivo vinculados a máquina - Exclusão de arquivos - Sugestão de layout "mais inteligente", tipo agendamento do outlook para a quantidade de dias de manutenção
03/07/2020	Desenvolvimento das melhorias sugeridas pela Novus
10/07/2020	Apresentação do software desenvolvido por todos os grupos

Fonte: Autoria própria.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

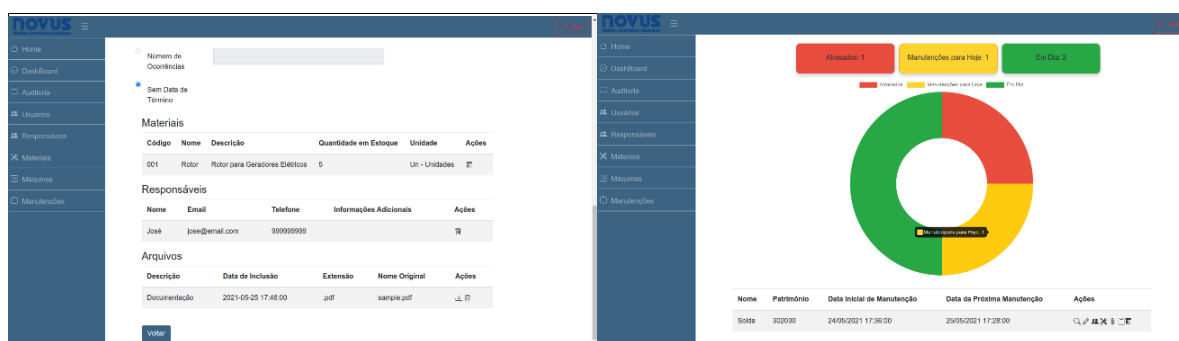
Nessa seção serão apresentadas algumas telas do sistema desenvolvido pelos alunos e os aprendizados relacionados à extensão nas disciplinas de Desenvolvimento Web I e Desenvolvimento Web II do Curso de Ciência da Computação.



4.1 Sistema Final Entregue

A Figura 3 apresenta a tela onde os colaboradores registram as manutenções das máquinas a serem realizadas, bem como os materiais utilizados nessas manutenções. A Figura 4 apresenta a tela com o *dashboard* onde facilmente a empresa pode acompanhar as máquinas que estão com manutenção em dia (verde), manutenções para a data de hoje (amarelo) e manutenções atrasadas (vermelho). O objetivo da criação dessa tela de *dashboard* é facilitar a visualização das máquinas que necessitam de manutenção.

Figuras 3 e 4 – Telas de manutenção de máquinas e dashboard



Fonte: Autoria própria.

4.2 Aprendizado sobre a extensão em disciplinas da Ciência da Computação

Após a finalização da disciplina de Desenvolvimento Web II foi possível avaliar o aprendizado e os resultados obtidos com o projeto realizado. Em termos gerais, foi de grande valia a experiência visto que os alunos puderam colocar em prática seus conhecimentos resolvendo um problema real, unindo teoria e prática e auxiliando uma empresa do município de Canoas.

Após a conclusão do projeto, o software foi entregue para a empresa Novus, juntamente com seu código fonte, onde encontra-se em uso até os dias atuais.

Como experiência resultante deste projeto, fica evidente os benefícios da extensão nas disciplinas dos Cursos do ensino superior, sendo uma importante ferramenta para resolução de problemas da comunidade/sociedade através da aproximação das empresas com a academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização do projeto, foi realizada uma entrevista com um dos coordenadores da empresa Novus, onde ele expõe que o projeto desenvolvido pela Universidade La Salle foi de grande valia, visto que os alunos fizeram uma visita inicial na empresa para entender qual era o problema enfrentado e qual a solução poderia ser desenvolvida e depois conseguiram entregar um software funcional e que está sendo utilizado até os dias atuais. Além disso, o trabalho em grupo foi importante pois tiveram várias soluções diferentes para o mesmo problema.

Antes mesmo da Instituição adequar seu portfólio de cursos de graduação para uma nova modelagem acadêmica, alguns ensaios, conforme os apresentados neste trabalho, foram significativos e contribuíram para a implementação da nova graduação.

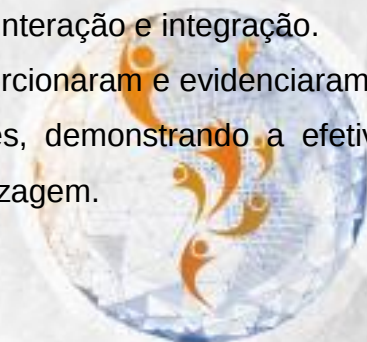
Contribuíram também para este processo a adequação de uma estrutura organizacional dedicada para atender este e outros desafios da Universidade, como um núcleo institucional de apoio acadêmico especializado em métodos e processos voltados para o novo perfil de estudantes que a sociedade espera, frente aos desafios do século XXI.

É indispensável alinhar os esforços de aproximação dos interesses das instituições de Ensino Superior aos interesses do mercado de trabalho para alcançar nos diferentes ambientes a solidez, permitindo o estreitamento necessário entre esses fenômenos com vistas ao desenvolvimento social e econômico.

Neste sentido a sistematização de ações conjuntas entre a Universidade, os processos produtivos e a comunidade do entorno são fundamentais, reafirmando o dna comunitário, onde entrega para a sociedade pessoas mais bem preparadas, que vivenciam e interagem nesta comunidade, de acordo com os princípios filosóficos de nossa Instituição.

O projeto apresentado foi um dos primeiros neste formato, fruto da interação e relacionamento institucional promovido pela Universidade e que resultou em outras frentes de possibilidades com outras empresas e comunidade do entorno, demonstrado na prática, a necessidade e a realidade de interação e integração.

A interação deste projeto frente aos desafios, proporcionaram e evidenciaram o empoderamento dos alunos, apoiado pelos professores, demonstrando a efetiva aplicação de métodos ativos do processo ensino-aprendizagem.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo Federal. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Brasília: 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho**: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

EMPRESA NOVUS. Disponível em: <https://www.novus.com.br/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FONSECA, S. M.; NETO, J. A. M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. Revista **EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509/pdf>. Acesso em: jun/2022.

FRIEDMAN. Thomas. Loren. **O mundo é plano**: o mundo globalizado no século XXI. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMPERATORE, Simone L B; PEDDE, Valdir. Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política Pública. In: XIII Congreso Latinoamericano D Extensión Universitaria, 2015, La Habana. XIII Congreso Latinoamericano D Extensión Universitaria. HABANA, 2015. v. 1.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2014.

LEMA, Fernando. **Sociedad del conocimiento**: ¿desarrollo o dependencia. Montevideo: UNESCO, Universidad de la República Oriental del Uruguay. Trabajo, género y ciudadanía en los países del cono sur, 2000.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. da S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces: Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2019.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de software**. 9. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Antropologia do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



TERSSAC, Gilbert de. Trabajo y sociología em Francia¿Hacia una sociología de las actividades profesionales? Dossier especial Tendencias de la Sociología del Trabajo. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**. Año 10, n. 17. Disponible en: <http://alast.info/relet/index.php/relet/article/view/253>. Acesso em: jul/2022.

UNILASALLE. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020. 2016.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam. 2015.

Agradecimento: Empresa Novus, Parque Canoas Inovação (PCI).



INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: NOTAS PRELIMINARES ACERCA DOS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO NOS DIREITOS HUMANOS

Ana Beatriz Getelina Sousa¹

Débora de Cássia Baptista Almeida²

Resumo: O presente trabalho tem como ponto inicial de análise o desenvolvimento temporal e conceitual do fenômeno da globalização, bem como o estudo do reflexo da globalização no que tange aos direitos humanos para então averiguar os desafios da internacionalização da educação superior no Brasil. Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é verificar se o Brasil conseguiu desenvolver políticas públicas na concretização da internacionalização da educação superior. Logo, em busca de elucidar essa questão central, a pesquisa baseia-se no método dedutivo, a partir de uma abordagem qualitativa, e constitui-se como exploratória e descritiva, com aplicação da técnica bibliográfica. Ao final do estudo, verificou-se a necessidade de o Estado brasileiro elaborar um documento nacional, a fim de traçar estratégias e prioridades no desenvolvimento de políticas capazes de concretizar a internacionalização do direito à educação, notadamente no que concerne à educação superior.

Palavras-chave: Globalização. Direitos Humanos. Educação Superior. Internacionalização.

1 INTRODUÇÃO

Ao averiguar os caminhos à globalização, analisa-se o percurso dos Estados modernos, que se desenvolveram como Estados-nação. Após a consolidação no âmbito interno, houve a ascensão de uma associação internacional, que passou a ter um caráter global a partir do fenômeno da globalização.

¹ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Bolsista PROSUC/CAPES (modalidade taxa).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0286-8597>. E-mail: ana.202110443@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Bolsista PROSUC/CAPES (modalidade taxa).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8690-1245>. E-mail: deboracbaptista@hotmail.com.



Diante da crescente interligação entre os mais diversos países, verificou-se a erosão de fronteiras territoriais e o encurtamento do tempo e do espaço, o que ocasionou, desde as duas décadas finais do século XX, um intercâmbio econômico, político, social e cultural, dentre outros.

Ocorre que, ao contrário de ser um fenômeno vivenciado de forma uniforme, a globalização se caracteriza como desagregadora, pois propicia transformações nas relações entre o Estado e a sociedade, contribuindo, também, para o crescimento das desigualdades sociais.

Nesse contexto, a ascensão dos direitos humanos, no plano mundial, desponta como uma resposta às desigualdades e às mazelas sociais, na busca pela salvaguarda dos direitos a todos os povos. Isso acontece porque a acentuada inter-relação entre os Estados gera uma fragmentação dos direitos sociais, de modo que se pontua a necessidade de que os governos locais cooperem no nível global para conseguir viabilizar políticas públicas nas sociedades, a exemplo da educação, que se consubstancia como um mecanismo de efetivação dos direitos humanos e também de defesa desse complexo normativo.

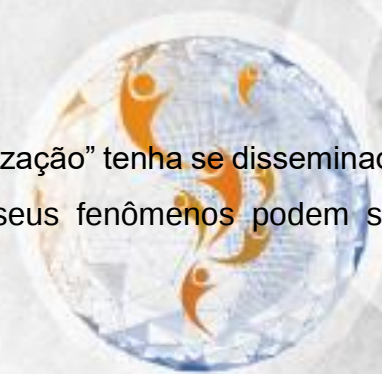
Destarte, emerge o questionamento: diante do papel das instituições internacionais na salvaguarda dos direitos humanos, sobretudo do direito à educação, é possível inferir que o Brasil conseguiu desenvolver políticas públicas na concretização da internacionalização da educação superior?

Diante disso, o artigo divide-se em três tópicos, a saber: em primeiro lugar, investiga-se os caminhos à globalização, a consolidação do poder no plano interno e a formação de um sistema internacional; em segundo, averigua-se o fenômeno da globalização e a garantia aos direitos humanos; no terceiro, por sua vez, perquire-se o papel das instituições nacionais na salvaguarda desses direitos, sobretudo da educação, notadamente em relação ao desenvolvimento de políticas públicas para a viabilização da internacionalização da educação superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Os caminhos à globalização

Não obstante a constatação de que o termo “globalização” tenha se disseminado a partir das duas décadas finais do século XX, os seus fenômenos podem ser



verificados desde raízes muito antigas. Assim, antigamente tal fenômeno assentava-se na integração internacional que se manifestava no comércio, no entanto, já ao longo do século XX, o fenômeno da globalização se revelou em uma crescente expansão e aprofundamento da integração internacional, como, por exemplo: nas transações financeiras, nos processos produtivos, nos padrões culturais, nas instituições e costumes sociais, nos fenômenos e preocupações ambientais (HELD, MCGREW, 2001).

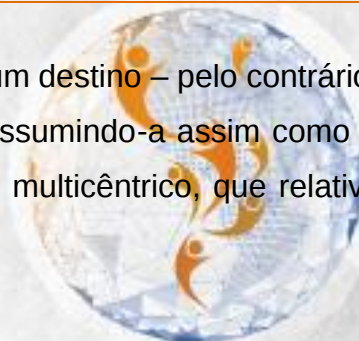
Conceituar a globalização não é uma tarefa fácil, pois, segundo Held e McGrew (2001), não há a existência de uma definição única e universalmente aceita para o termo “globalização”. Desta feita, a globalização tem sido vista como uma ação à distância; como uma compreensão espaço-temporal; como uma interdependência acelerada; como um mundo por um processo de encolhimento, entre outros. Ou seja, pode-se dizer que a globalização remete a padrões que sejam arraigados e duradouros de interligação mundial, ocasionando significativa mudança quanto ao alcance espacial da ação e da organização sociais, que passam para uma escala inter-regional ou intercontinental.

Igualmente, Santos (2002) expressa que as referências usualmente utilizadas para designar a globalização, muito embora podem gerar um entendimento não real desse fenômeno, podendo indicar ser um fenômeno linear, monolítico e inequívoco, o que seria falso, ainda assim, tal ideia é hoje a prevalecente e tende a se reforçar quando a globalização extravasa do discurso científico para o discurso político e para a linguagem comum.

Quanto ao termo globalização, Faria (2010, p. 01) aduz:

Globalização é um conceito aberto e multiforme, que envolve problemas e processos relativos à abertura e liberalização comercial, à integração funcional de atividades econômicas internacionalmente dispersas, à competição interestatal por capitais voláteis e ao advento de um sistema financeiro internacional sobre o qual os governos têm decrescente capacidade de controle. Nesta perspectiva, globalização é um conceito relacionado às ideias de “compressão” de tempo e espaço, de comunicação em tempo real e dissolução de fronteiras geográficas, de multilateralismo político e de policentrismo decisório. [...] (FARIA, 2010, p. 01).

Como se vê, globalização não é necessariamente um destino – pelo contrário, é uma extensa gama de problemas, dilemas e aporias. Assumindo-a assim como um processo multicausal, multidimensional, multitemporal e multicêntrico, que relativiza



as escalas nacionais ao mesmo tempo em que amplia e intensifica as relações econômicas, sociais e políticas (FARIA, 2010).

Percebe-se o caráter econômico sobre a globalização fortemente presente na visão de Faria (2010). Entretanto, Held e McGrew (2001), compreendem que não se deve restringir a globalização ao fenômeno exclusivamente econômico, uma vez que a análise globalista confere um *status* equiparável a outras dimensões da atividade social, podendo se referir a diversas outras ordens institucionais da sociedade, como: tecnológica, política, cultural, natural, bem como a já citada área econômica etc.

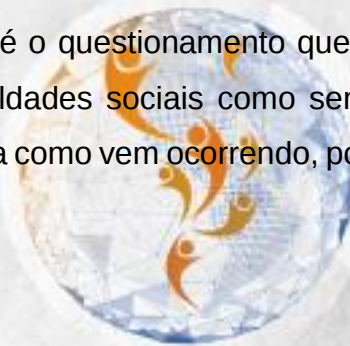
De acordo com Sato (2015), a partir da segunda guerra mundial observou-se que a globalização trouxe, juntamente com a disseminação de sua terminologia, um novo paradigma, em que se verifica que os sentimentos de nacionalidade concentrados nas condições locais estão progressivamente dividindo o espaço com os sentimentos de pertencimento a uma comunidade internacional. Em decorrência de tal fenômeno, dilemas surgiram e se mostram como parte inseparável da vida das nações e influenciando suas instituições políticas, como também as instituições sociais.

Conforme Therborn (2001), a globalização desencadeia uma mudança quanto às relações havidas entre Estado e sociedade, assim, surgem novos atores sociais, como, por exemplo: ONGs, FMI, Banco Mundial, todos com papéis diferenciados e sendo inseridos em arranjos institucionais descentralizados com novos espaços de participação social e política.

Nas palavras de Matias (2005, p. 454-455):

O principal efeito desse novo contrato é a diluição do poder estatal, diluição essa que afeta a sociedade internacional tradicional, a qual se baseia principalmente na ideia de soberania. O novo contrato social dá então origem a um novo paradigma - o da sociedade global. Nesta, os Estados limitam ou transferem parte de seu poder em benefício de outros atores ou instituições, alterando profundamente o modelo do Estado soberano. [...] No final do século XX, o mundo se organizava com base em uma série de regras verdadeiramente internacionais. A existência de normas e instituições comuns é suficiente para que se acredite que agora, sim, vivemos em uma sociedade internacional (MATIAS, 2005, p. 454-455).

Ainda, de acordo com Therborn (2001), primordial é o questionamento que se faz acerca da exclusão e do agravamento das desigualdades sociais como sendo inevitáveis e como o processo de globalização, na maneira como vem ocorrendo, pode



ser ou não um fenômeno irreversível. Nessa conjuntura, compreende-se ser importante o estudo dos direitos humanos e como eles têm sido vistos a partir do prisma global.

2.2 Globalização e Direitos Humanos

A partir da globalização, verificou-se uma crescente interligação entre Estados e sociedades, de modo a fomentar o encurtamento do tempo e espaço não apenas pelo incremento da velocidade tecnológica, mas também pela formação de uma comunidade global (HELD; MCGREW, 2001).

Essa interação progressiva impulsionou não apenas o entrelaçamento de diferentes nações ao redor do globo, seja de ordem política, econômica, social, cultural, dentre outras, mas também provocou o aumento da desigualdade, através de um processo desagregador que deriva da exclusão de parte do contingente populacional (HELD; MCGREW, 2001).

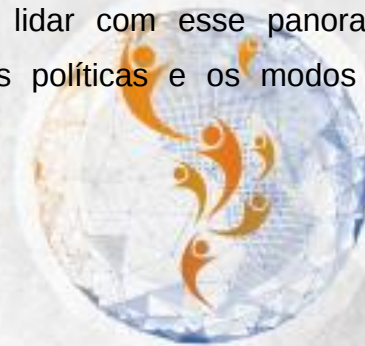
372

Dito isso, Held e McGrew (2001) entendem que a globalização é um fenômeno que não é vivenciado de forma uniforme pelas distintas sociedades do mundo. Ao contrário de ser um processo universal, propicia um alargamento das vulnerabilidades sociais, o que impacta na garantia dos direitos humanos.

A ascensão dos direitos humanos a nível global se revela, então, como uma resposta às desigualdades, à pobreza e à escassez de políticas públicas nas sociedades. Ocorre que a globalização e a transnacionalização política estimulam transformações na esfera dos governos locais, que necessitam cooperar com outros Estados para conseguir viabilizar os projetos internos.

De acordo com Schaefer (2009), em razão da progressiva desigualdade no mundo globalizado, desponta a reflexão acerca da manutenção da igualdade social em Estados cada vez mais fragmentados, que evidenciam a assimetria de classes, bem como as perspectivas para viabilizar os mecanismos internacionais de proteção dos direitos humanos.

A interligação das sociedades a nível mundial propicia a formação de um sistema global, de modo que os governos locais precisam lidar com esse panorama desafiador, mediante a postura de reformulação das políticas e os modos de concretizá-las (SCHAEFER, 2009).



Ao passo em que os direitos humanos buscam a igualdade social e visam a assegurar a proteção aos indivíduos, o fenômeno da globalização econômica, especialmente pautado na ampliação dos mercados financeiros e na obtenção de lucros, conduz a uma distribuição horizontal da força do trabalho, o que contribui para o desgaste na solidariedade social (HELD; MCGREW, 2001).

Isso ocorre porque a globalização assenta os padrões de hierarquia e desigualdade em uma perspectiva mundial, o que proporciona a exclusão de parcela da população, que vive à margem da sociedade. Os efeitos desse fenômeno são, então, repercutidos em todo o globo, haja vista que as desigualdades de ordem mundial revelam-se como condicionantes de oportunidades no âmbito social. Para além das consequências locais, esse descompasso entre os Estados mais abastados e os mais pobres é uma problemática constante na agenda mundial (HELD; MCGREW, 2001).

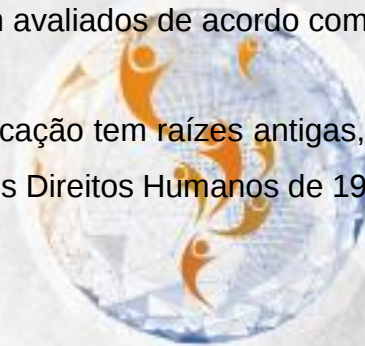
Por isso, mesmo diante da globalização econômica e as demais facetas desse fenômeno, deve-se buscar preservar a perspectiva universal dos direitos humanos, fortalecer a concepção do indivíduo como sujeito de direitos e fomentar a dignidade da pessoa humana como um dos pilares a ser observado na interação globalizada dos Estados e sociedades (SCHAEFER, 2009).

Dessa forma, a partir do fortalecimento da garantia dos direitos humanos como premente na agenda global, e não apenas como interesse ao domínio interno do Estado, busca-se promover uma reflexão sobre os efeitos da globalização, sobretudo no tocante à defasagem social entre Estados ricos e pobres, a fim de valorizar a tutela desses direitos na ordem mundial.

2.3 A Internacionalização da educação superior brasileira

As políticas educativas são analisadas e comparadas através da noção de globalização, em especial, no que tange os casos de poder, de conhecimento, tecnologia, das políticas da diferença no interior da educação, entre outros casos. Sendo que, a globalização exige dos países que os termos de qualidade quanto aos seus sistemas de ensino e de formação nacionais sejam avaliados de acordo com os padrões internacionais (ESTÊVÃO, 2009).

A preocupação sobre a efetivação do direito à educação tem raízes antigas, de modo que é preciso remontar à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948,



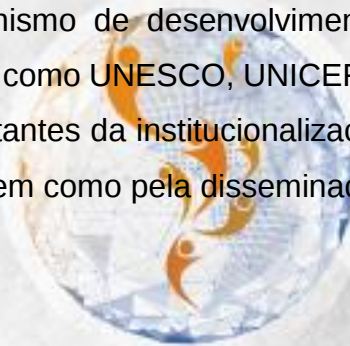
que estabelece, no preâmbulo, a importante observância dos direitos ali previstos pelos povos e nações, bem como elenca que os indivíduos e os órgãos sociais devem destinar esforços para assegurar os direitos por meio da educação, que é uma garantia prevista no Art. 26 da Declaração (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Em consonância ao que prevê expressamente a referida Declaração acerca da educação como uma garantia a ver efetivada, a CF/88 também deu maior visibilidade a esse direito, nos termos do Art. 6º (BRASIL, 1988). Logo, pontua-se que a educação tem reconhecimento a nível global e também nacional, sobretudo por ser indispensável para a redução das desigualdades sociais e para o desenvolvimento da sociedade.

Compreende-se que o direito à educação, tanto pode ser analisado como um direito humano, uma vez que está estabelecida sua proteção na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, como também um direito fundamental, em virtude de seu assentamento na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Assim, enquanto os direitos humanos possuem um caráter universal, não adstritos à positivação concreta, os direitos fundamentais são a positivação daqueles, ou seja, a incorporação dos direitos humanos ao ordenamento jurídico. Algumas Constituições estabelecem tais direitos de forma mais sucinta, como é o caso da Constituição americana, outras, como é o caso da CF/88, de forma mais analítica (BARROSO, 2020).

Bernussi (2014) expõe sobre o central desempenho das organizações internacionais quanto à definição e complemento da agenda educacional nos sistemas nacionais e, muito embora se constate a concordância dos organismos internacionais no que diz respeito à importância da educação para o desenvolvimento, não se pode identificar que tenha havido uma posição unificada. Portanto, pode-se perceber que as divergências entre as organizações internacionais são verificadas principalmente no que concerne à escolha de prioridades para a educação como mecanismo ao desenvolvimento.

Destarte, identifica-se que as organizações internacionais se solidificaram de três maneiras no que concerne à temática educação. Primeiramente, como representantes do conceito da educação como mecanismo de desenvolvimento. Enquanto em uma segunda forma, cita-se os organismos como UNESCO, UNICEF, o Banco Mundial e o PNUD, que são tidos como representantes da institucionalização dessa ideia e, assim, responsáveis pela padronização, bem como pela disseminação



de suas próprias abordagens e discursos. Como uma última forma, verifica-se que as organizações são tidas como fonte de assistência técnica e financeira aos projetos educacionais (BERNUSSI, 2014).

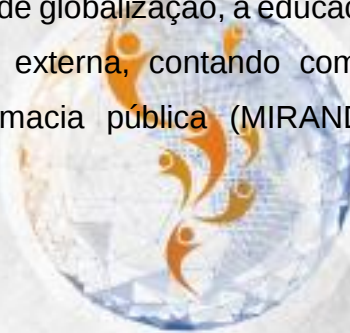
Observa-se que o direito à educação é composto por quatro elementos essenciais: a) disponibilidade: por tal elemento, a educação gratuita deve estar ao alcance de todos, sendo que as normas internacionais de direitos humanos obrigam o Estado ser o investidor final a garantia de instrução; b) acessibilidade: é o acesso à educação sem haver discriminação, onde se possibilite uma acessibilidade material, em que haja efetiva frequência escolar e, independente da condição econômica, o acesso a instrução é assegurado; c) aceitabilidade: garante uma qualidade padronizada da educação, devendo o Estado adaptar-se aos critérios mínimos formulados; d) adaptabilidade: segundo o último elemento, a educação deve ser proposta segundo a realidade das pessoas as quais se destina, considerando a cultura, religião e demais diferenças (CICONELLO, 2016).

375

A compreensão desses elementos se revela importante para ressaltar a educação como um direito social e humano, sendo necessário que seja ofertada a toda a sociedade e, também, que os cidadãos tenham a oportunidade de contribuir com as decisões de ordem educacional, a partir da participação social (SCHAEFER, 2009).

Com o ideal exposto por Ciconello (2016), de uma educação com características de alcance universal a todos, de acessibilidade total, Miranda e Stallivieri (2017) elucidam, no que tange ao Brasil, que o país encontra-se em um momento de suma importância ao tratar sobre a internacionalização da educação superior. Pode-se perceber nesse quadrante, o envolvimento dos seguintes atores: órgãos de governo, agências de fomento e entidades que representam a área educacional no Brasil, o que gera a criação de políticas públicas voltadas à internacionalização do sistema de ensino superior.

É nesse panorama que, a partir do período de redemocratização e com a promulgação da CF/88, a política externa brasileira passa a ser uma preocupação não apenas do governo, mas, também, da sociedade como um todo. Logo, durante a década de 1990, e por intermédio do advento do contexto de globalização, a educação passa a ser investigada como ferramenta de política externa, contando com a colaboração de novos atores e de uma nova diplomacia pública (MIRANDA; BISCHOFF, 2018).



Nesse período de progressiva interação entre Estados e sociedades, o que pressupõe a formação de um sistema global que dinamiza os intercâmbios econômicos, políticos e culturais, dentre outros, nota-se a importância de assegurar a democracia e a cidadania, a fim de proporcionar a participação social em um contexto de do incremento das desigualdades, um dos efeitos do fenômeno de interligação global. Embora a cooperação entre Estados seja elemento importante na realidade globalizada, é necessário, ainda, que as decisões internas contem com a contribuição da população que vive naquela localidade (HELD; MCGREW, 2001; SCHAEFER, 2009).

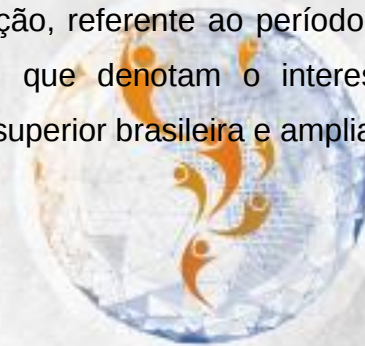
3 METODOLOGIA

Em busca de elucidar essa questão central, a pesquisa constitui-se como exploratória e descritiva, com aplicação da técnica bibliográfica, mediante a seleção de livros, dissertações e artigos pertinentes acerca do tema. O método científico utilizado é o dedutivo, com uma abordagem qualitativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerado um *soft power*, a educação internacional passa a ser analisada como um recurso de aproximação entre os países, por intermédio do fomento de ações e programas destinados ao fortalecimento e valorização da educação. Ao passo em que a política educacional é compreendida como uma vertente importante para estreitar os laços entre as diversas nações globais, ela também desponta como ferramenta de desenvolvimento econômico, social e cultural no âmbito interno (MIRANDA; BISCHOFF, 2018).

É imperioso destacar os esforços destinados à implementação da educação internacional como uma das estratégias no plano da política externa, a fim de projetar o país para além das fronteiras territoriais. Dentre as iniciativas, menciona-se a internacionalização do sistema de educação superior, mediante o Plano Nacional de Educação, sobretudo o Plano Nacional de Pós-graduação, referente ao período de 2011-2020, e o Programa Ciências sem Fronteiras, que denotam o interesse governamental em solidificar a identidade da educação superior brasileira e ampliar a



inserção do Brasil no âmbito internacional (MIRANDA; BISCHOFF, 2018; MIRANDA; STALLIVIERI, 2017).

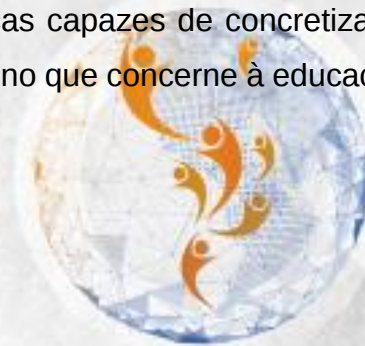
Com efeito, embora existam ações voltadas ao enaltecimento da educação como fator propulsor do desenvolvimento nacional e à valorização das universidades brasileiras, nota-se que “a ausência de um documento geral, de âmbito nacional, que oriente a formulação e a execução de políticas nacionais e regionais para a internacionalização da educação superior dificulta os avanços na área [...]” (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 610). Assim, apesar dos desafios, certamente as discussões sobre essa temática podem fomentar reflexões e direcionar o caminho a ser seguido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que o termo globalização foi conhecido nos anos finais do século XX, muito embora haja a identificação do fenômeno desde muito antes. Desvendar sua concepção não é tarefa fácil, uma vez que não há uma definição que seja única e universalmente utilizada para designar esse processo. Sendo assim, a globalização é tida como sendo uma ação à distância, relacionada à compreensão espaço-temporal, que pressupõe uma interdependência acelerada, de maneira que, em síntese, a globalização remete a padrões que são arraigados e duradouros de uma interligação mundial.

Constata-se que a ascensão dos direitos humanos a nível global desponta, então, como uma resposta às desigualdades, à pobreza e à escassez de políticas públicas nas sociedades. Ocorre que a globalização e a transnacionalização política estimulam transformações na esfera dos governos locais, que necessitam cooperar com outros Estados para conseguir viabilizar os projetos internos.

Portanto, conclui-se que o fenômeno globalização está cada vez mais acentuado, de maneira que a disseminação dos efeitos dele decorrentes pode afetar diretamente a atenção dispensada aos direitos humanos. Dito isso, destaca-se a necessidade de o Estado brasileiro elaborar um documento nacional, a fim de traçar estratégias e prioridades no desenvolvimento de políticas capazes de concretizar a internacionalização do direito à educação, notadamente no que concerne à educação superior.



REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições Internacionais e Educação: a agenda do Banco Mundial e do Education For All no caso Brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais. São Paulo, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jul. 2022.

CICONELLO, Alexandre. Políticas públicas de direitos humanos. In: ALVES, Pedro Assumpção; DELGADO, Ana Luiza Menezes; GATTO, Carmem Isabel; REIS, Maria Stela (org.). **Gestão de políticas públicas de direitos humanos – coletânea**. Brasília: ENAP, 2016, p. 161-187.

378

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, p. 35-52, 2009.

FARIA, José Eduardo. **A globalização econômica e sua arquitetura jurídica (dez tendências do direito contemporâneo)**. Texto preparado para o Congresso Jurídico Globalización, Riesgo y Medio Ambiente – Universidad de Granada. Disponível em: https://www.academia.edu/43010889/A_globaliza%C3%A7%C3%A3o_econ%C3%B4mica_e_sua_arquitetura_jur%C3%ADdica_dez_tend%C3%Aancias_do_direito_contempor%C3%A2neo. Acesso em: 08 jul. 2022.

HELD, David; MCGREW, Anthony. **Prós e contras da globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MATIAS, Eduardo Felipe P. **A humanidade e suas fronteiras: do Estado soberano à sociedade global**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; BISCHOFF, Viviane. Educação internacional como soft power: o ensaio da política externa de Dilma Rousseff. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 899-915, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10096>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300002>. Acesso em: 09 jul. 2022.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SATO, Eiiti. Dicotomia global-local na era da globalização: um novo paradigma para a política internacional?. **Cadernos Adenauer XVI**, Brasília, n. 4, 2015, p. 9-39.

SCHAEFER, Fernanda. Direitos humanos e globalização econômica: compatibilidade de princípios? Constituição, Economia e Desenvolvimento: **Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional**, Curitiba, v. 1, n. 1, ago/dez. 2009, p. 76-96. Disponível em: <http://abdconstojs.com.br/index.php/revista/article/view/6/9>. Acesso em: 06 jul. 2022.

THERBORN, Göran. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. **Sociologias [online]**. 2001, n. 6, p. 122-169. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000200007>. Epub 27 Nov 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000200007>. Acesso em: 03 jul. 2022.



INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Andriara Marques Rodrigues¹

Sérgio Kloster Pereira²

Júlio Cesar Lopes de Souza³

Resumo: O presente estudo teve por objetivo analisar as abordagens metodológicas em relação a internacionalização do ensino superior nos últimos 10 anos, a partir da análise bibliométrica. Dessa forma este trabalho tem caráter qualitativo, documental e descritivo, com perspectiva temporal longitudinal entre os anos de 2010 a 2020. A busca das publicações foi realizada no *Software Harzing's Publish or Perish®*, tendo como base de busca o *Google Scholar*. Após a filtragem dos dados, restaram 59 artigos publicados em 47 revistas, qualis A1 a B1. A análise foi conduzida em linha com as leis de Bradford, Lotka e Zipf da bibliometria. Os resultados demonstram que a maioria dos estudos trazem a temática utilizada em método qualitativo. Também demonstrado que entre 2010 a 2014 não houve avanço em publicações, partindo de 2015 com maiores produções. Outro aspecto encontrado foi que os autores possuem no máximo uma publicação, chegando a autores com pouco mais de quatro publicações. Dentre as revistas pesquisadas, o país que apresentou maior número foi o Brasil, em comparação a países como Reino Unido, Estados Unidos e Espanha.

Palavras-chaves: Bibliometria. Cultura. Internacionalização do Ensino Superior. Metodologia de Ensino. Mobilidade.

1 INTRODUÇÃO

Após o início da globalização fez-se necessário que muitas instituições tanto empresariais quanto educacionais se atualizassem. As empresas, em decorrência da modernização em processos produtivos e as instituições de ensino para prover

¹ FURB. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-2633>. E-mail andriaramarques@gmail.com.

² FURB. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1241-9848?lang=pt>.
E-mail: serginhokloster@hotmail.com.

³ FURB. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0698-5982>. E-mail: juliolopes@furb.br.



capacitação necessária. (FERREIRA, 2009). Para isso muitas instituições de ensino superior necessitaram se moldar a necessidade econômica, assim buscando novas atualizações de conhecimento e necessidade (LEAL; OREGIONI, 2019). Conforme Geldres, Vásquez e Ramos (2013), a educação superior em relação ao mercado das instituições de ensino não poderia ficar imparcial a sua constante necessidade e urgência ao buscar novos métodos de aprendizado e conhecimento.

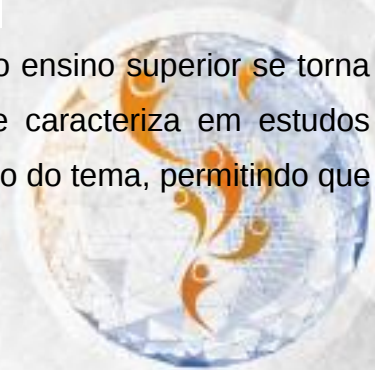
Por internacionalização do Ensino Superior, para Andres (2020) refere-se ao contínuo comprometimento ao desenvolvimento ambiental, científico, cultural e socioeconômico de cidadãos brasileiros e estrangeiros. Ainda segundo o autor, com o passar dos anos a internacionalização vem ganhando maiores incentivos, principalmente se tratando de mobilidade, acesso, qualidade e privatização, porém seguindo o desenvolvimento da sociedade e sua necessidade (ANDRES, 2020). Esse contexto teve repercussões no Brasil e a internacionalização do ensino superior têm sido fundamentais para se observar qual o avanço da internacionalização do ensino superior e sua qualidade, segundo as instituições de ensino superior privadas (SÁNCHEZ-TARRAGÓ; DOS SANTOS, 2015).

381

As reformas na área educacional no Brasil têm sido muito discutidas por diversos órgãos, principalmente ao seguir o exemplo de países desenvolvidos em relação ao preparo dos professores em relação a educação especial (ALTBACH; DE WIT 2010, SOUZA; FILIPPO; CASADO 2019). Se torna fundamental que as instituições de ensino superior priorizem os planejamentos estratégicos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para que possibilitem um caminhar com maiores resultados mediante aos seus planos a médio e longo prazo (ANDRES, 2020).

As mudanças ocorridas no mundo são frequentes e a necessidade de se absorver tais mudanças faz com que as instituições e seus usuários busquem melhores métodos ou metodologias (GOULART; LIBONI; CEZARINO, 2021). Torna-se oportuno salientar-que a metodologia na sua maioria não se cria constantemente, porém se modifica seguindo a evolução da sociedade e suas tecnologias disponíveis (PLASENCIA, 2019). Com a mobilidade de acesso ao ensino superior muitas instituições buscam sua assimetria em relação a melhor metodologia a ser aplicada em seu dia a dia (GARCIA; CLAVERIE; LAMARRA, 2019).

Considerando a medida que a internacionalização do ensino superior se torna uma área relativamente nova, principalmente ao que se caracteriza em estudos relacionados, torna-se relevante a observação e exploração do tema, permitindo que



se gere uma pergunta problema: **qual direção a internacionalização do ensino superior tem seguido nos últimos dez anos?**

Em decorrência ao questionamento proposto, se faz necessário seguir o objetivo da pesquisa, quanto a observar mediante a levantamento bibliográfico as publicações realizadas acerca do tema no período de 2010-2020. Dessa forma, busca-se identificar como está o rumo de pesquisas desenvolvidas na área e qual a direção que essas pesquisas têm seguido nos últimos anos. Para o atender o objetivo proposto, foi realizado um levantamento em relação as produções científicas publicadas entre os anos de 2010 a 2020. Neste contexto foram analisadas e filtradas as produções que se enquadram em periódicos qualis A1 a B1, tendo uma amostra inicial de 1.099 artigos, e após aplicação do filtro a amostra totalizou 59 artigos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

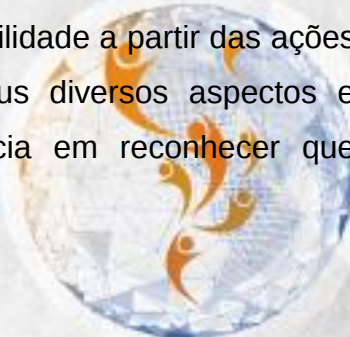
Como avanço das instituições de ensino superior no país, as possibilidades de parcerias com demais instituições no mundo fizeram com que a internacionalização do conhecimento fosse amplamente discutida (AUPETIT, 2017).

2.1 Razões e pressupostos para a Internacionalização do Ensino Superior

Importante observar que a internacionalização do ensino superior não é um fenômeno recente, próximo no tempo, ele tomou forças ao final dos anos 80 e início dos anos 90, como resultado das mudanças que muitos países enfrentavam e que ocorreram nas economias e nas sociedades devido à processo chamado de globalização (PATRÍCIO, 2009).

Essas mudanças foram fundamentais e percebidas para que a sociedade não sofresse maiores colapsos como de conhecimento ao decorrer da necessidade de se adaptar as inovações do mercado e sua sobrevivência. Ainda segundo o autor, é importante identificar as oportunidades e desafios enfrentados pela circulação do conhecimento científico, por meio de revistas científicas (PERSSON, 2020).

No que diz respeito a internacionalização do ensino superior, suas primeiras manifestações ocorreram por intermédio do pedido de mobilidade a partir das ações institucionais dado pelos docentes e discentes, em seus diversos aspectos e características (ALTBACH; DE WIT, 2010). A importância em reconhecer que



mudanças são necessárias e principalmente quando estas precisam ser absorvidas e analisadas, se fazem necessário a melhor busca de se estudar quais seus impactos, e como esses impactos podem ser tratados a longo prazo (AUPETIT, 2017).

A importância do docente em buscar novos métodos e metodologias a serem aplicadas, também requer a necessidade de olhar se a metodologia será possível de ser implementada ou não (GARCIA; CLAVERIE; LAMARRA, 2019). Investimentos são feitos principalmente quanto se tratando de aquisição e parcerias, porém é importante uma análise minuciosa juntamente ao planejamento estratégico e a adoção de práticas metodologias de outros países (ANDRES, 2020).

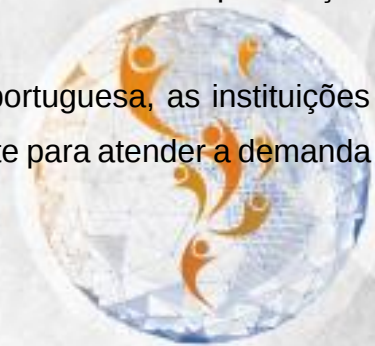
Porém é válido reconhecer que muitas pesquisas nos últimos anos traz a importância da realização da internacionalização como marco para o crescimento de muitos países subdesenvolvidos (PERSSON, 2020). Adquirir conhecimento e saber repassá-lo vai de encontro com a importância de se desempenhar esforços para que permitam novos resultados e cooperação na sua análise (PLASENCIA, 2020).

2.2 A Internacionalização do Ensino Superior no Brasil

Gianini (2017) contextualiza de forma positiva o processo no Brasil ao apresentar um contexto histórico do processo de internacionalização da educação que foi promovido por agências nacionais e internacionais, bem como pelo governo brasileiro e universidades estrangeiras e instituições de educação superior privadas. Neste contexto, conforme MEC (2016) o programa ciências sem fronteiras realizado em parceria com a iniciativa privada e que possui o objetivo de conceder bolsas de estudos para estudantes e docentes das áreas de ciências e saúde para realizarem atividades de aperfeiçoamento acadêmico no exterior.

Franca e Padilla (2016) relatam em seu estudo que as estratégias de internacionalização postas em prática pelas instituições de ensino superior justificam-se como sendo práticas para responder e adaptar-se aos desafios da globalização. Os autores ainda relatam alguns exemplos, que os intercâmbios de discentes e docentes para outros países, bem como os projetos de pesquisas internacionais, acordos de cooperação acadêmica, internacionalização dos currículos, publicação em revistas internacionais e dentre outros.

Patrício (2009) descreve que, a partir da realidade portuguesa, as instituições de ensino superior passam por muitas mudanças justamente para atender a demanda



global, sendo possível iniciar um processo ao qual a adaptação em relação às novas as formas de concorrência, provocadas assim pelo sistema globalizado de produção do conhecimento. =

Assim, a internacionalização do ensino superior tornou-se um objetivo transversal que compete quase todas as instituições de ensino superior, principalmente as instituições privadas, no qual se espera proatividade na implementação dos diversos processo e planejamento estratégico (ALTBACH; DE WIT, 2010; YEMINI; GILADI, 2015).

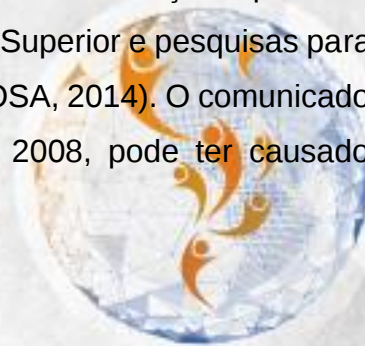
Se torna verdade que a quantidade de pessoas graduadas aumentou nos últimos anos, levando alguns estudantes ao receio de que o mercado já esteja saturado, como a muitas instituições a buscar formas de se reinventar (ANDRES, 2020). Mas se o cenário profissional já é competitivo para quem tem uma graduação, se faz necessário observar **como as oportunidades são limitadas para os candidatos somente com ensino médio** (LUZÓN; TORRES, 2013).

Mesmo hoje é possível visualizar que a internacionalização do ensino superior segue o fluxo da globalização dos mercados, a busca pelo conhecimento e desenvolvimento do que se é novo. E isso favorece a intensificação principalmente de trocas entre nações, instigando um constante modo de se repensar quanto ao que diz respeito sobre o seu papel na sociedade e neste cenário que vive (VERDELLI, 2019).

3 METODOLOGIA

Com o objetivo de revisar os estudos voltados para a internacionalização do ensino superior, por meio de uma pesquisa bibliométrica, realizou-se uma pesquisa das publicações realizadas entre 2010 e 2020. De acordo com Chueke e Amatuucci (2015), os estudos bibliométricos auxiliam os pesquisadores na sistematização em um determinado campo e a mapear os problemas que podem ser investigados futuramente.

Os artigos foram selecionados a partir de 2010, porque no ano de 2009, realizou-se uma conferência Mundial sobre o ensino Superior, em Paris na França, a qual teve como tema principal discutir as novas dinâmicas do ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social (DE MEDEIROS ROSA, 2014). O comunicado emitido no evento evidencia que a crise econômica de 2008, pode ter causado



algumas dificuldades com relação ao acesso e qualidade entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, dessa forma apresentando desafios para o desenvolvimento da educação (UNESCO, 2009).

Para a coleta de dados utilizou-se o *Software Harzing's Publish or Perish*, para fazer a busca nesse software, selecionou-se a base de dados *Google Scholar*. Como o objetivo da pesquisa é verificar os estudos da última década, foi utilizado um filtro relacionado ao ano das publicações, entre 2010 e 2020. As palavras-chaves utilizadas para a busca das publicações foram “internacionalização do ensino”, em três idiomas diferentes: português, inglês e espanhol, as quais deveriam estar contidas ou no título do artigo ou nas próprias palavras-chaves.

Após concluída essa etapa, o total de resultados encontrados foi 1.099. Posteriormente iniciou-se o processo de seleção dos dados encontrados, nesse processo foram excluídos da amostra: citações, livros, artigos de anais, artigos de conferências, editoriais, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e links HTML. Restando apenas artigos publicados em revistas, totalizando 443 trabalhos.

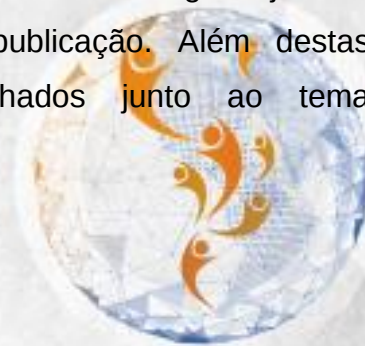
385

Na terceira etapa da pesquisa, analisou-se a reputação dos periódicos relacionados aos artigos restantes da etapa anterior, os quais deveriam ter a classificação A1, A2, A3, A4 e B1, de acordo com o qualis. Nesta etapa também foram excluídas as pesquisas que não atendiam aos requisitos da pesquisa e que não abordavam a internacionalização no ensino superior como tema principal. Desta forma, restaram 71 artigos que atendiam aos critérios de seleção da amostra.

Após, realizou-se a leitura dos artigos, os quais foram organizados a partir de uma planilha no Excel. Nesta etapa, foram retirados da amostra mais 12 artigos, por não atenderem alguns critérios necessários para a pesquisa. Sendo assim, a amostra final foi composta por 59 artigos publicados em 47 diferentes periódicos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para análise dos resultados da amostra, como já mencionado, os dados foram organizados a partir de uma planilha em Excel, na qual foram registradas informações quanto aos autores, revista, ano, qualis, citações utilizadas, títulos do artigo, objetivos, metodologia aplicada, teoria utilizada e países de publicação. Além destas informações foram adicionadas dimensão dos achados junto ao tema



internacionalização do ensino superior diretamente com as palavras-chaves encontradas em toda a mostra antes da exclusão e filtro, até a amostra final.

Identificou-se que dos 59 artigos analisados 72% utilizaram a abordagem qualitativa, 27% quantitativa e 1% utiliza uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos. O uso maioritariamente da abordagem de pesquisa qualitativa nos estudos em relação a internacionalização do ensino superior pode ser justificado a partir de Godoy (1995), ao salientar que um fenômeno pode ser mais bem entendido em contexto que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado. Assim, o pesquisador vai a campo na busca de “captar” o fenômeno ou fator gerador em estudo a partir da perspectiva dos indivíduos nele envolvidos, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Quanto aos procedimentos técnicos, quanto a pesquisa bibliográfica ou documental e o estudo de caso são os processos mais utilizados, dando destaque a este último, que foi utilizado em 43% da amostra dos artigos analisados. O uso deste procedimento é apresentado na realização de estudos comparativos, bem como na análise de uma determinada instituição, na análise de perfil de estudantes internacionais que estão realizando seus estudos em determinada instituição ou país, dentre outros. Referente ao método utilizado para a coleta de dados, destacando-se que muitos apresentam entrevistas, análises de documentos institucionais, bem como análise de obras já publicadas.

Por intermédio desses achados por publicações por ano é possível observar como a necessidade de constantes desenvolvimento de artigos são essenciais. Não apenas com o objetivo de aumentar a biblioteca em si com exemplares, mas a importância de pesquisas bem-sucedidas e com bom material. Permitindo assim que futuras pesquisas possam obter um direcionamento em relação aos diversos aspectos que compete a pesquisas científicas, bem como a importância de números de publicações e o reconhecimento dos principais autores em relação a tema ou teoria aplicada.

O número de autores por artigos, que evidencia que a maior parte dos artigos são de autoria única, ou seja, apenas um autor por artigo, nesse caso 22 artigos são escritos apenas por um autor. Outros 19 artigos são escritos por 2 autores, 13 pesquisas possuem 3 autores. Com mais de 3 autores tem 5 publicações, sendo que com 4 autores são 3 artigos e com 5 e 6 autores são 1.



Como observado, o Brasil possui maior número de publicações, em relação ao tema central de internacionalização do ensino superior. Para reconhecer e firmar tal qualidade, se adentra as revistas com conceitos qualis, A1 a B1, assim destacando a importância do artigo publicado. Fortalecer internamente no Brasil as publicações científicas e em períodos de grande renome, aumenta a visibilidade positiva vista a outros países.

Além disso, o artigo promove uma **validação do conhecimento**. Podem observar que os leitores da revista tenham informações que confirmam a hipótese dele. A redação do texto contribui muito para que a quantidade de artigos publicados no país possa ser positivo. Entretanto, é fundamental que os países possam buscar o desenvolvimento de mais artigos científicos, tamanha importância para o cenário científico e como base de dados, servindo de conhecimento para novas pesquisas.

A internacionalização do ensino superior e a globalização, foram incentivadas por políticas públicas. Alguns países por serem renome em conhecimento e práticas metodológicas, necessitaram da universalização de assuntos, informações e repasse de conhecimento em tempo real, mediante parcerias, e devido ao avanço da internet. Como citado as palavras-chaves possuem a peça fundamental para auxiliar indexadores e mecanismos de busca, pelas quais sendo principalmente ao destino de encontrar artigos relevantes como base para pesquisas em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar a internacionalização, Sánchez-Tarragó e Dos Santos (2015) comenta em seus estudos que é um dos conceitos mais frequentemente pensando na narrativa da dinâmica do ensino superior, ainda que sem dúvida permanece ambígua e pouco clara. Neste sentido, Kehm e Teichler (2007) conforme já citados, reforçam que a investigação sobre a internacionalização do ensino superior no mundo tem aumentado de forma substancial nos últimos anos, tornando-se claramente mais multidimensional e multifacetada.

O presente estudou buscou fornecer de forma panorâmica uma evolução da literatura de forma clara, referente a internacionalização do ensino superior publicada nos últimos anos entre 2010 a 2020. A partir desse estudo bibliométrico realizado, foi possível identificar qual o caminho que se está sendo traçado e percorrido nesta área,



sendo que tais dados poderão servir para o processo decisório em muitas instituições de ensino superior ao que tange suas estratégias em relação a internacionalização.

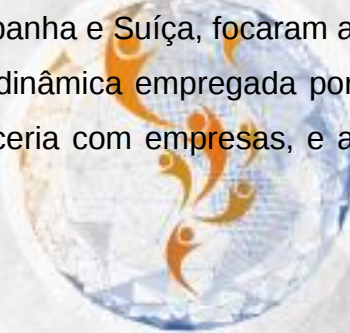
Assim foram analisados após filtragem, 59 artigos publicados de acordo com as revistas classificadas pela qualis entre A1 a B1. Representando assim em números expressivo de publicações no Brasil de 55,31% em artigos com o tema internacionalização do ensino superior. Tal avanço demonstra a importância do assunto e do conhecimento que gera dentro do território nacional brasileiro.

Uma síntese dos resultados indica que: i) a maior parte dos estudos realizados utilizam abordagem qualitativa, representando 72%, a abordagem quantitativa é adotada por 27% das pesquisas e apenas 1% utiliza o método misto; ii) a partir de 2017, percebe-se um aumento no volume de pesquisas acerca do tema; iii) quanto aos autores, apenas dois ganham destaque em relação ao número de estudos, sendo eles: Kyria Rebeca Finardi, com 3 artigos e Gabriel Brito Amorim com 2 artigos; iv) a revista com maior frequência de artigos é Archivos Analíticos de Políticas Educativas (EUA) com 4 artigos e em seguida a Revista Internacional de Educação Superior (Brasil) com 3 publicações; e por fim v) as palavras-chave que possuem mais destaques nos trabalhos são: “internacionalização”, “ensino”, “educação”, “superior”, “mobilidade”, “globalização” e “políticas”.

Quanto aos achados o mais impactante foi a filtragem dos artigos iniciando com 1.099 artigos, que após filtrações e exclusões dos artigos em revistas, totalizou em 59. Porém esse número demonstrou que a qualidade dos artigos e o reconhecimento em âmbito internacional é fundamental para o desenvolvimento do ensino. Gerar conhecimento requer aplicar estudos que já foram publicados e desenvolver novos, mediante bases bibliográficas.

Observando as pesquisas analisadas, foi possível identificar que na sua maioria a necessidade central foi a mobilidade dos alunos em relação ao ensino. Em alguns países a realidade do acesso por estudos na residência é uma vivência, entretanto para outras culturas a realidade segue sendo a prioridade da sala de aula e suas dependências. Ajustar uma realidade ou aproximar alguns processos, foi possível visualizar em alguns países, não só pela adoção de algumas práticas de mobilidade, mas como a necessidade de se atualizar ao ambiente externo e suas tecnologias.

Importante salientar que, partindo de países como Espanha e Suíça, focaram a ontologia ao ensino em território brasileiro. Dentre eles a dinâmica empregada por algumas instituições de ensino superior em relação a parceria com empresas, e a



abordagem dos alunos mediante a prática em seus cursos. Bem como observado também que alguns países observam o avanço do Brasil em relação a parceria com diversas outras instituições de ensino superior pelo mundo.

De forma específica, sugere-se que estudos futuros validem os resultados alcançados em contextos diferentes daqueles que têm sido publicados, ou seja, a busca por dentre outros países. Além disso, estudos futuros devem buscar quantificar por meio de pesquisas conclusivas as variáveis e dimensões apresentadas no presente artigo, em consonância com os achados e seus pontos ainda a serem desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G.; DE WIT, Hans. Internationalization and Global Tension Lessons From History. **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 1, p. 4-10, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315314564734>.

ANDRES, Mercedes Victoria. Globalización e internacionalización de la Educación Superior en América Latina: ¿hacia dónde vamos? **Revista da Sociedade**, n. 40 (maio de 2020 a 20 de outubro 20), Faculdade de Ciências Social, Universidade de Buenos Aires. Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/download/5599/4546>.

AUPETIT, Sylvie Didou. Vincular la internacionalización con las prioridades de desarrollo de las instituciones de Educación Superior: una urgencia inaplazable. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 324-332, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28975>.

CHUEKE, Gabriel Vouga; AMATUCCI, Marcos. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. **Internext**, v. 10, n. 2, p. 1-5, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18568/1980-4865.1021-5>.

CORREIA, Manolita. La internacionalización de la industria de la educación: el caso australiano. **Calidad en la Educación**, n. 32, p. 170-204, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.156>.

DE MEDEIROS ROSA, Chaiane. Marcos legais e a educação superior no século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 278-290, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991029>.

FERREIRA, Marco Paulo Maia. O professor do ensino superior na era da globalização. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 50, n. 5, p. 2, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055494&orden=224401&info=link>.



FRANCA, Thais; PADILLA, Beatriz. Acordos bilateral de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal: internacionalização ou (pós) colonização universitária? **Universidades**, n. 69, p. 57-73, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/13861>

GARCIA, Pablo Daniel; CLAVERIE, Julieta; LAMARRA, Norberto Rafael Fernández. Políticas de internacionalización de la Educación Superior en la Argentina: La promoción de la Universidad en el exterior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019045-e019045, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653861>

GELDRES, Valeska V.; VÁSQUEZ, Fabiola N.; RAMOS, Heidy R. Internacionalización de la educación superior en Chile. Movilidad internacional de estudiantes en la Universidad de La Frontera. **Revista CTS**, n. 24, v. 8, p. 45-62, Septiembre de 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132013000300003&lng=es&nrm=iso.

GIANINI, Zenaide Moschim. Joliet Junior College e Fatec Mogi Mirim: caminhos e possibilidades de internacionalização. **Revista CBTEC**, v. 1, n. 2, p. 113-131, 2017. Disponível em: https://kipdf.com/joliet-junior-college-e-fatec-mogi-mirim-caminhos-e-possibilidades-de-internacio_5b4dccad097c47f8308b45e1.html.

390

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>.

GOULART, Alessandro R.; LIBONI, Lara B.; CEZARINO, Luciana O. Qualification as a societal challenge and the role of higher education from a system approach. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2020-0118>.

KEHM, Barbara M.; TEICHLER, Ulrich. Research on internationalisation in higher education. **Journal of studies in international education**, v. 11, n. 3-4, p. 260-273, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>.

LEAL, Fernanda Geremias; OREGIONI, Maria Soledad. Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019036-e019036, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653635>.

LUZÓN, Antonio; TORRES, Mónica. Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación: de la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. **Journal of supranational policies of education**, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10486/667154>.

PATRICIO, M. T. Science policy and the internationalisation of research in Portugal. **Journal of Studies in International Education**, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315309337932>.



PERSSON, Micaela. La Internacionalización de la Educación Superior a través de las revistas científicas digitales en América Latina. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación**. Ensayos, n. 85, 2020 (Ejemplar dedicado a: Edición universitaria y políticas editoriales como objeto de análisis), p.151-164. Disponible em: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi85>.

PLASENCIA, María Victoria Villavicencio. Tendencias actuales de la internacionalización de la educación superior. Retos para Cuba/Current trends in the internationalization of higher education. Challenges for Cuba. **Revista Economía y Desarrollo (Impresa)**, v. 163, n. 1, 2020. Disponible em: https://redib.org/Record/oai_articulo3018327-tendencias-actuales-de-la-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-superior-retos-para-cubacurrent-trends-internationalization-higher-education-challenges-cuba.

SÁNCHEZ-TARRAGÓ, Nancy; DOS SANTOS, Raimundo Nonato Macedo; BUFREM, Leilah Santiago. Discusión sobre Políticas de Internacionalización en la Educación Superior: análisis de citas. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 20, n. 44, p. 105-126, 2015. Disponible em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2015v20n44p105>.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos; KOBASHI, Nair Yumiko. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. 2009. Disponible em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10089>.

SOUZA, Cláudia Daniele de; FILIPPO, Daniela De; CASADO, Elías Sanz. El papel de la internacionalización de la educación superior en la producción científica brasileña 1. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 784-810, 2019. Disponible em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701721>.

UNESCO. Guidelines for UNESCO National Commissions. UNESCO Section of Higher Education, 2021. Disponible em: whc2022-contribution-guidelines-national-commissions-en.pdf (unesco.org).

YEMINI, Miri; GILADI, Aviva. Internationalization motivations and strategies of Israeli educational administration programs. **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 5, p. 423-440, 2015. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/1028315315579240>.



AS LIÇÕES DA PANDEMIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PERSPECTIVA DE COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Cristiane Pozzebom¹

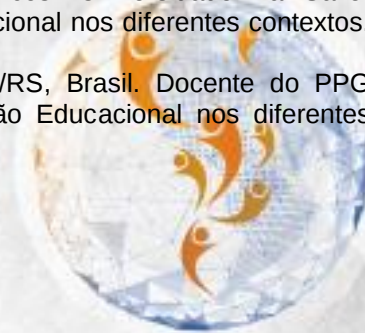
Paulo Fossatti²

Resumo: A educação superior, desde sua origem, está sujeita a inúmeras interferências, sejam elas de cunho político, econômico, ideológico, religioso e até mesmo sanitário como o da Pandemia da Covid-19. As mudanças geradas a partir da necessidade de adaptabilidade ao enfrentamento da pandemia, no modo de ofertar e organizar o ensino superior, vem perdurando e é observado no pós-pandemia. O presente artigo tem como objetivo problematizar a perspectiva de coordenadores de cursos de graduação de uma Universidade Comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, RS com respeito aos principais desafios vivenciados durante a pandemia e o legado desse período para a educação superior. A metodologia, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, coletou seus dados por meio de um questionário aplicado a 21 (vinte e um) coordenadores de curso de graduação. A análise de conteúdo identificou quatro categorias relativas aos desafios enfrentados pelos Coordenadores de Curso que foram a gestão do tempo, inteligência emocional, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas. Quanto ao legado foram identificadas 2 (duas) categorias: inovação das práticas pedagógicas incluindo o uso das tecnologias e desenvolvimento das *hards* e *soft skills*. Podemos concluir que gestão das pessoas, do tempo e o autoconhecimento são habilidades fundamentais e reconhecidas pelos coordenadores de curso frente à gestão de crises.

Palavras-chave: Educação Superior. Pandemia Covid-19. Coordenador de Cursos de Graduação. Legado da Pandemia.

¹ Mestranda em Educação. Coordenadora de Serviços Acadêmicos. Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: cristiane.pozzebom@unilasalle.edu.br.

² Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Docente do PPG Educação desta universidade. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.



1 INTRODUÇÃO

A vida pessoal e profissional do mundo todo sofreu um revés nos anos de 2020, com o surgimento da Pandemia Covid-19, que impôs restrições severas e que ainda eram sentidas até o ano de 2021. Se as restrições foram globais, logo no âmbito da educação superior, também foram sentidas e com exigida a adaptação na organização, na gestão e nas práticas pedagógicas.

Ao passo que houve uma abrupta necessidade de se organizar sem a possibilidade de um planejamento quanto a melhor forma, também o período da restrição foi relativamente longo. Destarte, foi necessário utilizar diferentes tecnologias da informação e comunicação e das práticas de ensino para dar conta das funções acadêmicas. Aos profissionais da educação, a pandemia requereu, habilidades e competências, para lidar com suas necessidades e de outrem.

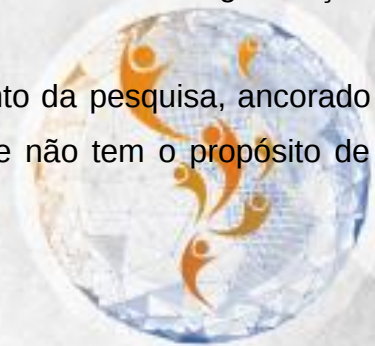
Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo problematizar a perspectiva de coordenadores de cursos de graduação de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre com respeito aos principais desafios vivenciados durante a pandemia e o legado desse período para a educação superior.

O artigo está organizado iniciando pela introdução, posteriormente é apresentada a metodologia utilizada para a coleta dos dados, o referencial teórico considera a teoria de estudiosos na área da educação superior, gestão, tecnologias e inovação na educação e habilidades sócio emocionais, análise de dados e considerações finais.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que de acordo com Gil (2021, p. 15), é aquela que não faz uso de recursos matemáticos na análise dos seus dados, ou seja, qualquer pesquisa a qual os resultados não são obtidos por meio da quantificação. Bardin (2016) define a pesquisa qualitativa como aquela que lança mão de temas subjetivos, a qual é objeto deste estudo, e visa identificar as vivências e legado percebidos e identificados pelos coordenadores de cursos de graduação durante a Pandemia da Covid-19.

O estudo de caso foi utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, ancorado na teoria de (YIN, 2015), que define como o método que não tem o propósito de



construir conhecimento preciso das características de uma população. O estudo de caso propicia uma visão global do problema ou de detectar fatores que possam interferir e/ou por ele ser influenciado. Desta forma, no campo de pesquisa escolhido, se buscou coletar dados, mediante o envio de um questionário, por e-mail, construído utilizando a ferramenta Google Formulários, onde constavam 3 perguntas abertas. Esse foi enviado para os vinte e um (21) coordenadores de curso de graduação de uma universidade comunitária, localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

Após a coleta, foi realizada uma leitura flutuante para a categorização e a interpretação dos dados “[...] visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [...]” (BARDIN, 2016, p. 47).

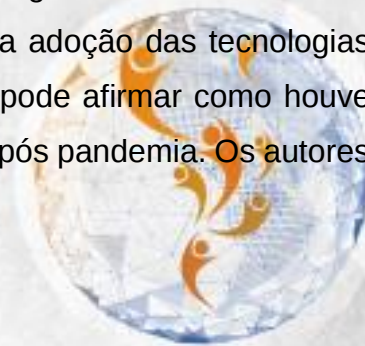
Após, a interpretação dos dados foi concluída a pesquisa com a elaboração deste artigo apresentando os conhecimentos advindos desse esforço.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de mudar é entendido como a troca de um lugar para o outro ou a ideia de novos hábitos, processos, estilos, regras.... Em nossa sociedade a mudança e/ou adaptação é vista como um meio de sobrevivência das pessoas, das empresas e até mesmo das instituições de ensino superior. Mudar não é uma tarefa fácil porque requer modificar ou abandonar o que é conhecido.

Assim, se viram as instituições e os profissionais da educação superior com o avanço da Pandemia da Covid-19, no ano de 2020, onde sem qualquer tempo ou planejamento foram obrigados a mudar do presencial para o virtual e a adaptar as práticas e as metodologias de ensino, especialmente nos cursos de graduação, da modalidade presencial.

A pandemia trouxe inúmeros desafios aos professores e aos coordenadores de curso, no que diz respeito ao uso constante dos recursos tecnológicos e digitais para ministrar as disciplinas, na comunicação com os alunos e na gestão dos cursos. Para Tarja e Ribeiro (2020) e Pessoa, Santos e Alves (2020), a adoção das tecnologias não era uma realidade para muitas instituições e que se pode afirmar como houve uma inserção habitual e positiva nas práticas pedagógicas pós pandemia. Os autores



afirmam que, apesar dos desafios que a pandemia trouxe, os ganhos pedagógicos foram inúmeros, pois demandaram desses profissionais a

[...] flexibilidade do plano de ensino das disciplinas, reavaliar seus conteúdos, métodos, referenciais e critérios avaliativos; aprender e a utilizar recursos tecnológicos para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem remota; dialogar com outros colegas que já utilizam as tecnologias como apoio em sala de aula; socializar e ajudar outros professores compartilhando recursos que já conhece e utiliza; ter vontade e motivação de aprender e empregar recursos digitais; saber lidar com imprevistos, incertezas e instabilidades; tentar novamente e não desistir; reinventar-se, pensar e propor ações diferenciadas; ter discernimento e a consciência de que dar aulas online (remotas) não é a mesma coisa que dar aulas presencialmente; abrir-se a novas técnicas e metodologia de ensino e aprendizagem. (PESSOA, SANTOS, ALVES, 2020, p. 131).

Na gestão dos cursos, especificamente para os coordenadores, a pandemia não impactou somente nas práticas pedagógicas, mas sim postulou habilidades socioemocionais, como empatia, capacidade de negociação, inteligência emocional, acolhimento, escuta e a gestão do tempo com vistas a equalizar a vida pessoal e profissional. Essas e outras habilidades, denominadas *soft Skills*, foram acionadas e/ou aprendidas pelos profissionais no período pandêmico. Reconhecer as emoções, assimilar, avaliar e gerenciar certamente foram fundamentais para poder auxiliar alunos e professores e não perder o foco em tempo de instabilidade e medo (MARTINS et al., 2020; BES et al., 2021).

É fato que a pandemia imprimiu traumas como a morte, o distanciamento social, as perdas econômicas e muito mais. Mas é fato também, que deixou um legado bastante positivo na educação superior. As mudanças que eram percebidas como necessárias e que talvez levassem muito tempo para serem aceitas ou implantadas, foram aceleradas por ela. Nesse viés podemos elencar algumas como:

- a) aceitação do ensino remoto como uma possibilidade viável e de qualidade e que anteriormente, sofria resistência por parte dos professores;
- b) o *home office*³ como meio de trabalho nas instituições de ensino superior, que antes era inconcebível especificamente na gestão;

³ O termo *home office*, em tradução livre, significa escritório em casa. Na prática, nada mais é que o profissional ter uma estrutura na própria residência para realizar suas tarefas de trabalho, como se estivesse alocado na empresa (HOME office: confira o Guia completo. Catho Comunicação, 22 ago 2022.) Disponível em: https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/carreira/home-office/#O_que_e_home_office. Acesso em: 1 set. 2022.



- c) a equidade no uso dos recursos tecnológicos, pois era o único meio de contato e possibilidade para continuar assistindo ou ministrando as aulas; entre outros. (MANCEBO, 2020; MARTINS et al., 2020; VAZ; FOSSATTI, 2021).

Em suma, esse evento deixou muitas lições aprendidas para a educação superior tanto para os profissionais quanto para as instituições e, das quais, ainda não temos o total entendimento. Certamente a partir dos estudos realizados, dos que estão em andamento e daqueles que ainda estão por vir, poderemos avaliar melhor as perdas e os ganhos dessa experiência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da coleta apresentamos a análise e discussão dos dados, que ancorada na teoria, a qual trará ilações sobre o objeto deste estudo relativo ao legado e contribuições resultantes das implicações impostas pela Pandemia da Covid-19 na educação superior. Conforme contextualizado anteriormente, o campo de pesquisa refere-se a uma Universidade, localizada na região metropolitana de Porto Alegre que possui 04 (quatro) Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, um portfólio variável de cursos *Lato Sensu* e 41 (quarenta e um) cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância. Para fazer a gestão pedagógica dos cursos de graduação, a universidade tem em seu quadro 21 (vinte e um) coordenadores de curso, dos quais, 08 (oito) deles conduzem mais de um curso.

O instrumento de coleta foi um questionário elaborado na ferramenta Google Formulários, com 3 (três) perguntas abertas, enviado aos 21 (vinte e um) coordenadores por e-mail. Destes retornaram 11(onze) respostas, o que representa 52% dos respondentes. Ainda, cabe mencionar que foram extraídas informações a partir do site da universidade para embasar informações citadas nesta análise.

Para compreender a percepção dos coordenadores quanto às contribuições e legado que a Pandemia trouxe, a primeira pergunta refere-se ao tempo de atuação no cargo e assim poder avaliar a experiência deles como gestores. Das 11 (onze) respostas, conforme pode-se observar no Gráfico 1, 73% deles tem de 1 a 4 anos à frente da coordenação nesta Universidade, 36% tem de 1 a 2 anos como coordenador o que se pode concluir que a maioria pode ser considerada “jovem” no cargo e que coincidiu com o período pandêmico.

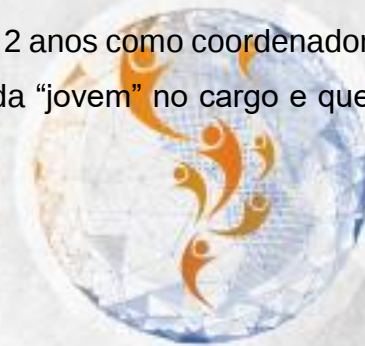
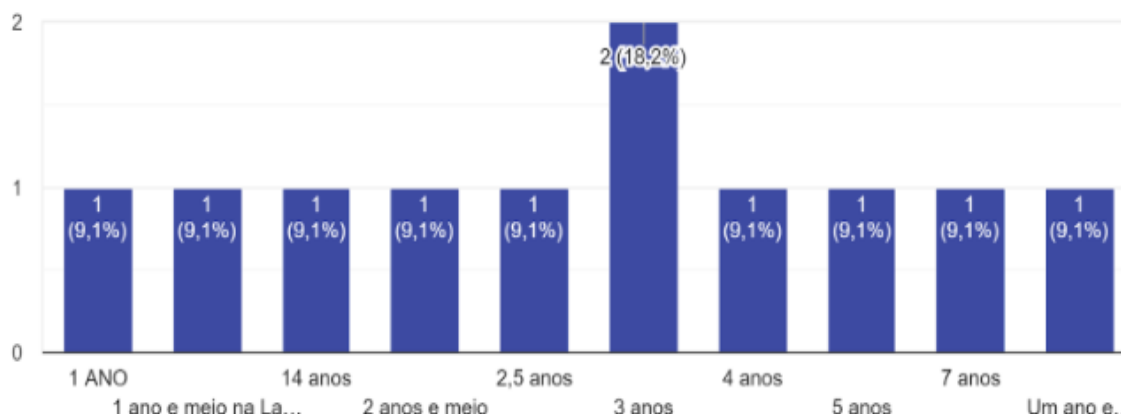


Gráfico 1 –Tempo de atuação na coordenação de curso

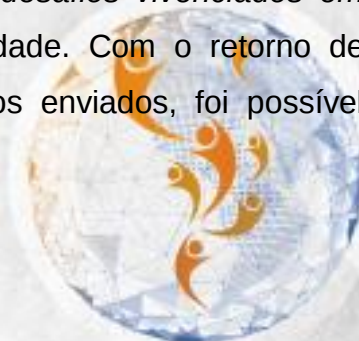


Fonte: Autoria própria, 2022.

As mudanças que ocorreram no mundo e, especificamente no Brasil, desde o ano de 2020, modificaram os hábitos, a economia, a saúde entre outras esferas da vida humana e a educação não ficou imune a estas transformações. A educação superior, que já vinha sendo impelida a modificar as práticas de ensino e introduzir cada vez mais tecnologias educacionais como instrumento para o ensino aprendizagem assim como, a adoção de novas práticas de gestão de processos e de pessoas, com vistas a acompanhar as mudanças que o segmento vem sofrendo sobretudo, pelo crescimento da educação a distância. Com a rapidez com que a Covid-19 se alastrou, as instituições de ensino superior tiveram que buscar alternativas de um dia para o outro, principalmente para o ensino na modalidade presencial. Segundo Vaz e Fossatti (2021, p. 145),

[...] criou-se um padrão mínimo a ser seguido pelos professores durante o processo de virtualização das aulas. [...] As aulas ocorrem de maneira síncrona, contemplando: materiais para estudo, videoconferência ao vivo com o professor e os colegas e realização de atividades a partir das diferentes tecnologias digitais disponíveis.”

Neste contexto, a pesquisa buscou por meio de uma questão aberta, *identificar a percepção dos Coordenadores de Curso quanto aos desafios vivenciados em 2020/2021 na gestão dos cursos sob sua responsabilidade*. Com o retorno de 11(once) respostas em um universo de 21 questionários enviados, foi possível



destacar quatro categorias comuns nas respostas: gestão do tempo, inteligência emocional, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas. As categorias citadas são resultantes não somente dos aspectos relacionado aos riscos da doença e o considerável número de vidas ceifadas, mas sobretudo, porque a pandemia exigiu o distanciamento social e os profissionais precisaram desenvolver suas atividades laborais por *home office* conforme podemos ver a partir das respostas dos pesquisados.

No que diz respeito à gestão do tempo, as atividades *home office* trouxeram o desafio de conciliar a vida pessoal e a vida profissional, especialmente para aqueles com família e com crianças e que não possuíam um ambiente apropriado para atividades dessa natureza. Podemos identificar essas questões nos registros do C2⁴ “A gestão do tempo, sem dúvida, foi o maior desafio.” e C6 “Separar questões pessoais da vida profissional.” (C6).

O contexto acadêmico exige dos profissionais dedicação ao planejamento das atividades e avaliações de cada uma das disciplinas que ministram, atualização constante, leituras, correções de trabalhos e provas. Já para o coordenador de curso, além de ministrar disciplinas, precisa gerir todas as atividades pertinentes ao funcionamento de um curso de graduação, como por exemplo, gestão das atividades do corpo docente, atendimento aos alunos, matrículas, entre outros. Por isso, gerir o tempo se torna fundamental para que esse coordenador desenvolva com eficiência e efetividade aquilo que é de sua responsabilidade. De acordo com Marcílio *et al.* (2021, p. 3), a gestão do tempo é um “[...] processo dirigido a determinados propósitos [...]” que requer planejamento, definição de metas, acompanhamento e avaliação do tempo utilizado para cada uma das atividades, a fim de alcançar aos objetivos propostos.

Ainda nesse sentido, a gestão do tempo para atividades profissionais em *home office*, em um cenário pandêmico e de distanciamento social, tem um impacto ainda maior. Para Souza Junior e Cunha (2021, p. 63), o profissional que trabalha de forma remota ou em sua residência, em tese teria maior independência sobre a organização do seu tempo e atividades. Porém, “Conhecer, repartir e desassociar o tempo para as atividades profissionais e as atividades com os familiares é fundamental.” Definir

⁴ Para fins de identificação das respostas obtidas, nomeamos as respostas de cada coordenador como C1, C2, C3...e assim sucessivamente.

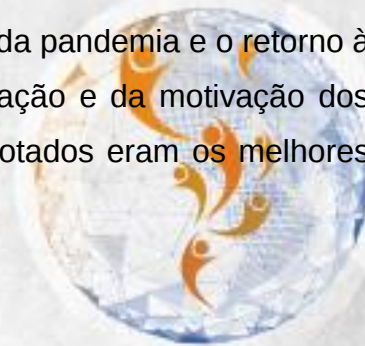


as prioridades a partir do que é urgente do importante a ser feito, ter consciência dos prazos, estabelecer rotinas e hábitos incluindo o tempo de recuperação e descanso, além de identificar os “[...] fatores que podem influenciar o rendimento nas atividades (humor, energia, atenção etc.) [...]” são fundamentais para o bem-estar e alta produtividade dos profissionais (SOUZA; CUNHA, 2021; MARCÍLIO *et al.*, 2021, p. 3).

O fator tempo, indubitavelmente, para os Coordenadores de Curso foi desafiador considerando que o *home office* não foi uma escolha e sim uma imposição da pandemia, a qual esses profissionais sequer tiveram tempo de se organizarem. Somado a isso, dar conta das atividades rotineiras da família e a falta de uma estrutura adequada de trabalho, pois muitas vezes os profissionais durante a pandemia dividiram os espaços com cônjuges que também estavam trabalhando no mesmo formato e aulas online dos filhos, certamente trouxe a eles em maior ou menor grau, uma nova competência.

A categoria inteligência emocional, também foi apontada em 3 (três) ocorrências, dos 11 (onze) respondentes, onde foi utilizada essa terminologia para retratar os desafios enfrentados. De acordo com o Coordenador C1, “[...] os maiores desafios foram manter o foco, o equilíbrio emocional, a disposição e a alegria. Motivar os estudantes ...”. Nesta citação fica evidenciado o quanto este profissional foi demandado a ter autocontrole e o autodesenvolvimento para lidar com fatores externos alheios à sua vontade. Também o quanto esses profissionais precisaram ser resilientes para lidar com suas próprias angústias e medos, sem perder o foco de sua função principal. Esses sentimentos também foram apontados em parte do registro do Coordenador C7 “[...] Atuar sob pressão, medo e dificuldades vivenciadas tanto por professores quanto estudantes frente a um quadro de incertezas.”

Na citação do Coordenador C8, fica evidenciado esse aspecto “Resiliência para lidar com o inesperado, inteligência emocional para atender as demandas adversas de alunos, professores e pais.” Nesta afirmação fica destacado o seu papel em lidar com as situações adversas na vida dos alunos e dos colegas professores. Pode-se perceber ainda pelo registro, o quanto foram demandados os recursos internos, ou seja, a inteligência emocional e a automotivação, pois o ambiente vivido, em 2020 especialmente, foi mortes e incertezas quanto ao controle da pandemia e o retorno à normalidade. O C10, expõe a necessidade da automotivação e da motivação dos seus pares a trabalhar confiantes de que os recursos adotados eram os melhores



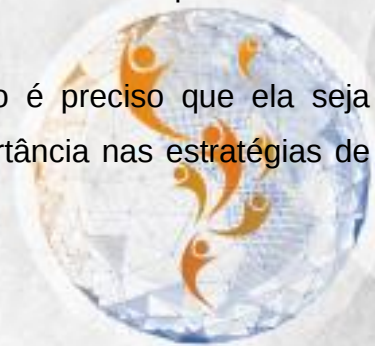
diante do ambiente, como podemos ver na afirmação “Manter o aluno presente, confiante e ativo no seu processo junto ao curso; instigar e convencer o colegiado que mesmo a distância era possível promover uma atmosfera de aprendizagem próxima.”

Conforme Moraes (2020, p. 120, 121) a inteligência emocional é a capacidade de lidar com situações sociais adversas e que requer do indivíduo gerenciar e/ou administrar suas emoções para o pensar e o agir, identificando e reconhecendo as suas emoções e as dos outros. Ter inteligência emocional não pressupõe que o indivíduo não sentirá tristeza, raiva, medo... mas sim pressupõe a “[...] habilidade de resolução de problemas de ordem cognitiva e social, em um determinado contexto [...]”. Também, o autor diz que as pessoas experienciam as emoções em intensidades de maneira singular, [...] cada indivíduo tem o seu tempo de respostas, ainda mais em situações de complexidade [...]”.

As ocorrências que expõem nossas emoções ou que não temos controle, exigem uma capacidade de reorganização interna e autoconhecimento. Todas essas situações foram impostas pela pandemia aos coordenadores de curso e não somente a eles, foram experimentadas por todos os profissionais em cargos de gestão e lideranças pessoas, o que não significa que em todas as situações eles souberam administrar ou não tiveram prejuízos emocionais ou descontroles.

Em relação às tecnologias educacionais, 3 (três) citações foram observadas em um conjunto de 11(onze) respondentes os quais explicitam a ampla utilização das tecnologias educacionais para que fosse possível ministrar as aulas síncronas nos cursos de graduação, da modalidade presencial. Utilizar as ferramentas digitais adotadas pela Instituição não foi condição suficiente e, segundo o Coordenador C7, foi preciso também “1º) Adequar as aulas presenciais para a modalidade síncrona”. Além disso, é preciso considerar que muitos alunos ficaram confusos pois, de um dia para o outro as aulas foram do presencial para o virtual. Ainda, é possível comprovar, por meio do registo do Coordenador C9, que foi preciso identificar àqueles que possuíam pouca familiaridade com os recursos a fim de auxiliá-los, ou seja, “Localizar os estudantes para que ingressassem no ambiente virtual com o auxílio nos acessos, usuário e senha, além das alternativas caso os estudantes não dispusessem de equipamentos e infraestrutura necessários.”

Para incluir as tecnologias educacionais no ensino é preciso que ela seja compreendida pelos gestores institucionais por sua importância nas estratégias de

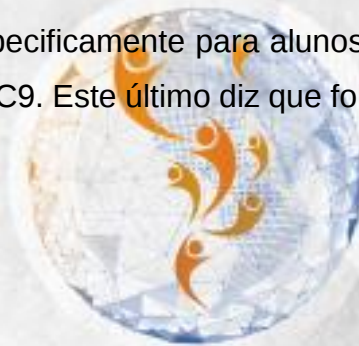


desenvolvimento institucional e na aprendizagem dos alunos. Desta forma, para que a cultura digital seja institucionalizada ela deve estar contemplada nos planos e ações, assim como na formação permanente dos professores (VAZ, FOSSATTI, 2021).

Considerando a rápida necessidade de adaptação para a virtualização das aulas, os coordenadores e os professores precisaram dominar os recursos que a instituição dispunha para que o processo tivesse o menor impacto negativo possível. De acordo com Vaz e Fossatti (2021), as aulas síncronas contaram não apenas com o professor ao vivo por videoconferência, no mesmo horário e tempo que ocorriam presencialmente, mas também com materiais de apoio, tutoriais e realização de atividades a partir das diferentes tecnologias digitais disponíveis.

Se por um lado a tecnologia tornou-se um desafio para os professores, por outro lado desmistificou que o ensino remoto não tem qualidade por ser ofertado remotamente. Também ficou explícita a importância da cultura digital ser institucionalizada não apenas em sala de aula, mas também nas áreas de apoio pedagógico, pois somente dessa forma em situações de crise as instituições conseguem fazer a mudança com menor impacto aos alunos e colaboradores - professores e técnicos administrativos. A pandemia também estreitou a comunicação entre alunos e professores, e uma das evidências nesse sentido é que os canais de comunicação, como *whatsapp*, tornou-se corriqueiro e parte dos recursos para as aulas. Por outro lado, motivar os alunos para que abrissem as câmeras e que fizessem uso dos microfones, durante as aulas, foi um dos maiores desafios que os professores encontraram neste período, conforme apontou o Coordenador C2.

A quarta e última categoria identificada na pesquisa e que se refere aos desafios enfrentados durante a pandemia, está relacionada às práticas pedagógicas que tiveram apontamentos em mais de 50% das respostas. A organização e a gestão das disciplinas práticas e estágios curriculares obrigatórios tornaram-se desafiadores, especificamente para aqueles cursos que não eram relacionados à área da saúde, que estavam liberados a serem feitos em função da necessidade de profissionais que auxiliassem no atendimento aos pacientes. Com os campos de estágios fechados, em função dos protocolos de distanciamento social, os coordenadores buscaram alternativas para que as disciplinas fossem realizadas, especificamente para alunos formandos, conforme aponta os coordenadores C2 e C5 e C9. Este último diz que foi

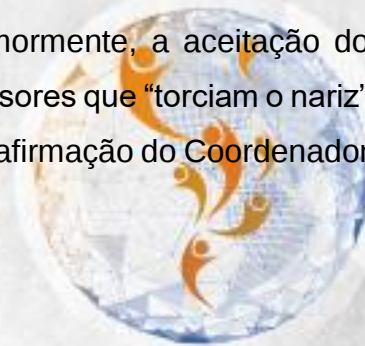


preciso “Adequar as práticas, os planejamentos e os modos de operação para que pudessem atingir os objetivos.”

Para estimular a participação e o engajamento dos estudantes foi preciso que o Coordenador direcionasse os professores a organizarem metodologicamente as aulas adotando “[...] novas estratégias que dessem conta de estimular a participação dos estudantes [...]”, conforme apontou o Coordenador C2. Em tempos de “incertezas, perdas e dificuldades impostas pelas restrições e bloqueios da Covid-19”, o Coordenador C9 traz o valor da cultura institucional caracterizada pelo acolhimento “característico da nossa missão”. Ela foi determinante para lidar com os obstáculos e acolher os alunos para evitar evasão do curso e da instituição, segundo o Coordenador C11.

Para Pessoa, Santos e Alves (2020, p. 126) as abordagens escolhidas para que as práticas pedagógicas fossem efetivas e levassem os alunos a produzir conhecimento e “[...] estimular as capacidades de análise de dados, de valorizar as ações reflexivas [...], foi necessário estimular a autonomia do aluno. O olhar sobre o processo de aprendizagem e o tempo de adaptação do aluno também requereu a observação por parte do professor. Os autores reforçam ainda que “é preciso buscar alternativas que sejam compatíveis com o momento e com os recursos a que se tem disponíveis.” A empatia, a socialização e a solidariedade foram exercitadas amplamente para que todos tivessem equidade e participação e que talvez não teria acontecido se não fosse pelo cenário da pandemia. O inaceitável antes da pandemia tornou-se aceitável e incorporado como prática, desprovido de julgamento e preconceitos.

Apesar dos prejuízos que a pandemia ocasionou, são inegáveis os avanços que estamos observando pós pandemia. No caso da educação superior pode-se observar que os recursos tecnológicos se mantiveram incorporados mesmo no retorno à presencialidade. A aceitação das aulas híbridas - presenciais e remotas - foram instituídas pelas instituições como possibilidade e com a qualidade que se espera. Saber lidar com os imprevistos e as incertezas e manter a motivação para continuar aprendendo e empregando os recursos tecnológicos, tanto pelos professores quanto pelos alunos, é outro ponto a ser destacado. Por fim, destaca-se a flexibilidade no conteúdo e nos métodos de ensino e aprendizagem e, mormente, a aceitação do ensino remoto como uma possibilidade para aqueles professores que “torciam o nariz” para a educação a distância. Isso pode ser referendado na afirmação do Coordenador



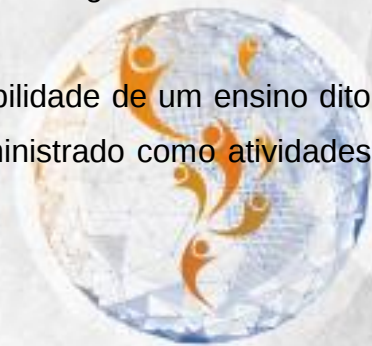
C11 “Implementar as aulas online com qualidade, com os professores do colegiado, retendo os alunos.”

A segunda questão aberta, do instrumento de pesquisa, teve como propósito descrever o *maior legado deixado pelas vivências da pandemia para a educação superior*. A partir das 11(onze) respostas retornadas foi possível elencar duas categorizações: inovação das práticas pedagógicas incluindo o uso das tecnologias e desenvolvimento das habilidades *hards* e *soft skills*.

No que se refere às inovações das práticas pedagógicas obtivemos 73% das respostas apontou como este o principal legado que a pandemia trouxe para a educação superior no que diz respeito, especialmente, ao ensino presencial. Na visão do Coordenador C4, com a pandemia houve a “Necessidade de modificar os métodos de ensino e a aprendizagem classicamente utilizados no presencial, para atender a demanda do ensino online.” Embora a necessidade de utilizar as tecnologias educacionais no ensino presencial vinha sendo debatida e incorporada gradativamente, a condição de que aulas fossem ministradas remotamente não somente avançou como incorporou esses recursos permanentemente pós pandemia. Essa condição pode ser vista pelos registros do Coordenador C1 “O avanço no uso das tecnologias.” e também pelo Coordenador C7 ao apontar que as tecnologias não estão atreladas à sofisticação dos recursos e que podem ser soluções simples e implantadas de forma rápida. “Sem dúvida o uso das tecnologias na educação mostrou possibilidades de utilização e exploração múltiplas de ferramentas e a busca por soluções rápidas e inovadoras. (C7)

Para o segmento educação a incorporação do trabalho *home office* como prática de gestão durante a pandemia foi incorporado como possibilidade, e aceito pelas instituições de ensino, com o fim da pandemia. Em outros segmentos da economia, como na área da tecnologia da informação ou de profissionais liberais, essa prática já era amplamente utilizada e regulamentada, mas na área da educação não era concebido. Essa pode ser considerada uma inovação não somente para a gestão, mas também como alternativa para eventos como pode ser percebida pela visão do Coordenador C9 “A possibilidade do remoto como alternativa de trabalho na gestão e na docência. O virtual como possibilidade de ampliar a abrangência de reuniões, eventos e outras atividades.”

Ainda em relação à categorização inovação a possibilidade de um ensino dito como “híbrido” para o ensino presencial esse pode ser ministrado como atividades



presenciais ora online síncrono. Na percepção do Coordenador C6 “A tecnologia digital e as transmissões on-line síncronas serão ferramentas importantes que vieram para ficar.” Essas inovações permanecerão como alternativas que antes via-se mais consolidada na educação a distância.

Na visão do Coordenador C3, os avanços supriram lacunas nos processos educativos e os processos de aprendizagem não ficam comprometidos, como era visto antes da pandemia. Diante dessa experiência,

[...] é possível evoluir em relação às estratégias pedagógicas. Que o ensino e a aprendizagem podem sobreviver ao contexto virtual, de maneira efetiva. Que as tecnologias digitais estão incorporadas à Educação, portanto, não é uma opção negligenciá-las. Que as tecnologias nos aproximaram e supriram nossa necessidade de continuidade dos processos educativos, mas que o diferencial sempre estará nas pessoas e não nas “coisas”.

Para o Coordenador C2, a utilização de uma “[...] infraestrutura virtual conseguiu suportar a enorme demanda [...] de conteúdo e interações do período.”

404

Para compreender melhor a referenciação acerca da inovação em educação, mencionada pelos Coordenadores de Curso, buscamos conceituação com Tajra e Ribeiro (2020, p. 14) que apontam como a “implementação de um produto, um serviço ou um processo/método, seja ele novo ou significativamente melhorado.” Ela pode ser classificada em duas formas de inovação e/ou radical ou disruptiva e a incremental. No âmbito da educação entendemos a inovação como incremental que ocorre por meio das incorporação e tecnologias da informação e comunicação e que muda a maneira como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido.

Assim, a inovação na educação se dá na medida em que ela provoca a transformação no processo de ensino aprendizagem, por meio de práticas e estratégias que garantam a utilização de recursos e que possibilitam a participação ativa e autônoma dos alunos. Neste estudo, a percepção de inovação está atrelada à tecnologia digital, ao uso de aplicativos e a plataformas que passaram a integrar as práticas do ensino presencial e que antes da pandemia eram utilizados pontualmente.

Quanto às habilidades de *hard* e *soft skills* essas figuram a segunda categoria relacionada pelos respondentes, como podemos perceber na resposta do Coordenador C8. Ele diz que



A visão mais ampla sobre a necessidade de desenvolvimento de competências que extrapolam aquelas técnico-profissionais específicas da profissão (*hard skills*). A pandemia trouxe a visão da necessidade de competências sócio-emocionais, sócio-comportamentais (*soft skills*).

As habilidades das *soft Skills*, no que diz respeito à mediação e à comunicação, foram apreendidas e/ou aperfeiçoadas neste período, como podemos constatar nas respostas dos Coordenadores, C5 que diz que a “Compreensão de que é possível aprender com a mediação de tecnologias.”

Quanto à empatia e as relações interpessoais, as denominadas *soft skills* ou habilidades e competências relacionadas ao comportamento humano, são também apontadas pelo Coordenador C10, na medida em que os alunos e professores mantiveram-se presentes, mesmo que em ambiente virtualizado, conforme pode-se observar na afirmação sobre ter “Capacidade de criar alternativas de manter-se próximo mesmo distante”.

405

Considerando o cenário pandêmico e a capacidade de adaptabilidade exigidas, tanto dos alunos quanto dos professores, para que as atividades acadêmicas fossem realizadas, indubitavelmente as competências socioemocionais (*soft skills*) contribuíram para a melhoria das interações sociais e acolhimento necessários naquele momento. Assim, as competências técnicas (*hard skills*), no que diz respeito ao uso efetivo dos recursos tecnológicos de forma adaptada para aquela realidade, comprovam que a multiquificação é fator determinante para garantir a estabilidade e a efetividade quando os desafios se apresentam (MARTINS *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação, as habilidades e o ressignificar das práticas pedagógicas foram uma constante no período em que o mundo teve que lidar com o novo da Pandemia Covid-19. Apesar dos estudos já realizados sobre os efeitos dela em todas as esferas sociais, e especificamente para as instituições universitárias, ainda não se tem conhecimento dos avanços ou das lacunas deixadas. Nesta pesquisa pode-se ter um recorte das percepções dos coordenadores de curso de graduação de uma universidade comunitária sobre as vivências e o legado deixados pela pandemia.



Quanto aos objetivos da pesquisa, esses foram ascendidos na medida em que a partir dos resultados se pode compreender as percepções desses profissionais à frente da gestão dos cursos de graduação. Em relação às vivências, a pesquisa demonstrou a importância de fazer a gestão do tempo, ter inteligência emocional, apropriar-se das tecnologias educacionais e buscar a inovação das práticas pedagógicas para a melhor efetividade da gestão universitária frente ao inesperado. Do ponto de vista do legado deixado, a pesquisa comprovou a importância do desenvolvimento das habilidades profissionais no que diz respeito às *hards* e *soft skills* e a busca pela inovação dos processos e práticas, utilizando a tecnologia como caminho facilitador para tal.

A gestão das pessoas, do tempo e o autoconhecimento são habilidades (*soft skills*) que foram reconhecidas como fundamentais pelos coordenadores de cursos frente a gestão de crises. Esse sem dúvida, foi um importante avanço do conhecimento para a gestão universitária, uma vez que estes temas são mais comumente discutidos no âmbito das empresas. Por fim, o aprofundamento no que diz respeito às *soft skills* requeridas pelos gestores (coordenadores) frente à situação de crises são oportunidades para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. *E-book*. Disponível em: [Disponível em: https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br](https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br). Acesso em: 19 set. 2022.

BES, Pablo; ALMEIDA, Claudinei D.; SCHOLZ, Robinson H.; et al. **Soft Skills**. Porto Alegre: Sagah, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br>. Acesso em: 19 set. 2022.

GIL, Antonio C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. *E-book*. Disponível em: [Disponível em: https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br](https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br). Acesso em: 19 set. 2022.

LEVINE, Arthur; PELT, Scott Van. **The great upheaval**: higher education's past, present and uncertain future. Baltimore: Johns Hopkins University, 2021.

LONGO, Carlos Educação superior pós-pandemia: uma janela para o futuro. **Ensino Superior**, São Paulo, 2 j. 2021. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/educacao-superior-pos-pandemia-opinioao/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MANCEBO, D. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, v. 127, p. 105-116, 2020.



Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p105-116>. Acesso em: 1 set. 2022.

MARCÍLIO, Fabiane C. P. et al. Guia de técnicas para a gestão do tempo de estudos: relato da construção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, e218325, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003218325>. Acesso em: 1 set. 2022.

MARTINS, Gisely Jussyla Tonello et al. Interdisciplinaridade na educação superior: promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da aprendizagem colaborativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONOCIMIENTO E INOVACIÓN, 10., 1997 nov., p. 3-31, Ciudad del Saber, Panamá, 2020. **Anais...** Ciudad del Saber, Panamá: UFSC. 2020. Disponível em: <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/876/502>. Acesso em: 01 set. 2022.

MORAIS, Everton Adriano de. **Neurociência das emoções**. Curitiba: Intersaberes, 2020. *E-book*. Disponível em: bibliotecavirtual.unilasalle.edu.br. Acesso em: 01 set. 2022.

PESSOA, Tatiane de Fatima da Silva; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; ALVES, Marcos Alexandre. Reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino superior em período de pandemia: Réflexions sur pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur en période pandémique. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 119-132, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37780/ch.v21i2.3460>. Acesso em: 1 set. 2022.

SOUZA JUNIOR, Marcos Ribeiro de; CUNHA, Pedro Henrique Braz. A importância da gestão do tempo para o modelo de trabalho Home Office. **Boletim do Gerenciamento**, [S.l.], v. 24, n. 24, p. 61-68, jun. 2021. Disponível em: <https://nppg.org.br/revistas/boletimdogerenciamento/article/view/561>. Acesso em: 1 set. 2022.

TAJRA, Sanmya; RIBEIRO, Joana. **Inovação na prática**. São Paulo: Alta Books, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br>. Acesso em: 19 set. 2022.

VAZ, Douglas; FOSSATTI, Paulo. Gestão universitária em tempos de pandemia: decisões ágeis adotadas por uma instituição de ensino superior. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 8, n. 59, p. 137-148, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5527>. Acesso em: 01 set. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Porto Alegre: Bookman, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br>. Acesso em: 19 set. 2022.



NOVAS PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE: A QUALIDADE DO PROFESSOR PROMOVENDO CONFIANÇA, APEGO EMOCIONAL E INFLUENCIANDO A RETENÇÃO ESTUDANTIL

Júlio Cesar Lopes de Souza¹

Gerson Tontini²

Resumo: Este estudo teve como objetivo verificar a relação direta entre a qualidade docente percebida pelos estudantes e sua intenção em permanecer na instituição em que se matricularam, assim como a relação mediada pela confiança e apego emocional. A qualidade docente abrangeu três perspectivas distintas, a qualidade docente acadêmica, profissional e pedagógica. Também foram considerados no estudo, como variáveis de controle, a percepção de qualidade discente sobre a qualidade estrutural e a capacidade financeira estudantil. A motivação para esse objetivo surgiu de alguns estudos que reivindicaram a consideração de aspectos subjetivos e emocionais na intenção dos estudantes universitários permanecerem nos cursos que se matricularam a partir da ação do docente; e devido à falta de informações sobre um modelo que integra os elementos envolvidos. Para executar o modelo, usaram-se informações coletadas em cinco instituições de ensino superior, a partir da abordagem de 224 estudantes universitários do primeiro ano de curso. As hipóteses foram testadas por meio de análise fatorial confirmatória (AFC), modelagem de equações estruturais (MEE) e testes de mediação (path). Os principais resultados apontam que as hipóteses mediadas pelo apego emocional foram confirmadas, desde que consideradas a partir da confiança dos discentes na instituição de ensino.

Palavras-chave: Gestão Universitária. Docência. Evasão. Intenção de Permanência.

¹ Universidade Regional de Blumenau – FURB, SC, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0698-5982>. E-mail: juliolopes@furb.br.

² Universidade Regional de Blumenau – FURB, SC, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7430-562X>. E-mail: tontini@furb.br.



1 INTRODUÇÃO

A compreensão dos mecanismos que levam os estudantes a permanecerem nos cursos em que se matricularam tem se mostrado de grande valor para a gestão universitária (SCHIRMER; TAUCHEN, 2019), face sua expressiva não só para o sistema de ensino, mas para a sociedade e a trajetória de vida dos estudantes (PERON; BEZERRA; PEREIRA, 2019).

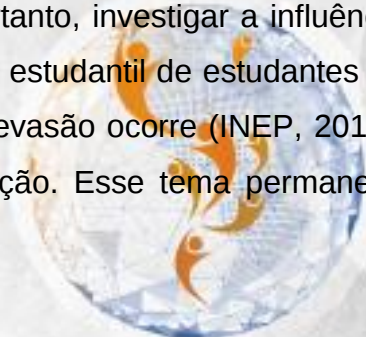
Esse contexto parece ser mais evidente para as instituições privadas, nas quais a não permanência constitui significativa diminuição de receitas e o crescimento de dispêndios a partir do dimensionamento indevido da estrutura, preparada para receber um número de estudantes superior ao que de fato a frequenta. Nas palavras de Fávero, Parisotto e Carvalho (2016), a não permanência é flagrante desperdício de recursos financeiros, sociais e humanos. Conforme observado por Braxton, Hirschy e McClendon (2011), todo aluno a menos em sala representa grande perda para a IES.

Os impactos para as instituições públicas são similarmemente críticos, acrescidos do fato que a evasão envolve recursos públicos investidos sem o devido retorno (SILVA FILHO et al., 2007). Em ambos os âmbitos, público e privado, a evasão impede que a sociedade tenha acesso a quadros mais qualificados, o que reduz a possibilidade de desenvolvimento dos países que pretendem ser desenvolvidos e independentes, ao necessitarem dispor de um sistema de educação superior forte (SEIDMAN, 2019).

Esse cenário instiga o aprofundamento da pesquisa da permanência estudantil, de forma que os estudiosos em gestão universitária permanecem construindo abordagens para compreendê-la (SCHLEICHER, 2012), tendo em conta o perfil discente que atualmente se matricula nas IES (CUNHA, 2007; SILVA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2014).

Dutra-Thomé (2013), a respeito dos estudantes que frequentam as IES na contemporaneidade, atribui-se a eles um perfil mais propenso a considerar em suas decisões questões não objetivas, e mesmo sentimentais, características comuns identificadas em diferentes países do mundo, algo já distinguido por Arnett (2016).

Assim, este estudo buscou cobrir uma lacuna, portanto, investigar a influência da relação professor-aluno na intenção de permanência estudantil de estudantes de primeiro ano de curso, momento que a maior parte da evasão ocorre (INEP, 2019), mediada por fatores subjetivos e emocionais à instituição. Esse tema permanece



pouco explorado, embora as obras consultadas tenham indicado significância em sua associação. Essa situação justifica o objetivo deste trabalho, que é verificar a relação direta entre a qualidade docente percebida pelos estudantes e sua intenção em permanecer na instituição em que se matricularam, assim como a relação mediada pela confiança e apego emocional, integrar as contribuições dos autores e indicar caminhos para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Qualidade docente

O termo qualidade é amplo suscita várias interpretações, que podem variar entre atendimento de requisitos e satisfação com algo, contudo sua relevância se situa em se constituir marcos de referência (ASAMENECH, 2020).

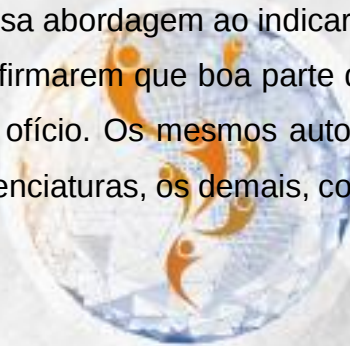
410

Na perspectiva educacional, Shulman et al. (2007) oferecem uma compreensão da qualidade, ao explicá-la como um atributo ou condição que distingue algo de outras semelhantes e de mesma natureza, a qualificando como “de qualidade”. Em outras palavras, a qualidade é considerada como um predicado de ser ou estar bem-feito a partir de elementos objetivos e subjetivos que conferem a qualidade pretendida ao processo educacional.

A relação entre qualidade e a atuação docente foi estudada anteriormente, como no trabalho de Owlia e Aspinwall (1996), ao indicarem relação entre as dimensões de avaliação da qualidade dos serviços, a partir dos estudos de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), e os relacionou positivamente com fatores de qualidade.

Nesta investigação, a atuação docente é considerada fator de potencialização da percepção da qualidade pelos discentes, como indicado por Aronowitz (2000), ao afirmar que os professores propiciam aumento da percepção da qualidade institucional. Essa percepção gera a crença na instituição, satisfação e apego, aumentando a intenção de permanência (MOWEN, 2000).

Dessa forma, ao se mencionar subjetivos e emocionais, como satisfação e percepção, Slomski et al. (2013) oferecem subsídios à essa abordagem ao indicarem em sua obra uma deficiência na formação docente, ao afirmarem que boa parte dos professores não tiveram formação sistemática para seu ofício. Os mesmos autores comentam que, à exceção dos docentes formados em licenciaturas, os demais, como



os das Ciências Sociais Aplicadas, tiveram formações insuficientes frente às demandas dos estudantes e isso irá interferir na sua percepção da qualidade.

2.2 Apego emocional e Confiança na Instituição de Ensino Superior

A formação do apego emocional como forma de incentivar a confiança nas instituições é uma questão-chave (MALÄR et al., 2011) e a abordagem deste trabalho considera que a permanência e a não permanência como comportamento de consumo são comportamentos de compra, geradas a partir de motivos específicos, denominados mediadores de decisão, que podem ser abordados de maneira estruturada, na dinâmica de causa e efeito (SHEN; SUN; CHAN, 2013).

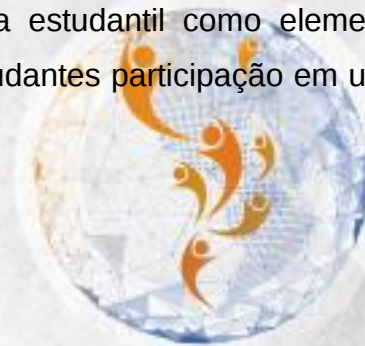
É importante notar que, enquanto o apego emocional ao professor é algo pessoal, por vezes dificultando a identificação dos seus motivos e consequente uso na construção da política institucional (CHRISTIE et al., 2008), essa ligação pode ocorrer de outras formas.

411

O apego emocional é evidenciado quão conectadas emocionalmente as pessoas podem se sentir a uma marca (GRISAFTE; NGUYEN, 2011), objeto (ISMAIL; ALI, 2013), ou instituição (BONAB; KOOHSAR, 2011). O grau de ligação emocional com um objeto prevê a natureza de interação do indivíduo com o objeto, gerando maior ou menor recompra (permanência), utilizando a própria terminologia da Teoria do Comportamento do Consumidor (TCC), que baseia a abordagem (HOWARD; SHETH, 1969). Essa conexão emocional denota um envolvimento do consumidor para com a marca, sendo que quanto mais próxima for a relação, maior será seu envolvimento de tal forma que ela passa a fazer parte da vida dos estudantes, os levando a permanecerem (TUŠKEJ; GOLOB; PODNAR, 2013).

A partir desse quadro, optou-se em concentrar os estudos na relação de apego emocional à instituição de ensino superior, pela pouca quantidade de estudos na plataforma teórica consultada e pela oportunidade de se oferecer aos gestores universitários insumos para fortalecimento da abordagem institucional.

Sobre Confiança, outra variável que pode explicar o engajamento e a permanência, há espaço para o estudo da confiança estudantil como elemento relevante, considerando que o tema reputando aos estudantes participação em uma complexa teia social (GABRIEL, 2005).



As abordagens convergem para a compreensão de confiança como uma construção relacional incremental, vinculada ao tempo e percepção de interesse mútuo (LAAKSONEN; PAJUNEN; KULMALA, 2008). Embora Nooteboom e Six (2003) tenham se referido à confiança como uma estrutura “informal”, essa percepção é divergente dos demais autores consultados, que a consideram um processo de construção relacional que, quando cuidado por ambos os lados, incrementa positivamente o engajamento, satisfação e intenção de permanência (EHRENBERG; 2000).

2.3 Permanência discente na IES

A permanência discente se tornou uma questão significativa e complexa para as instituições de ensino superior (STRAUSS; BORENSTEIN, 2015), dado que a expansão do acesso aos cursos de graduação propiciou o aumento do índice de descontinuidade dos estudos nos cursos que originalmente receberam as matrículas.

412

De um modo geral, nem todo estudante completa seu programa de estudos e isso merece atenção. Embora nem sempre seja possível para o estudante prosseguir em seus estudos, a não permanência tem implicações institucionais e pessoais importantes. Os motivos são diversos e nem sempre explicada por questões racionais (BRAXTON et al., 2013; GIULIANI; LAGO ATTADIA GALLI, 2011).

Esse contexto de descontinuidade dos estudos se torna significativo, em particular a este trabalho, focado em instituições privadas, pelas constatações de Devarcs e Roach (2000), que indicaram que a taxa de não permanência é muito elevada em instituições privadas, em torno de 35%. Os mesmos autores indicam mais, que os números são ainda mais alarmantes quando se consideram as taxas de permanência para estudantes universitários de primeira geração, representantes de grupos minoritários e os de menor nível socioeconômico (DEVARCS; ROACH, 2000).

A permanência discente se refere à continuidade do estudante no curso que se matriculou até sua conclusão, e esse tema é estudado com intensidade a partir da década de 1970, inicialmente, com ênfase nas questões sociológicas, relacionais.



3 METODOLOGIA

Para execução dos objetivos deste trabalho, considerou-se procedimentos que evidenciaram as opções teóricas adotadas, considerando o alinhamento entre obras, temas, autores e perspectivas futuras de pesquisa (TEZA *et al.*, 2016).

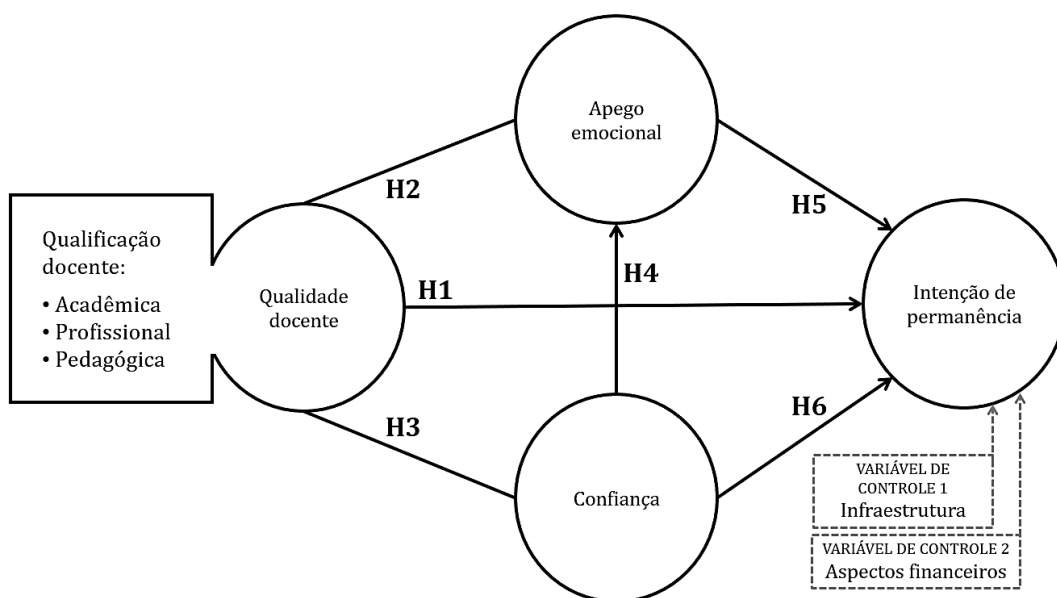
As características deste estudo permitem classificá-lo como pesquisa aplicada, exploratória-descritiva com abordagem quantitativa, utilizando uma abordagem hipotética dedutiva por meio de dados primários. Sobre os procedimentos de pesquisa, este estudo se utilizou por levantamento *Survey*.

A população da pesquisa é formada por 224 respondentes, todos alunos iniciantes de graduação, primeiro ano de curso, que estudam Administração em cinco instituições de ensino superior catarinenses, todas Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), localizadas em regiões distintas.

O constructo geral a seguir apresentado, Figura 1, indica as hipóteses, refletindo a forma como se chegou aos dados coletados. Dessa forma, o constructo da pesquisa está dividido em quatro conjuntos de informações: inicialmente estão descritos o Constructo das variáveis que compõem a dimensão Qualidade Docente e o modelo que contém as variáveis da dimensão Intenção de Permanência; a seguir será apresentado o constructo com as variáveis que compõem a dimensão Apego Emocional; por último, é identificado o constructo das variáveis que compõem a dimensão Confiança, seguindo pelos dois constructos que definem as duas variáveis de controle optadas, Infraestrutura e Aspectos Financeiros.



Figura 1 – Modelo Teórico Proposto com a visão geral das hipóteses



Fonte: os autores (2020).

414

O Instrumento de Pesquisa compreendeu catorze questões pessoais sobre o entrevistado, inclusive sobre sua situação acadêmica, além das sessenta e cinco necessárias para mensurar os constructos pesquisados.

O instrumento foi composto por questões adaptadas do modelo teórico de Davenport e Prussak (1998), sobre “qualidade acadêmica”; Gramigna (2004); a respeito da “qualificação pedagógica”; Cheetam e Chivers (2005) e Miranda, Nova e Cornacchione Jr. (2012); sobre a “qualificação profissional” dos professores. Também fazem parte do instrumento questões baseadas na obra de Bardagi (2007), em relação à “intenção de permanência”; Hemsley-Brown e Alnawas (2016), que aborda “apego Emocional”; e, finalmente, Macedo Bergamo, Giuliani e Lago Atadia Galli (2011), “Confiança”.

Após o pré-teste, o procedimento de coleta de dados ocorreu presencialmente em sua totalidade, em datas previamente combinadas com os professores das disciplinas.

Os procedimentos para análise dos dados coletados seguiram cinco etapas sucessivas, envolvendo: O primeiro procedimento para análise dos dados compreendeu o ordenamento inicial dos dados coletados, para verificação de eventuais dados ausentes e os valores faltantes, contidos no banco de dados, como: falta parcial de respostas ao questionário, erros na entrada de dados ou, ainda, a recusa do respondente em responder a determinadas questões. O segundo

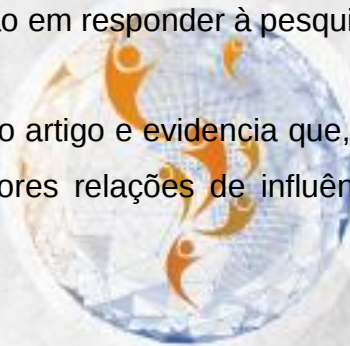
procedimento para análise de dados envolveu a caracterização da amostra e a verificação de perfil, a estatística descritiva do trabalho. O terceiro procedimento, a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), apresenta três procedimentos que buscam o aprimoramento do modelo e a compreensão mais acurada dos constructos. Em outras palavras, a avaliação consistiu em verificar se a especificação do modelo se adapta aos dados observados. O quarto procedimento retrata a etapa da análise da relação entre os constructos, suas variáveis dependentes e independentes, além do teste do modelo conjunto (HAIR JR. *et al.*, 2009). O quinto procedimento configura os testes de mediação, dessa forma, a análise dos caminhos (JUDD; KENNY, 1981).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os procedimentos para análise de dados envolveram a caracterização das cinco instituições de ensino superior catarinenses participaram deste trabalho, todas afiliadas ao sistema ACADE, foi buscada a oportunidade de pesquisar presencialmente as turmas de graduação em Administração, especificamente os alunos matriculados nas primeiras e segundas fases, agrupados e designados como “primeiro ano”. A escolha das universidades foi pelo retorno recebido, portanto, foram selecionadas as instituições que concordaram em abrir suas turmas para a pesquisa. Das dezesseis instituições passíveis de serem pesquisadas, cinco se pronunciaram favoravelmente dentro do prazo solicitado e foram selecionadas.

Dentro da amostra, por oportunidade, havia a possibilidade de se abordar pessoalmente 339 estudantes de primeiro ano e, desses, 224 responderam ao questionário, já desconsiderando os estudantes que não estavam presentes no momento da aplicação do instrumento e os questionários invalidados, por falha no preenchimento. O gênero dos respondentes foi 54,0% feminino e 46,0% masculino. 66,1% dos componentes do universo de pesquisa participaram, foram respondentes do estudo. Esse fato que torna a mostra significativa, até pelo contexto da coleta, na qual a abordagem dos estudantes foi feita em sala, numa situação que causou interrupção da aula, o que poderia diminuir a quantidade de respondentes. Isso não ocorreu, ao contrário, os estudantes mostraram disposição em responder à pesquisa, no geral.

A Figura 2 expressa a modelagem estrutural final do artigo e evidencia que, ao se avaliar o constructo em seu conjunto, as duas maiores relações de influência



envolvem a variável Confiança, seja em sua relação direta com o Apego Emocional, o influenciando, bem como sendo influenciada pela Qualidade Docente.

A relação Confiança influenciando o Apego Emocional faz parte do único caminho (*path*) no constructo que torna viável a influência da variável explicativa, Qualidade Docente, sobre a variável de resposta, a Intenção de Permanência. Portanto, o aluno permanece na IES a partir da ação do professor, desde que este gere Confiança e ela desperte Apego à instituição. Assim, de maneira simples, o estudante permanece desde que o professor primeiramente o ajude a confiar na IES, em seguida, gostar dela.

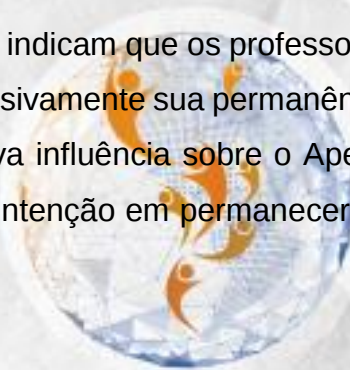
Esse quadro representa o ineditismo do estudo, algo que não foi indicado em outros estudos, mais comumente concentrados em estudos recentes nos elementos anteriores à entrada dos estudantes na IES e a capacidade dos estudantes em estruturas sociais universitárias, sejam de amizade ou atividades acadêmicas e desportivas. Os elementos identificados nesta pesquisa representam uma possibilidade relevante e viável aos gestores universitários formarem seus professores considerando isso, além dos educadores poderem repensar suas práticas a partir dessa perspectiva.

416

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos anteriores indicam a influência positiva dos componentes do estudo, isoladamente, de forma parcial e limitada em comparação às proposições deste artigo. Na ampla literatura consultada a respeito da permanência estudantil, o foco recai principalmente em questões objetivas, como: a. financeiras, portanto, a capacidade do aluno pagar os estudos; b. satisfação de requisitos estruturais, por exemplo, a satisfação com a usabilidade do site; c. pessoais, como autopercepção de desempenho; e d. sociais, tal como a capacidade do estudante em se relacionar com os colegas de classe. Esses elementos são obviamente pertinentes e relevantes, entretanto não explicam plenamente o fenômeno da permanência estudantil em nível superior e seu oposto, a não permanência.

Todos os objetivos foram cumpridos e os resultados indicam que os professores geram Confiança nos alunos, mas isso não influencia decisivamente sua permanência na IES. Mas, por outro lado, a Confiança tem significativa influência sobre o Apego Afetivo que, por sua vez, tem impacto relevante em sua intenção em permanecer na



instituição. Esse afeto, segundo os resultados, em parte é explicado pela ação docente, embora isso tenha ocorrido decisivamente a partir da Confiança gerada pelos docentes nos alunos.

Esse conjunto de evidências oferece elementos relevantes e oportunos aos gestores universitários e, para apurar a confirmação da existência ou não das relações indicadas, outras análises são necessárias, supridas na última seção deste trabalho.

Ao final do estudo, como conclusão do trabalho, essa pergunta de pesquisa é respondida de forma sintética, porém abrangente, como: a qualidade docente tem mais influência na confiança do que no apego emocional. Porém, o apego emocional tem mais influência na intenção de permanência do que a confiança. Não há relação direta entre qualidade docente e intenção de permanência. As variáveis de controle, situação financeira do aluno e qualidade de infraestrutura, não influenciam a intenção de permanência.

O presente artigo evidenciou, ao final, oportunidades para estudos futuros e a primeira sugestão é que o estudo seja reproduzido em outros cursos, envolvendo estudantes matriculados, para uma comparação da evolução do constructo conforme o discente avança no curso. Embora este trabalho tenha cumprido o que se propôs, surge a oportunidade de aprofundar sua abordagem.

REFERÊNCIAS

ARNETT, Jeffrey Jensen. College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. **Emerging Adulthood**, v. 4, n. 3, p. 219-222, 2016.

ARONOWITZ, Stanley. **The knowledge factory**: dismantling the corporate university and creating true higher learning. Beacon Press, 2000.

ASAMENECH, Amare. **The effect of srvice quality on customersatisfaction: in selected private banks**: debre birhan adminstration city in focus. Doctoral thesis. 2020.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.

BEAN, John; EATON, Shevawn Bogdan. The psychology underlying successful retention practices. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 3, n. 1, p. 73-89, 2001.



BRAXTON, J. M.; DOYLE, W. R.; HARTLEY, H. V.; HIRSCHY, A. S. **Rethinking college student retention**. John Wiley & Sons, 2013.

BRAXTON, John M.; HIRSCHY, Amy S.; MCCLENDON, Shederick A. Understanding and reducing college student departure: **ASHE-ERIC higher education report**, volume 30, number 3. John Wiley & Sons, 2011.

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury; CASTAÑEDA, Maria B. The role of finances in the persistence process: a structural model. **Research in Higher Education**, Vol. 33, No. 5, 1992.

CHRISTIE, Hazel *et al.* A real rollercoaster of confidence and emotions: learning to be a university student. **Studies in Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 567-581, 2008.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & sociedade**, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2007.

DUTRA-THOMÉ, Luciana. Emerging adulthood in southern Brazilians from differing socioeconomic status: Social and subjective markers. 2013. **Doctoral dissertation**, pp. 1-200. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/76534/000886149.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

EHRENBERG, Andrew S. C. Towards an integrated theory of consumer behaviour. **Journal of the Market Research Society**, v. 11, n. 4, p. 305-337, 1969.

FÁVERO, Jéferson Deleon; PARISOTTO, Iara Regina dos Santos; CARVALHO, Luciano Castro de. A comunicação científica sobre sustentabilidade ambiental em administração no Brasil. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, 2016.

GRISAFTE, Douglas B.; NGUYEN, Hieu P. Antecedents of emotional attachment to brands. **Journal of business research**, v. 64, n. 10, p. 1052-1059, 2011.

HOWARD, John A.; SHETH, Jagdish N. **The theory of buyer behavior**. New York, 1969.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

KOOHSAR, Ali Akbar Haddadi; BONAB, Bagher Ghobary. Relation among quality of attachment, anxiety and depression in college students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 30, p. 212-215, 2011.

LAAKSONEN, Toni; PAJUNEN, Kalle; KULMALA, Harri I. Co-evolution of trust and dependence in customer-supplier relationships. **Industrial Marketing Management**, v. 37, n. 8, p. 910-920, 2008.



MACEDO BERGAMO, F. V. de; GIULIANI, A. C.; LAGO ATTADIA GALLI, L. C. do. Modelo de lealdade e retenção de alunos para instituições do ensino superior: um estudo teórico com base no marketing de relacionamento. **Brazilian Business Review**, v. 8, n. 2, 2011.

MALÄR, Lucia *et al.* Emotional brand attachment and brand personality: The relative importance of the actual and the ideal self. **Journal of marketing**, v. 75, n. 4, p. 35-52, 2011.

MIRANDA, Gilberto José **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MOWEN, John C. **The 3M model of motivation and personality**: theory and empirical applications to consumer behavior. Springer Science & Business Media, 2000.

NOOTEBOOM, Bart; SIX, Frédérique (Ed.). **The trust process in organizations**: empirical studies of the determinants and the process of trust development. Edward Elgar Publishing, 2003.

OWLIA, M; ASPINWALL, E. A framework for the dimensions of quality in higher education. **Quality Assurance in Education**, Bradford (UK), v. 4, n. 2, p. 12-20, 1996.

PARASURAMAN, Ananthanarayanan; ZEITHAML, Valarie A.; BERRY, Leonard L. Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perc. **Journal of retailing**, v. 64, n. 1, p. 12, 1988.

PERON, Vanessa Demarchi; BEZERRA, Renata Camacho; PEREIRA, Eliane Nascimento. Causas e monitoramento da evasão universitária no contexto brasileiro: uma revisão sistemática. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 5, n. 11, 2019.

SCHIRMER, Sirlei Nadia; TAUCHEN, Gionara. Políticas públicas de enfrentamento da evasão na educação superior brasileira: um estudo do estado da arte. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 316-341, set. 2019. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/782/708>. Acesso em: 23 out. 2020. doi:<https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n32019p316a341>.

SCHLEICHER, Andreas. **Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World**. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France, 2012.

SEIDMAN, Alan. **Minority student retention**: the best of the "Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice". Routledge, 2019.



_____. **Signature pedagogies in the professions**. *Daedalus*, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005.

SHULMAN, Lee S. *et al.* Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. **Educational Researcher**, v. 35, n. 3, p. 25-32, 2006.

SHEN, Yi; SUN, Heshan; CHAN, Hock. **Understanding consumer decision making for complex choices**: the effects of individual and contextual factors. 2013.

SILVA, L. G. A. da; FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. de. O planejamento educacional no Brasil: políticas, movimentos e contradições na gestão dos sistemas municipais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, p. 79-95, 2014.

SILVA FILHO, R. L. L. E. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SLOMSKI, Vilma Geni *et al.* Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 4, p. 71-89, 2013.

420

STRAUSS, L. M.; BORENSTEIN, D. A system dynamics model for long-term planning of the undergraduate education in Brazil. **Higher Education**, v. 69, n. 3, p. 375-397, 2015.

TEZA, Pierry *et al.* Ideias para a inovação: um mapeamento sistemático da literatura. **Gestão & Produção**, v. 23, p. 60-83, 2015.

TUŠKEJ, Urška; GOLOB, Urša; PODNAR, Klement. The role of consumer–brand identification in building brand relationships. **Journal of Business Research**, v. 66, n.1, p.53-59, 2013.



O PROGRAMA PARA ESTUDANTES HAITIANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS): UM ENFOQUE TEÓRICO

Eleane Aparecida de Matos Araujo¹

Juliane Sachser Angnes²

Marcos de Castro³

Resumo: Esta pesquisa, em fase de execução no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* (Mestrado Profissional em Administração)⁴, se propôs em descrever o Programa de Acesso à Educação Superior para Estudantes Haitianos (PROHAITI) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Ou seja, buscou-se apresentar de forma teórica os aspectos institucionais e de cooperação dessa política, concebida como afirmativa, a partir do processo de estabelecimento de haitianos no Brasil. Neste sentido, a abordagem elegida para a pesquisa centrou-se na pesquisa qualitativa descritiva bibliográfica e documental para o recorte aqui efetuado com subsídio da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (1979). Sendo assim, apresentou-se o levantamento teórico realizado sobre o tema (setembro de 2021 a junho de 2022) a partir do pacto de direitos humanos, legislação e diretrizes para as políticas públicas para o estabelecimento de imigrantes no Brasil, bem como, um breve histórico do estado de calamidades no Haiti e o estabelecimento destes no Brasil somado a relevância de tratados de cooperação organizacionais e os acordos firmados entre Brasil e Haiti. Por sua vez, nas discussões foram descritas analiticamente algumas políticas de ensino superior no Brasil para inclusão de imigrantes, a institucionalização

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-9554>. E-mail: eleaneमतos@yahoo.com.br.

² Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>. E-mail: julianeangnes@gmail.com.

³ Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4837-0399>. E-mail: marcosdecastroms@yahoo.com.br.

⁴ Esta pesquisa traz a parte teórica inicial e ainda incipiente da pesquisa que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* (Mestrado Profissional em Administração) vinculada ao Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, que propõe, num primeiro momento, compreender o PROHAITI de forma mais ampla, levando em conta, os agentes institucionais que atuam com esta política afirmativa, para num segundo momento realizar esta mesma avaliação com os refugiados haitianos que fazem parte desse Programa. Somente a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo (institucional e beneficiados) é que se pode discutir se uma política afirmativa proposta para o ensino superior – neste caso os refugiados haitianos – é realmente inclusiva.

do Programa Emergencial PRO-HAITI em Educação Superior no Brasil e do Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI).

Palavras-chave: Educação. Haitianos. Políticas Afirmativas. PROHAITI. UFFS.

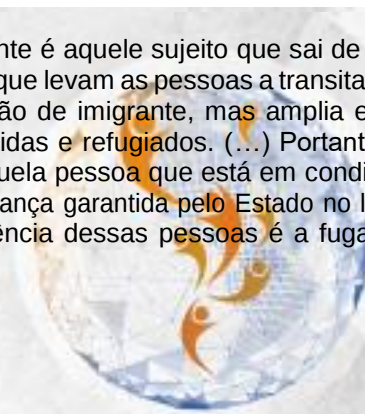
1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, se propõe em descrever de maneira teórica o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por ser essa uma das políticas afirmativas no ensino superior direcionada à imigrantes refugiados⁵ no país. Ou seja, perpassa pelo diálogo reflexivo em vislumbrar, teoricamente e descritivamente a contribuição institucional e social desse programa no processo de estabelecimento de haitianos (imigrantes refugiados) no Brasil.

Ressalta-se que com a intensificação das crises política, civil e econômica no Haiti, promovida por um forte terremoto que assolou o país em 12 de janeiro de 2010, os habitantes de Porto Príncipe passaram a migrar para outras regiões do próprio país e para outros países em busca de trabalho, melhores condições de vida e dignidade e reconstruir suas vidas (PACHI, 2019). Vale esclarecer que,

O ato de migrar não afeta apenas aqueles que se deslocam geograficamente, mas também os descendentes e demais pessoas do novo convívio social. As migrações ocorrem por diversos fatores e podem ser voluntárias ou forçadas. (grifos nossos). As migrações voluntárias estão voltadas para a busca de melhores oportunidades e condições de vida em outros territórios. Já os casos de imigrações involuntárias são compreendidos como aquelas migrações que são forçadas, as quais ocorrem com pessoas em situação de vulnerabilidade. (grifos nossos). O primeiro caso trata-se de ações planejadas, escolhidas. No segundo caso, são ações emergenciais e, na maioria dos casos, trata-se de questões vitais (GIROTO; PAULA, 2020, p. 164-165).

⁵ Este estudo adota o posicionamento epistemológico que o imigrante é aquele sujeito que sai de seu país de origem à busca de inserção em outro território. Os motivos que levam as pessoas a transitarem entre países são diversos, porém, isso não modifica sua condição de imigrante, mas amplia esse debate para outras formas, como por exemplo, o caso dos apátridas e refugiados. (...) Portanto, a denominação de refugiado que subsidia este estudo refere-se àquela pessoa que está em condição de vulnerabilidade relacionada a perseguições e não tem sua segurança garantida pelo Estado no local de origem. Desta maneira, uma das únicas formas de sobrevivência dessas pessoas é a fuga do contexto do qual fazem parte (GIROTO; PAULA, 2020).



A partir da citação apresentada, os autores complementam que, um dos fatores que explica a imigração de haitianos sedimenta-se num conjunto de vulnerabilidades: instabilidade política, mazelas sociais e econômicas e catástrofes ambientais frequentes. Nessas circunstâncias, o Brasil tem sido um dos principais destinos do luxo migratório dos haitianos a partir de 2010, assim como, ao longo dos últimos anos (OLIVEIRA, 2017; GIROTO; PAULA, 2020).

Entretanto, vale acrescentar que a condição de refúgio não se aplica a casos de desastres naturais, como o caso do Haiti. Conforme os autores citados, “o caso dos haitianos é centrado no terremoto de 2010, que fez com que a população perdesse quase tudo por conta do desastre natural e dos danos gerados” (OP. CIT, 2020, p. 167).

Para tanto, esta pesquisa, partiu do pressuposto que a educação superior formal amplia possibilidade dos haitianos em ascender socialmente e superar desigualdades. Além disso, uma educação superior de qualidade pode não apenas arealidade de uma pessoa, mas também de sua família e de seu círculo social (INSTITUTO ALGAR, 2022). Assim, pautadas na perspectiva afirmativa desse processo educativo, algumas universidades federais do Brasil⁶ foram pioneiras propondo políticas educacionais por meio de programas específicos de acesso que permitissem à inclusão visando o desenvolvimento pessoal e social dos haitianos (refugiados) que ingressam em tais universidades.

Diante da relevância em se compreender de forma mais reflexiva esse programa no qual a UFFS estabeleceu cooperação e que se configura na perspectivainclusiva, a realização dessa pesquisa torna-se essencial, na medida que, a comunidade impactada no processo educacional terão acesso a informações detalhadas e científicas sobre programas e projetos de inclusão educacional.

Desta maneira, realizar uma pesquisa teórica sobre o tema parece algo singelo num primeiro momento. Todavia, essa se consolidará durante todo processo de pesquisa de campo e permite dar visibilidade, sobre a relação de cooperação entre os

⁶ Os programas criados e implementados até 2016 abrangem onze universidades públicas em diferentes regiões do país, tendo sido analisadas as políticas das seguintes instituições: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (ROSSA; MENEZES, 2017).



entes envolvidos e se esta propicia o fortalecimento do objeto do acordo firmado entre as partes e a ampliação da expectativa de conquista dos objetivos traçados no acordo de cooperação.

Considera-se que o processo educacional realmente inclusivo de refugiados no ensino superior não seja uma atividade simples. Nesse sentido, um relatório, publicado em 2019 pela Comissão Europeia, indica que a maioria dos países europeus não adota uma política específica sobre o assunto e poucos monitoram o processo inclusivo dos refugiados nas instituições (EURYDICE, 2019).

Tudo leva a crer que no Brasil estas dificuldades são ainda mais acentuadas tendo em vista o processo político de “desmonte do ensino superior” vivido nos últimos anos, nos quais as universidades federais sofreram um corte de recursos contingenciais para programas e projetos educacionais inclusivos. Atreve-se a afirmar que não apenas o ensino superior, mas a educação como um todo no Brasil.

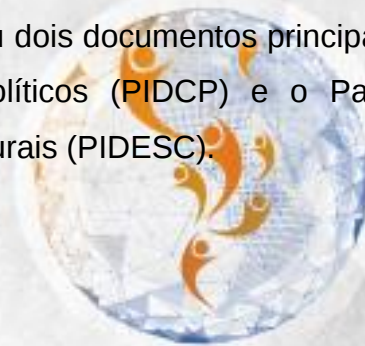
Para tanto, a questão problemática norteadora da pesquisa foi delineada no seguinte questionamento investigativo: como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) implantou o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI)?

Sendo assim, os objetivos específicos da pesquisa foram delimitados da seguinte maneira: a) descrever como se deu o estabelecimento de acordo de cooperação entre os governos do Brasil e do Haiti no que se refere ao ensino superior; b) detalhar a partir dos mecanismos institucionais o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Pactos de direitos humanos, legislação e diretrizes para as políticas públicas para o estabelecimento de imigrantes no Brasil

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1966, elaborada pela Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, estabelece o direito à educação, entre outros direitos humanos. Essa Comissão elaborou dois documentos principais: o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC).



Também, conforme estabelecido na Constituição de 1988, em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, foi instituída a Lei de Imigração, sob nº. 13.445 de 2017, de 24 de maio de 2017, que institui a nova Lei de Migração e dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

Nessa lei, Lei nº 13.445/2017, o conceito de imigrante é bastante amplo: “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”. Esta lei estabelece ainda um tipo de visto de acolhida humanitária que poderá ser concedido ao imigrante “em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário” (BRASIL, 2017).

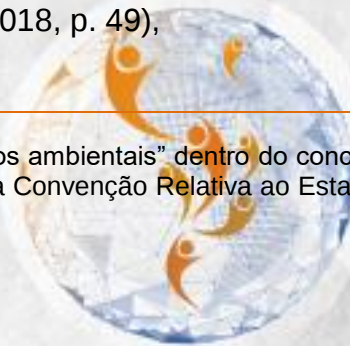
425

Portanto, com a promulgação da referida lei, os imigrantes passam a ter direito de acesso aos serviços públicos oferecidos pelo país, conforme consta em seu artigo 3º. Inciso XI: “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (BRASIL, 2017).

Em complemento, o Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017), regulamenta a Lei nº 13.445/2017, que institui a Lei de Migração. Nesse decreto, em seu Art. 1º, Parágrafo único, considera “[...] VII - **refugiado** - pessoa que tenha recebido proteção especial do Estado brasileiro, conforme previsto na Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 [...]” (BRASIL, 2017).

Para Jubilut e Apolinário (2010), de forma geral, um migrante é considerado como um migrante econômico ou um trabalhador migrante, fator que o diferencia da condição de um refugiado ou outras pessoas que foram forçadas a se deslocar e mudar seu ambiente de residência, seja temporária ou permanentemente, em decorrência da intervenção de um fator externo à sua vontade em determinado momento de sua vida. Assim, segundo salienta Moraes (2018, p. 49),

[...] na tentativa de enquadrar os “refugiados ambientais” dentro do conceito de refugiado propriamente dito, conforme a Convenção Relativa ao Estatuto



dos Refugiados de 1951 e o Protocolo Adicional de 1967, verificou-se a impossibilidade de sua realização, haja vista que os elementos “fundado temor de perseguição” e a motivação por “raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertencimento a determinado grupo social” não permitem a subsunção dos deslocados ambientais neste conceito dito clássico.

Porém, para Marcht, Vanzin, Wermuth (2019, p. 29),

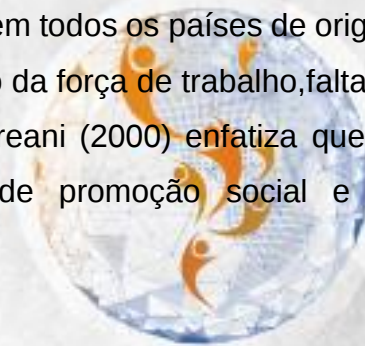
A intensificação dos desastres ambientais atuais demonstra que o conceito de refúgio criado pela Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, demonstra-se insuficiente diante das urgências da contemporaneidade. Para além das guerras e da intensificação da globalização nos últimos dois séculos, as catástrofes ambientais também têm se tornado grande estopim para o crescimento dos fluxos migratórios, o que causa, por via de consequência, um aumento significativo no número de refugiados climáticos.

426 Dessa forma, segundo descreve Ramos (2011), os chamados refugiados ambientais caracterizam-se pelo fato de que foram forçadas a sair de seu habitat original (ou mesmo voluntariamente) para se protegerem de danos que podem ser causados por diversos fatores, bem como, em busca de melhor qualidade de vida. De forma geral, os chamados refugiados ambientais podem ser definidos como:

Aquelas pessoas temporariamente deslocadas devido a perturbações ambientais locais, como avalanches ou terremotos; aqueles que migram por causa da degradação ambiental que tem prejudicado a sua subsistência ou apresenta riscos inaceitáveis para a saúde; e aqueles reassentados porque a degradação da terra resultou em desertificação ou por causa de outras mudanças permanentes no habitat (RAMOS, 2011, p. 78).

No entanto, a dificuldade em conceituar o que seriam os “refugiados ambientais”, visto a uma imprecisão terminológica que deu margem a dezenas de conceituações diferentes por diversos autores, contribui para a dificuldade em fornecer proteção àqueles indivíduos deslocados forçadamente por razões predominantemente ambientais (MORAIS, 2018).

Nesse cenário, Oliveira (2015) salienta que os fatores estruturais motivadores da emigração, de forma geral, estão fortemente presentes em todos os países de origem dos migrantes, como por exemplo, exclusão, exploração da força de trabalho, falta de infraestrutura básica e de serviços. Dessa forma, Andreani (2000) enfatiza que as migrações devem ser entendidas como itinerário de promoção social e de



sobrevivência, uma vez que, em geral, elas são consequência de situações extremas que os indivíduos enfrentam e veem como única saída a partida para outro lugar.

Por sua vez, a Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018, dispõe sobre as medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária e dá outras providências (BRASIL, 2018). Devido a isso, de modo a se compreender acerca do estabelecimento de acordos mútuos entre instituições para o estabelecimento de diretrizes de apoio a determinado público-alvo, no item a seguir, abordou-se sobre a relevância dos tratados de cooperação organizacionais e os acordos de cooperação Brasil formalizados entre o Brasil e o Haiti.

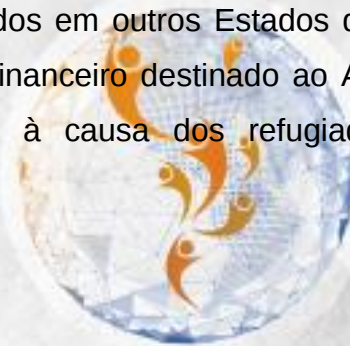
2.2 A relevância de tratados de cooperação organizacionais e os acordos de cooperação Brasil/Haiti

427

No contexto social as organizações incluem elementos como estruturais, cognitivos, institucional e cultural (GULATI, 1998). Assim, quando as organizações identificam situações que dependam de aporte de outros entes, busca-se estabelecer parcerias para a instituição de alianças. Nesse sentido, Gulati (1998) define alianças estratégicas como acordos voluntários entre empresas envolvendo a troca ou compartilhamento de tecnologias ou serviços, que podem ocorrer como resultado de objetivos traçados nas relações vertical e horizontal organizacionais.

Nesse sentido os termos cooperação e solidariedade são comumente utilizados nos instrumentos normativos da Organização das Nações Unidas, em especial naqueles relacionados aos Direitos Humanos. Entretanto, não há uma definição clara em relação às diferenças entre ambos ou como devem ser interpretados nesses documentos, restando compreensão abstrata sobre seus significados (CÂNDIDO LAPA, 2021).

Portanto, pode-se dizer que a cooperação pode ser entendida como o exercício coletivo da solidariedade, ou seja, ela acontecerá naturalmente em qualquer situação que envolva o refúgio. Basicamente, a cooperação consiste no apoio aos Estados de primeiro asilo na forma de reassentamento dos refugiados em outros Estados que estejam dispostos a recebê-los ou mesmo no suporte financeiro destinado ao Alto Comissariado das Nações Unidas para atendimento à causa dos refugiados (CÂNDIDO LAPA, 2021).



A cooperação entre o Brasil e o Haiti está amparada pelo Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo do Haiti, promulgado em novembro de 2004. Desde então, cerca de 15 projetos de cooperação foram implementados em prol do desenvolvimento do povo haitiano, em diferentes áreas, tais como, agricultura, saúde, infraestrutura, esportes, nutrição e desenvolvimento social, além de inúmeras outras ações de caráter emergencial e humanitário (ABC/BRASIL, 2022).

No âmbito da educação superior também podem ser firmados acordos de cooperação internacional, que são instrumentos jurídicos celebrados para o estabelecimento de vínculo cooperativo a fim de atingir objetivos acadêmicos e científicos comuns. Assim, verifica-se que a celebração de acordos de cooperação são atos de suma importância para Instituições Públicas Federais, pois essa tratativa proporciona uma série de benefícios às instituições envolvidas (UFFS, 2022).

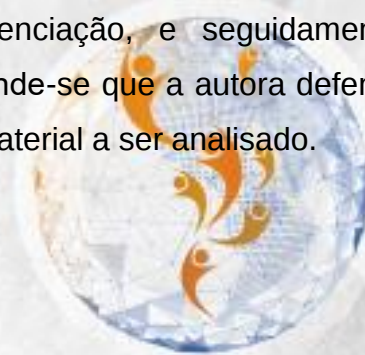
3 METODOLOGIA

428

A pesquisa desenvolvida contou com três etapas investigativas que foram realizadas de maneira simultânea (no período de setembro de 2021 a junho de 2022) e assim divididas: a) bibliográfica; b) documental; e, c) resenha da bibliografia mapeada. Vale destacar que a pesquisa bibliográfica se apoiou bases indexadas de pesquisa como CAPES (entre outras) que tratam especificamente da temática sobre a cooperação e os processos de inclusão no ensino superior para refugiados.

Por sua vez, a pesquisa documental pautou-se em registros publicizados concernentes ao estabelecimento dos acordos de cooperação necessários ao alcance dos objetivos firmados entre as partes. Também, como instrumento de coleta documental, vários documentos foram diagnosticados pela busca em publicações na página institucional da UFFS quanto a dados e informações referentes a institucionalização do PROHAITI na UFFS.

Já, a análise bibliográfica e documental se deu por categorização de eixos centrais conforme explicita Bardin (1979, p. 117) “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, reagrupamento de elementos de textos”. Ou seja, entende-se que a autora defende nesta citação a perspectiva simbólica do conteúdo do material a ser analisado.



Sendo assim, adotou-se a perspectiva que fez uso da análise do conteúdo. Portanto, de acordo com a base epistemológica elegida no contexto dessa pesquisa, utilizou-se a análise temática por eixos teóricos relevantes para contextualizar cientificamente a pesquisa. Para Bardin, “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura” (BARDIN, 1979, p. 105). Dito de outra forma, os resultados coletados na pesquisa realizaram um recorte teórico a partir da leitura e interpretação que além do “material” “do que é escrito”, procurou atribuir um grau de significação mais amplo aos conteúdos descritos. Nesse sentido, apresentam-se a seguir os resultados das etapas investigativas dessa pesquisa.

4 RESULTADOS

4.1 Algumas Políticas de ensino superior no Brasil para inclusão de imigrantes

429

No contexto da educação superior as instituições de ensino brasileiras também podem contribuir para a inclusão de populações imigrantes, por meio da implantação de políticas de ingresso ensino superior implementadas especificamente para atendimento desse público.

Portanto, a fim de se estabelecer um processo educativo inclusivo dos imigrantes algumas universidades federais do Brasil foram pioneiras quanto a proposição de políticas educacionais, por meio de programas específicos de acesso, que permitissem à inclusão visando o desenvolvimento pessoal e social de imigrantes, não apenas haitianos, que ingressam em tais universidades. Assim, de acordo com a Cátedra Sergio Vieira de Melo (CSVM), no Relatório Anual 2020,

A CSVM, desta forma, é uma importante ferramenta de proteção por meio da qual uma rede entre universidades é criada e constantemente fortalecida. Assim, as IES podem coordenar esforços na proteção de refugiados por meio do compartilhamento de informações e boas práticas. Cada universidade atua por meio de cursos de graduação e/ou pós-graduação nos eixos de ensino, pesquisa e extensão de modo a fortalecer uma abordagem inclusiva, educação protetora e pesquisa aplicada a fim de consolidar o acolhimento de pessoas em situação de refúgio na vida universitária e garantindo meios de coexistência pacífica junto à comunidade local nos lugares de acolhida (CSVM, 2020).



Observa-se também que algumas universidades oferecem a esse público serviços como assessoria jurídica e psicológica, ensino da Língua Portuguesa, entre outros. Algumas dessas universidades são conveniadas à Cátedra Sergio Vieira de Melo (CSVM), que desempenha importante trabalho ao público de imigrantes. Até 2020 a CSVM era composta por 28 instituições de Ensino Superior espalhadas em nove estados e no Distrito Federal (CSVM, 2020).

4.2 Instituição do Programa Emergencial PRO-HAITI em Educação Superior no Brasil e na UFFS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 92/2010/CAPES institui o Programa Emergencial PRÓ-HAITI em Educação Superior e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa (BRASIL, 2010).

430

Conforme o Art. 1º de tal Portaria, o objetivo desse Programa é de contribuir para a reconstrução do Haiti por meio de apoio a formação de recursos humanos e à reestruturação das instituições de ensino superior haitianas, podendo ser incluídas outras modalidades que possam ser consideradas pertinentes ao Programa (BRASIL, 2010). Ainda, o Parágrafo único dessa mesma Portaria apresenta as modalidades de apoio, previstas no Programa, poderão abranger, entre outras, conforme segue: a) Formação de recursos humanos em Educação Superior; b) Apoio à reestruturação das instituições de ensino superior haitianas (BRASIL, 2010).

Complementar a isso, diante do cenário desolador enfrentado pelos haitianos refugiados no Brasil, em 2013 a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) estabeleceu o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), instituído pela Resolução 32/2013 - CONSUNI/UFFS.

Criado em parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil, o PROHAITI visa contribuir com a integração dos imigrantes haitianos à sociedade local nacional por meio do acesso aos seus cursos de graduação, bem como, qualificar profissionais que ao retornar possam contribuir com o desenvolvimento do Haiti. Assim, os processos seletivos ocorrem desde 2014, possibilitando o ingresso anual de dezenas de alunos haitianos em cursos de graduação ofertados pela Universidade (UFFS, 2013).



Em sua proposição, para a UFFS, por meio do PROHAITI, há uma contribuição social relevante no estabelecimento de haitianos no Brasil, bem como, promove a inclusão social dos mesmos à sociedade brasileira e oportuniza o acesso e permanência a cursos de graduação de públicos, gratuitos e de qualidade (UFFS, 2013). Resta saber, se os sujeitos envolvidos no processo (agentes institucionais e estudantes haitianos) concordam com essa posição. Mas isso fica para quando a pesquisa de campo estiver finalizada.

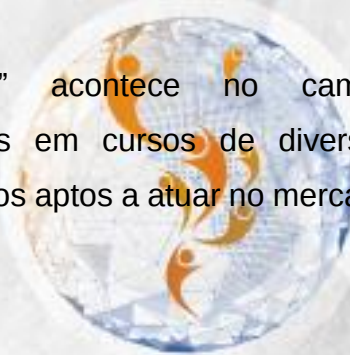
CONSIDERAÇÕES: NADA FINAIS...

O cenário catastrófico causado pelos desastres naturais que assolaram o Haiti, especialmente a partir de 2010, associado a crises políticas e econômicas existentes naquele país motivou milhares de haitianos a migrarem e se refugiarem em outros países em busca de amparo e novas oportunidades, bem como, em muitos casos visando assegurar a própria sobrevivência. Assim, os haitianos buscam em outros países melhores condições de vida, trabalho, educação, entre outros objetivos pessoais e profissionais.

Neste contexto, entende-se que para estes refugiados, neste caso os haitianos (refugiados ambientais) a educação superior pode propiciar grande potencial transformador sob a perspectiva de desenvolvimento social, uma vez que contribui para mudar realidades estatísticas. Giroto e Paula (2020) complementam que diante dos processos migratórios mais recentes, “a educação dos estrangeiros nos países de acolhida também tem começado a ocupar os debates nas universidades, nas escolas, e em espaços de formação em suas mais variadas facetas, sejam elas escolares ou não escolares” (GIROTO; PAULA, 2020, p. 169).

Relevante se faz destacar que pensar, planejar, organizar e executar uma política afirmativa no ensino superior é um processo complexo. Dito de outra forma, exige da gestão universitária e da comunidade impactada pelo processo, conhecer e refletir para repensar quais seriam as posturas a serem adotadas nos planejamentos institucionais que tornem “efetivamente políticas inclusivas” e não sustentem o *status quo* do binômio inclusão/excludente.

Explicando melhor: a “inclusão excludente” acontece no campo pedagógico/escolar, por meio da inclusão de alunos em cursos de diversas modalidades e níveis, porém, sem qualidade para torná-los aptos a atuar no mercado



de trabalho (SAVIANI, 2008). Ou seja, trata-se da promoção de um processo educacional que mantém a marginalização de alguns grupos sociais, negando assim a efetivação dos direitos humanos na sua plenitude.

Isto posto, essencial se fez compreender teórica e historicamente como se constituem/constituírem essas políticas para refugiados no Brasil. Não se trata de somente seguir a lei e pronto: temos um programa de inclusão! Compactua-se que para que haja um processo realmente inclusivo no ensino superior (acesso, permanência e integralização curricular), a base teórica deve contextualizar e descrever tanto mecanismos de entrada na universidade, quanto políticas de permanência e integralização curricular.

REFERÊNCIAS

ANDREANI, Caroline. As migrações nos séculos XIX e XX: contribuição para a história do capitalismo. In: Gilles Perrault (org.). **O livro negro do capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

432

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 1979.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Portaria n. 92/CAPES**, de 29 de abril de 2010. Institui o Programa Emergencial PRÓ-HAITI em Educação Superior e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017.

BRASIL. **Decreto n. 9.199**, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que instituiu a Lei de Migração. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.684**, de 21 de junho de 2018. Dispõe sobre as medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. Brasília, 2018.

CÂNDIDO LAPA, Rosilandy Carina. Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados / Solidarity or interest? Reflections on cooperation in the international refugee regime. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 168-196, mar. 2021. ISSN 2179-8966.



Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019. A Integração de Requerentes de Asilo e Refugiados no Ensino Superior na Europa: Políticas e Medidas Nacionais. **Relatório Eurydice**. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/nacional/Requerentes_de_Asilo_EC0419078PTN.pt.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

CSVM - **Relatório Anual 2020 - Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. IMIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL: uma análise acerca da escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 164–175, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.43867.

GULATI, Ranjay. Alliances and networks. **Strategic Management Journal**, v. 19, n. 4, p. 293-317, apr. 1998.

INSTITUTO ALGAR. **A importância da educação para o desenvolvimento social**. Disponível em: <https://www.institutoalgar.org.br/educacao/educacao-desenvolvimento-social/>. Acesso em 10 jul. 2022.

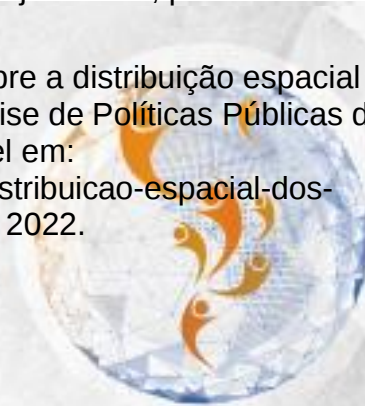
JUBILUT, Liliana Lyra; APOLINÁRIO, Menicucci. O. S. A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. **Revista direito GV**, v. 6, n. 1, p. 275-294, 2010.

MARCT, Laura Mallmann; VANZIN, Quêzia Celeste; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. Violações de Direitos Humanos Resultantes da Insuficiência Legal do Conceito de 'Refugiados Ambientais'. In: ZEIFERT, Ana Paula Bagetti; NIELSSON, Joice Graciele; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi (Orgs.). **Ciências Criminais e Direitos Humanos**. Porto Alegre: Fi, 2019, v. 1, p. 29-41.

MORAIS, Rafael Bauduino. **“Refugiados ambientais”**: conceito e extensão, sua proteção legal no direito internacional e as futuras perspectivas de amparo jurídico. 2018. 56 f. Monografia (Graduação) - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. Os invasores: as ameaças que representam as migrações subsaariana na Espanha e haitiana no Brasil. In: **REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, Ano XXIII, n. 44, jan./jun. 2015, p. 135-155.

OLIVEIRA, Wagner. **Haitianos no Brasil**: Hipóteses sobre a distribuição espacial dos imigrantes pelo território brasileiro. Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (FGV DAPP). 2017. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/haitianos-no-brasil-hipoteses-sobre-distribuicao-espacial-dos-imigrantes-pelo-territorio-brasileiro/>. Acesso em 17 jun. 2022.



PACHI, Priscilla. **A precarização na base da mundialização contemporânea: a imigração haitiana na metrópole de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia. São Paulo, 2019.

RAMOS, Érica Pires. **Refugiados ambientais: em busca de reconhecimento pelo direito internacional**. 150f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Direito da USP - São Paulo, 2011.

ROSSA, Lya Amanda; MENEZES, Marilda A.; **"Imigração e Refúgio no Brasil e os programas especiais de acesso ao ensino superior: levantamentos iniciais dos programas implementados até 2016"**, p. 300-319. *In*: São Paulo: Blucher, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Conselho Universitário. **RESOLUÇÃO Nº 32/CONSUNI/UFFS**, de 12 de dezembro de 2013 - Institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos - PROHAITI e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa. Chapecó-SC, 2013.

434

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Conselho Universitário. **Resolução nº 16/CONSUNI/UFFS**, de 30 de agosto de 2019. Instituiu o Programa de Acesso e Permanência a Estudantes Imigrantes (PRÓ-IMIGRANTE), no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó-SC, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos - PROHAITI**. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/ingresso/prohaiti>. Acesso em: 29 jul. 2022.



UNILASALLE NA COMUNIDADE: MEMÓRIAS DE PROJETOS SOCIAIS E RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA

Renaldo Vieira de Souza¹

Maria de Lourdes Borges²

Fádua Ionara Andrade de Andrade³

Resumo: Este artigo aborda o tema da responsabilidade social universitária (RSU) e como a mesma se expressa por meio das práticas extensionistas. O objetivo deste artigo é o de evidenciar memórias de projetos sociais realizados pelo Tecnosocial da Universidade La Salle na comunidade e sua relação com a RSU. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso com técnica de coleta de dados de análise documental e análise qualitativa dos dados. Os resultados indicam que o Tecnosocial Unilasalle executou sete projetos de extensão, favorecendo 714 catadores e catadoras de materiais recicláveis, nos 15 anos de implementação por meio de assessoria à gestão, fortalecimento aos princípios da economia solidária e das cooperativas, oficinas de psicoeducação e fortalecimento grupal. A análise da trajetória de implementação destes projetos sociais evidencia a presença da RSU na Universidade La Salle por meio de intervenções sociais que contribuíram efetivamente na solução de problemas concretos da sociedade, diferenciando-os de projetos assistencialistas, coerente com a filosofia lasallista.

Palavras-chave: Responsabilidade Social. Responsabilidade Social Universitária. Extensão Universitária. Comunidade.

1 INTRODUÇÃO

As universidades possuem um papel fundamental na sociedade, uma vez que, para além da formação de profissionais, também têm responsabilidade com a

¹ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2282-7394>. E-mail: renaldo.souza@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1277-5773>. E-mail: maria.borges@unilasalle.edu.br

³ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3141-6282>. E-mail: fadua.andrade@unilasalle.edu.br



comunidade em que está inserida (BERTO, 2011). Especialmente diante do aumento da pobreza e das desigualdades sociais, a sociedade espera que as universidades ajam em prol da promoção social dentro de princípios éticos (VALLAEYS, 2014). Surge então o conceito de Responsabilidade Social Universitária (RSU), a qual deve ser aplicada como uma política de gestão embasada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

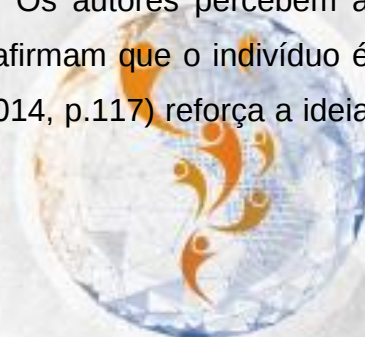
Nesse contexto, a extensão universitária emerge como um dos processos basilares na relação entre universidade e sociedade. Assim, os projetos de extensão, sob a perspectiva social, vinculam a universidade e a comunidade em uma via de mão dupla em termos de aprendizado, em que não somente a comunidade aprende, mas também a universidade.

O Tecnosocial da Universidade La Salle resultou do envolvimento desta Instituição de Ensino Superior (IES) com o desenvolvimento dos catadores e catadoras de materiais recicláveis no seu entorno, iniciando informalmente em 2003 e ainda com projetos ativos. Diante disso, o objetivo deste artigo é o de evidenciar memórias de projetos sociais realizados pelo Tecnosocial da Universidade La Salle na comunidade e sua relação com a responsabilidade social universitária (RSU). Para isso, inicialmente discute-se as origens e o conceito de responsabilidade social, em seguida apresenta-se a relação entre responsabilidade social universitária e o desenvolvimento do tema, sendo seguido de uma apresentação sobre extensão universitária. Depois, a metodologia do artigo é apresentada, seguida dos resultados e das análises, finalizando-se com as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Responsabilidade Social

Pode-se entender a responsabilidade social (RS) como a consciência coletiva relativa à convivência responsável em sociedade. Ela provém da responsabilidade pessoal, que, segundo Gouveia et al (2000), tem a ver com o fato de o ser humano viver em sociedade, e, dessa forma, deve respeitar normas e compartilhar direitos e deveres com seus pares em nome da boa convivência. Os autores percebem a responsabilidade como algo intrínseco ao ser humano e afirmam que o indivíduo é cobrado por sua conduta em relação aos outros. Morin (2014, p.117) reforça a ideia



ao afirmar que “responsabilidade é noção humanista ética, que só tem sentido para o sujeito consciente”, ou seja, uma característica própria do ser humano, mas que depende do reconhecimento que parte de cada um para que seja verdadeiro. A responsabilidade só existe se, responsável, a pessoa se reconhecer. Assim, quando a responsabilidade para com os demais é um sentimento desenvolvido em grupo, tem-se a responsabilidade social (GOUVEIA et al, 2000).

Já que a RS é algo percebido como necessário e, de certa forma, ser um valor humano, o conceito passou a se consolidar na primeira metade do século XX, também no meio empresarial. Para Vallaeys (2014), isso se deu muito em razão dos efeitos colaterais produzidos pelas empresas, em especial pela atividade industrial, o que exigiu das empresas uma postura comprometida à mitigação e redução dos danos. Consta que o termo “responsabilidade social” passou maior associação às empresas mercantis após ser utilizado por Howard Bowen (1953), no livro intitulado *Social responsibilities of the businessman*. Em sua obra, o autor afirma que os homens de negócios em suas atividades acabam por influenciar as demais pessoas e seu entorno. Logo, cabe a eles a preocupação em manter iniciativas que constituam sua responsabilidade social. Já Silva (2014) acredita que os debates em torno da responsabilidade social das empresas se dão desde o início da era moderna, sendo à época, relacionados à necessidade de redução da pobreza. Entretanto, a autora reconhece que o recrudescimento do tema se deu entre 1960 e 1970, nos EUA, dessa vez também, associados a movimentos ambientalistas e à defesa dos direitos do consumidor. Em 2010, após cinco anos de discussão, a responsabilidade social recebeu uma definição formal pela Norma ISO 26000⁴, conforme segue:

A responsabilidade social se expressa pelo desejo e pelo propósito das organizações em incorporarem considerações socioambientais em seus processos decisórios e a responsabilizar-se pelos impactos de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente. Isso implica um comportamento ético e transparente que contribua para o desenvolvimento sustentável, que esteja em conformidade com as leis aplicáveis e seja consistente com as normas internacionais de comportamento. Também implica que a responsabilidade social esteja integrada em toda a organização, seja praticada em suas relações e leve em conta os interesses das partes interessadas.

⁴ *International Organization for Standardization* (Organização Internacional de Normalização), com sede em Genebra, na Suíça, criada em 1946 e associa organismos de normalização de 160 países.



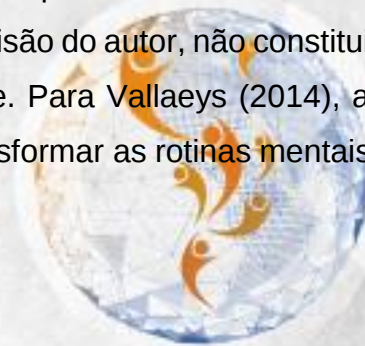
Dessa forma, passa a ser parte da realidade das empresas a necessidade de assumir uma postura de responsabilidade social empresarial (RSE), que é expressa por meio de ações que afetam positivamente, de maneira regional ou global, a sociedade (PINTO, 2013).

Cabe destacar que não se pode confundir RSE com atos de caridade ou assistencialismo. Conforme Schwartzman (2005) e Pinto (2013), a realização de ações pontuais como campanhas de arrecadação, o descompasso entre o discurso e ação social ou, ainda, não propiciar um ambiente saudável para seus colaboradores, não caracterizam uma postura socialmente responsável das empresas. Pinto (2013) acredita que responsabilidade social significa enxergar além do negócio, concentrando esforços que contribuam para o desenvolvimento da sociedade, por uma vida mais justa, digna e de qualidade.

Dessa forma, é possível notar um maior envolvimento das organizações em relação ao tema da responsabilidade social, apresentando-se como um avanço da consciência em relação aos efeitos das ações desenvolvidas no entorno social e no ambiente. Esta preocupação envolve de forma especial as universidades, que passam a ter em suas agendas a responsabilidade social universitária, conceito que será abordado no próximo item.

2.2 Responsabilidade Social Universitária

Conforme percebe Silva (2014), a RS se inicia, entre as organizações, no campo empresarial e se amplia para as demais, envolvendo entes da administração pública, privada, com ou sem fins lucrativos - incluindo, portanto, as universidades. Segundo a autora, no final do século XX, a discussão sobre a Responsabilidade Social Universitária (RSU) ganha espaço e passa a transversalizar os principais eixos do meio acadêmico: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Logo, a RSU identifica a origem e as características das práticas de responsabilidade social realizadas no campo da educação superior, pois é necessário distingui-la da RSE: de acordo com Vallaey (2014) a definição de responsabilidade social da norma ISO 26000 é limitada para o contexto das universidades, ao passo que implica responsabilidade somente aos impactos diretos gerados pela organização, o que, na visão do autor, não constitui contribuição efetiva para o desenvolvimento da sociedade. Para Vallaey (2014), a RSU tem que ir além dessa definição, sendo capaz de transformar as rotinas mentais



de professores e professoras, alunos e alunas e corpo técnico-administrativo; ou seja, constituir-se em uma política de gestão partir da tríade de ensino, pesquisa e extensão, endossada pela alta administração. Dessa forma, a RSU exige uma "coerência institucional permanente en todos los procesos organizacionales"⁵ (VALLAEYS, 2014, p. 110), alinhando o discurso à prática.

Dentre a legislação educacional do Brasil, é possível identificar tópicos que endossam a RSU como prática necessária às instituições, a começar pela Constituição Federal de 1988 (CF) que se refere à educação como um dos direitos sociais garantidos constitucionalmente. Já o art. 205 da Carta Magna, o primeiro do Capítulo III, dedicado à educação, cultura e desporto, vaticina: "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988).

Também tem-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), onde encontram-se as premissas relativas à educação superior, nos incisos II e VI do art. 43º, que trata das finalidades da educação superior, a seguir transcritos:

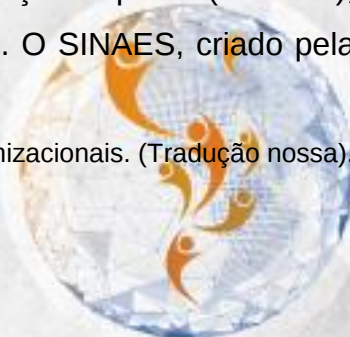
Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

.....
II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a **participação no desenvolvimento da sociedade brasileira**, e colaborar na sua formação contínua.

.....
VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, **prestar serviços especializados à comunidade** e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1996. Grifos nossos).

Portanto, nota-se que entre as expectativas legais da formação universitária, encontram-se aquelas relacionadas à prática social e a participação no desenvolvimento da sociedade. Além das considerações da CF e da LDB, as instituições de ensino superior (IES) são avaliadas sob critérios específicos, estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que possui tópico específico sobre responsabilidade social. O SINAES, criado pela

⁵ Uma coerência institucional permanente em todos os processos organizacionais. (Tradução nossa).



Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Atualmente, a avaliação da educação superior dá-se conforme portaria MEC nº 40/2007 a partir da orientação do SINAES. A RSU é um dos aspectos avaliados pelo SINAES, constante nas dimensões avaliativas a partir de 2004. Sobre isso, Calderón, Pedro e Vargas (2011 p. 1187) afirmam que “com o SINAES [...] o que era mera tendência do mercado de Educação Superior [...] agora assume o caráter de obrigação institucional diante da normativa estatal”.

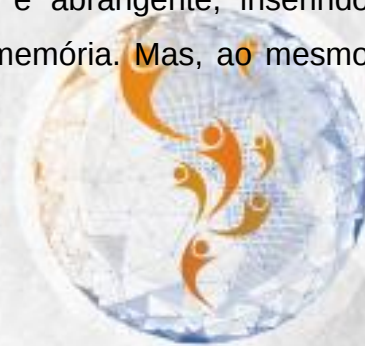
A responsabilidade social, antes implícita na legislação da avaliação do ES, passa a ser uma das dimensões que constituem o SINAES, além de estar presente desde seus objetivos e, vinculada diretamente à qualidade do ES, como observa Peixoto (2014). Conforme redação dada pelo art. 1º, parágrafo 1º, da Lei do SINAES:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e **responsabilidades sociais** das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Segundo Barros e Freire (2011, p. 900), “a dimensão III do SINAES com foco na responsabilidade social é fundamental para a IES, por promover e estimular a participação, o compromisso e o retorno do conhecimento”. A RSU, ou seja, a responsabilidade social no âmbito das IES é descrita pelo SINAES a partir do texto do inciso III, do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a seguir descrita:

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural (BRASIL, 2004).

Nota-se que a descrição sobre RSU do SINAES é abrangente, inserindo questões sociais, ambientais e referentes à cultura e à memória. Mas, ao mesmo



tempo em que se estende a diversos assuntos, a definição não é acompanhada por instruções no que diz respeito à prática e a gestão da RSU pelas IES.

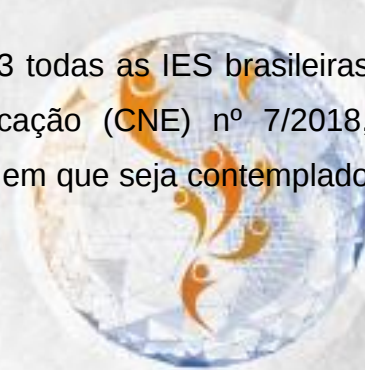
Calderón, Pedro e Vargas (2011) ao realizarem pesquisa bibliográfica sobre a temática, identificam que a RSU na realidade brasileira pode ser compreendida a partir de seis abordagens, a saber: a) tradição da universidade: quando há ações e iniciativas de RSU consolidadas nas atividades da instituição; b) tendência de mercado: quando a RSU surge para responder às expectativas de mercado e não necessariamente à vocação da IES; c) normatização estatal: característica ligada essencialmente às normativas estabelecidas pelo SINAES; d) estratégia de gestão das organizações: quando a RSU faz parte de um conjunto de instrumentos de gestão estratégica; e) valores para o desenvolvimento humano: quando a RSU se dá com vistas ao desenvolvimento humano, a, com destaque para a formação humana integral, impactando, inclusive, as matrizes curriculares e projetos pedagógicos; e f) a abordagem a partir dos projetos sociais e práticas de extensão: quando a RSU surge por meio de projetos de intervenção social que contribuam efetivamente na solução de problemas concretos da sociedade, natureza essa que necessariamente diferencia tais projetos de ações assistencialistas.

No presente estudo, a abordagem de RSU a ser considerada é a última citada, que se refere às práticas extensionistas. Dessa forma, no tópico a seguir, esses conceitos serão abordados.

2.3 Extensão Universitária

A extensão universitária tem por objeto "promover a formação continuada, a qualificação dos membros da comunidade acadêmica e da comunidade local, regional, nacional e internacional por meio da oferta de programas, projetos, atividades e serviços" (UNILASALLE, 2016, p. 24). Na Universidade La Salle a extensão apresenta dois enfoques, sendo um acadêmico e outro comunitário. O enfoque acadêmico prevê ações práticas que são intermediadas pelo conhecimento, enquanto o comunitário encontra-se nos projetos que primam pela participação social (UNILASALLE, 2014).

O Ministério de Educação (MEC) exige que até 2023 todas as IES brasileiras atendam a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 7/2018, obrigando a inserção de 10% da carga horária dos cursos em que seja contemplado



o desenvolvimento de projetos efetivos de retorno à comunidade. Neste sentido, 2022 é o último ano que as IES têm para implementar a Curricularização da Extensão. A Curricularização da Extensão consiste em incluir 10% de créditos em participação em projetos de extensão e em programas de extensão na matriz curricular, porém deve ser vista como maior do que a inclusão de ações de extensão no histórico escolar, mas sim como uma maneira inovadora de compreender os componentes curriculares, de forma a constituir-se de um ensino vivenciado conforme as demandas da comunidade e a práxis dos envolvidos (PEREIRA; VITORINI, 2019).

O desafio é relativamente complexo, tendo em vista a exigência de criação de modelos de ensino adequados às demandas das comunidades, sobretudo a necessidade de comprovar, com registros e evidências, o cumprimento da lei. Conforme Imperatore e Pedde (2015, p. 8):

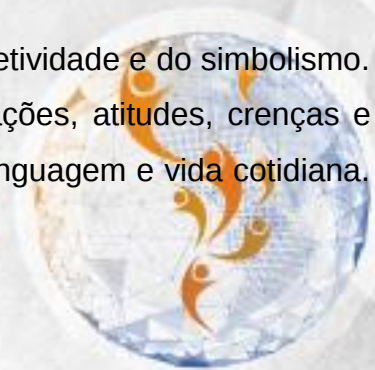
Para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão [da extensão universitária] é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes que deem conta das novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade.

Sendo assim, torna-se imprescindível que as ações dos projetos de extensão contemplem uma perspectiva crítica em prol dessa nova mentalidade pedagógica, transcendendo os limites da comunidade acadêmica em prol da qualidade da sua ação junto à sociedade e ao desenvolvimento regional.

3 METODOLOGIA

O presente estudo é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com coleta de dados por meio de análise documental. A pesquisa qualitativa se caracteriza a partir de sua possibilidade de revelação de fenômenos de dentro para fora, ou seja, a partir do ponto de vista das pessoas que dele participam. (FLICK; KARDORFF; STEINKE, 2004).

A abordagem qualitativa se afirma no campo da subjetividade e do simbolismo. No nível mais profundo dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores é que a abordagem qualitativa se expressa pela linguagem e vida cotidiana.



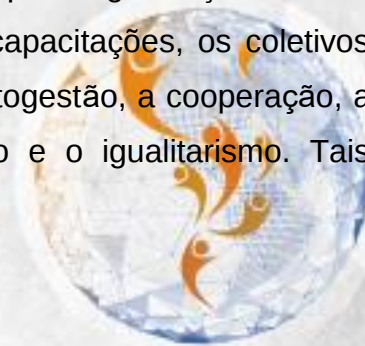
Por trabalhar nesse nível de intensidade é que ela pode ser empregada na compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis, devido ao seu grau de complexidade interna (MINAYO; SANCHES, 1993).

Já o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que permite investigar, a partir das ações de uma unidade social (seja um indivíduo, grupo social, empresas ou qualquer outra organização), buscando entender em profundidade, o fenômeno investigado, principalmente para responder questões do tipo “como” e “por que” (YIN, 2005). Para esse estudo, serão analisadas as iniciativas de RSU do Tecnosocial Unilasalle.

Quanto ao procedimento técnico utilizado, o estudo se apresenta como uma pesquisa com análise documental, técnica que consiste na obtenção de dados a partir de documentos já existentes e que não necessariamente sejam livros ou artigos científicos. A pesquisa documental pressupõe o acesso e análise de documentos como atas, relatórios, fotos, prospectos, entre outros registros que não tiveram origem na própria pesquisa, ou seja, são fontes secundárias de dados. Para a pesquisa em questão, serão analisados os seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documentos orientadores das políticas e ações da Universidade La Salle (2020-2025), bem como dados da trajetória do Tecnosocial Unilasalle. A análise foi realizada por meio de uma análise qualitativa dos dados, tal como apresentado por Minayo (2012), a partir de uma interpretação de segunda ordem quando o material empírico sistematizado recebe uma nova leitura a partir da teorização, o que é apresentado na seção resultados e discussão deste artigo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Tecnosocial Unilasalle teve seu início informal ainda em 2003 por meio do apoio da Unilasalle para pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que queriam se desenvolver por meio dos preceitos da economia solidária. A economia solidária foi iniciada como resultado de uma crise econômica e social ocorrida no Brasil por volta de 1980 e 1990, caracterizada pela organização coletiva de pessoas em situação de desemprego. Por meio de capacitações, os coletivos aplicavam os princípios da economia solidária como a autogestão, a cooperação, a participação, a democracia, o desenvolvimento humano e o igualitarismo. Tais



preceitos formam as bases para os empreendimentos econômicos solidários, os quais podem ser: grupos informais, associações, cooperativas, empresas recuperadas, entre outros (GAIGER, 2014). Sendo assim, a economia solidária pode ser compreendida como:

uma prática social que possibilita a geração de trabalho e renda de seus cooperados [ou associados], de forma igualitária e ética, sendo que os trabalhadores detêm a posse dos meios de produção e conduzem o seu trabalho na perspectiva da autogestão. Muitas são as iniciativas de economia solidária, sendo que na sua grande maioria, demanda de parcerias externas para a condução do seu trabalho, como é o caso das incubadoras universitárias de economia solidária (BORGES; SOUZA; SCHOLZ, 2019, p. 10).

A Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários Unilasalle, subdivisão do Tecnosocial, iniciou em 2007 quando da classificação do projeto "Incubadora de Empreendimentos Solidários Unilasalle", daí sendo seu nome derivado. Ela simboliza o princípio de uma série de importantes projetos que a Unilasalle se responsabilizou perante órgãos de fomento governamentais, concluindo-os com êxito e envolvendo a comunidade, com foco especial sobre catadores e catadoras de materiais recicláveis. O público-alvo, constituído de catadores e catadoras de materiais recicláveis, encontra-se em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Quadro 1 – Síntese dos projetos sociais implementados pelo Tecnosocial Unilasalle

Projeto	Período	Duração	Pessoas Favorecidas	Fomento	Estudantes envolvidos	Valores envolvidos
1) Incubadora de Empreendimentos Solidários Unilasalle	2007-2013	72 meses	47 pessoas	FINEP	32	R\$ 400.000,00
2) Projeto Espanha - Projeto Economia Solidária como Estratégia de Desenvolvimento Local em Canoas e Região	2010-2012	24 meses	200 pessoas + comunidade	FUNDACIÓN LA SALLE / REGIÓN DE MURCIA	47	R\$ 1.200.000,00
3) Projeto Sujeitos em Ação	2012-2014	24 meses	70 pessoas	CAIXA	47	R\$ 119.000,00
4) Projeto Catasol	2012-2015	36 meses	130 pessoas	SENAES / MIN. DO TRABALHO	73	R\$ 747.000,00

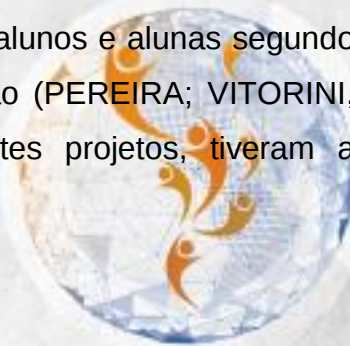
5) Incubação de Cooperativas	2015- 2017	36 meses	120 pessoas	CNPq	14	R\$ 120.000,00
6) Etnometodologia na Incubação de Cooperativas	2017-2019	24 meses	115 pessoas	CNPq	11	R\$ 92.000,00
7) Memórias da Incubação Unilasalle	2018-2022	36 meses	32 pessoas	FAPERGS	05	R\$ 15.000,00
Total	15 anos	252 meses de trabalho	714 pessoas diretamente favorecidas	6 fontes de fomento externo	229 Estudantes diretamente envolvidos com os catadores/as	R\$ 2.693.000,00 captados e auditados, utilizados nos projetos

Fonte: UNILASALLE, Documentos do Tecnosocial.

Ao analisar a trajetória do Tecnosocial, observa-se que foram desenvolvidos sete projetos de extensão tendo como público alvo catadores e catadoras de materiais recicláveis. Esta população é caracterizada por exclusão social e invisibilidade (MOURA; DIAS; JUNQUEIRA, 2018), além de viverem em comunidades economicamente carentes e na periferia. Eles vivem da coleta, separação e triagem, enfardamento e venda de diversos produtos pós-consumo, o que resta do consumo como plásticos, garrafas pets e de vidro, papéis, isopor entre outros, na grande maioria sujos.

Os sete projetos de extensão implementados, favoreceram 714 pessoas nos 15 anos de implementação. Foram projetos que trabalharam assessoria à gestão, fortalecimento aos princípios da economia solidária e das cooperativas, oficinas de psicoeducação, fortalecimento grupal, entre outras. O *modus operandi* desses projetos envolve trabalhos e oficinas *in loco*, em diversas cooperativas de reciclagem e associações, lixões, ruas, enfim onde os/as catadores e catadoras se encontram. Trabalham técnicos da Unilasalle, professores e professoras e também os alunos e alunas envolvidos em cada projeto. Encontram ambientes que proporcionam ricas experiências em termos de conhecer e intervir em duras realidades e histórias de vida, podendo aplicar conhecimentos de todos os cursos.

Diante destas evidências, concorda-se com Schwartzman (2005) e Pinto (2013) que a realização de ações pontuais não configura a responsabilidade social. Além disso, por meio da *práxis* dos envolvidos, contemplando comunidade e equipe do Tecnosocial, o ensino ocorreu na prática, na vivência dos alunos e alunas segundo as demandas da comunidade nestes projetos de extensão (PEREIRA; VITORINI, 2019). Os futuros profissionais, que passaram por estes projetos, tiveram a



oportunidade de prestar serviços especializados à comunidade e indiretamente à sociedade brasileira, como recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Ademais, no contexto dos projetos de extensão em tela, saíram transformados não somente os catadores e catadoras, mas também alunos e alunas, professores e professoras e técnicos e técnicas do Tecnosocial, sendo implementadas verdadeiras políticas de gestão amparadas na tríade ensino, pesquisa e extensão, com apoio da administração e com fomento governamental (VALLAEYS, 2014).

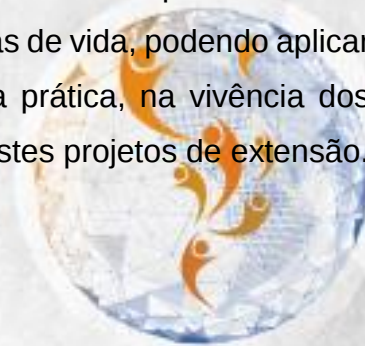
Outro aspecto suscitado pelos projetos de extensão analisados, é que eles fizeram emergir com mais força a RSU na IES, uma vez que eles se caracterizaram como projetos de intervenção social que contribuíram efetivamente na solução de problemas concretos da sociedade, nomeadamente o problema do excesso de 'lixo' resultante do consumo e o problema de vulnerabilidade social do público alvo, natureza essa que necessariamente diferencia tais projetos de ações assistencialistas (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011).

Os sete projetos de extensão apresentados, demonstram também a presença de uma coerência institucional permanente por parte da Universidade La Salle, elemento essencial para a RSU, tal como preconizado por Vallaeys (2014). Essa coerência institucional não surge ao acaso e nem é produto da boa vontade da reitoria, mas sim fruto de mais de 300 anos da filosofia lasallista cristã, conforme a tradição da universidade, configurando-se em ações de RSU consolidadas nas atividades da IES (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi o de evidenciar memórias de projetos sociais realizados pelo Tecnosocial da Universidade La Salle na comunidade e sua relação com a RSU. Foram apresentadas as memórias de sete projetos de extensão implementados junto a catadores de materiais recicláveis que favoreceram 714 pessoas em 15 anos de implementação em cooperativas e associações.

Nestes projetos técnicos da Unilasalle, professores e professoras e também os alunos e alunas encontram ambientes que proporcionam ricas experiências em termos de conhecer e intervir em duras realidades e histórias de vida, podendo aplicar conhecimentos de todos os cursos. O ensino ocorreu na prática, na vivência dos alunos e alunas segundo as demandas da comunidade nestes projetos de extensão.



Os resultados das análises indicam que foram implementadas verdadeiras políticas de gestão amparadas na tríade ensino, pesquisa e extensão, onde alunos e alunas, professores e professoras e técnicos e técnicas saíram transformados juntamente com o público trabalhado. Sendo assim, as memórias dos projetos sociais analisados evidenciam a presença da RSU na Universidade La Salle por meio de intervenções sociais que contribuíram efetivamente na solução de problemas concretos da sociedade, diferenciando-os de projetos assistencialistas, devido ao longo tempo de intervenção (15 anos), bem como ao aprofundamento da aliança e da confiança da IES com a comunidade, coerente com a filosofia lasallista.

Finalmente, as evidências indicam importantes resultados destes projetos sociais protagonizados pelo Tecnosocial Unilasalle e o impacto transformador que ele tem gerado, levando em consideração a contribuição da universidade e demais entes envolvidos. Acredita-se na importância de desenvolver a comunidade, em suas diferentes esferas, a partir do envolvimento e engajamento das pessoas que vislumbram a auto independência social, ambiental e econômica, bem como o desenvolvimento do entorno onde estão inseridas.

REFERÊNCIAS

ASHLEY, Patrícia; FERREIRA, Roberto; REIS, Helvécio. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Oportunidades para a responsabilidade social na gestão estratégica de instituições de ensino superior. **Revistas Gerenciais**, v. 5, p. 23-35, 2006.

BERTO, Angela Barros Fonseca. Responsabilidade social universitária: princípios e valores em prol do desenvolvimento da comunidade. **Perspectiva online: Humanas e Sociais Aplicadas**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 1, n. 2, p. 23-31, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: Inep, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**.

BRASIL. Governo Federal. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2018 - Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.



CALDERÓN, Adolfo Ignacio. GOMES, Cleber Fernandes. BORGES, Regilson Maciel. Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.21, n.66, p. 653-674.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v.24, n. 36, p. 7-22, jun. 2006. Edição Especial.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; PEDRO, Rodrigo Fornalski e VARGAS, Maria Caroline. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da

FLICK, Uwe. KARDORFF, Ernest von. STEINKE, Ines. **A Companion to Qualitative Research**. London: Sage, 2004.

GOUVEIA, Valdiney Veloso. VASCONCELOS, Tatiana Cristina. QUEIROGA, Fabiana. FRANÇA, Maria Luiza Pontes de. OLIVEIRA, Suenny Fonseca de. A dimensão social da responsabilidade pessoal. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. 2, p. 123-131, 2003.

IMPERATORE, Simone L B; PEDDE, Valdir. **Curricularização da Extensão Universitária no Brasil**: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política Pública. In: XIII Congreso Latinoamericano D Extensión Universitaria, 2015, La Habana. XIII Congreso Latinoamericano D Extensión Universitaria. HABANA, 2015. v. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 08 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. 2012, v. 17, n. 3, p. 621-626.

MORIN, Edgar. **A via**. Para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOURA, L. R.; DIAS, S. L. F. G.; JUNQUEIRA, L. A. P. Um olhar sobre a saúde do catador de material reciclável: uma proposta de quadro analítico. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 21. p.1-20, nov. 2018.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. da S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2019.



SILVA, Inês Amaro da. **Educação socialmente responsável**: expressões no ensino de graduação em universidade comunitária. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica.

UNESCO em foco. **Interface** (Botucatu) [online]. 2011, vol.15, n.39, pp. 1185-1198. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n39/a17v15n39.pdf>. Acesso em 17 out. 2015.

UNILASALLE. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020. 2016

VALLAEYS, François. La responsabilidad social universitaria: um nuevo modelo contra la mercantilización. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**. México, vol. V, num. 12, p. 105-117. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

Agradecimento: Fapergs, CNPq.



GRUPO DE TRABALHO 4

Tecnologias, Governança e Gestão Educacional



Paloma Fernandes Lisboa¹

Débora dos Santos²

Júlio Cesar Lopes de Souza³

Leandro Werner⁴

Resumo: Novos métodos de ensino vêm sendo estudados e utilizados por docentes, com o objetivo de evoluir o processo de aprendizagem dos estudantes. Neste contexto, o storytelling, muito conhecido e utilizado nas áreas de Publicidade e Marketing, começa a ganhar força como uma ferramenta de aprendizagem ativa e um aliado no ambiente educacional. A contação de histórias permite que os professores e alunos criem conexões entre si, gerando uma atmosfera confortável para novos sentimentos, compartilhamento de ideias e uso da imaginação. Este artigo busca analisar, por meio de uma pesquisa experimental, com abordagem quantitativa e qualitativa, o desempenho dos estudantes no método tradicional de ensino e com a utilização do storytelling como metodologia de ensino. O experimento foi aplicado com alunos de graduação de uma universidade e consistiu na divisão da turma em dois grupos. Um dos grupos recebeu o conteúdo com a técnica de storytelling e o outro grupo recebeu o conteúdo de acordo com o método tradicional de ensino expositivo. O instrumento de coleta de dados foi composto por três etapas e os resultados apontaram um melhor desempenho dos estudantes no grupo em que a técnica de storytelling foi utilizada pelo docente.

Palavras-chave: Storytelling. Contação de Histórias. Metodologia de Ensino. Educação. Ensino Superior.

¹ Paloma Fernandes Lisboa, Universidade Regional de Blumenau, SC, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-4888>. E-mail: plisboa@furb.br.

² Débora dos Santos, Universidade Regional de Blumenau, SC, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-8722>. E-mail: deborasantos@furb.br.

³ Júlio Cesar Lopes de Souza, Universidade Regional de Blumenau, SC, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0698-5982>. E-mail: juliolopes@furb.br.

⁴ Leandro Werner, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3120-7074>. E-mail: lwribeiro@furb.br.



1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, a centralidade dos processos educativos era focada no conteúdo a ser transmitido, ensinados por docentes qualificados para tanto, não oferecendo uma maneira em que ocorria o processo de aprendizagem (NAIRZ-WIRTH; FELDMANN, 2017). Neste contexto, o foco central era o professor, que detinha o suposto conhecimento necessário para a condução da disciplina e aprendizagem dos discentes. Entretanto, o docente não era responsabilizado pelo eventual baixo desempenho dos estudantes. Atualmente, os docentes e universidades buscam alterar essa perspectiva, direcionando a atenção para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (MIRANDA; NOVA; CORNACCHIONE JR, 2013; TOLEDO, 2019).

452 Desta forma, novas metodologias de ensino surgiram com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. O storytelling (contação de história), frequentemente utilizado nas áreas de Marketing e Publicidade, passou a ser considerado na área de educação como metodologia de ensino e ferramenta de aprendizado ativo, onde o aluno é peça fundamental e ativa na criação do conhecimento (CARRILHO; MARKUS, 2014; VALENÇA; TOSTES, 2019)

Grande parte da plataforma teórica pesquisada acerca do storytelling na educação é composta de pesquisas bibliométricas, havendo uma lacuna de estudos que comprovam na prática os benefícios do tema abordado. Por isso, este estudo tem o objetivo de analisar o desempenho dos alunos na utilização do storytelling como metodologia de ensino, em comparação ao método tradicional, por meio de uma pesquisa experimental com alunos do ensino superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Métodos de ensino

O ensino e a aprendizagem exigem mais do que competências técnicas, é fundamental o domínio de elementos essenciais para uma prática educativa consistente e crítica. Neste contexto, pode-se citar alguns desses aspectos fundamentais, tais como: a didática, a atenção relacionada ao conteúdo ministrado,



as estratégias ou metodologias de ensino empregadas e as práticas avaliativas (TOLEDO, 2019).

Isto vem ao encontro do conceito de aprendizado ativo, definido como um método pedagógico que objetiva o engajamento dos estudantes nas atividades, conversas, resolução de problemas e demais etapas do processo de ensino e aprendizagem. Algumas estratégias podem ser utilizadas para facilitar esse método, tais como: a disposição da sala de aula ou do ambiente, a postura do professor em relação aos alunos, o planejamento das atividades, entre outras (VALENÇA; TOSTES, 2019).

No passado, conhecer um assunto com profundidade era o bastante para transmiti-lo a outras pessoas, contudo, atualmente as universidades e os professores buscam novos meios para o ensino de qualidade e o aprendizado dos estudantes. Os alunos, os pais e a sociedade esperam que os tutores atuem como especialistas no ensino, no entanto, no decorrer da sua formação e carreira os professores não receberam capacitação para assumir tal papel, gerando assim um cenário de grande desafio para estes profissionais (LOWENTHAL, 2008).

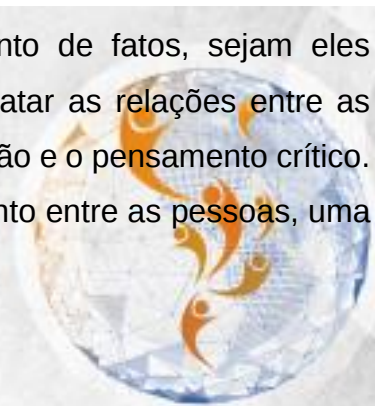
453

A interação do professor com o aluno ocupa um papel fundamental na prática educativa, assim como a adoção de posturas ativas, com o objetivo de instigar os estudantes na participação durante as aulas e nos questionamentos e troca de ideias com os demais alunos. Todavia, não é uma tarefa fácil, principalmente num contexto de cursos universitários, onde os alunos passam a ter sua atenção dividida com o mercado de trabalho (GIL, 2020).

2.2 Definição de storytelling

O storytelling ou contação de histórias está presente na vida dos indivíduos desde a infância, nas atividades e brincadeiras domésticas ou no ambiente escolar. A contação de histórias possui o objetivo de criar conexões entre o orador e receptor, gerando um ambiente confortável para instigar a imaginação e captar a atenção (CARRILHO; MARKUS, 2014).

As histórias podem ser definidas como um conjunto de fatos, sejam eles verdadeiros, falsos, gerais ou abstratos que buscam retratar as relações entre as pessoas. Contribuem para o desenvolvimento da imaginação e o pensamento crítico. Além de proporcionar a criação de conexões e entendimento entre as pessoas, uma



vez que são baseadas em acontecimentos ao contrário dos conteúdos superficiais sem conexão com a vida real (LOWENTHAL, 2008; OLIVEIRA et al, 2012).

O storytelling é muito utilizado nas áreas de Publicidade e Propaganda e Marketing buscando conquistar o público-alvo e a atenção dos consumidores para uma ação comercial ou institucional (CARRILHO; MARKUS, 2014). Atualmente, a contação de histórias também está muito presente nos jogos digitais, com objetivo de envolver o jogador no formato online, que normalmente é um ambiente mais distante (SILVA et al, 2016).

2.3 Utilização do storytelling na educação

O storytelling na educação busca narrar histórias e acontecimentos conduzindo o receptor da mensagem por meio de uma experiência organizada que resultará em uma melhor compreensão por conta do ouvinte (BRUNER, 1990). A contação de histórias na educação é um recurso que pode ser explorado tanto pelos professores como pelos alunos, visto que o envolvimento entre as pessoas é essencial para o incentivo da imaginação e da geração de emoções (TENÓRIO et al., 2020).

Cabe citar o trabalho de Silva et al. (2016) que concluiu que a aplicação de storytelling no ensino da programação contribuiu para um aumento da motivação e engajamento dos alunos. Os autores evidenciam o fato de que é possível transmitir novos ensinamentos com técnicas participativas e divertidas em sala de aula. Ainda nesta mesma linha de considerações, o estudo de Ha e Bellot (2020) aponta que o storytelling auxilia na compreensão e aprendizagem de uma nova língua por parte das crianças. É considerado um método de ensino tão eficaz quanto os jogos e exercícios para memorização dos conteúdos.

As histórias também contribuem para a geração de conexão entre o grupo de trabalho, proporcionando um ambiente seguro e confortável para o compartilhamento de novas ideias e pontos de vista por parte dos participantes, que até então, poderiam se sentir retraídos em compartilhar alguns conteúdos (HAIGH; HARDY, 2011). O aprendizado é mais bem compreendido pelos alunos quando está relacionado com algo da sua realidade, ou seja, o aluno precisa considerar que o devido conteúdo é importante para a sua vida. Vale destacar que este fator deve ser considerado pelos professores no momento de planejar uma aula por meio da técnica de storytelling (VALENÇA; TOSTES, 2019).



3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como experimental com abordagem quantitativa e qualitativa. Os experimentos são aplicados para deduzir conexões causais baseadas em múltiplas variáveis, com o objetivo de compreender a relação entre causa e efeito, no entanto pode-se afirmar que a relação real talvez ainda não tenha sido detectada (MALHOTRA, 2019). Para análise, foi utilizada uma abordagem quantitativa que buscou identificar os sentimentos dos respondentes, por meio da utilização de informações numéricas (VIRGILLITO, 2017). Enquadra-se como uma amostragem não probabilística, dado que as pesquisadoras selecionaram as turmas de graduação participantes da pesquisa, por conta do acesso facilitado ao professor responsável.

A pesquisa foi aplicada com alunos de graduação do segundo semestre do curso de Publicidade e Propaganda em uma universidade de Santa Catarina. O experimento conduziu-se da seguinte maneira: a turma foi dividida em duas partes, a parte A e a parte B, ambas com 9 alunos cada. Com a parte da turma A, o professor utilizou o método tradicional de ensino expositivo, trazendo os conceitos e autores principais, sem contar nenhuma história ou exemplo sobre o tema. E na turma B, aplicou o mesmo conteúdo, contudo utilizou as técnicas de storytelling na condução da aula. Ambas as turmas foram expostas a cerca de 30 minutos de conteúdo, e na sequência foram submetidas a um instrumento de coleta de dados para analisar o conhecimento adquirido.

O instrumento de coleta de dados é composto por três partes. Inicialmente conta com 2 perguntas abertas, com o objetivo de analisar o entendimento geral sobre o conteúdo. Em seguida, o questionário conta com 10 perguntas fechadas com três alternativas cada, sendo apenas uma a correta, relacionadas ao tema estudado durante o experimento, com o objetivo de avaliar a absorção do conteúdo. A terceira parte foi composta por um questionário com 3 perguntas abertas, que tinha como objetivo compreender a opinião dos alunos sobre a aula. Cada etapa foi realizada separadamente para não comprometer as respostas. Posteriormente, os dados obtidos foram tabulados e realizou-se a análise dos resultados por meio do Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e do Nvivo - Qualitative Data Analysis Software.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados iniciou-se pelo primeiro questionário proposto aos alunos com as duas perguntas abertas: O que é branding? E você consegue contar uma história que ajude a explicar o branding? Referente às respostas dos estudantes sobre o que é branding, realizamos uma nuvem de palavras para cada turma, a fim de visualizar de forma mais ilustrativa a diferença de palavras utilizadas em cada caso.

Figura 1 –Branding Turma COM



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A nuvem de palavras da turma com storytelling, ilustrada na figura 1, revela que os alunos baseiam-se na palavra Marca, quando conceituam sobre branding, o mesmo ocorreu na outra turma (figura 2). Contudo, as respostas para definir branding são mais relacionadas a emoções e ações, como pensar, criar, experiência, tudo, dna, sentimento, desvirtuando de certa forma de expressões mais conceituais.

Figura 2 – Branding Turma SEM



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A figura 2, referente a nuvem de palavras da turma sem storytelling, demonstra que algumas palavras se repetiram como: marca, branding, produto e consumidor, contudo tiveram pesos diferentes de citação entre os alunos. Outro ponto importante

a ser ressaltado, trata-se da escolha das palavras, a turma sem o storytelling definiu o branding com palavras mais diretas e racionais, diferentemente da outra turma que escolheu outras palavras relacionadas às ações e emoções.

Este resultado vem ao encontro do que defendem Valença e Tostes (2019) e Bruner (1990), quando afirmam que o processo de aprendizagem é mais efetivo para os estudantes quando está relacionado com situações vivenciadas no seu dia a dia. Neste sentido, os exemplos utilizados pelo professor e as histórias com fatos do cotidiano dos alunos facilita a compreensão e absorção do conteúdo transmitido pelo docente.

Percebe-se que os alunos com storytelling tiveram mais facilidade de citar histórias diferentes que exemplificassem o branding. Já os alunos sem storytelling tiveram mais dificuldade, escrevendo respostas mais curtas e com mais citações de marcas, do que realmente uma contação de história como havia sido proposto, o quadro 1 demonstra exemplos sobre essa diferenciação. Isto vem ao encontro de Carrilho e Markus (2014) que relatam a presença da contação de histórias na vida das pessoas desde a infância, confirmando a familiaridade com o método, assim como a efetividade da técnica também no ensino.

457

Quadro 1 – Uma história que ajude a explicar o *Branding*

Com Storytelling	<i>“Depois de um acidente três sobreviventes ficaram isolados em uma ilha. Sem saber quando viria o resgate foi decidido que cada um deveria marcar com um símbolo as materiais que seriam utilizadas por eles, como pedras, árvores locais de caça, etc. Depois de uma tempestade, uma das árvores de X caiu sobre a cabana de H. Como X era seu dono ele foi antagonizado por H, ou seja X pertence a alguém, é vinculado ao acidente e desperta uma emoção no H”</i> <i>“Tenho uma história de uma experiência que não foi vivenciada por mim, mas sim pelo meu pai, e que é tão marcante para ele que ele conta até hoje. Existia uma rede conhecida de locadoras chamada Videoteca, eles eram muito conhecidas e tinham muitas filiais. Todas as filiais eram obrigadas a seguir um padrão na hora de montar e organizar a loja/locadora. Os donos haviam viajado para outro país (França, se não me engano) e trouxeram uma essência de Lavanda. Todas as locadoras tinham o mesmo cheiro da essência importada que se destacava por não ter o mesmo cheiro das essências das outras lojas da região, o que fazia seus clientes sempre remeterem o melhor cheiro de lavanda à Videoteca.”</i> <i>“Sim. Branding é quando eu acordo de manhã em um dia frio e chuvoso, lavo meu rosto e escolho aplicar um protetor solar da marca Sundown, apenas para sentir o cheiro do produto e vivenciar a sensação de estar passando o produto como se estivesse na praia em um dia de verão.”</i>
---------------------	---

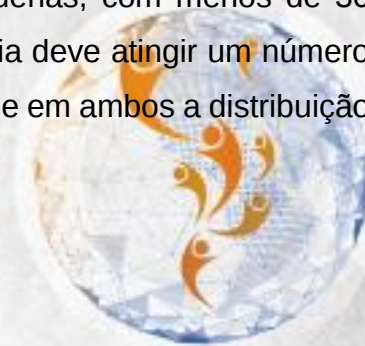
	<i>“Quando compramos um novo produto Apple, não estamos apenas obtendo o produto, mas sim comprando toda a experiência que a marca proporciona como por exemplo uma de suas últimas campanhas, não estamos comprando um celular, mas sim investindo em privacidade, na qualidade de vida que o ecossistema pode nos proporcionar. A marca é lembrada pelo que proporciona, pensamos em privacidade, pensamos em Apple.”</i>
Sem Storytelling	<i>“O Leite Ninho e o Nescau são exemplos de branding bem sucedidos, as pessoas ligaram as respectivas marcas ao leite em pó e ao achocolatado em pó e essas marcas fazem parte da vida delas”</i> <i>“Acho que marcas que os produtos já são chamados com os nomes de suas marcas como: Bombril, leite moça, entre outros. O branding deles foi tão forte que essas marcas ganharam força”</i> <i>“Sim, exemplo temos as marcas famosas elas tem o costume utilizar o branding em suas campanhas ou ações como a Coca-cola ou P&G como citado na aula.”</i> <i>“Várias marcas em que o produto se torna a marca, por exemplo, Bombril, Maisena, Nescau, Toddy, Qboa, etc.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Por conseguinte, iniciamos a análise das dez perguntas referentes a branding para medir a absorção do conteúdo. As médias de cada turma foram submetidas ao teste t-Student que segundo Maroco (2007, p. 147) é utilizado para “testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes”. Contudo, este teste requer duas amostras obtidas de duas populações, além de uma distribuição normal e variâncias homogêneas. Desta forma, possuímos duas hipóteses (H_0 e H_1), a H_0 afirma que as médias não possuem uma diferença significativa, enquanto a H_1 afirma que as médias possuem uma diferença significativa, como demonstrado na fórmula a seguir:

$$H_0 : \mu_A = \mu_B \quad \text{vs.} \quad H_1 : \mu_A \neq \mu_B$$

Em relação ao teste de normalidade de dados, considerou-se o Shapiro-Wilk que testa se a variável possui uma distribuição normal. Prefere-se o teste de Shapiro-Wilk em vez do Kolmogorov-Smirnov, em amostras pequenas, com menos de 30 casos e para confirmar a distribuição normal, a significância deve atingir um número maior que 0,05 (MAROCO, 2007). Na tabela 1, notamos que em ambos a distribuição



é normal, visto que atingiram um número maior que 0,05, tendo como significância 0,190 e 0,545.

Tabela 1 – Teste de Normalidade

MÉTODO		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
NOTA	Sem <i>storytelling</i>	,278	9	,044	,888	9	,190
	Com <i>storytelling</i>	,178	9	,200*	,936	9	,545

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A partir das estatísticas descritivas dos dois grupos com e sem a aplicação de storytelling, nota-se a diferença de médias, sendo favorável para a turma com o storytelling. A média de acerto das questões aplicadas após o experimento para os alunos que não receberam a aula com storytelling foi de 7,0, enquanto a outra turma alcançou uma média de 8,3. Entretanto, mesmo com a diferença perceptível de média, realizou-se o teste-t para a comprovação estatística da diferença de médias.

Tabela 2 – Estatísticas de grupo

	MÉTODO	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
NOTA	Sem <i>storytelling</i>	9	7,000	1,3229	,4410
	Com <i>storytelling</i>	9	8,333	1,3229	,4410

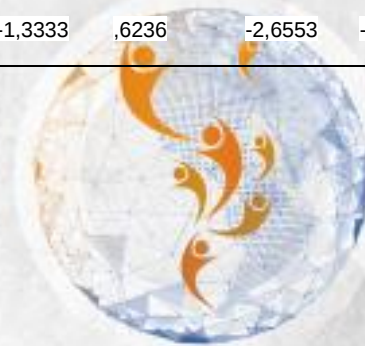
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A tabela 2 demonstra os resultados referente ao teste t de médias, como citado anteriormente, valores abaixo de 0,05 de significância, neste caso bilateral, rejeita-se a H_0 e aceita-se H_1 (MAROCO, 2007). Sendo o p-value de $0,048 < \alpha$ rejeita-se H_0 , desta forma, as médias entre as turmas são significativamente diferentes.

Tabela 3 – Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias				Teste-t para Igualdade de Médias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
NOTA	Variâncias iguais assumidas	,141	,712	-2,138	16	,048	-1,3333	,6236	-2,6553	-,0113
	Variâncias iguais não assumidas			-2,138	16,000	,048	-1,3333	,6236	-2,6553	-,0113

Fonte: Dados da pesquisa (2021)



Os melhores resultados apontados neste estudo para na turma em que a técnica de storytelling foi aplicada confirmam as pesquisas de Silva et al. (2016) e Ha e Bellot (2020), quando concluíram que o método de contação de histórias impactou positivamente no aprendizado, motivação e engajamento dos estudantes no ensino de programação e ensino de línguas. Além disso, reforça os achados de Haigh e Hardy (2011) quando sinalizam a criação de um ambiente seguro e confortável para o compartilhamento de novas ideias.

Por conseguinte, na avaliação dos alunos em relação à forma do conteúdo apresentado, ambos os grupos demonstraram estar satisfeitos com o conteúdo, contudo há um ponto importante a ser ressaltado. Enquanto a turma que recebeu o conteúdo com o storytelling, afirmou estar satisfeita e elogiar a utilização de histórias durante a explicação, a outra turma indicou a falta de exemplos e relataram que ajudaria no entendimento como podemos visualizar no quadro 2. Reforçando a importância, relatada pelos próprios alunos, da utilização do storytelling como metodologia de ensino.

Quadro 2 - Avaliação da aula

Com Storytelling	<i>"Eu gosto como o professor sempre nos instiga com suas histórias e casos, nos mostra fatos e imagens para que possamos entender melhor a matéria"</i> <i>"Além disso, acredito que exemplos de marcas também auxiliou no processo."</i> <i>"o fato de vincular histórias rápidas ou mencionar fatos verídicos ajuda muito no meu entendimento uma vez que eu associo o conteúdo a isso."</i> <i>"conteúdo muito bem explicado, utilizando exemplos típicos e cotidianos, o que facilitou na compreensão"</i> <i>"os exemplos utilizados pelo professor auxiliam a entender de forma mais clara, principalmente por ele utilizar de marcas que utilizamos no dia-a-dia"</i> <i>"Gostei muito dos exemplos usados, pois fazem parte do cotidiano"</i> <i>"Gosto dele utilizar exemplos reais e não mudaria nada"</i>
Sem Storytelling	<i>"Dar mais exemplos, pois acho que facilita em 50% o entendimento e a fixação do conteúdo"</i> <i>"Alguns conteúdos poderiam ter mais exemplos reais"</i> <i>"Acho que a explicação foi muito boa. Só senti falta de mais exemplos de propagandas voltadas pro branding de alguma marca"</i> <i>"Sinto que foi muito rápido e não tiveram exemplos"</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)



Nesta perspectiva, cabe citar o trabalho de Toledo (2019) quando defende que o ensino e aprendizagem demandam além de competências técnicas, bem como o estudo de Lowenthal (2008) quando afirma que conhecer um assunto em profundidade pode não ser o bastante para transmiti-lo com assertividade aos alunos. O quadro 2 evidencia os benefícios do storytelling na criação de conexão entre o docente e os alunos, contribuindo para o entendimento do conteúdo transmitido, confirmando a visão de Gil (2020), Carrilho e Markus (2014) e Tenório et al., 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo comprovaram os achados em pesquisas anteriores. O storytelling – técnica muito utilizada nas áreas de Publicidade e Marketing, pode também ser considerado um método eficiente para auxiliar os professores na prática docente. Além do melhor desempenho dos estudantes, pode-se destacar como benefício a conexão gerada entre os alunos e o docente, bem como a criação de um ambiente confortável e descontraído para o aprendizado.

Como sugestão para estudos futuros pode-se citar a realização da pesquisa longitudinal, realizando o experimento por um período mais longo, acompanhando e comparando as turmas em seu desempenho acadêmico. Além de replicar o experimento em outras turmas com áreas de conhecimento diferentes e analisar se ocorre o fenômeno da mesma maneira.

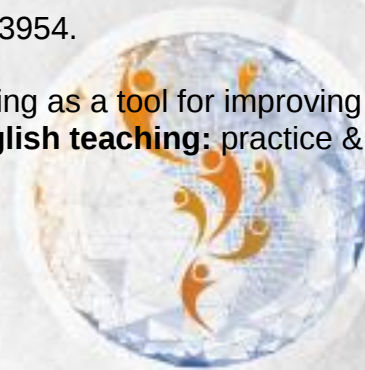
REFERÊNCIAS

BRUNER, J. **Actos de significado**: para uma psicologia cultural. Lisboa: Edições 70, 1990.

CARRILHO, Kleber. MARKUS, Kleber. Narrativas na construção de marcas: storytelling e a comunicação de marketing. **Memória Institucional, Narrativas e Storytelling**. v. 11 n. 20. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2014.139224>.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 5. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2020. 1 recurso online. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597023954>.

HÀ, Tú Anh; BELLOT, Andrea Roxana. Assessing storytelling as a tool for improving reading comprehension in the EFL primary classroom. **English teaching: practice & critique**, 2020.



HAIGH, Carol; HARDY, Pip. Tell me a story – a conceptual exploration of storytelling in healthcare education. **Nurse education today**, v. 31, n. 4, p. 408-411, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.08.001>.

LOWENTHAL, Patrick. Online faculty development and storytelling: An unlikely solution to improving teacher quality. **Journal of Online Learning and Teaching**. 9. 349-356. 2008.

M. VALENÇA, M.; BALTHAZAR TOSTES, A. P. O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. **Carta Internacional**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2019. DOI: 10.21530/ci.v14n2.2019.917. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/917>.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada**. Grupo A, 2019-04-03. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788582605103>.

MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa; CORNACCHIONE JR., Edgard Bruno. To Sir with Love: the relations between teacher qualification and student performance in Accounting. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 15, n. 48, p. 462-480, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.7819/rbgn.v15i48.1351>.

462

NAIRZ-WIRTH, Erna; FELDMANN, Klaus. Teachers' views on the impact of teacher–student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 25, n. 1, p. 121-136, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1230881>.

OLIVEIRA, Diana. FERREIRA, Susana. CELESTINO, Honorina. FERREIRA, Sandra. ABRANTES, Paula. Uma proposta de ensino-aprendizagem de programação utilizando robótica educativa e storytelling. **II Congresso Internacional TIC e Educação**. 2012. p.10.

SILVA, Carla Elisabete Cassel. A contação de histórias na extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica. **TEDE. Sistema de publicação eletrônica de Teses e Dissertações**. Rio Grande do Sul: 2016.

TOLEDO, Maria Elena Roman De Oliveira. **Métodos e técnicas de ensino**. Grupo A, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788595029651>.

TENÓRIO, Nelson et al. Uso da Storytelling para a construção e o compartilhamento do conhecimento na educação. **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 2, p. e30601-e30601, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.%2030601>.

VIRGILLITO, Salvatore Benito Organizador. **Pesquisa de marketing: uma abordagem quantitativa e qualitativa**. 2. São Paulo: Saraiva, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788547220952>.



GESTÃO EDUCACIONAL E O TERMO INCLUSÃO: UMA CONVERSA COM OS GESTORES DA ESCOLA PÚBLICA

Bruna Viedo Kich¹

Resumo: O termo inclusão vem sendo amplamente discutido dentro da Gestão Educacional. No contexto brasileiro, já ultrapassamos as discussões da última década acerca dos benefícios ou não da inclusão, e avançamos para discussões sobre o ensino colaborativo e como a inclusão pode ter o suporte do Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, o termo inclusão pode apresentar diferentes significados e sentidos para diferentes sujeitos. Dessa forma, esse trabalho objetiva compreender qual o sentido que a palavra inclusão toma para dois gestores de escola públicas municipais da cidade de Santa Maria/RS, localizados na região Centro-Oeste. Esse estudo está amparado em uma pesquisa qualitativa de cunho-socio cultural com a abordagem de um estudo de caso. O enfoque está centrado na metodologia (auto)biográfica com o aporte teórico de teórico de Josso (2004). As entrevistas com roteiro em tópicos guiam pré-definidos e documentadas em áudio foram transcritas e analisadas com base semântica com intuito de agrupar relações de afinidades, gerando categorias. Após, houve uma reagrupação das categorias em microunidades, chamadas eixos articuladores. Foi observado que a inclusão é inerente a emergência social e que memórias de trajetórias profissionais ou pessoais estão implícitas às maneiras de como os sujeitos justificam suas ações.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Inclusão. Narrativas (auto)biográficas. Emergência Social.

1 INTRODUÇÃO

As políticas de inclusão escolar sofreram, entre críticas e apoios de professores e gestores, várias mudanças e desafios ao decorrer de sua implementação. Veiga-Neto (2001) aponta que tal política pública tem sofrido muito com a resistência de

¹ Mestranda em Políticas Públicas na Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, Brasil.
E-mail: brunavkich@gmail.com.

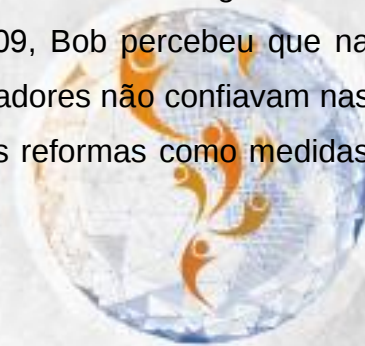


vários educadores conservadores e, apesar de atrair uma grande parcela dos educadores progressistas, dificuldades epistemológicas e práticas tem se apresentado, vítimas de generalizações das multiplicidades individuais que habitam o cosmos social. Ou seja, a escola ainda não está cumprindo o seu papel histórico de ensinar a todos e, portanto, a instituição escolar estabelece uma clara desigualdade social (MICHELS, 2006). Em um mundo que embasa suas políticas econômicas em um Estado Mínimo, é necessário ter cautela para que as escolas não se tornem apenas um local para que os pais deixem as crianças enquanto cuidam de suas tarefas diárias. Nesse ínterim, não se fazem apenas necessários o “aceite de proposta” ou a “boa vontade” dos professores, mas sim rever o conceito e a percepção da educação e ressignificá-la (EDLER CARVALHO, 2007).

Por isso, uma das maiores preocupações dos atuantes na área educacional é a implementação com qualidade de processo, pois o Estado não tem cumprido a sua função de alcançar um ideal, de adaptar e construir escolas e de profissionalizar professores e gestores, amparando-os através da legislação, e amparando também às famílias através da criação espaços de proteção (ZILIO, 2005). Esses entraves burocráticos respingam justamente na Gestão Escolar, em questões burocráticas e decisões pedagógicas frente a esse novo contexto, pois são os gestores que estarão a frente, como sujeitos dessa mudança. Por estarmos situados em uma chamada “cidade universitária”, onde os índices de violência e pobreza apenas aumentam e onde oferecermos cursos de pós-graduação em Gestão Educacional e Educação, precisamos voltar os nossos olhares as comunidades de emergência social. Compreende-se essa dinâmica como uma quase obrigação social e acredito que ao propor o diálogo acerca as questões supracitadas, será possível perceber como os gestores norteiam suas práticas no âmbito escolar através da compreensão do sentido e do significado que a palavra inclusão toma para cada um deles.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Debates realizado em todo o país nas últimas décadas colocam várias nuances para o termo inclusão e suas representações documentais, homologadas em documentos oficiais. Em uma pesquisa realizada em 2009, Bob percebeu que na cidade de Cruzeiro Oeste, Paraná, grande parte dos educadores não confiavam nas políticas educacionais includentes, pois não entendiam as reformas como medidas

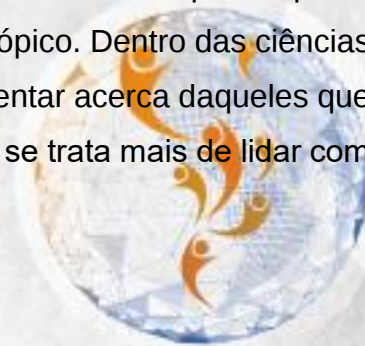


concretas e norteadoras para suas práticas. Porém, ao buscar bibliografia existente para assunto no banco de monografias, dissertação e teses presentes na biblioteca da Universidade Federal de Santa Maria, me deparei com uma ausência de pesquisas realizadas *in loco*, que compreendessem os gestores no seu papel desempenhado dentro de comunidades situadas em áreas de emergência social e não apenas retomando o quesito da profissionalização docente.

Em um outro estudo, Calegari (2012, p.28) ao questionar uma docente acerca do movimento que o professorado traça ao deparar-se com dificuldades de aprendizagem, ouviu que os seguintes fatores acarretavam um desgaste diante desse enfrentamento: “a ausência da família e de conhecimento sobre como superar os desafios. Nossa formação pedagógica não atende essa clientela”. Nos estudos supracitados, há uma convergência: o uso de narrativas, sejam quaisquer as fontes ou colaboradores em diferentes microunidades, em uma tentativa de representar o movimento da educação includente no contexto brasileiro. Perspectiva essa de inclusão escolar que podemos compreender através Karagianis et al (1999, p.21) como uma “prática de inclusão de todos os alunos, independentes do seu talento, origem sócio econômica ou cultural, em todas as escolas e salas de aula provedores, onde todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas”.

Estamos então diante de um outro fato importante: além das políticas educacionais propostas, o meio em que o sujeito está inserido reúne ou dispersa as dificuldades de trabalho do gestor. No excerto supracitado (CALEGARI, 2012), a ausência da família é comparada a ausência de formação acerca do tema. Se somássemos a isso, a pobreza ou a miséria, a violência doméstica ou sexual, a alienação parental e tantos outros temas que não são exclusividade mas que se apresentam com maior frequência em zonas de maior emergência social, qual o perfil de gestão pedagógica e qual olhar para o movimento das políticas públicas educacionais que encontraríamos?

Muito estudos, tem se ancorado na perspectiva de narrativas de professores e nas suas formações docentes, ou ainda abarcado os preceitos da educação especial no olhar do seu projeto, perspectiva essa necessária, porém não única. A miúdo, várias pesquisas têm se dedicado ao cunho narrativo; não se deve espantar pelos numerosos registros de pesquisas acadêmicas com esse tópico. Dentro das ciências humanas, por exemplo, ela tem sido uma forma de documentar acerca daqueles que estiveram à margem da autoria de processos sociais: “não se trata mais de lidar com



os fatos sociais como coisas, mas se analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLACK, 1989, p.4).

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa configura-se como um estudo de caso de cunho sociocultural através da análise de narrativas (auto)biográficas. Por não considerar categorias prévias de análise, o cunho qualitativo é o mais coerente para analisar investigações que se utilizam de narrativas, pois só a partir da análise dos dados, surgirão categorias através de consistências ou inconsistências entre a(s) história(s) (RODRIGUES & PRADO, 2015). Josso (2004, p.135) nos alerta para o fato de que “a qualificação dos processos de formação não está centrada numa abordagem taxonômica das experiências formadoras”, pois devemos considerar os artefatos que os colaboradores utilizam para contar suas experiências, bem como a seleção que foi feita das mesmas, primeiramente por eles próprios.

466

A fim de delimitar o corpus desse estudo, é preciso partir do princípio que a cidade de Santa Maria tem o seu Distrito Sede subdividido em Regiões Administrativas, compostas por um conjunto de bairros que estão agrupados de acordo com a sua localização e características. Foi selecionada a Região Administrativa Centro-Oeste, que compreende os bairros Duque de Caxias, Noal, Passo D'areia, Patronato e Uglione. Após essa delimitação, o site da Secretaria de Educação foi acessado a fim de buscar escolas Estaduais que atendessem aos seguintes critérios: a) estar localizada em um dos bairros da região centro-oeste; b_ pertencer a rede de ensino estadual e c) ofertar o Ensino Fundamental. Das 41 escolas encontradas, apenas três se encaixaram nos critérios supracitados e apenas duas concordaram em fazer parte desse estudo. Desta forma, os gestores dessa escola foram contados para uma entrevista com roteiro em tópicos guia pré-definidos e documentadas em áudio, que foram transcritas e analisadas com base semântica. Nessa análise, as produções transcritas serão retomadas com o intuito de agrupar relações com base nas afinidades entre os discursos e suas similaridades, gerando categorias. Após a identificação das recorrências nessas categorias, tópicos de elementos categoriais foram definidos.



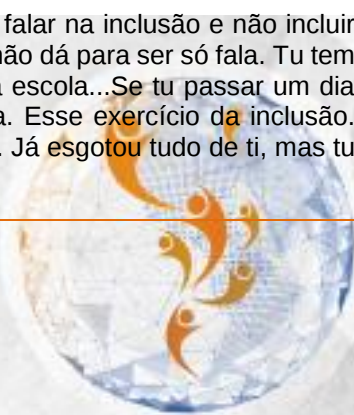
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Lockmann & Henning (2010) pontuam que hegemonia de discursos que circula na sociedade contemporânea atravessa a inclusão escolar dando-lhe um aspecto de bipolaridade; dimensionada em inclusão ou exclusão. Entretanto, ao falarmos de uma inclusão escolar – sem ainda adentrar na sua efetividade ou eficácia – percebemos que essa está compreendida socialmente dentro de uma racionalidade histórica que a coloca como “uma condição necessária de acesso e participação de todos na vida social, vai sendo moldada em relação com a cidadania e a democracia, bem como o investimento em subjetividades” (MACHADO; MENEZES; TURCHIELLO, p. 18, 2018). Assim, é possível afirmar que a inclusão tem seu caminho pavimentado pelo delinear dos contornos que o sujeito e os direitos humanos recebem ao passar das décadas; em conformidade com o percebido por Noya (2016, p.387) quando essa afirma que “a inclusão escolar é uma potente estratégia para a universalização dos direitos humanos, e tem como lócus privilegiado de operacionalização a escola, espaço para a formação de sujeitos”.

467

Em um estudo acerca da aplicabilidade desses novos conceitos na política governamental brasileira, Garcia & Michels (2014), perceberam que as políticas públicas que efetivaram esse movimento includente desde o início do milênio foram sustentadas em dois grandes pilares; o primeiro refere-se à distribuição de renda através de programas de benefícios socioeconômicos, o segundo concerne a uma ampliação no número de vagas no sistema educacional, para assim, ampliar o número de alunos matriculados. Destarte, avalia-se então uma preocupação governamental que não se refere apenas aos sujeitos categorizados ou estereotipados por alguma normativa cognitiva ou física, senão daqueles que estão à mercê de todo o jogo do sistema político econômico social, como um “poder sem rosto”. Os sujeitos que compuseram essa pesquisa, alinham os seus discursos nessa direção:

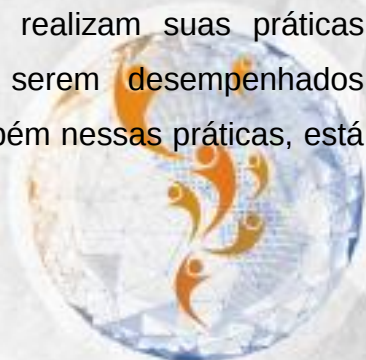
A inclusão é muito pessoal. Porque eu posso falar na inclusão e não incluir ninguém. E aqui não dá para ser assim. Aqui não dá para ser só fala. Tu tem que estar aberta pra aceitação [...] Aqui nessa escola... Se tu passar um dia aqui, tu vai entender o que que é. Na prática. Esse exercício da inclusão. Porque às vezes a gente não tem o que fazer. Já esgotou tudo de ti, mas tu tem que dar. Eu acho que é por aí. (Sujeito 1)



A inclusão num geral é num sentido, num sentido quase assim muito além da lei, é num sentido numa situação ética, de uma situação mais filosófica intencional, né. A outra, a lei determina que ele esteja inserido na escola, na verdade se talvez não tivesse a lei, talvez não tivesse uma ação consensual da coisa. [...] a escola seria um ambiente de tu desenvolver a escolaridade, essa seria a escola num mundo ideal seria, nós somos habilitados e nós temos todo um preparo para trabalhar escolaridade e contribuir a ajudar no que diz respeito a educação. Entretanto, na escola do mundo real há uma troca de papéis, ou uma confusão desse entendimento que não é muito claro, ou as pessoas não tem esse conhecimento sobre isso, essa informação que na verdade que alguns até entendem que a escola é ela, não, é aquele que ajuda, aquele que dá a mão para ajudar mas que a escola é responsável, que a escola tem uma obrigação sobre a questão de educação. E isso é uma confusão muito grande e gera um grande conflito do nosso fazer nesse sentido.. (Sujeito 2)

É possível perceber no discurso do Sujeito 1, uma prática pedagógica orientada por uma responsabilização de si no movimento de inclusão. Escolhas lexicais tais como “tem que estar”, “tem que dar”, “não tem o que fazer”, “já esgotou”, revelam um profissional assombrado por vincular-se aquele contexto através de uma nova forma de organização das relações, onde ceder, dar, ultrapassar limites e barreiras do profissional/pessoal são práticas recorrentes no exercício da função. O discurso do Sujeito 2, estabelece um mesmo direcionamento, e embora ambos admitam os “conflitos do fazer docente” nessa realidade, esse sujeito percebe que há um movimento político-social de responsabilização dos papéis do professor e da escola. Machado, Menezes e Turchiello (2018, p. 31) afirmam que é papel de ação do professor “constituir-se como fiscal permanente de si mesmo e avaliar se está se preocupando com o outro suficientemente”.

É uma posição de estar em uma posição de insuficiência, tanto da escola, como do Si mesmo que regula o fazer docente, onde a necessidade de uma inclusão inculcada por princípios morais e éticos, gera desconforto, mal-estar e inseguranças nas práxis cotidianas. Como atores desse processo social, cada ser coloca em sua responsabilidade a efetividade e a eficácia de um movimento inflamado por discursos políticos e sociais. Caber ou não a esse movimento, respondendo ao que é esperado e aos resultados que se preveem, é motivo de aflição no âmago de cada um desses profissionais, que através de uma articulação política, realizam suas práticas questionando as suas belezas humanas, papéis a serem desempenhados socialmente e fraquezas como indivíduos. Inculcadas também nessas práticas, está



presente um discurso silencioso, que através das relações estabelecidas política e socialmente, sopram aos ouvidos de cada gestor e gestora e os/as conduzem a perceber “o imperfeito de suas práticas” e a necessidade de incluir, sob quaisquer circunstâncias, contextos e com a presença ou não de recursos necessários, cada vez mais.

Esse é um movimento atrelado ao ator de cada um desses processos, que em realidade é ator apenas quando o tópico é inclusão; nas demais esferas é produto social, objeto de articulações políticas ou coadjuvante em um mundo no qual é feita “a defesa da educação como um negócio, um componente fundamental do mercado, e regido por suas regras” (GARCIA & MICHELS, 2014, p.8).

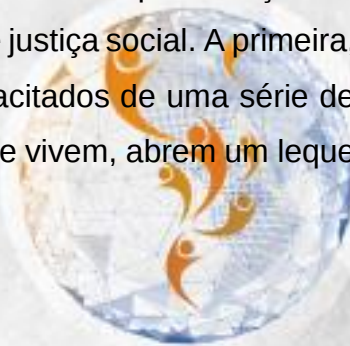
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por estar em constante movimento, a sociedade redefine suas práticas sociais a todo instante. Também a escola o faz. Por isso, o campo educacional necessita de estudos cada vez mais próximos das escolas, para que as teorias cânones sejam contextualizadas em tempo e espaço. Não se trata de menosprezar os grandes autores e estudiosos que inovaram vários campos da pesquisa em educação, mas de promover uma leitura crítica, que contextualize a escrita e à aplica a escola dos dias atuais.

Por falar em escola dos dias atuais, precisamos estar mais próximos delas e das suas teorias. Em suma, temos em cursos universitários de licenciatura, apenas quatro períodos ao final do curso dedicado ao estágio. É o momento apavorante de dedicar-se à aplicação da teoria, no contexto prático. Pesquisas qualitativas, usando como ferramenta narrativas (auto) biográficas são de suma importância para contextualizar a escola e documentar as suas transformações além tempo.

Quanto a inclusão, essa vai ao encontro do supracitado. Não há uma maneira de defini-la sem contextualizar os sujeitos que a falam, e nesse recorte da região centro-oeste, em vista das mazelas sociais, o termo toma uma definição que não está amparada pelas políticas públicas.

Estamos, então, diante, de duas observações importantes que enlaçam a perspectiva *ricoueriana* de capacidade, liberdade de ação e justiça social. A primeira, concerne aos sujeitos de quem falamos. Esses, que incapacitados de uma série de escolhas em razão do meio político social econômico em que vivem, abrem um leque



de outras escolhas a fim de promover a inserção em um determinado nicho social – mesmo que esse seja velado à luz da sociedade. A primeira, refere-se aos sujeitos de pesquisa, que inseridos em práticas sociais diferentes dos estudantes, são tomados por um senso de justiça social, pautado em preceitos morais e éticos, e inconscientemente fazem em suas práticas docentes um exercício de responsabilização extrapolado sob aspectos da vida desses sujeitos que não lhe conferem uma responsabilidade solitária.

REFERÊNCIAS

BOB, Isoberete Moreira. **Educação inclusiva em uma sociedade excludente: desafios da gestão educacional em escolas públicas de Cruzeiro do Oeste – PR.** 2009. 57 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Cruzeiro do Oeste, Paraná, 2009.

CALEGARI, Itiane. **Uma abordagem da gestão escolar sobre as dificuldades da aprendizagem na escola.** 44 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Agudo, Rio Grande do Sul, 2012.

EDLER CARVALHO, Rosita. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à educação escolar. **X-ANPED SUL**, Florianópolis, 2014, p.1-17.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (org.). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula Corrêa. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo na governamentalidade neoliberal. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.29, p.189-198, jul/dez 2010.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira; MACHADO, Fernanda de Camargo; TURCHIELLO, Priscila. Cidadania, Inclusão e Democracia: alianças neoliberais. *In*: LUNARDI LAZZARIN, Marcia Lise; MENEZES Eliana Pereira; LAZZARIN, Luís Fernando (Org.) **Diferença, Educação e Cultura Ressonâncias na escola contemporânea.** Curitiba: Appris, 2018. p. 17-40.



MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001):** ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 406-560, set./dez. 2006.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**. v. 29, p. 89-103, 2015.

ZILIO, Marisa Potiens. O Brasil e o problema da inclusão. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; LIMA, Isabela; Pereira, Silva. **Educação especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo, RS: UPF, 2005. p. 41-55.



GESTÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Moana Meinhardt¹

Douglas Vaz²

Resumo: Em 2020, a educação superior sofreu profundas transformações devido à pandemia da Covid-19 e a substituição das aulas presenciais por aulas remotas. O artigo apresenta as estratégias de gestão adotadas por uma Universidade, por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, em articulação com os coordenadores de curso para a formação dos professores, com foco no processo ensino-aprendizagem nas aulas remotas. De cunho qualitativo e participante a pesquisa considera a inserção e intervenção dos autores na criação e implementação das estratégias adotadas. Os resultados apontam a relevância dos processos de gestão ágeis e flexíveis e dos grupos de liderança intermediária, bem como da formação pedagógica continuada. A relação próxima entre o NAP e os coordenadores de curso foi essencial e possibilitou o desenvolvimento de estratégias reflexivas, coerentes e assertivas para a orientação e apoio aos professores durante o período pandêmico.

Palavras-chave: Gestão universitária. Formação Continuada de Professor. Formação Tecnológica. Educação Superior. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

O advento da pandemia da Covid 19 impactou a sociedade como um todo e trouxe desafios aos diferentes setores sociais, dentre eles a educação. Com as medidas de distanciamento social e a consequente suspensão das aulas presenciais, as instituições de ensino tiveram que promover inúmeras adaptações, em um curto período de tempo, a fim de garantir a manutenção das aulas por meio da utilização de recursos tecnológicos.

¹ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6422-1513>. E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br

² Douglas Vaz, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3950-0120>. E-mail: douglas.vaz@unilasalle.edu.br



No entanto, não se tratava apenas de garantir a manutenção das aulas de forma remota, mas de promover a aprendizagem dos alunos por meio desta nova modalidade. De acordo com o Parecer CNE/CP 05/2020, o ponto chave a ser considerado pelas instituições de ensino deveria voltar-se a garantir formas de minimizar os impactos do isolamento social para a aprendizagem dos estudantes.

O enfrentamento deste desafio requereu agilidade na gestão dos processos da Universidade, mobilização da comunidade acadêmica e, em especial, dos docentes, que necessitaram de apoio pedagógico e tecnológico, que os orientassem para atuar frente à nova realidade com responsabilidade e comprometimento com a qualidade da formação. Apesar de uma situação atípica e emergencial, as práticas adotadas deveriam basear-se em um planejamento estratégico e efetivo por parte das instituições.

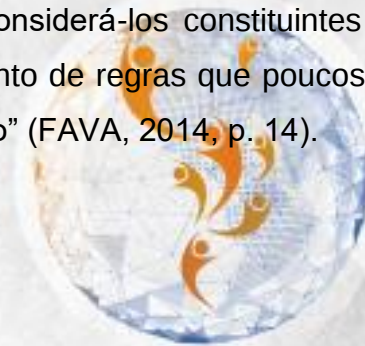
Neste contexto, a articulação do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP com os coordenadores de curso de graduação foi essencial para disseminar diretrizes institucionais e dinamizar o processo de formação. Assim, o presente estudo tem como objetivo apresentar o papel das equipes de gestão intermediárias, representadas pelo NAP e pelos coordenadores de curso de graduação, na condução do processo ensino-aprendizagem nas aulas on-line, junto aos professores, durante a pandemia. A realização da presente pesquisa justifica-se pela atualidade do tema frente à adequação das instituições devido à pandemia e pelos subsídios que podem originar novos estudos e pesquisas sobre a temática apresentada.

473

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A sala de aula universitária no contexto contemporâneo e pandêmico

Em consonância com os movimentos da sociedade e do modelo de Educação que se configura na contemporaneidade, percebe-se uma ressignificação do paradigma educacional quanto às concepções de docência e de aprendizagem. Segundo Fava, ao invés de nos referirmos sobre os professores e estudantes como ocupantes de papéis distintos, “[...] devemos agora considerá-los constituintes do processo de ensino-aprendizagem com um novo conjunto de regras que poucos de nós, educadores, entendemos e aceitamos por completo” (FAVA, 2014, p. 14).



O estudante do Século XXI está cada vez mais conectado, pois nasceu e foi criado no cerne da cultura digital. Nesse cenário, emerge a necessidade de repensarmos e construirmos, gradativamente, estratégias que preparem o docente para trabalhar com os estudantes que apresentam este novo perfil, tornando-se imprescindível a mobilização de competências que perpassam os contextos socioemocionais, tecnológicos, comunicacionais e de gestão da aprendizagem.

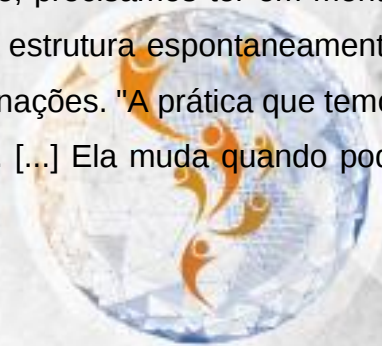
O novo perfil do estudante, a necessidade de desenvolver novas competências, a expansão do acesso às tecnologias digitais, entre outros fatores, fazem com que o modelo de educação, na contemporaneidade, necessita ser repensado:

[...] cada vez mais, a educação vai se tornando mais complexa, porque o foco está migrando da simples transmissão de conteúdos para dimensões menos integradas, conspícuas, perceptíveis, como as competências e habilidades intelectuais, emocionais e éticas. Ruem as paredes das salas de aula, aglutinando novos espaços de ensino-aprendizagem presenciais e virtuais. Alteram-se as atribuições do professor com a incorporação de novos papéis, como os de mediador, facilitador, gestor, mobilizador, motivador. (FAVA, 2014, p. 69).

474

Assim, cabe ao professor metamorfosear suas aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da geração digital, “[...] cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam nas gerações anteriores” (BACICH; MORAN, 2018, p. 10). Para Corradini e Mizukami (2013, p. 90), “Sem dúvida, a tecnologia permite ampliar o conceito de aula, estabelecendo um novo vínculo professor-aluno. Porém, é preciso ter claro o uso que se faz dela, visando à aprendizagem e não apenas à transmissão de informações.”

Assim, a “utilização pela utilização” das tecnologias em sala de aula, independentemente do nível de ensino ou da modalidade em questão, não é sinônimo de aprendizagem ou de inovação. Mais do que apenas disponibilizá-las aos estudantes, cabe ao professor desenvolver propostas que despertem o interesse, a descoberta e permitam uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes. Neste contexto, quando nos referimos à prática docente, precisamos ter em mente, de acordo com Franco (2012, p. 215) que esta não se estrutura espontaneamente, pois responde a um complexo esquema de multideterminações. “A prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias. [...] Ela muda quando pode



mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudança."

Para tanto, em sua prática pedagógica, o professor precisa estar em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. "É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades." (FRANCO, 2012, p. 170).

No que tange ao período pandêmico, cabe registrar que:

O momento tem sido de novas descobertas e possibilidades no campo educacional, uma vez que o uso das tecnologias, principalmente, das TICs têm ocupado um lugar primordial na transmissão e aquisição de conhecimentos, assumindo o lugar do espaço físico, a sala de aula, ainda que tal condição seja temporária, permitindo a interação, troca de informações, construção de diálogos e o fortalecimento da educação. (SOARES; COLARES, 2020, p. 28).

475

Segundo Ramos, Barragan e Masetto (2020), a interação presencial entre professor e estudantes em sala, bem como "[...] o horário de aula presencial medidos pelo tempo *cronos*, *hoje* não mais nos pertencem" (p. 14). As tecnologias de informação e comunicação, até então um recurso tido majoritariamente como complementar nos espaços de aprendizagem, apresentam-se como a única alternativa viável para continuidade dos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. Segundo relatório da CEPAL/UNESCO (2020, p. 5),

Dado que la mayoría de los países han optado por la continuidad del proceso educativo mediante recursos en línea, el uso de Internet ofrece una oportunidad única: la cantidad de recursos pedagógicos y de conocimiento disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación proveen plataformas privilegiadas para acercar la escuela y los procesos educativos a los hogares y a los estudiantes en condiciones de confinamiento.

No entanto, um dos pontos de alerta, que requereu atenção e prejudicou a "virada" de chave da educação remota, foi a formação de professores para o uso de tecnologias de informação e comunicação. Segundo relatório (2020, p. 7),



[...] el profesorado que cuente con competencias para usar las TIC en su práctica profesional dispone de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado en materia de TIC. A pesar de la existencia de estos estándares, son aún limitados los casos de instituciones que los han adoptado para transformar sus procesos de formación docente inicial, a fin de preparar a las futuras generaciones de docentes en lo referente a las competencias necesarias para la educación del siglo XXI.

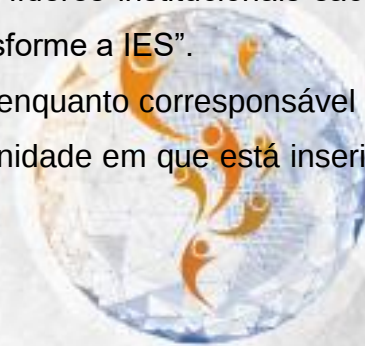
Segundo Ramos, Barragan e Masetto (2020, p. 14), inquietações que já acompanhavam o trabalho docente, bem como as situações que nos obrigam, enquanto educadores, a sair da nossa zona de conforto, nos prepararam gradativamente para “[...] viver os dilemas da profissão docente em tempos de pandemia, em educação não presencial, no cenário pantanoso em que ancoramos em 2020, movimentando nossas competências, exercitando nossa inteligência e permitindo a reflexão sobre a prática”.

2.2 A gestão universitária na contemporaneidade

As necessidades impostas pela pandemia, exigiram das instituições de ensino tomadas de decisão e ações rápidas e consistentes, o que obrigou-as a tornarem seus processos de gestão, muitas vezes rígidos e morosos, e processos mais ágeis e flexíveis, requeridos na contemporaneidade.

Nos últimos anos, segundo Fava (2016, p. 159), “[...] as instituições de ensino se conscientizaram, de forma crescente, da importância da revisão dos seus modelos de gestão”. No contexto da Educação Superior, as instituições demandam uma gestão acadêmico-pedagógica eficiente, ágil, que resolva conflitos e que contribua para o desenvolvimento social e autossustentável, dentre outros, garantindo a mobilização e a articulação de diferentes processos e recursos com foco no fortalecimento da tríade ensino-pesquisa-extensão, de forma articulada às mudanças e tendências educacionais. Percebe-se, nesse contexto, que o papel da gestão universitária também vem sendo ressignificado para atender as demandas que se (re)configuram constantemente. Segundo Reis (2018, p. 144), “[...] os líderes institucionais são os responsáveis por inspirar um ambiente criativo que transforme a IES”.

A ele, cada vez mais, é exigida uma postura ativa enquanto corresponsável por uma instituição voltada à transformação social da comunidade em que está inserida.



Segundo Tofik (2013, p. 105), “nas estruturas organizacionais modernas, o papel do gestor está se modificando, exigindo dele a participação ativa como líder de equipe, responsável pela determinação dos rumos da organização”.

Com a instauração da pandemia, as equipes gestoras da Universidade tiveram que criar estratégias para intensificar a participação, interação e cooperação entre os seus docentes, criando um processo dialógico, interativo e apropriado ao contexto para que todos pudessem se apoiar no enfrentamento aos desafios do novo momento.

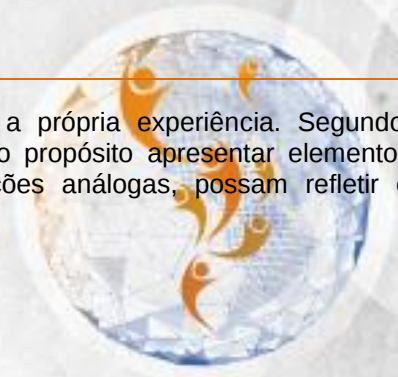
3 METODOLOGIA

O presente estudo possui abordagem qualitativa, cujo principal objetivo, segundo Zanelli (2002, p. 83) “[...] é buscar entender o que as pessoas aprendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”. Configura-se, ainda, em um relato da experiência vivenciada em uma universidade, no ano de 2020, no que se refere às adaptações realizadas no ensino de graduação, durante a Pandemia da Covid-19. Sua ênfase está na gestão ágil da Universidade, por meio dos grupos de liderança intermediária, mais especificamente no trabalho realizado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico em articulação com coordenadores de curso, com foco na condução do processo de aprendizagem dos estudantes. A investigação teve como campo empírico uma instituição confessional e comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Desde 2016, a Universidade vem instituindo, de forma intensa, sua política de formação de professores e coordenadores que prevê, dentre outros objetivos, o desenvolvimento de competências pedagógicas e voltadas à cultura digital dos professores. Para tanto, conta com a plataforma e os recursos Google for Education e desenvolve inúmeras ações formativas.

Sobre a metodologia utilizada, Fortunato (2018, p. 42) afirma: “[...] o relato de experiência, bem conduzido, assume fundamental importância ao revelar modos de pensar e agir que podem ser regulados em semelhantes circunstâncias.”. Este método, segundo o autor, considera dois aspectos fundamentais:

Primeiro, não se analisa outra, senão a própria experiência. Segundo, partilhar uma experiência deve ter como propósito apresentar elementos suficientes para que outros, em situações análogas, possam refletir e



encontrar saídas saudáveis para suas próprias circunstâncias. (FORTUNATO, 2018, p. 41).

Os sujeitos do estudo são os 24 coordenadores dos cursos de graduação da universidade com os quais as práticas aqui relatadas foram realizadas entre os meses de março e dezembro de 2020. Os autores da pesquisa compõem o Núcleo de Apoio Pedagógico da referida instituição, atuando junto à formação dos coordenadores de curso e professores. O presente estudo busca contribuir para a ampliação do debate e o compartilhamento de estratégias de gestão e de formação que mostraram-se adequadas e eficientes no contexto universitário, constituindo-se em ponto de partida para novas investigações, reflexões e experiências.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

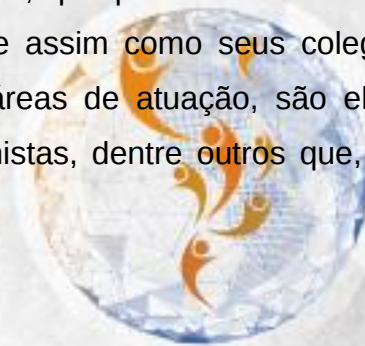
4.1 A atuação dos coordenadores de curso no enfrentamento aos desafios do período pandêmico

478

No escopo da gestão universitária, ganha evidência o papel do coordenador de cursos de graduação. O trabalho deste gestor, no contexto universitário, emerge enquanto conexão entre acadêmicos, docentes e a própria instituição de ensino superior. Segundo Zabalza (2004, p. 95)

Os líderes intermediários fazem, assim, o elo entre a cúpula institucional e as bases, entre as políticas da instituição e as práticas dos profissionais que a compõem. [...] é por isso que seu papel é tão fundamental. Poderíamos dizer que eles desempenham o papel de representantes da instituição diante dos colegas.

No contexto educacional, cabe destacar que a gestão exercida pelo coordenador de curso abrange também uma dimensão pedagógica, o que exige dele atenção ao processo ensino-aprendizagem no âmbito do seu curso. Todavia, sabe-se que os coordenadores de curso são docentes de um colegiado, que por um determinado tempo, assumem o desafio de atuar na gestão e que assim seus colegas professores possuem formação específica em suas áreas de atuação, são eles: administradores, engenheiros, fisioterapeutas, nutricionistas, dentre outros que, na



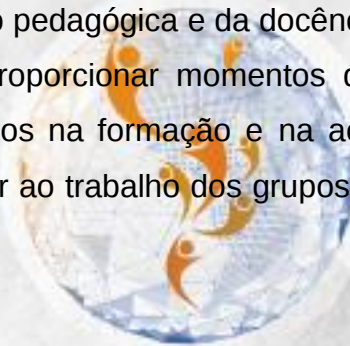
maioria das vezes, não contam com uma formação pedagógica para docência, tampouco para orientar seus colegas com relação à condução do processo ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessário conhecer e dialogar sobre as diferentes faces do trabalho do coordenador de curso. Além das questões pedagógicas e de representatividade do curso junto à instituição e à comunidade, os coordenadores de curso assumem diversas outras frentes importantes para o desenvolvimento dos cursos aos quais estejam vinculados.

Ao serem questionados sobre como se veem na universidade, um grupo de coordenadores de curso desta universidade, após discussão em uma das reuniões deste grupo gestor com o NAP apontou: "[...] nós somos profissionais dessa área, nós acreditamos que os estudantes esperam nos ver como a cara do curso [...] nós nos sentimos como um elo entre os estudantes, os professores a instituição, mas também em relação à sociedade.". Dessa forma, reconhecem a importância de sua atuação para o funcionamento da instituição de uma forma orgânica. Para Zabalza (2004, p. 94) "O papel dos que lideram as instâncias intermediárias (faculdades, departamentos, institutos, grupos de pesquisa) é fundamental na realização dessa integração institucional."

Nessa mesma direção apontam as seguintes falas de coordenadores de curso: "[...] a gente transita no amplo espectro entre aquilo que se almeja e como encontrar a forma de alcançar os resultados." e, ainda, "[...] existem muitos processos e muitas ações que derivam da nossa, do nosso cotidiano". Tais questões se tornaram ainda mais evidentes na prática, quando a instituição se deparou com os desafios decorrentes da pandemia, contexto em que os coordenadores de curso tiveram um papel essencial a desempenhar.

4.2 Estratégias de formação continuada: a atuação do Núcleo de Apoio Pedagógico

O NAP é composto por um grupo de docentes que têm o desafio de organizar a formação continuada dos coordenadores de curso e professores, buscando constituir um processo institucional de profissionalização da gestão pedagógica e da docência. Para tanto, utiliza-se de diferentes estratégias para proporcionar momentos que oportunizem a práxis pedagógica e resultem em avanços na formação e na ação gestora e docente. Anastasiou (2011, p. 70), ao se referir ao trabalho dos grupos de



apoio pedagógico nas instituições de ensino superior destaca que “A mediação dos pares e com os pares desafia e exige das equipes institucionais uma ação baseada em objetivos claros e estratégias facilitadoras.”.

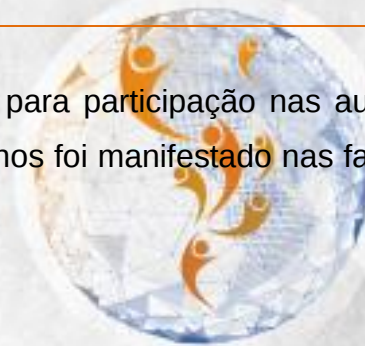
Assim, o NAP busca identificar as necessidades dos coordenadores de curso e professores e propor ações que possam apoiá-los, por meio da constituição de um espaço de compartilhamento de dúvidas, anseios, pesquisas e boas práticas, no qual todos aprendem e avançam juntos. Em 2020, o NAP ampliou suas ações a fim de orientar os coordenadores de curso e o corpo docente na condução do processo ensino-aprendizagem frente ao novo contexto.

Com a implantação das medidas de distanciamento social, os docentes tiveram que adequar o seu planejamento à nova realidade, em um curto espaço de tempo. Dois dias após a suspensão das atividades presenciais na universidade, as aulas passaram a ocorrer de forma síncrona, mediadas pelas ferramentas e recursos da Plataforma Google for Education, já utilizada na universidade. Neste contexto os coordenadores de curso desempenharam um papel essencial pois se constituem no principal elo entre o corpo docente e as diretrizes institucionais que eram emitidas.

As reuniões semanais do NAP com os coordenadores de curso foram extremamente importantes para identificar suas dúvidas, assim como as dos docentes dos seus colegiados e pontos de atenção para as ações formativas. Transcorridas as primeiras semanas de adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem e ao se tornar cada vez mais evidente a impossibilidade do retorno às aulas presenciais, se iniciaram as preocupações frente ao processo ensino-aprendizagem e à avaliação dos estudantes nas aulas on-line, o que pode ser observado em uma das falas de um coordenador de curso da área da saúde:

Com relação aqueles alunos que apresentam dificuldade, eu tenho observado são aqueles alunos que em termos de infraestrutura que é a questão, por exemplo, de qualidade do telefone, que é a questão da quantidade de internet que ele tem [...] então, nesse cenário, onde tu está trabalhando on-line, de modo virtual, [...] acaba ficando complicado mesmo, o aluno que, de repente, não tem computador em casa [...] esses alunos que a gente não conseguiu acessar, provavelmente são alunos que têm dificuldade de infraestrutura para fazer as questões on-line.

O reconhecimento das diferenças das condições para participação nas aulas remotas e a preocupação com a aprendizagem dos alunos foi manifestado nas falas



dos coordenadores, especialmente quando se aproximava o período em que seria necessário apresentar os resultados da avaliação.

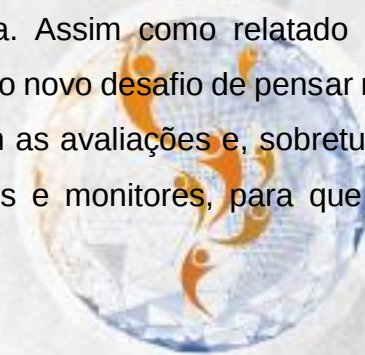
A problematização de todas as questões nos constantes momentos de pauta aberta à discussão dos anseios do novo cotidiano, nas reuniões semanais entre o NAP e o grupo de coordenadores de curso, foi essencial para a compreensão dos desafios e das possibilidades de atuação dos docentes neste novo contexto, para que os coordenadores pudessem, ao terem sanado suas dúvidas, orientar os docentes de seus colegiados sob sua gestão.

Diante do exposto, o NAP emitiu uma série de diretrizes, dentre as quais enfatizou a condução do processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias de informação e comunicação e sua articulação com a avaliação dos estudantes e o andamento das aulas no novo contexto, os quais exigem um olhar compreensivo e muitas vezes individualizado dos docentes em relação à realidade dos estudantes.

481

Todas as diretrizes eram sempre discutidas inicialmente com o grupo de coordenadores de curso para que pudessem compreender a proposta, contribuir e, posteriormente, orientar os docentes de seus colegiados. Tanto os coordenadores de curso quanto o NAP permaneceram à disposição para apoiar os docentes na operacionalização de tais diretrizes, auxiliando-os no planejamento, bem como na gestão das especificidades apresentadas pelos estudantes por conta da pandemia. Paralelamente a esse acompanhamento desenvolvido junto aos docentes, o NAP estruturou outras ações junto aos coordenadores de curso, dentre elas o desenvolvimento de diversos materiais relacionados à utilização de metodologias ativas e recursos digitais que possibilitaram ao grupo de docentes maior segurança e autonomia no desenvolvimento das aulas, trabalhando, de forma dialógica, estratégias de planejamento, ensino e avaliação, considerando diferentes contextos e oportunizando a mobilização de diferentes saberes e competências dos estudantes.

Outra estratégia adotada que obteve sucesso, foi a realização de seminários de boas práticas, nos quais docentes compartilharam experiências, contribuindo para uma reflexão coletiva sobre diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, considerando as características da nova sala de aula. Assim como relatado por Ramos, Barragan e Masetto (2020, p. 14), "enfrentamos o novo desafio de pensar nas metodologias que poderiam ser utilizadas, como seriam as avaliações e, sobretudo, como poderíamos trabalhar juntos, alunos, professores e monitores, para que os



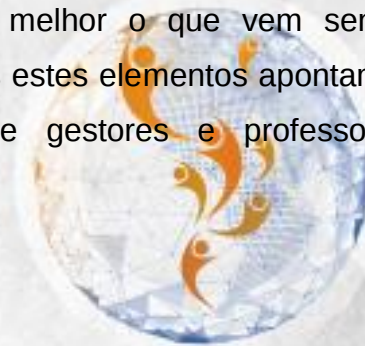
objetivos de aprendizagem pudessem ser alcançados com os usos das plataformas virtuais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da pandemia trouxe um cenário de incertezas e muitos desafios para a educação contemporânea. As práticas pedagógicas e de gestão das instituições de ensino tiveram que ser reformuladas para atender o distanciamento social e as necessidades do ensino remoto. Dessa forma, em poucas semanas, a partir de março de 2020, inúmeros processos foram revistos buscando a continuidade das atividades acadêmicas.

Um dos maiores desafios das universidades no ano de 2020 foi o de capacitar equipes para este novo cenário, investindo de forma acentuada na formação do corpo docente, a exemplo de nosso caso em estudo. A circunstância imposta pela pandemia nos levou, enquanto gestores e educadores, a repensar diversos processos, reconstruindo nossa prática educativa e nos impelindo a buscar alternativas para o processo educativo. Nesse contexto, ressignificamos concepções sobre gestão, ensino e aprendizagem, nos apropriamos cada vez mais das tecnologias digitais, migramos nossa prática pedagógica para o meio digital e fortalecemos a compreensão da necessidade de uma educação humanizadora.

No contexto da Educação Superior, o trabalho formativo, já desenvolvido anteriormente junto aos professores e coordenadores, permitiu o desenvolvimento de ações efetivas em um tempo reduzido. Durante o primeiro ano de aulas remotas, a relação próxima entre o Núcleo de Apoio Pedagógico e os coordenadores de curso foi essencial para o êxito das ações desenvolvidas junto aos docentes. A construção colaborativa e validação das ações junto aos gestores dos cursos permitiram o desenvolvimento de estratégias reflexivas, coerentes e assertivas em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Além disso, os momentos de interação entre os docentes, com o compartilhamento de boas práticas foram fundamentais para potencializar os encontros virtuais com os estudantes, além de estreitar as relações entre os colegas e conhecer melhor o que vem sendo desenvolvido nas diferentes áreas da instituição. Todos estes elementos apontam a relevância da formação pedagógica continuada de gestores e professores



universitários e de processos de gestão mais ágeis, flexíveis e participativos para qualificação permanente da educação superior.

Para futuras pesquisas vislumbramos a necessidade de analisar os impactos da pandemia e de todos os movimentos dela decorrentes, realizados nas instituições de ensino superior, a fim de avaliar seu legado para a qualificação das práticas pedagógicas e de gestão.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 05/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 jun. 2020. Seção 1, p. 32.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FAVA, R. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FAVA, R. **Educação para o Século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2021.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional [PDI]**. 2019.

RAMOS, C. A. D. S.; BARRAGAN, L. G.; MASETTO, M. T. Educação a distância: monitores e professor, equipe responsável pela disciplina. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. SILVA, M. G. (org.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.



REIS, F. Sistemas de ensino superior inovadores e competitivos. In: REIS, F. **Inovar para transformar**: como a inovação pode mudar o ensino superior. São Paulo: Cultura, 2018.

STEIN, G. R. Novos contextos e caminhos para o currículo escolar na educação com covid-19. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. SILVA, M. G. (org.). **De Wuhan a Perdizes**: Trajetos educativos. São Paulo: EDUC, 2020.

TOFIK, D. S. A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO, S. S. (org.). **Gestão universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.



METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO ENTRE 2011 E 2021

Ricardo Artur Spezia¹

Júlio Cesar Lopes de Souza²

Resumo: A utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na educação superior valoriza o desenvolvimento profissional do sujeito considerando, além do conhecimento técnico, as habilidades sociais, afetivas e emocionais, sendo uma contraproposta ao método passivo tradicional. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é mapear pesquisas empíricas sobre o uso de metodologias ativas de ensino nos cursos de administração e ciências contábeis no Brasil entre 2011 e 2021. O estudo caracteriza-se como descritivo, documental e quantitativo, e utiliza a abordagem da bibliometria para a identificação de trabalhos e análise de dados. A pesquisa foi realizada nas bases de dados Portal CAPES e Google Scholar. A busca inicial retornou 66 trabalhos, e após a aplicação de cinco critérios, restaram 18 trabalhos para a análise. A análise foi conduzida em linha com as leis de Bradford, Lotka e Zipf da bibliometria. Os resultados indicam os periódicos com maior número de publicações no período, o momento de crescimento na publicação de estudos, metodologias ativas mais disseminada, autores mais citados, entre outras decorrências do estudo. Além disso, na análise das experiências de aplicação das metodologias ativas em sala de aula, nota-se que as metodologias cumprem o papel de desenvolvimento de habilidades sociais, em consonância com a literatura, e motivam a participação dos acadêmicos em sala de aula, sendo consideradas superior que o método tradicional de ensino na percepção dos alunos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas de Ensino. Ensino Superior. Bibliometria. Administração. Ciências Contábeis.

1 Universidade Regional de Blumenau-FURB, SC, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-6387-7019>. E-mail: rspezia@furb.br.

2 Universidade Regional de Blumenau-FURB, SC, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0698-5982>. E-mail: juliolopes@furb.br.



1 INTRODUÇÃO

Na educação superior, o processo de ensino e aprendizagem é influenciado por diversos fatores, como características do docente, interesse e motivação do aluno, conteúdo das disciplinas, perfil da instituição ou até mesmo métodos de ensino (Pavione & Avelino, 2016).

Ao planejar uma disciplina, o docente deve decidir qual estratégia e método de ensino deseja utilizar. As metodologias de ensino são definidas como técnicas coordenadas pelo docente durante o processo de ensino-aprendizagem (Moran, 2015). A metodologia clássica ou tradicional de ensino é a aula expositiva, enquanto as metodologias ativas são, por exemplo: a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problema ou PBL, aprendizagem baseada em projetos ou ABP, gamificação, entre outras (NASCIMENTO; ANJOS; MENEZES; OLIVEIRA, 2019).

Metodologias ativas de ensino foram desenvolvidas para melhorar o aprendizado, o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Tais métodos auxiliam os alunos a adotar uma postura proativa na resolução de problemas e atividades complexas, relacionadas à tomada de decisão e avaliação de resultados, estimulando a criatividade individual (MORAN, 2018).

A partir do problema e questão de pesquisa proposto, o objetivo deste trabalho é mapear as pesquisas empíricas sobre o uso de metodologias ativas de ensino nos cursos de administração e ciências contábeis no Brasil entre 2011 e 2021. Para isso, estabelecem-se procedimentos de coleta, organização e análise de trabalhos segundo as leis de Bradford, Lotka e Zipf da bibliometria. As bases de dados utilizadas são o Portal CAPES e o Google Scholar.

Espera-se com este trabalho, contribuir em continuidade com as pesquisas de Santos et al. (2016) sobre metodologias de ensino e processos de aprendizagem de Soschinski, Schlup e Domingues (2019), com o mapeamento da produção científica sobre o uso das metodologias ativas no ensino superior no Brasil, pois esta é uma lacuna latente e não foram identificados pesquisas sobre o assunto. Além da pesquisa científica, contribui-se com o ensino e a didática em sala de aula, ao apresentar novas possibilidades aos docentes de metodologias ativas de ensino.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Metodologias Ativas de Ensino na Educação Superior

Metodologias ativas de ensino e aprendizado corresponde à aplicação de métodos em um processo de educação que inclui de forma ativa os acadêmicos em um ambiente relacionado à formação profissional (PAVIONE; AVELINO, 2016). Este processo deve estimular os alunos a obter respostas para diferentes problemas relacionado à práxis, isto é, entre a teoria e a prática, de modo a instigar a capacidade de reflexão e uma visão mais crítica dos indivíduos.

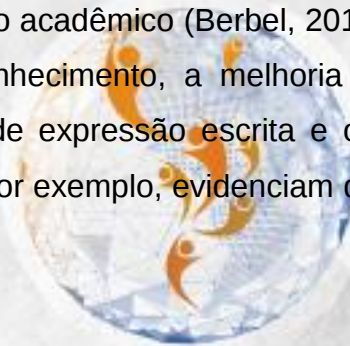
De forma específica, as metodologias ativas valorizam o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos além do técnico científico, como o lado emocional e afetivo dos indivíduos, a empatia, habilidades sociais, o estímulo ao pensamento e reflexão, para que processo de ensino-aprendizado seja significativo (MORAN, 2015, 2018).

487

Para Nascimento et al. (2019), as metodologias ativas de ensino mais comuns são: a sala de aula invertida (flipped room), o PBL ou aprendizagem baseada em problema, fóruns de discussão virtual, aprendizagem cooperativa, ABP ou aprendizagem baseada em projetos. Ao contrário, as menos citadas, ainda segundo os autores, são: narrativas digitais, educomídia, gamificação, convergência digital, storytelling, simulação, entre outras, existindo muitas possibilidades de métodos de ensino em contraposição à aula expositiva tradicional.

Do ponto de vista da docência, a utilização de metodologias ativas exige uma nova postura do professor, relacionada a preparação antecipada de estudos, seleção de informações, exemplos, analogias, metáforas e problemas a serem resolvidos. Também é preciso capacidade argumentativa para diversificar a explicação de conceitos, ter conhecimento teórico-prático e utilizar a tecnologia como um meio facilitador para explorar os métodos de ensino (PANCOTTE DARIUS; STANGE LOPES, 2017).

Alguns resultados obtidos sugerem que a utilização de metodologias ativas oportuniza a autonomia pela busca do conhecimento pelo acadêmico (Berbel, 2011), a aquisição de confiança na aplicação prática de conhecimento, a melhoria do relacionamento com colegas de classe e capacidade de expressão escrita e oral (BARBOSA; MOURA, 2014). Guerra e Teixeira (2016), por exemplo, evidenciam que



a utilização das metodologias ativas no curso de Ciências Contábeis contribui para a melhoria do desempenho dos alunos em sala de aula, porém há poucas evidências agregadas para esta área e para a de administração de empresas.

Como pôde ser visto nas pesquisas, a formação dos docentes e a efetividade do processo de ensino-aprendizado estão vinculados ao planejamento de aulas e as estratégias de ensino selecionadas. Para Diesel *et al.* (2017) a intencionalidade do docente para favorecer o rompimento de uma didática mecânica de uma aula puramente expositiva, em que os alunos permanecem em posição passiva em relação ao conhecimento, para uma aula em que a postura do aluno é ativa em busca do conhecimento, pode transformar às relações de ensino.

Nessa direção, os docentes podem fazer uso de estratégias e metodologias ativas de ensino que podem ter efeitos significativos sobre a aprendizagem dos alunos. Assim, neste trabalho busca-se mapear o estado da arte dos estudos que relatam o uso das metodologias ativas de ensino nos cursos de administração e ciências contábeis no Brasil, para verificar a efetividade dos métodos de ensino. A próxima seção apresenta a metodologia da pesquisa.

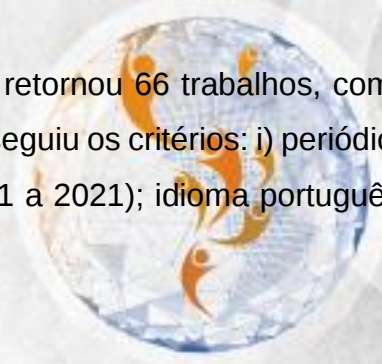
488

3 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se metodologicamente como descritivo, documental e quantitativo (RICHARDSON, 2017). Utiliza a abordagem da bibliometria para a identificação, mapeamento de trabalhos e análise de dados. A pesquisa foi realizada nas bases de dados Portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Governo Federal do Brasil e na ferramenta Google Scholar em 05 de julho de 2021.

A estrutura da análise bibliométrica utilizada fundamenta-se, segundo Guedes (2012), em três leis clássicas: a Lei de Lotka [1926], que mede a produtividade de autores; a Lei de Bradford [1934], que mede a produtividade de periódicos, núcleos ou áreas de dispersão do conhecimento; e a Lei de Zipf [1946], que mede a produtividade de palavras-chave e termos sobre um determinado assunto. Nesta pesquisa utiliza-se as três leis clássicas da bibliometria.

A busca inicial de pesquisas nas bases de dados retornou 66 trabalhos, como apresentado na Tabela 1. A Pesquisa no Portal CAPES seguiu os critérios: i) periódico revisado por pares; trabalhos dos últimos 10 anos (2011 a 2021); idioma português.



As palavras chaves utilizadas, junto com o operador booleano AND, foram: “ensino” “administração” “contabilidade” “ciências contábeis”, “metodologias ativas”, “active methodologies”, “metodologias ativas de aprendizagem”, active learning methodologies, “design thinking”, “problem based learning”, “aprendizagem baseada em problemas”, “team basead learning”, “aprendizagem baseada em times”, “flipped clasroom”, “sala de aula invertida”, “peer instruction”, “instrução por pares”, “gamification”, “gamificação”, “meaningful learning”, “aprendizagem significativa”, “learning self-regulation” “aprendizado autorregulado”, “hybrid learning” e “ensino híbrido”.

De forma complementar, pesquisou-se no Google Scholar pelas expressões “bibliométrico”, “metodologias ativas”, “administração” e “ciências contábeis”, trabalhos em português nos últimos 10 anos para identificar outras pesquisas.

Os trabalhos identificados foram registrados em uma planilha eletrônica, atribuindo-se um código para cada e posterior análise. Em seguida aplicou-se os seguintes: i) remoção de arquivos duplicados; ii) remoção de trabalhos em que o periódico não é classificado na área de avaliação “Administração, Ciências Contábeis e Turismo” da CAPES, iii) remoção de trabalhos puramente teóricos, iv) remoção de trabalhos em que a pesquisa não é aplicada na educação superior, e, por último, v) remoção de trabalhos que não se referem ao relato de uma experiência na aplicação de metodologias ativas de ensino em sala de aula, como por exemplo surveys que medem a preferência de acadêmicos ou professores sobre o processo de ensino-aprendizagem no ensino.

Após a aplicação dos critérios, restaram 18 trabalhos qualificados para a análise bibliométrica. Estes trabalhos foram organizados em planilha e categorizados em relação a frequência de publicação em periódicos, evolução anual da publicação de pesquisas, tipos de metodologias ativas mais pesquisadas, autores mais citados, trabalhos mais citados e nuvem de palavras-chave mais citadas. Posteriormente, fez-se uma análise sobre a síntese dos resultados das pesquisas. Por último, nas considerações finais, além de retomar a problemática inicial, sugere-se uma agenda de futuras pesquisas com base na análise bibliométrica da pesquisa.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Características bibliométricas dos trabalhos selecionados

Primeiro, apresenta-se a identificação dos trabalhos (ID), os respectivos autores-ano das pesquisas e a metodologia ativa aplicada na pesquisa para consulta, na Tabela 1.

Tabela 1 – Identificação dos trabalhos analisados

ID	Autores	Metodologia Ativa
1	Urias e Azeredo (2017)	PBL
2	Hartz e Schlatter (2016)	TBL
3	Januário, Pinho, Gonçalves e Araújo (2020)	Método de Caso
4	Frezatti, Borinelli, Martins e Espejo (2016)	PBL
5	Silva, Azevedo e Araújo (2018)	PBL
6	Martins, Espejo e Frezatti (2015)	PBL
7	Soares, Souza, Azevedo, Araujo e Lima (2019)	Método de Caso
8	Vargas, Scherer e Garcia (2020)	Sala de Aula Invertida e PBL
9	Guimarães, Cittadin, Giassi, Guimarães Filho e Bristot (2016)	Sala de Aula Invertida
10	Souza, Meurer, Costa e Musial (2020)	Gamification
11	Oliveira, Marçal e Carvalho (2020)	Simulação Empresarial
12	Salvador e Ikeda (2019)	PBL e ABP
13	Santos e Bazani (2021)	GV e GO
14	Gomes, Andrade, Lima e Andrade (2019)	PBL
15	Guedes, Andrade e Nicolini (2015)	PBL
16	Sugahara, Jannuzzi e Sousa (2012)	PBL
17	Normanha Filho e Arantes (2015)	ABP
18	Moreira e Fontenele (2011)	Simulação Empresarial

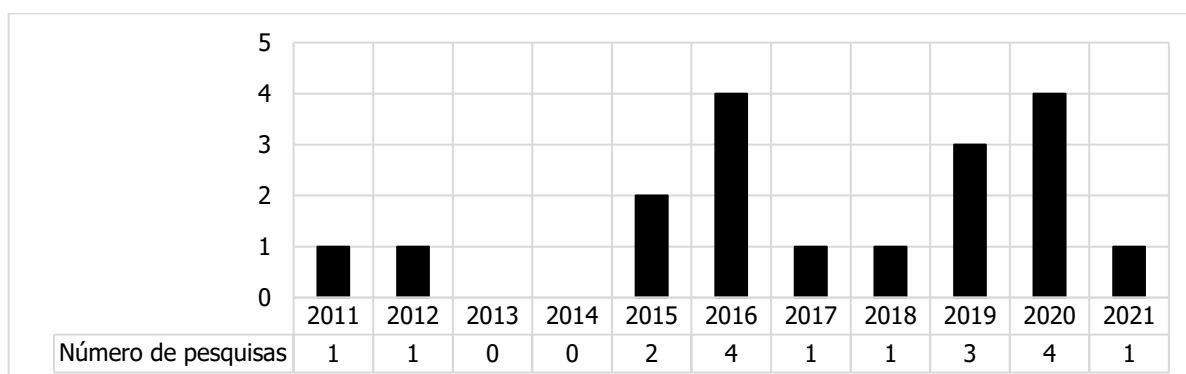
Fonte: elaboração própria (2021).

Em seguida, aplicando-se a Lei de Bradford, mede-se a frequência das publicações por periódicos. Os periódicos que mais publicaram pesquisas empíricas nas áreas de Administração e Ciências Contábeis foram a Administração: Ensino e Pesquisa com 3 publicações (17%), e a Revista Mineira de Contabilidade com 2 pesquisas (11%). Há uma alta dispersão de frequências das pesquisas empíricas, com diversos periódicos com uma única publicação de trabalhos.

Ao analisar a frequência de publicações por período, nota-se um crescimento do número de pesquisas publicadas a partir de 2016, como demonstra a Figura 1.



Figura 1 – Gráfico de evolução do número de pesquisas empíricas na área em análise



Fonte: elaboração própria.

Ao categorizar os trabalhos por tipos de metodologias ativas mais pesquisados, nota-se um maior número de pesquisas sobre a metodologia Problem Based Learning (PBL) ou Aprendizagem Baseado em Problemas, com 9 pesquisas nas áreas pesquisadas (45%). Algumas pesquisas relatam mais de uma metodologia ativa utilizada em sala de aula, como a utilização do PBL e da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou a utilização de Sala de Invertida e do PBL em conjunto, somando 20 metodologias diferentes em 18 trabalhos.

Em seguida, aplica-se a Lei de Lotka para medir a produção de autores na área. A autora mais citada nos estudos é a professora Aneide Oliveira Araujo, com 3 pesquisas empíricas publicadas, seguido dos autores Daiana Bragueto Martins, Fábio Frezatti, Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo e Yuri Gomes Paiva Azevedo com 2 pesquisas. Além desses, há 42 outros autores nos 18 trabalhos selecionados. Portanto, também há uma alta dispersão no número de autores que pesquisam sobre as metodologias ativas de ensino nos cursos de administração e ciências contábeis.

Depois, mediu-se a frequência das citações dos trabalhos encontrados e o trabalho mais citado é intitulado “a avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas” dos autores Guedes et al. (2015), publicado na Revista Administração: Ensino e Pesquisa, com 42 citações.

O segundo trabalho mais citado, com 24 citações, é intitulado “problem-based learning in management accounting teaching: report of a brazilian experience” dos autores Martins et al. (2015), publicado na Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC). O terceiro trabalho mais citado, com 21 citações, é

denominado “análise do desempenho de alunos na perspectiva do CHA em disciplina utilizando PBL: o que significa a síntese?” de Frezatti et al. (2016), publicado na Revista de Contabilidade e Organizações.

Por último, ao aplicar a Lei de Zipf para a análise das palavras-chave mais utilizados nas pesquisas selecionadas para este estudo, descobre-se que os termos mais evidenciados são: “aluno”, “metodologia”, “aprendizagem”, “ensino”, “problema”, “aula”, “professor”, “conhecimento”, “ativa”, “estudante”, “disciplina”, “pesquisa”, “método”, “processo”, “PBL”, “grupo”, “atividade”, “trabalho”, “forma”, entre outros.

Na próxima seção apresenta-se a análise dos trabalhos selecionados na bibliometria em questão, com ênfase nos principais resultados observados a partir da aplicação das metodologias ativas em sala de aula, na visão de docentes e discentes.

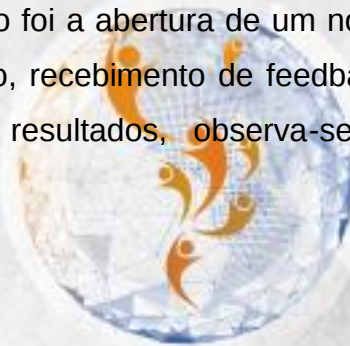
4.2 Análise dos trabalhos sobre a aplicação das metodologias ativas no ensino superior

492

Entre as pesquisas que utilizam a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), relaciona-se a seguir os principais identificados, conforme os critérios da pesquisa.

Normanha Filho e Arantes (2015) mencionam a aplicação da ABP na disciplina “Projeto Integrador II” do curso de administração para alunos do 2º semestre. Foi proposto para os alunos trabalhar em projetos de diagnóstico organizacional em organizações do terceiro setor, com a intenção de identificação e proposição de solução de problemas. Ao professor da disciplina coube a organização das fases do projeto e instrução para os alunos. Os alunos foram organizados em grupos de três a cinco integrantes, executaram os projetos e apresentaram em uma banca pública de avaliação.

Na pesquisa de Salvador e Ikeda (2019), apresenta-se a aplicação da ABP em conjunto com a PBL, no âmbito da disciplina “Inteligência Competitiva”, em 14 turmas do curso de pós-graduação em administração e marketing (nível MBA). A disciplina possui 8 encontros e no primeiro apresenta-se um projeto em grupo extraclasse, para ser desenvolvido entre quatro e seis participantes, com o objetivo de aprofundar o conhecimento obtido em sala de aula. O tema do projeto foi a abertura de um novo negócio, com entregas parciais ao final de cada módulo, recebimento de feedback personalizado e avaliação do professor. Entre os resultados, observa-se o



desenvolvimento da maturidade dos estudantes e aumento da participação na construção do conhecimento ao trabalhar em grupo.

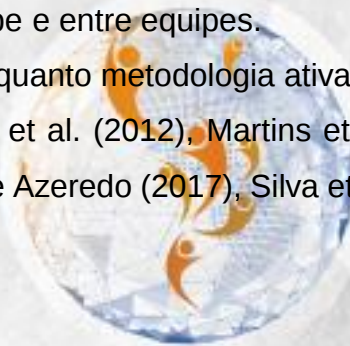
A pesquisa identificada que aplica o gamification como metodologia ativa de ensino é a de Souza et al. (2020). Os autores citados avaliam a utilização da gamificação em uma disciplina de “Contabilidade Geral” no curso de ciências contábeis. Após a identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos, o professor responsável planejou a disciplina do semestre considerando, além da aula expositiva e exercícios, a aplicação de um jogo de tabuleiro, denominado “Trilha Contábil”. O jogo proposto desafia os alunos a expressar o conhecimento adquirido sala de aula e estimula a interação coletiva. Os alunos apresentaram elevados níveis de satisfação com a metodologia proposta e recomendam para utilização futura.

A utilização dos Grupos de Verbalização e Grupos de Observação (GVGO) foi observada por Santos e Bazani (2021). Neste estudo, aplica-se a metodologia ativa para o aprendizado da norma NBCT TG – Estrutura Conceitual, na disciplina de “Contabilidade Avançada”, para alunos de ciências contábeis. O resultados sugerem que os alunos consideram a metodologia positiva para o aprendizado, pois motiva o aluno para participação na aula, e proporciona maior aprendizado do assunto a partir das contribuições dos colegas.

A escolha do Método de Caso como metodologia ativa foi explorada por Soares et al. (2019) e Januário et al. (2020). No primeiro estudo citado, aplica-se a metodologia ativa nas disciplinas de “Controladoria Empresarial” do curso de ciências contábeis e de “Marketing” no curso de administração. Em geral, os resultados avaliados em termos de percepção dos discentes e docentes, indicam que o método de caso contribui para o aprendizado em sala de e possuem vantagem relativa superior à aula expositiva tradicional em termos de compatibilidade, complexidade, experimentabilidade e observabilidade (SOARES et al., 2019).

Na pesquisa de Vargas et al. (2020) aplica-se a técnica PBL nas disciplinas de “Perícia e Arbitragem” para o curso de ciências contábeis. Entre os resultados, cita-se a percepção do professor da disciplina, que diz que houve grande empenho dos alunos para resolver o problema da atividade, realizaram pesquisas para entender o problema e fundamentar argumentos e trabalho em equipe e entre equipes.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), enquanto metodologia ativa de ensino, também foi abordada nos estudos de Sugahara et al. (2012), Martins et al. (2015), Guedes et al. (2015), Frezatti et al. (2016), Urias e Azeredo (2017), Silva et al.



(2018), Salvador e Ikeda (2019) e Gomes et al. (2019), sendo o método mais explorado evidenciado nas pesquisas no período analisado.

Em síntese, os trabalhos relatam que a aplicação das metodologias ativas no ensino superior, nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, agrega valor na formação profissional dos discentes, pois além do conhecimento técnico obtido desenvolve habilidades sociais dos alunos, como trabalho em equipe, comunicação e expressão, além de habilidades cognitivas como argumentação e raciocínio crítico para a resolução de problemas.

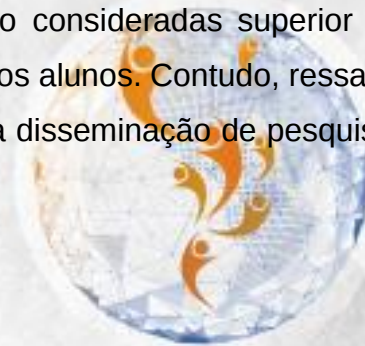
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de metodologias ativas de ensino na educação superior é uma contraproposta ao ensino tradicional que considera o aluno enquanto sujeito passivo e o professor enquanto detentor do conhecimento no processo de ensino-aprendizado. As metodologias ativas alteram esses papéis e estimulam o desenvolvimento profissional dos alunos abrangendo, além do conhecimento técnico-científico, habilidades cognitivas e sociais.

Nesta direção, o objetivo deste trabalho foi mapear as pesquisas empíricas sobre o uso de metodologias ativas de ensino superior nos cursos de administração e ciências contábeis no Brasil entre 2011 e 2021.

Uma síntese dos resultados indica que: a i) Revista Administração: Ensino e Pesquisa e a Revista Mineira de Contabilidade possuem o maior número de publicações sobre experiências na utilização de metodologias ativas, ii) a partir de 2016 há um crescimento na publicação de estudos, iii) a metodologia ativa mais disseminada nas pesquisas é o PBL, iv) a autora mais citada nos estudos é a professora Aneide Oliveira de Araújo, v) o trabalho mais citado é o de Guedes et al. (2015) sobre PBL com 42 citações, e por fim, vi) as palavras-chave mais citadas nos trabalhos são “aluno”, “metodologia”, “aprendizagem”, “ensino” e “problema”.

Na análise das experiências relatadas nas pesquisas, observa-se que as metodologias cumprem o papel de desenvolvimento de habilidades sociais, motivam a participação dos acadêmicos em sala de aula e são consideradas superior em relação ao método tradicional de ensino na percepção dos alunos. Contudo, ressalta-se que pelo baixo número de publicações evidenciado a disseminação de pesquisas



nessa área nos cursos de administração e ciências contábeis ainda é incipiente e está em desenvolvimento.

Entre as limitações da pesquisa, cita-se que a bibliometria aplicada refere-se apenas a estudos empíricos sobre a utilização das metodologias ativas de ensino no cenário brasileiro, no período entre 2011 e 2021, e os resultados restringem-se aos cursos de administração e ciências contábeis, não podendo ser generalizados a outros cursos da educação superior.

Para uma agenda de futuras pesquisas, em primeiro lugar são necessários mais estudos que relatem a experiência da aplicação de metodologias ativas na educação superior no Brasil. Sugere-se a aplicação de outras metodologias ativas de ensino nos cursos de administração e ciências contábeis e a evidencição dessas experiências em publicações científicas, como o role-play, uma técnica do psicodrama, o peer instruction (instrução por pares) e o just-in-time teaching (ensino sob medida). Outra questão para explorar é a complementariedade entre metodologias ativas, como a utilização do PBL e do ABP simultaneamente.

495

REFERÊNCIAS

Barbosa, E. F., & Moura, D. D. (2014). Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. In *Anais International Conference on Engineering and Technology Education*, Cairo, Egito, 13, 110-116.

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40.

Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288.

Frezatti, F., Borinelli, M. L., Martins, D. B., & Espejo, M. M. D. S. B. (2016). Análise do desempenho de alunos na perspectiva do “CHA” em disciplina utilizando PBL: o que significa a síntese? *Revista de Contabilidade e Organizações*, 10(26), 3-19.

Gomes, J. A., Andrade, T. C. C., Lima, C. R., & Andrade, A. B. (2019). O Problem Based Learning no ensino de ciências contábeis para o desenvolvimento de competências e habilidades. *Revista de Administração e Contabilidade da Faculdade Estácio do Pará-Belém*, 6(12), 28-42.

Guedes, V. L. S. (2012). A Bibliometria e a Gestão da Informação e do Conhecimento Científico e Tecnológico: uma revisão da literatura. *PontodeAcesso*, 6(2), 74-109.



Guedes, K. D. L., Andrade, R. O. B., & Nicolini, A. M. (2015). A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(1), 71-100.

Guerra, C. J. O., & Teixeira, A. J. C. (2016). Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 10(4), 380-397.

Januário, A. H. A., Pinho, C. M. D., Gonçalves, T. J. C., & Araújo, A. O. (2020). Método do caso: um relato sobre sua efetividade e aplicabilidade no ensino de contabilidade. *Revista Ambiente Contábil*, 12(1), 317-338.

Martins, D. B., Espejo, M. M. D. S. B., & Frezatti, F. (2015). Problem-Based Learning no ensino de contabilidade gerencial: relato de uma experiência brasileira. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 9(4), 3-19.

Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, L. & Moran, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

496

Nascimento, E. R., Anjos, F. L. M. R., Menezes, K. K. O., & Oliveira, G. B. L. (2019). Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no Ensino Superior: qual a percepção dos estudantes? *Educação Por Escrito*, 9(2), 251-269.

Normanha Filho, M. A., & Arantes, S. S. (2015). Metodologias ativas no ensino de administração: aplicação da aprendizagem baseada em projeto no desafio de pesquisar organizações do terceiro setor. *Administração de Empresas em Revista*, 1(10), 219-237.

Pancotte Darius, R. P., & Stange Lopes, B. J. (2017). O Uso Da Metodologia da Problematização para o desenvolvimento de Projeto Integrador no Curso de Pedagogia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 983–1004.

Pavione, C. S. S. N., Avelino, B. C., & Francisco, J. R. S. (2016). Fatores que Influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Análise em uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 10(2), 196-219.

Richardson, R. J. (2017). *Metodologia e pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Salvador, A. B., & Ikeda, A. A. (2019). O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing. *Cadernos EBAPE.BR*, 17(1), 129-143.

Santos, G. C., & Bazani, C. L. (2021). Grupo de verbalização e grupo de observação: percepção dos alunos de ciências contábeis. *Revista Mineira de Contabilidade*, 22(1), 96-108.



Santos, L. A. F., Gaspari, S. S. L. C., & Marques, M. D. S. (2016). Pesquisa Bibliométrica sobre os Métodos De Ensino Em Contabilidade. *Caderno de Administração*, 24(2), 60-71.

Soares, J. M. M. V., Souza, A. N. M., Azevedo, Y. G. P., Araujo, A. O., & Lima, D. H. S. (2019). Metodologias Ativas de Ensino: evidências da aplicação do método de caso nos cursos de ciências contábeis e administração. *Revista Mineira de Contabilidade*, 20(3), 92-103.

Soschinski, C. K., Schlup, D., & Domingues, M. J. C. S. (2019). Processos de aprendizagem em ciências contábeis: um estudo bibliométrico e sociométrico. *Desafio Online*, 7(1), 114-141.

Souza, A. N. M., Meurer, A. M., Costa, F., & Musial, N. T. K. (2020). Utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade: experiência com alunos da graduação. *Desafio Online*, 8(3), 502-523.

Sugahara, C. R., Jannuzzi, C. A. S. C., & Sousa, J. E. D. (2012). O ensino-aprendizagem baseado em problema e estudo de caso num curso presencial de Administração-Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1),1-9.

497 Urias, G. M. P. C., & Azeredo, L. A. S. (2017). Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(1), 39-67.

Vargas, S. B., Scherer, A. P. Z., & Garcia, L. S. (2020). As metodologias ativas no ensino da contabilidade: relato de experiências na sala de aula. *Brazilian Journal of Development*, 6(1), 3885-3905.



A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PERFIL MOTIVACIONAL DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE PORTO ALEGRE/RS

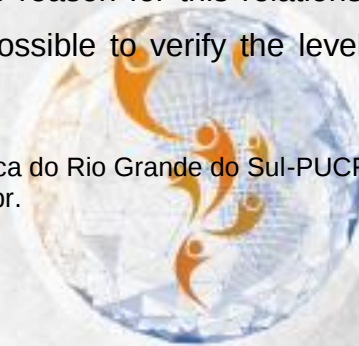
Tiago Machado da Costa¹

Resumo: O presente estudo foi realizado no contexto da disciplina de estágio em educação infantil. Em decorrência da experiência do autor do estudo neste ambiente, foi possível observar uma interação harmônica entre os professores que atuam nesta escola durante as atividades. Um dos possíveis motivos desta relação entre os professores é a motivação. Desta forma, buscou-se verificar qual o nível de motivação dos docentes desta escola e avaliar a correlação entre a motivação autodeterminada e a sua prática diária. Para isso foi aplicada a Escala de Motivação Docente (EMD) em 4 docentes que atuam com a educação infantil nesta escola, desta forma foi possível verificar um corpo docente motivado em todas as dimensões da EMD. Considerando que o instrumento é respondido com uma escala likert de 1 a 5 (1 menor aplicabilidade e 5 maior aplicabilidade) sendo as médias 4,21 para Performance, 4,79 para Inserção Institucional, 4,25 para Formação Continuada, 4,67 Desenvolvimento e 4,50 Prática Docente. Apesar dos resultados satisfatórios para a motivação foi possível identificar algumas carências individuais. Nesse sentido os resultados do estudo confirmam a importância da motivação para uma qualificação do trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Motivação Autodeterminada. Escala de Motivação Docente. Motivação Docente. Corpo docente.

Abstract: The present study was carried out in the context of the internship in early childhood education. As result of the experience of the author of the study in this environment, it was possible to identify a harmonic interaction between the teachers who work in this school during the activities. A possible reason for this relationship among teachers is their motivation. In this way, was possible to verify the level of

¹ Graduado em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre/RS, Brasil. E-mail: tiago.202010094@unilasalle.edu.br.



motivation of the teachers of this study and to evaluate the correlation between self-determined motivation and their daily practice. For this, the Teacher Motivation Scale (EMD) was applied in 4 teachers who work with the children's education in this school, in this way it was possible to verify a motivated faculty in all dimensions of the EMD. Considering that the instrument is answered with a likert scale of 1 to 5 (1 lower applicability and 5 greater applicability). The averages are 4.21 for Performance, 4.79 for Institutional Insertion, 4.25 for Continuous Formation, 4.67 Development and 4.50 Teaching Practice. Despite the satisfactory results for the motivation, it was possible to identify some individual needs in some aspects. In this sense, the results of the study confirm the importance of the motivation for a qualification of the work in the classroom.

Keywords: Self-determined Motivation. Teacher Motivation. Teacher.

1 INTRODUÇÃO

499

Atualmente o cenário da educação brasileira encontra diversos problemas que interferem na efetividade das ações realizadas na escola, resultando em um processo educacional, que devido às dificuldades encontradas, dificilmente atinge todo o seu potencial educador nos indivíduos que são a peça principal nesse cenário, os alunos.

Entretanto, embora os alunos sejam o público alvo desse processo, eles não podem ser responsabilizados inteiramente pelo sucesso ou fracasso escolar, como se fez em alguns momentos da história da educação brasileira. Nesse sentido, cada vez mais se têm reconhecido a importância do papel dos professores e da comunidade escolar na qualificação dos alunos.

Desse modo alguns dos fatores que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem são a motivação dos professores e a sua qualificação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu diagnóstico, define que a qualidade do ensino só poderá existir se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. O PDE² conclui que a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas tenha atenção especial à educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na

² Plano de Desenvolvimento da Escola



qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais. (INEP, 2014).

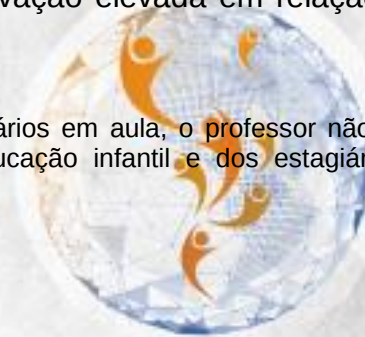
Nesse sentido esse estudo se insere no 1º semestre de 2018 em um contexto da disciplina de "estágio em educação infantil" do curso de Educação Física, em uma escola da rede privada situada no município de Porto Alegre/RS que disponibiliza uma infraestrutura de alta qualidade, quando comparada aos critérios de avaliação do Inep. Visto isso, é importante caracterizar o colégio, no intuito de explorar a realidade de atuação desses docentes e alguns fatores que influenciam na sua atuação profissional.

Essas informações vão ao encontro da observação preliminar realizada pelo autor do trabalho e pelos relatos do professor supervisor do estágio, em que foi possível verificar a existência de um corpo docente aparentemente bem articulado, além de poder observar um comportamento por parte dos alunos que reflete um processo educacional consistente. Sendo possível observar uma articulação adequada dos professores buscando o desenvolvimento dos discentes sobre a sua responsabilidade.

Baseado nessas informações é possível identificar o colégio como instituição de ensino que conta com um corpo docente qualificado para atuação docente (não necessariamente escolaridade). Essas informações corroboram para a identificação do corpo docente enquanto sujeitos integrados ao ambiente escolar e indica que a sua atuação tem adquirido resultados satisfatórios em relação ao processo de ensino/aprendizagem, de modo que as experiências vivenciadas neste ambiente devem servir como um bom exemplo de como educar para o autor deste estudo.

A experiência do estagiário com as turmas de Creche 2 (duas turmas), Pré-escola 1 (três turmas) e Pré-escola 2 (uma turma), durante as aulas sempre houve a presença do professor supervisor do estágio, da professora titular da turma e/ou da auxiliar de professor, havendo sempre pelo menos dois responsáveis pela turma além do estagiário³. Nesse sentido, a realização do estágio indicou a hipótese dos professores que atuam na escola possuírem uma motivação elevada em relação a

³ É importante ressaltar que mesmo na presença de dois estagiários em aula, o professor não se mostrou a parte do processo educacional dos alunos da educação infantil e dos estagiários, orientando quando necessário.



sua atuação docente, refletindo de modo positivo no comportamento das turmas que o estagiário realizou a sua intervenção. Partindo dessa hipótese o presente estudo busca verificar qual é o nível de motivação autodeterminada dos docentes que atuam na educação infantil dessa escola e avaliar a correlação entre a motivação e a sua prática diária.

Quando consideramos a motivação como uma variável relevante para o sucesso de algum processo é importante levar em consideração a existência de dois tipos de motivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca ou autodeterminada. A primeira é referente a questões que envolvem o indivíduo em uma atividade por um motivo que não envolve diretamente a atividade realizada com o objetivo deste indivíduo, como ser professor para ganhar dinheiro ou realizar alguma tarefa apenas por ordem da administração do local, ou seja, sem haver um envolvimento individual intenso para que se atinja o objetivo da tarefa. Já a motivação intrínseca se refere às situações onde o sujeito não necessita de motivos externos a tarefa para que a sua motivação aumente, pois ele está altamente envolvido com a tarefa e se sente importante para a realização deste objetivo, possibilitando um ambiente de aprendizado mais eficiente (MINELLI et al, 2010; MACHADO ET AL., 2012). A motivação intrínseca ou autodeterminada é compreendida como uma condição em que o indivíduo se reconhece como autor de suas ações e desenvolve determinada ação baseado no seu interesse pessoal e no reconhecimento da importância do que está sendo desenvolvido, representa uma situação de engajamento verdadeiro com a atividade (MINELLI et al, 2010).

Na mesma direção Davoglio e Dos Santos (2017) ressaltam que:

Um professor intrinsecamente motivado tende a explorar ativamente as próprias capacidades, engajando-se e permanecendo espontaneamente envolvido em atividades percebidas como interessantes e recompensadoras em si mesmas, enfrentando desafios e desenvolvendo habilidades e competências necessárias à sua atuação. Além disso, a literatura sustenta, empiricamente, que a motivação autodeterminada dos professores para o ensino também promove a autonomia dos estudantes para a aprendizagem[...]



2 METODOLOGIA

Deste modo este estudo baseou-se a aplicação da "Escala de Motivação Docente" (EMD) para avaliar a motivação autodeterminada dos professores e dos auxiliares de professor que atuam na educação infantil deste colégio. Com o objetivo de compreender os aspectos relacionados ao perfil motivacional do docente que contribuem para uma educação de qualidade.

A EMD foi aplicada nos professores que trabalham com as turmas de educação infantil no período de realização do estágio. Sendo que a aplicação do questionário realizada apenas após o preenchimento de um termo de consentimento. A amostra foi composta por um grupo de 4 professoras e auxiliares de professor que atuam na educação infantil do colégio em questão, sendo 3 professoras responsáveis, 1 auxiliar de professor. Cabe ressaltar o tempo em que estas profissionais atuam nessa instituição, sendo entre 3 meses de trabalho até 1 ano e 3 meses, ou seja, apenas uma das professoras concluiu um ano letivo nesta escola.

502

Este instrumento consiste em 23 questões, onde 6 questões correspondem a performance, 7 ao desenvolvimento, 4 a prática docente, 3 a formação continuada e 3 a inserção institucional. Os dados serão analisados através dos percentis encontrados em cada dimensão e posteriormente serão avaliadas as correlações entre cada dimensão com as informações obtidas na identificação individual, com o intuito de verificar fatores que contribuem para uma maior ou menor motivação destes docentes através da verificação da recorrência de fatores. A EMD é um instrumento utiliza um modelo teórico que explica a motivação autodeterminada a partir das seguintes dimensões:

- **Performance:** Foca-se em situações de pressão e expectativa que afetam a qualidade do desempenho e a percepção de capacidades, as quais possuem potencial negativo sobre a motivação autodeterminada por serem antagônicas com as tendências à integração e coesão psicológica. Por isso, os escores desses itens foram codificados de modo inverso, pois, atuam no sentido de minar a autodeterminação. (6, 8, 12, 16, 17, 18). Para corrigir os escores inversos foi utilizada a seguinte fórmula para estes itens: Valor da resposta - 6 = escore convertido para positivo.

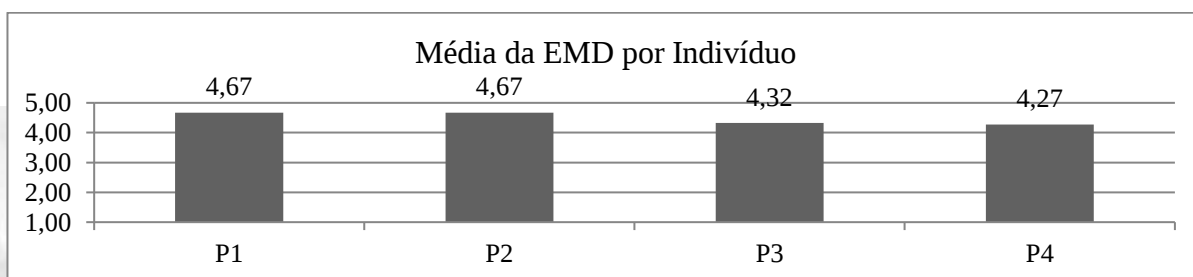


- **Desenvolvimento:** Refere-se às atitudes e escolhas do docente que estão voltadas ao crescimento e desenvolvimento, as quais se mostram coesas e integradas ao *self*. Alinha-se a um processo contínuo de aprender mais sobre si mesmo e na interação com os demais, posicionando a pessoa na origem das próprias ações, evidenciando reflexão e consciência sobre escolhas e propósitos. (1, 9, 10, 11, 14, 15, 23).
- **Prática docente:** Foca-se no alinhamento entre os interesses pessoais e o fazer docente, destacando a harmonia entre a vontade pessoal e as demandas profissionais. (13, 20, 21, 22).
- **Formação continuada:** Refere-se à busca por qualificação e desafios como compromisso pessoal do docente. A motivação autodeterminada tende a ser característica de pessoas que possuem iniciativa e crença na própria capacidade de realização. (4, 5, 7).
- **Inserção institucional (D5):** Explora a vivência de integração do docente no ambiente institucional. As experiências de escolher, interagir e compartilhar, promovidas pelo ambiente, funcionam como estímulos para o engajamento e a responsabilização que acompanham as ações autodeterminadas. (2, 3, 19). (DAVOGLIO; SANTOS, 2017).

3 RESULTADOS

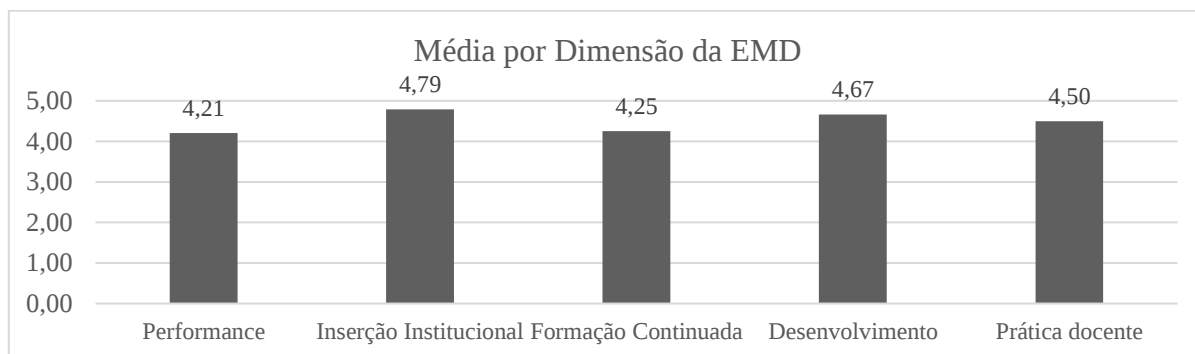
O presente estudo apresentou resultados que confirmam a hipótese inicial de que o corpo docente estava motivado com as suas tarefas docentes, visto que as avaliações médias se encontram próximas do escore máximo (5), de acordo com a figura 1.

Figura 1 – Média geral da Escala de Motivação Docente por indivíduo



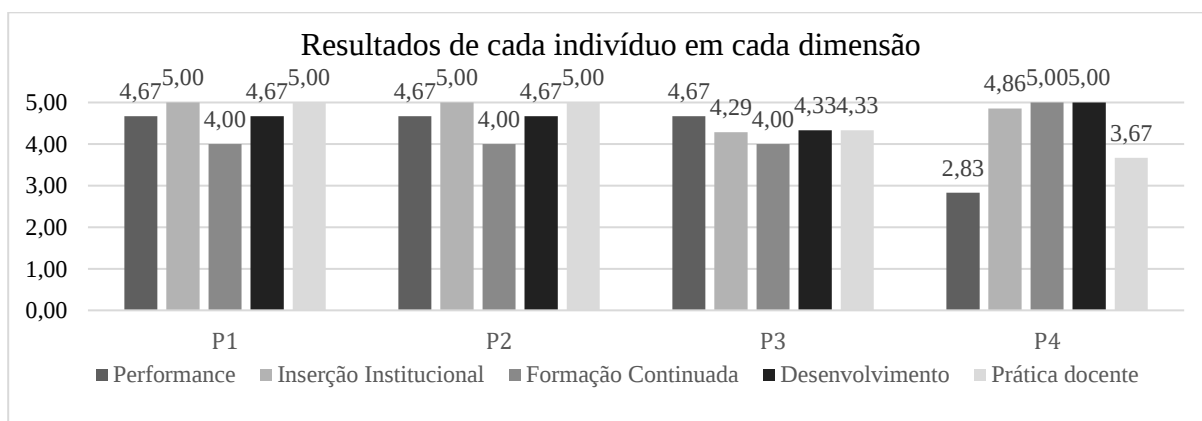
Ao avaliar as médias por dimensão, também não é possível identificar alguma dimensão negativa, conforme a figura 2.

Figura 2 – Média geral da Escala de Motivação Docente por Dimensão



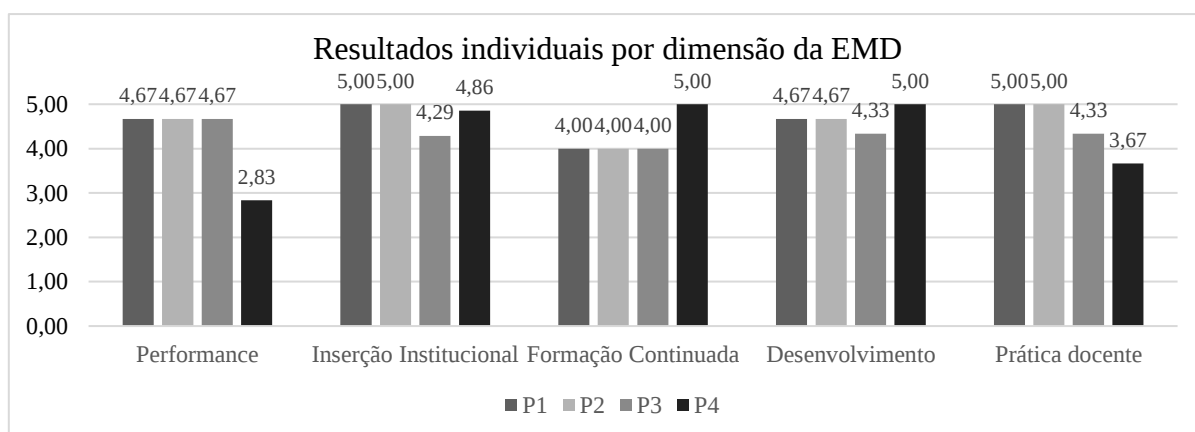
Mesmo com médias elevadas em individualmente em relação a motivação docente (figura 1) e não haver grandes diferenças entre as médias de cada dimensão, é possível verificar algumas carências motivacionais em dimensões específicas de alguns indivíduos. Como o caso de P4 que apesar de apresentar uma média satisfatória é o sujeito que apresenta maior carência nos critérios de Performance e Prática Docente, além dos maiores valores para Formação Continuada e Desenvolvimento (figura 3).

Figura 3 – Resultados de cada indivíduo em cada dimensão da EMD



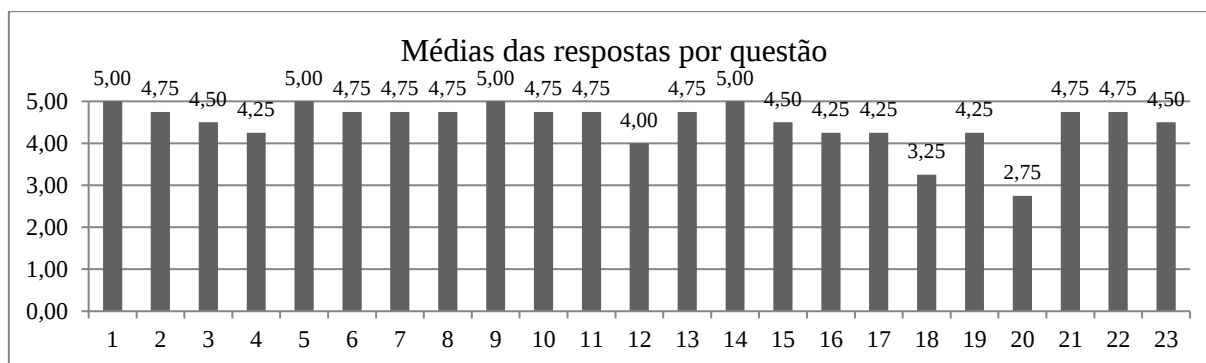
Além da avaliação individual foi verificado a recorrência de avaliações não tão positivas. Sendo a moda da formação continuada escores 4 (figura 4), o que não significa uma nota negativa, mas sim uma avaliação geral inferior às demais variáveis, indicando uma carência nesta dimensão em relação as demais.

Figura 4 – Escores individuais por dimensão da EMD



Ao verificar as respostas por questão é possível identificar situações onde o profissional não se sente confortável ou motivado. Nesse sentido as questões 18 e 20 apresentam valores inferiores às demais (figuras 5 e 6). Estas questões são: “Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio me sentir constrangido(a)” (questão 18) e “Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis” (questão 20). Sendo elas pertencentes as dimensões Performance e Prática docente, respectivamente.

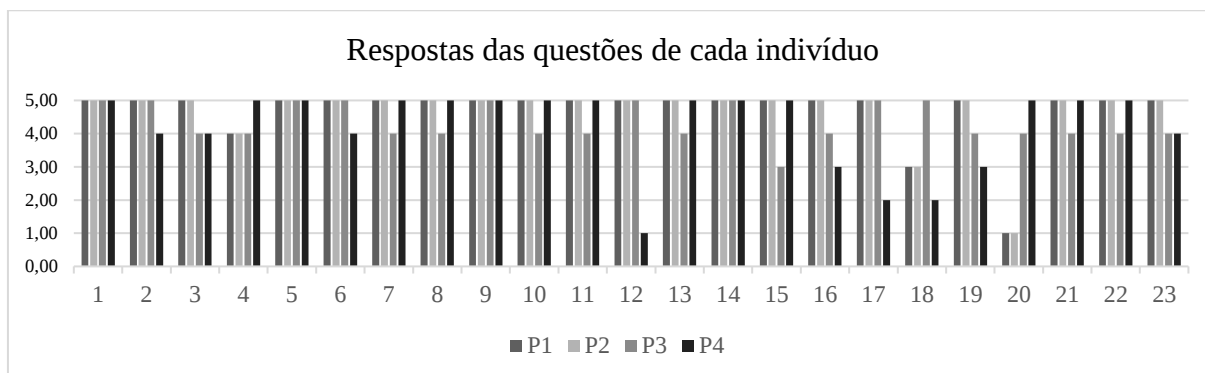
Figura 5 – Média das respostas por questão da EMD, com a conversão dos escores das questões inversas



Questões citadas anteriormente na figura 6 é possível identificar a particularidade de P4 na questão 12, “A remuneração pelo trabalho docente interfere na percepção das capacidades que possuo” (Performance), onde todos os outros sujeitos responderam com nota máxima enquanto P4 avaliou com o valor mínimo.



Figura 6 – Respostas das questões da EMD por Indivíduo, com a conversão dos escores das questões inversas



4 DISCUSSÃO

A avaliação das médias dos escores individuais (figura 1) e das médias por dimensão (figura 2) corrobora com a hipótese inicial do estudo além de reafirmar a relação realizada pela literatura sobre motivação docente e qualidade do ensino nas escolas (MACHADO et al., 2012; MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013 DAVOGLIO; DOS SANTOS, 2017; INEP, 2017;).

Monteiro (2012) elucida a relação entre a motivação docente com o desempenho dos alunos a partir da teoria de Vygotsky, onde o professor deve identificar a diferença entre o que está sendo proposto em aula e o nível de aprendizagem de cada aluno (Zona de Desenvolvimento Proximal) para que seja possível realizar uma intervenção que irá potencializar o processo individual de aprendizagem. Entretanto um professor que não possui uma motivação autodeterminada elevada não seria capaz de compreender essas necessidades individuais e provavelmente acabaria pulando algumas etapas de aprendizado de alguns alunos comprometendo o seu desenvolvimento posterior. Nesse sentido os resultados ilustrados nas figuras 1 e 2 indicam que este processo é realizado com níveis adequados de motivação em toda a amostra deste estudo.

Apesar de resultados positivos em relação a motivação dos professores, ao analisar especificamente as dimensões em cada indivíduo (figuras 3 e 6), as dimensões de Performance e Prática Docente de P4 possuem avaliações não satisfatórias, indicando dificuldades de lidar com pressões externas e reduzindo a capacidade de avaliar suas competências, além de haver um certo distanciamento entre os objetivos pessoais e os objetivos profissionais. Tais fatores podem ter relação

com o tempo de trabalho na escola, visto que ela trabalha a apenas 3 meses na instituição, sendo algo que possivelmente seja revertido com mais tempo de permanência na escola.

De forma geral apesar de a questão 8 (figuras 5 e 6), “A falta de apoio dos pares limita minha disposição para enfrentar as dificuldades ou oportunidades docentes”, ter obtido um dos maiores escores, é possível identificar uma certa insegurança no corpo docente em relação a expor as suas ideias quando observamos as respostas da questão 18, “Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio me sentir constrangido(a)”. Indicando uma fragilidade no processo de formação docente que não favorece que o professor exponha as suas ideias para os seus pares (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

5 CONCLUSÃO

507 A realização do estágio aconteceu em um ambiente favorável para a aprendizagem tanto de alunos quanto do estagiário, havendo sempre uma atuação conjunta dos profissionais que realizaram o trabalho com as turmas atendidas, sem haver conflitos de poder em relação a quem orienta as aulas. Esse trabalho articulado entre professores está altamente relacionado a motivação docente, pois, assim como a intervenção em demasia no trabalho do outro pode significar uma insegurança entre os pares, a ausência de trabalho cooperativo demonstra uma falta de comprometimento com a função do docente. Nesse sentido é possível afirmar que o corpo docente realiza um trabalho efetivo, onde a qualidade do trabalho só é alcançada à medida que os professores estavam com a sua motivação autodeterminada alta.

Mesmo com uma motivação alta o presente estudo consegue evidenciar que mesmo com resultados satisfatórios é possível obter resultados melhores através de um alinhamento dos objetivos individuais com os objetivos da escola, além da reafirmação das capacidades destes profissionais para que estes se sintam seguros para expor ideias para seus pares e consigam potencializar as suas iniciativas nesta instituição.



REFERÊNCIAS

DAVOGLIO, Tércia Rita; DOS SANTOS, Bettina Steren. Escala de Motivação Docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, v. 33, n. 65, p. 201-218, 2017.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como pratica corporal: pensamento e ação na sala de aula**. São Paulo: Scipione, 2009. 192 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico. Brasília, 2014. Disponível em: https://pdfdocumento.com/censo-escolar-da-educacao-basica-2013-inep_5a0030eb1723dd2b698217cd.html. Acesso em: 23 nov 2017.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 39, n. 2, p. 351-366, 2013.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves; et al. Estilos Motivacionais de Professores: Preferência por Controle ou por Autonomia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 188-201. 2012.

MAIESKI, Sandra; OLIVEIRA, Katya Luciane De; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 53-64, jan./abr. 2013.

MINELLI, D. S. et al. O estilo motivacional de professores de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 598-609, jul./set. 2010.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga et al. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, p. 997-1010, 2012.



GRUPO DE TRABALHO 5

Governança Educacional: Temas Emergentes



CAIXA DE MEMÓRIAS: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CAPAZES DE RESIGNIFICAR CONCEITOS E CRIAR VÍNCULOS

Profa. Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan¹

Profa. Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa²

Prof. Dr. Wagner dos Santos Chagas³

Resumo: O artigo tem o objetivo analisar como a estratégia metodológica caixa de memória foi capaz de criar senso de pertencimento, potencializando o compartilhamento e a aprendizagem em grupo no estudo sobre memória e cultura em contexto virtual atípico. O problema de pesquisa foi expresso da seguinte forma: como estabelecer estratégias metodológicas, que resultem em experiências de aprendizagem, capazes de criar senso de pertencimento, para potencializar o compartilhamento e a aprendizagem em grupo no estudo sobre memória e cultura em um contexto virtual atípico? A fundamentação teórica tem como base as ideias de Hall, Halbwachs, Bosi Streck, Schlemmer e demais autores que trabalham com os conceitos de cultura, memória e aprendizagem. Tem como orientação metodológica a abordagem de pesquisa qualitativa e utiliza como método de análise de dados a abordagem de análise textual discursiva. Foi analisada gravação do google meet das apresentações de mestrandos e doutorandos que cursaram a disciplina de Cultura no semestre de 2021/01 do PPGMSBC/UNILASALLE, bem como seus ensaios teóricos. O artigo indica que a utilização de estratégias metodológicas ativas, possibilitam o estabelecimento de experiências de aprendizagem tanto em espaços de aprendizagem presenciais físicos como em espaços de aprendizagens remotos digitais virtuais.

Palavras-chaves: Caixa de Memória. Estratégias Metodológicas Ativas. Experiências de Aprendizagem. Cultura e Memória.

¹ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. E-mail: patricia.mangan@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

³ Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.



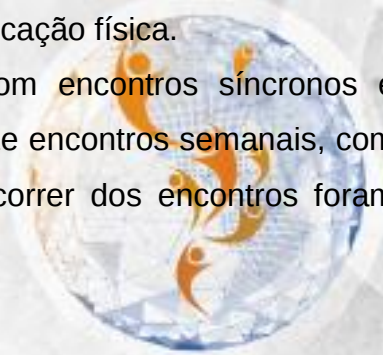
1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o ensino na educação superior não é um tema novo, assim como não é novidade o uso de tecnologias para o ensino a distância ou híbrido. Porém, no contexto brasileiro da pós-graduação *stricto sensu*, este é um tema pouco explorado, principalmente pela tradição do ensino face-a-face neste nível de ensino. Dentro das medidas de distanciamento social resultantes da pandemia de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, as universidades adotaram as tecnologias para manter suas atividades, no que vem sendo chamado de ensino remoto emergencial (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020), o que significa que há muitos cursos de mestrado e doutorado que tiveram a oportunidade de realizar disciplinas na modalidade a distância (BIOTTO; SERRA, 2020). Assim, este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência no contexto da disciplina de Cultura do Programa de pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, a qual refere-se especificamente a turma do primeiro semestre de 2021, ministrada por meio da plataforma Google Classroom com aulas semanais realizadas de forma remota síncrona. Por meio deste relato, a intenção é discutir como é possível estabelecer estratégias metodológicas, principalmente dentro deste contexto virtual atípico, que sejam capazes de criar senso de pertencimento, potencializando o compartilhamento e a aprendizagem em grupo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: DISCIPLINA DE CULTURA

O Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais segue uma proposta interdisciplinar, dentro da área de concentração de estudos em Memória Social. Cultura, objeto deste relato, é uma das disciplinas obrigatórias do curso de mestrado, que é cursado como eletiva por alguns doutorandos. A turma do primeiro semestre de 2021 era formada por doze mestrandos e quatro doutorandos totalizando dezesseis alunos oriundos das mais diversas áreas do conhecimento como arquitetura, licenciatura em letras, fotografia, pedagogia, ciências sociais, biblioteconomia, engenharia civil, gestão financeira e educação física.

A disciplina foi oferecida no formato remoto, com encontros síncronos e atividades assíncronas via ferramentas Google em quinze encontros semanais, com uma carga horária de quarenta e cinco horas. No decorrer dos encontros foram



organizados seminários, aulas expositivas dialogadas, apresentação de audiovisuais, leituras dirigidas e produção textual/audiovisual a partir de uma sala no Classroom.

Em sua ementa, os elementos abordados durante os encontros foram fundamentos da experiência humana: tempo, espaço e linguagem; gênese do conceito de cultura; memória e cultura moderna; cultura institucionalizada: práticas culturais, indústria cultural e políticas públicas para a cultura; temas emergentes na interface entre cultura e memória. Esses elementos estavam presentes em conteúdos como Natureza e cultura: herança, tradição, transmissão; Relações entre cultura e memória; Cultura e memória: expressões e linguagens culturais; Cultura e memória: contexto histórico e sociais.

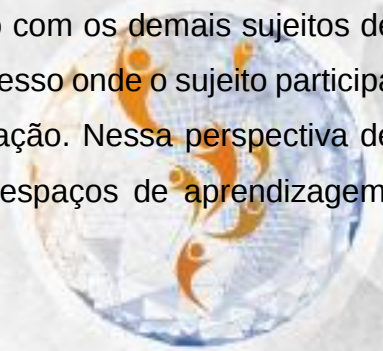
O processo avaliativo da disciplina de cultura era formado por atividades como a escrita de ensaios, apresentações individuais e em grupos, bem como a participação nas discussões dos textos propostos para cada encontro, interação alunos e professores, bem como, entre os próprios alunos nas atividades em grupo.

512

3 DISCUSSÃO TEÓRICA: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM, CULTURA E MEMÓRIA

No decorrer das reuniões de planejamento da disciplina de cultura, na medida que os referenciais bibliográficos eram selecionados para subsidiar a discussão teórica sobre cultura e memória, um problema começou a emergir: como estabelecer estratégias metodológicas, que resultem em experiências de aprendizagem, capazes de criar senso de pertencimento, para potencializar o compartilhamento e a aprendizagem em grupo no estudo sobre memória e cultura em um contexto virtual atípico? Para tentar responder essa pergunta, é necessário compreender que, seja na tradição de aulas presenciais físicas face-a-face ou em aulas remotas virtuais digitais síncronas ou assíncronas, existe a necessidade premente de transformar os espaços de ensino em espaços de aprendizagem. Para Chagas (2017), aprender é uma experiência, ou seja, uma vivência carregada de significado.

Para que os sujeitos da aprendizagem possam atribuir significado aos objetos cognoscíveis, ele deve ser um sujeito ativo em interação com os demais sujeitos de seus grupos de pertencimento social. Aprender é um processo onde o sujeito participa ativamente da produção do conhecimento por meio da ação. Nessa perspectiva de transformação de espaços de ensino para criação de espaços de aprendizagem,

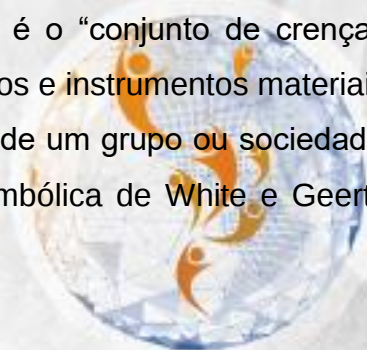


corroboramos com o pensamento de Freire (2003, p. 47), pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Conforme escreve Chagas (2021), a criação de experiências de aprendizagem se estabelece na relação entre os professores e os alunos, os alunos e os professores, entre os próprios alunos de maneira ativa e não hierarquizada onde todos são sujeitos legítimos na ação de produzir conhecimento.

Para Schlemmer (2002), Chagas e Schlemmer (2017), Chagas (2021) o conhecimento não é transmitido, mas sim, construído internamente pelo sujeito através da ação, pelo ato de fazer operações com os objetos cognoscíveis (físicos, sociais, culturais e etc), que o sujeito interage com o mundo. Por isso que, na perspectiva de criação de experiências de aprendizagem, as expressões como “dar aula”, “transmitir ou passar conhecimento”, “aplicar uma avaliação”, “receber conhecimento”, “absorver conhecimento”, são incoerentes. O papel do professor, conforme escreve Franco (1998, p.56), é de problematizador, ou seja, ele “está ali para organizar as interações dos alunos com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado”. Portanto, ao criar estratégias metodológicas para estabelecer experiências de aprendizagem, os alunos representam a síntese individual das interações com o seu meio cultural (social, histórico, político, econômico etc.). E para entender os alunos como sínteses dessas interações culturais, é necessário discutir o conceito de cultura.

Os contornos que delineiam a discussão teórica acerca do conceito de cultura são polissêmicos. O conceito clássico de cultura remonta suas origens na França e na Alemanha dos séculos XVIII, que define cultura como o processo de “desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (GODOY; SANTOS, 2014. p.18).

Para além da definição clássica sobre cultura, salientando o caráter polissêmico e carregado de historicidade, no decorrer da história e em outros contextos geográficos, o conceito de cultura ganhou novas definições. Na perspectiva descritiva proposta por teóricos como Tylor, Franz Boas e Malinowski, cultura é o “conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (GODOY; SANTOS, 2014. p. 22). Já na perspectiva simbólica de White e Geertz,



cultura pode ser definida como capacidade humana de criar e atribuir significados para símbolos. Ainda nessa perspectiva, a cultura não é um conceito generalizante, ou seja, não existe uma cultura com “C” maiúsculo, mas culturas variadas que se desenvolvem a partir das suas características regionais e temporais. Existem outras perspectivas que definem o conceito de cultura como a estrutural de Thompson e a abordagem da análise social ou virada cultural de Hall.

Para Hall (1997), Godoy e Santos (2014), todas as práticas sociais, políticas, educacionais, religiosas e econômicas possuem suas dimensões culturais. Isso quer dizer que a cultura, numa discussão epistemológica, perpassa e entrelaça todo o contexto social. Pois as definições conceituais sobre cultura são determinadas pelo tempo e espaço vivido por determinados grupos sociais. E o pertencimento dos indivíduos nesses grupos sociais impactam diretamente na evocação das lembranças que dão forma à memória.

Segundo Halbwachs (2017) a memória não é um processo de reviver o passado, mas um processo de refazer, reconstruir com imagens e ideias do presente as experiências do passado. Portanto, essas memórias nunca são individuais, pois a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que muda conforme o lugar que o sujeito ocupa e que este lugar muda com as relações que o sujeito estabelece com outros meios. Ou seja, o processo de rememoração do passado é um processo social e coletivo, evocado pelo sujeito a partir do presente. Para Halbwachs (2017) e Bosi (2015), as memórias evocadas pelos indivíduos representam pontos de vista da memória coletiva. Pelos pontos de vista que formam a memória coletiva perpassa os traços culturais dos grupos de afeto no qual fazemos parte. No momento que o indivíduo se afasta de determinados grupos ou que passa a fazer parte de outros, a evocação das lembranças ganha vitalidade a partir das experiências resignificadas a partir do presente. “O grupo é o suporte da memória se nos identificamos e fazemos nosso o seu passado”(BOSI, 2015, p. 414).

Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é o ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado (BOSI, 2015, p. 413).



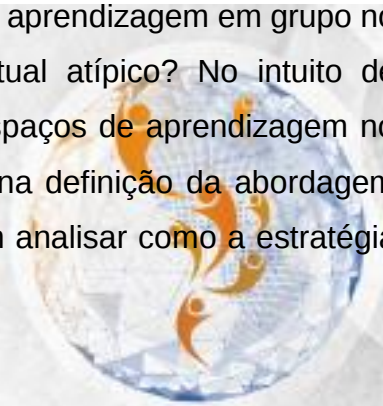
A cultura dos grupos de afeto, que influenciam suas formas de ser e estar no mundo, assim como as formas de atribuir significados aos símbolos, são capazes de transformar os objetos em sementes de rememoração. Os objetos, conforme escreve Barros (1989), não são simples elementos ou partes do passado, mas símbolos que representam uma pessoa e seus laços de pertencimento a um grupo de afeto, que representam uma família e seus descendentes, ou seja, os objetos são bens que possuem uma história e podem evocar a memória coletiva. Esses objetos podem ser pessoais como um brinquedo, uma roupa, uma ferramenta de trabalho; podem ser objetos de família como um álbum de fotografia, um aparelho de chá ou jantar, um conjunto de formas de biscoito; esses objetos podem ter um simbolismo religioso como um escapulário, um quadro com imagem ou estatueta sacra.

4 METODOLOGIA

515

A abordagem metodológica adotada para analisar a experiência de aprendizagem proposta na atividade caixa de memória é a da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem de pesquisa qualitativa exige que o mundo seja examinado a partir da ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de pesquisa. Para Chagas e Rosa (2022), o pesquisador que desenvolve pesquisa qualitativa deve ser capaz de encontrar elementos que sirvam de base para a construção de um conjunto de informações com o objetivo de ampliar a compreensão do objeto ou da situação que está sendo investigada.

Durante as reuniões de planejamento da disciplina de cultura, pensando em estratégia para criar experiências de aprendizagem com os alunos, chegamos nos deparamos com o seguinte problema: como estabelecer estratégias metodológicas, que resultem em experiências de aprendizagem, capazes de criar senso de pertencimento, para potencializar o compartilhamento e a aprendizagem em grupo no estudo sobre memória e cultura em um contexto virtual atípico? No intuito de compreender as estratégias metodológicas para criar espaços de aprendizagem no contexto virtual, com base no problema de pesquisa e na definição da abordagem metodológica qualitativa, o objetivo principal consiste em analisar como a estratégia



metodológica caixa de memória foi capaz de criar senso de pertencimento, potencializando o compartilhamento e a aprendizagem em grupo no estudo sobre memória e cultura em contexto virtual atípico.

A partir do problema de pesquisa e do objetivo principal, foram analisados os dados da gravação da apresentação dos alunos da atividade “Eu na Caixa”, realizada via google meet, e dos ensaios que relacionavam a discussão teórica e as suas “caixas de memórias” que foram postadas no google classroom. Para o processo de análise dos dados presentes na gravação e nos ensaios produzidos pelos alunos, foi utilizada a abordagem de análise textual discursiva. Para Moraes e Galiuzzi (2006), essa abordagem transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso.

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118).

516

Moraes e Galiuzzi (2006) e Chagas e Rosa (2022), explicam que o processo de análise começa com o movimento de unitarização dos dados, ou seja, na separação do texto em várias unidades de significado surgem da interlocução com o contexto empírico da pesquisa, entrelaçado com a perspectiva teórica que orienta a análise do pesquisador. Nesse processo de interpretação do significado que deu origem às unidades de análise, começa um diálogo polifônico para compreender melhor o texto. A partir do aprofundamento interpretativo da gravação do meet das apresentações e dos ensaios postados no google Classroom, foram criadas quatro categorias de análise: Caixa de Memória, Objetos Pessoais, Objetos de Família e Objetos Religiosos.

5 CAIXA DE MEMÓRIA: DISCUSSÕES E RESULTADOS

Com o objetivo de criar uma estratégia metodológica que possibilitasse o desenvolvimento de experiências de aprendizagem, foi proposta uma atividade para os estudantes intitulada “Eu na caixa”:



Junte alguns objetos significativos de si e coloque-os em uma caixa. A partir dos textos “A definição do homem nos termos da cultura humana” e “O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem”, fale sobre os significados desses objetos em sua vida. Deixe registrado aqui por escrito e apresente à turma na aula do dia 05/04 (GOOGLE CLASSROOM, 05/04/2021).

Conforme salienta Streck (2005), a aprendizagem é construída a partir da ação e sobre a ação dos sujeitos. A caixa de memória representa uma possibilidade de metodologia ativa permitindo que os estudantes atuem sobre os objetos do conhecimento para significá-los, ressignificá-los e transformá-los, no processo de tomada de consciência dos conceitos teóricos de memória e cultura trabalhados no decorrer das aulas.

No dia da apresentação os alunos apresentaram os objetos que formavam suas caixas de memória. Esses objetos representavam as marcas visíveis do passado, sendo assim, capazes de evocar as suas memórias a partir de seus grupos de afeto evocando a memória coletiva. Esses objetos quando tomados pelas mãos dos estudantes têm o poder de evocar lembranças que reconstroem o passado a partir de uma narrativa que entrelaça sua memória com a história de sua família, grupos religiosos que estão inseridos, a cultura de sua comunidade e etc. A memória coletiva é produzida a partir das relações com diversos grupos que o sujeito pertence. “Ela entretém as memórias de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação” (BOSI, 2013. p. 408 e 409).

Para Silveira e Lima Filho (2005), os objetos possuem múltiplos significados pois realizam a junção de várias vivências compartilhadas pelo grupo que lhe atribui algum valor ou simbolismo.

Há uma simbólica do objeto cuja dinâmica está relacionada a uma ecologia específica, envolvendo um universo mental implicado em certos mapeamentos, atribuições de sentidos mais ou menos subjetivos e fluxos de imagens, que “situam” a coisa em si pelo que significa para os sujeitos, desde o seu estar-no-mundo em relação à própria presença aurática do objeto enquanto ícone, ou mesmo como expressão e desejo de estabelecer vias de comunicação relacionadas a determinadas experiências culturais (SILVEIRA; LIMA FILHO, 2005. p.38).



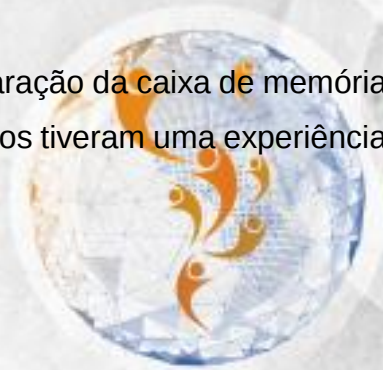
Os sentidos e significados que foram atribuídos aos objetos pelos alunos, a partir da cultura que estão inseridos, dão origem às ações de rememorar experiências passadas no fluxo dos movimentos entre lembranças e esquecimentos. E essas lembranças e esquecimentos gerados ao falar sobre o objeto representam os processos de rememoração do passado a partir do presente e seu processo de aprendizagem sobre os conceitos de memória e cultura.

Os objetos pessoais, os objetos de família e os objetos religiosos foram capazes de despertar sentimentos nos alunos que narraram suas experiências da infância ao falar de seus carrinhos, ao falar de sua roupinha de criança, da mesma forma que o aparelho de chá ou jantar herdado foi capaz de materializar a família reunida nos aniversários ou ceias de natal, assim como o escapulário representou o elo com o sagrado que possibilitou enfrentar situações difíceis do passado.

É nesse sentido que é possível falar numa memória que impregna e restitui “a alma nas coisas”, referida a uma paisagem (inter)subjetiva onde o objeto (re)situa o sujeito no mundo vivido mediante o trabalho da memória, ou ainda, é da força e dinâmica da memória coletiva que o objeto, enquanto expressão da materialidade da cultura de um grupo social, remete à elasticidade da memória como forma de fortalecer os vínculos com o lugar, considerando as tensões próprias do esquecimento. Daí que as imagens dos objetos também “circulam” nos meandros das memórias dos sujeitos, carregando lembranças de situações vividas outrora, permeadas por certas sutilezas e emoções próprias do ato de lutar contra o esquecimento e a finitude do ser, bem como de seus vínculos com o seu lugar de pertença (SILVEIRA; LIMA FILHO, 2005 .p.39).

A narrativa memorial ganha caráter híbrido no momento em que os alunos entrelaçam suas vozes ao narrar as suas lembranças mostrando uma foto, uma xícara, um bilhete ou, até mesmo, um rádio que pertenceu aos seus avós juntamente com a leitura dos recibos de compra do aparelho. O objeto se torna um avatar que é animado pelas palavras do narrador. Esse avatar, animado pela evocação das lembranças das experiências passadas, pode materializar um encontro de família, uma pessoa distante a muitos anos, uma conexão com o sagrado, a mãe que já partiu. Ou seja, o objeto possui a potência de materializar o já vivido a partir do momento que o narrador vive no presente.

Além das memórias evocadas no processo de preparação da caixa de memória, com a seleção dos objetos e da escrita do ensaio, os alunos tiveram uma experiência,



ou seja, uma vivência carregada de significados. Situação fundamental para o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escrita das considerações finais, retomamos o problema que deu anima para a escrita do artigo que foi como estabelecer estratégias metodológicas, que resultem em experiências de aprendizagem, capazes de criar senso de pertencimento, para potencializar o compartilhamento e a aprendizagem em grupo no estudo sobre memória e cultura em um contexto virtual atípico? No decorrer da escrita podemos apresentar que existe uma grande necessidade de transformar os espaços de ensino, centrados em um paradigma pedagógico diretivo, em espaços de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de vivências carregadas de significado, ou seja, a experiências de aprendizagem a partir da ação dos estudantes sobre os objetos cognoscíveis.

519

A estratégia metodológica Caixa de Memória possibilitou que os estudantes pudessem operar os conceitos teóricos de cultura e memória a partir da seleção dos objetos que, na medida que foram atribuindo significado para esses conceitos, foram consolidando suas aprendizagens. Os objetos pessoais, familiares e religiosos, inseridos na cultura do grupo de afetos que fazem parte, se configuraram como sementes de rememoração capazes de evocar memórias coletivas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Memória e família. **Revista Estudos Históricos**. v. 2, n. 3, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2277>.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 18. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CHAGAS, Wagner dos Santos; ROSA, Lúcia Regina Lucas. Rastros memoriais da diáspora afro-atlântica no conto das águas de Cristiane Sobral. *In: SOCIOLOGY OF LAW 2021: Crise sanitária e regulações democráticas*. Canoas: Unilasalle, 2022.



CHAGAS, Wagner dos Santos. **“Eu sou porque nós somos”**: experiências do emocionar nas aprendizagens umbandistas. Tese (doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017.

CHAGAS, Wagner dos Santos. SCHLEMMER, Eliane. **Epistemologia genética de Jean Piaget**. Formação em Educação Digital. *In*: Rede das Escolas da Congregação do Sagrado Coração de Maria. 2017.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Metodologias para o ensino das ciências humanas e sociais aplicadas**. Canoas: La Salle, 2021. *E-book*. 22 p.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2017.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Por uma antropologia do objeto documental: Entre "a alma nas coisas" e a coisificação do objeto. **Horizontes Antropológicos** [online], v. 11, n. 23, p. 37-50, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832005000100003>.

STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005.



DE QUE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS ESTAMOS FALANDO NO NOVO ENSINO MÉDIO?

Tatiani Prestes Soares ¹

Vera Lucia Felicetti ²

Paulo Fossatti ³

Resumo: O presente estudo versa sobre Competências Empreendedoras e tem como objetivo analisar as Competências Empreendedoras presentes na proposta curricular do itinerário formativo Empreendedorismo III do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa documental de cunho qualitativo. O corpus de análise se constituiu da matriz curricular do Itinerário Formativo denominado Empreendedorismo III no Novo Ensino Médio da rede estadual. A pesquisa documental se realizou a partir da leitura da matriz curricular e a análise foi pautada na Análise Textual Discursiva (ATD). Como principais achados, destacamos: a matriz curricular mostra-se confusa e não há distinção entre competências e habilidades, o que pode dificultar o planejamento educativo. No entanto, as habilidades presentes na matriz podem ser relacionadas com os objetivos que a educação empreendedora busca desenvolver, referidos por Filion e Lima (2010) como: o saber ser, o saber tornar-se e o saber à ação.

Palavras-chave: Competências. Competências Empreendedoras. Educação empreendedora. Novo Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI - tecnológica, complexa, dinâmica, volátil - demanda a formação de sujeitos com capacidade de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas, articulados entre si, para empreender projetos para si e para os outros. Neste

¹ Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8157-887X>. E-mail: tatiani.201920298@unilasalle.edu.br.

² Pesquisadora Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) Nível 1D.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>. E-mail: verafelicetti@gmail.com.

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.



contexto, a temática empreendedorismo se insere na educação básica, especialmente com a proposta do Novo Ensino Médio, no qual faz parte de um dos eixos temáticos dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018), como uma possibilidade viável, no sentido de desenvolver ou potencializar competências que habilitem os sujeitos a melhor viverem em sociedade.

O termo competência pode ser definido como a capacidade de entrega de resultados (PEREIRA; SILVA; FELICETTI; 2019). Assim, espera-se que o sujeito seja capaz de fazer o necessário em determinada situação. A definição de Competências Empreendedoras compreende “características complexas abrangendo traços de personalidade, habilidades e conhecimentos e, portanto, podem ser vistas como a capacidade total do empreendedor para desempenhar com sucesso uma função de trabalho” (CURY; VEIGA; 2021; p. 57).

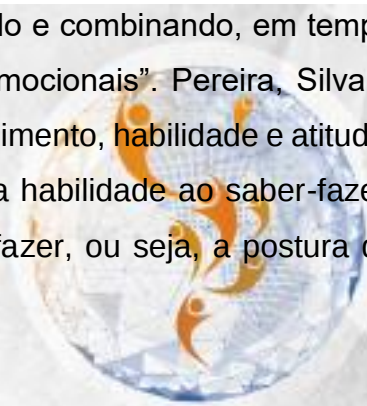
Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar as Competências Empreendedoras presentes na proposta curricular do itinerário formativo Empreendedorismo III do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa documental. O documento norteador da matriz curricular do itinerário formativo Empreendedorismo foi analisada através da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016).

O trabalho está estruturado a partir da introdução, seguido do referencial teórico, que está dividido em dois tópicos, no qual conceituamos competências, no primeiro momento e Competências Empreendedoras no segundo momento. A seguir, descrevemos a metodologia e os principais achados. Por fim, seguem-se as considerações finais e as referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 De que competências estamos falando na educação?

No contexto educacional, Perrenoud (2013, p. 45) define competência como “poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”. Pereira, Silva e Felicetti (2019) a explicam a partir das dimensões: conhecimento, habilidade e atitude; sendo o conhecimento relativo aos saberes cognitivos; a habilidade ao saber-fazer, ao como se utilizam os saberes; e a atitude ao querer fazer, ou seja, a postura do



indivíduo para realizar uma ação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para a organização curricular, define competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 42).

O ensino por competências não é novidade na educação. Desde os anos 1990 se fala sobre a construção de um currículo escolar baseado em competências que auxiliem os jovens a enfrentar a vida adulta. Atualmente, a sociedade apresenta novos desafios, que são diferentes dos anos 90, pois o século XXI é tecnológico, repleto de conexões e relações complexas e interdependentes. Nesse novo cenário, o empreendedorismo está ganhando espaço nas escolas, especialmente com o Novo Ensino Médio, quando ele passa a ser um dos eixos estruturantes dos currículos escolares (BRASIL, 2017).

523

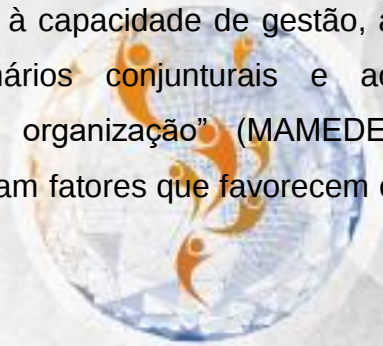
2.2 Mas afinal, o que são Competências Empreendedoras?

Para falarmos sobre Competências Empreendedoras, procuramos compreender, em um primeiro momento, o que é o empreendedorismo e como ele está se inserindo na educação básica. Historicamente, o empreendedor era aquele que intermediava as trocas comerciais entre compradores e vendedores nos séculos XVII e XVIII (ALMEIDA; CORDEIRO; SILVA, 2018). Por esse motivo, o empreendedorismo está associado aos aspectos econômicos da sociedade e vinculado à área dos negócios e às faculdades de administração. No entanto, a sociedade do século XXI, fortemente marcada pelas tecnologias da informação e comunicação e pela inteligência artificial, que estão afetando as relações entre as pessoas e as relações de trabalho, pela rapidez e dinamicidade das transformações que solicitam respostas rápidas e criativas, está exigindo a formação de pessoas com competências que lhe possibilitem viver nessa sociedade e se adaptar a diferentes contextos, criando novas oportunidades para si e para os outros (SCHWAB, 2016). Nesse contexto, o empreendedorismo está se inserindo na educação, especialmente na educação básica, com o objetivo de desenvolvimento de uma atitude empreendedora, de um comportamento empreendedor.



Filion e Lima (2010) apontam em seus estudos a importância em se conhecer o pensamento que conduz à ação empreendedora, chamado de representações empreendedoras. Segundo os autores, a ação empreendedora é um processo subjetivo e interativo que visa à ação, a partir de quatro conceitos: o conceito de si, o espaço de si, a organização de si e a expressão empreendedora. A expressão empreendedora pode ser definida como “a capacidade de apreender e de tirar proveito das oportunidades empreendedoras que permite ao ator empreendedor se diferenciar, inovar e gerar valor agregado” (FILION; LIMA; 2009, p. 97). Nesse sentido, os autores afirmam que a educação empreendedora deve buscar desenvolver o saber ser, o saber tornar-se e o saber passar à ação (FILION; LIMA; 2010). O saber direcionado à ação também é apontado por Dolabela (1999), ao afirmar que a educação empreendedora deve ensinar a aprender, num processo ativo e criativo, através dos processos de descobertas, sem respostas certas. De mesmo modo, a prontidão para a ação é destacada por Lopes e Teixeira (2010) ao afirmarem a importância da educação empreendedora para “o desenvolvimento e/ou fortalecimento de crenças, atitudes, habilidades e conhecimento que redundam na prontidão do indivíduo para agir” (LOPES; TEIXEIRA; 2010, p. 46).

Uma vez compreendido o empreendedorismo e como ele está se disseminando na educação básica, procuramos nos aprofundar no estudo das Competências Empreendedoras, ou seja, em investigar as competências requeridas para empreender, sejam projetos pessoais ou produtivos e sociais. Segundo Cury e Veiga (2021), a definição do conceito para Competência Empreendedora apresenta dispersão conceitual e operacional, e se encontra em desenvolvimento. Existem diferentes abordagens para a construção do conceito de Competências Empreendedoras, como a comportamental e psicológica que busca identificar características de pessoas empreendedoras, assim como a gerencial, associada ao sucesso de pequenas e médias empresas. De modo geral, as Competências Empreendedoras estão relacionadas a um conjunto de características pessoais que agregam valor ao empreendimento, como podemos verificar em Mamede e Moreira (2005), “elas se vinculam ao senso de identificação de oportunidades, à capacidade de relacionamento em rede, às habilidades conceituais, à capacidade de gestão, à facilidade de leitura, ao posicionamento em cenários conjunturais e ao comprometimento com interesses individuais e da organização” (MAMEDE; MOREIRA; 2005; p.5). Campos e Lima (2019) identificaram fatores que favorecem o



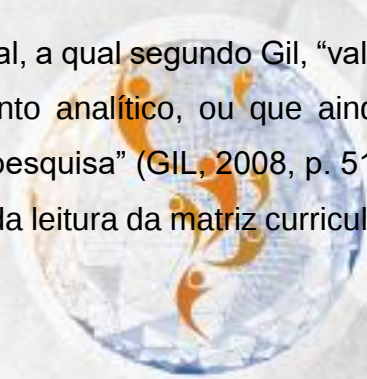
desenvolvimento de Competências Empreendedoras, sendo estes ligados ao comportamento empreendedor (necessidade de autorrealização; características pessoais; processo de criação) e à cognição do empreendedor (as crenças sobre si próprio e sobre o controle de ação; motivações pessoais; aprendizagem), sendo que os fatores cognitivos se sobressaem aos fatores relacionados ao comportamento empreendedor.

Cury e Veiga (2021) apresentam os estudos de Man e Lau (2000) como pioneiros das Competências Empreendedoras, no qual desenvolveram seis tipos de Competências Empreendedoras, quais sejam: (1) oportunidade: relacionadas a reconhecer, identificar, avaliar e busca de oportunidades no mercado; (2) relacionamento: relacionadas com a interação entre as pessoas e entre as pessoas e grupos, como construir, manter e comunicar com as redes de contato e de confiança; (3) conceituais: relacionadas a tomar decisões, pensar intuitivamente, visão de diferentes ângulos, inovar, avaliar e assumir riscos; (4) administrativas e organizadoras: relacionadas com a organização de diferentes recursos, tais como: planejar, organizar, liderar, motivar, delegar e controlar recursos internos e externos; (5) estratégicas: relacionadas com a definição, avaliação e implementação das estratégias da empresa, tais como perceber, fixar e avaliar os objetivos e postura de mercado, emprego do alcance e potencialidades do empreendimento; (6) comprometimento: relacionadas com as metas de longo prazo, com os colaboradores, com crenças e valores, com propósitos pessoais e dedicação ao empreendimento.

Nesse sentido, compreendemos as Competências Empreendedoras como conhecimentos articulados, atitudes e comportamentos potencializados, que possibilitem ao jovem empreender projetos pessoais ou sociais. Assim, a pesquisa aqui apresentada tem o objetivo de analisar as competências presentes na proposta curricular do itinerário formativo de empreendedorismo do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

3 METODOLOGIA

O presente estudo trata de uma pesquisa documental, a qual segundo Gil, “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Desse modo, se realizou a pesquisa documental a partir da leitura da matriz curricular

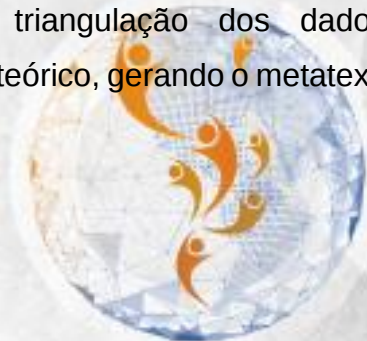


do itinerário formativo denominado Empreendedorismo III da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, sendo esse o nosso *corpus* de análise.

O *corpus* foi analisado através da Análise Textual Discursiva (ATD). “A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13). A ATD é constituída de três momentos distintos, a saber: 1. Desmontagem dos textos com a identificação das unidades de sentido, processo denominado de unitarização; 2. Estabelecimento de relações através da construção de sistemas de categorias que expressem a compreensão da análise, denominado categorização; 3. Processo de produção de escrita e organização do metatexto.

Em um primeiro momento, transcrevemos a matriz curricular para um quadro e realizamos a unitarização, ou seja, a desmontagem do texto de cada habilidade, identificando as unidades de sentido, que estivessem alinhadas à questão norteadora da pesquisa: Como se apresentam as competências empreendedoras na matriz curricular do Itinerário Formativo Empreendedorismo III no Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul? As unidades de sentido foram destacadas com cores e aquelas que apresentavam relação comum foram agrupadas, constituindo assim uma subcategoria. Identificamos onze subcategorias, assim denominadas: Saber Ser; Tecnologia Digital; Comunicação em diferentes linguagens; Visão Sistêmica; Análise Crítica; Trabalho Colaborativo; Busca Ativa de Informações; Criatividade; Inserção Profissional; Tomada de Decisão; e Saber Fazer.

Cabe ressaltar que, algumas vezes, para uma mesma competência foram identificadas mais de uma unidade de sentido. Após esse processo, realizamos a categorização, inserindo em um outro quadro, as subcategorias similares com o respectivo trecho do texto. Durante a categorização, buscamos compreender aproximações e distanciamentos entre as subcategorias e suas unidades de sentido com as competências empreendedoras que emergiram nesse processo, resultando três categorias que denominamos: Saber ser; Saber tornar-se; e Saber à ação, conforme apontado por Fillion e Lima (2010), como objetivos do desenvolvimento da educação empreendedora. Por fim, realizamos a triangulação dos dados, relacionando as categorias emergentes com o referencial teórico, gerando o metatexto que segue a seguir.

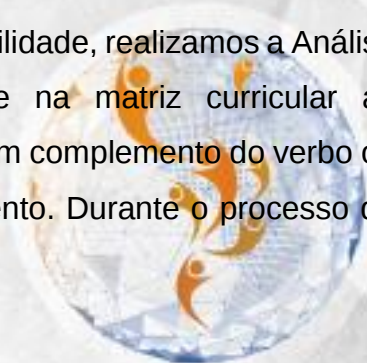


4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Referencial Curricular Gaúcho de 2020 apresenta o itinerário Empreendedorismo III dividido em duas áreas de conhecimento: a área focal que corresponde às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), e a área complementar que corresponde às Linguagens e suas Tecnologias (LGG). A matriz curricular do itinerário Empreendedorismo contém, em seu texto, o objetivo geral do percurso formativo e as habilidades para ambas as áreas, sendo oito habilidades da área focal e quinze da área complementar. A seguir, apresenta um quadro com a relação das componentes curriculares por série ou ano escolar, o número de períodos de aula semanais e os objetos do conhecimento para cada componente curricular. Indica ainda, a área de conhecimento a que pertence. No primeiro ano apresenta as componentes curriculares Direitos Humanos (CHS) e Compreender para Empreender (LGG), ambas com dois períodos semanais. No segundo ano apresenta Mercado de Trabalho (CHS), Gestão e Cooperativismo (LGG) e Inovações Empreendedoras (CHS), ambas com três períodos semanais. No terceiro ano, Profissões (CHS), Atitudes Empreendedoras no Contexto Social (LGG), Gestão e Marketing (CHS), Comunicação e Marketing (LGG) e Legislação e Ética (CHS), sendo às duas primeiras com três períodos semanais e as três últimas com dois períodos semanais.

Cabe destacar que na Matriz Curricular não aparece o termo competência, mas habilidade. Apesar de muitas vezes serem tomados por sinônimos no senso comum, os termos se diferem: “as competências estão relacionadas a um conjunto de situações, e as habilidades a operações ou esquemas que podem funcionar como recursos a serviço de múltiplas competências” (PERRENOUD, 2013, p. 49). Segundo o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, o conjunto de habilidades constituem as competências de cada componente curricular, sendo as habilidades as aprendizagens que os estudantes têm direito a acessar e desenvolver ao longo de seu percurso escolar: “É a partir da prática das habilidades, desenvolvidas com a apropriação dos objetos de conhecimento, que o estudante constrói seu aprendizado” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 214).

Tendo definido e/ou diferenciado competência e habilidade, realizamos a Análise Textual Discursiva (ATD). Importante esclarecer que na matriz curricular as habilidades se apresentam com um verbo no infinitivo e um complemento do verbo ou substantivo que indica o objeto da ação ou o conhecimento. Durante o processo de



unitarização, buscamos agrupar as unidades de sentido a partir do objeto da ação ou conhecimento, desconsiderando a hierarquia de domínios cognitivos relacionadas ao verbo, apresentada na Taxonomia de Bloom revisada. Nesse processo, identificamos onze subcategorias, quais sejam: Saber Ser; Tecnologia Digital; Inserção ao Trabalho; Comunicação em diferentes linguagens; Visão Sistêmica; Análise Crítica; Criatividade; Busca Ativa de Informações; Trabalho Colaborativo; Tomada de Decisão; e Saber Fazer. As subcategorias foram agrupadas conforme semelhança da compreensão de sua relação, emergindo nesse processo, três categorias que denominamos: Saber Ser; Saber Tornar-se; e Saber à Ação, que estão coerentes aos objetivos da educação empreendedora segundo Fillion e Lima (2010). A figura 1 ilustra as categorias e subcategorias que emergiram na ATD.

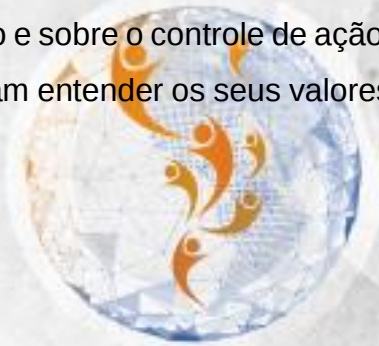
Figura 1 – Categorias e subcategorias que emergiram para as competências empreendedoras

Categorias para as Competências Empreendedoras		
Saber Ser	Saber Tornar-se	Saber à Ação
Saber Ser	Tecnologia Digital; Comunicação; Visão Sistêmica; Análise Crítica; Trabalho Colaborativo; Busca Ativa de Informações; Criatividade; Inserção Profissional	Saber Fazer; Tomada de Decisões

Fonte: Autoria própria (2022)

Com vistas a facilitar a compreensão, apresentamos cada uma das três categorias identificadas, que correspondem às competências empreendedoras.

A categoria denominada Saber Ser corresponde à competência Saber Ser, e está relacionada ao que Fillion e Lima (2010, p. 38) trazem como conceito de si referente aos “valores, normas, hábitos de trabalho e do uso de sua energia, fatores que moldam também as maneiras de ser, de se comportar e de fazer as coisas”. Essa competência está coerente com o que Lopes e Teixeira (2010, p. 46) apontam como importância da educação empreendedora: “desenvolvimento e/ou fortalecimento de crenças, atitudes, habilidades e conhecimento que redundam na prontidão do indivíduo para agir”. Podemos relacionar essa competência com o que Campos e Lima (2019) trazem como as crenças individuais sobre si próprio e sobre o controle de ação. Nesse sentido, compreendemos que os sujeitos necessitam entender os seus valores



e ideais para que possam ampliar sua autopercepção e atuar na sociedade e construir empreendimentos pessoais ou produtivos.

Identificamos essa competência nos seguintes trechos da matriz curricular: Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade; Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 78)

A categoria denominada Saber Tornar-se engloba uma série de subcategorias que se relacionam com o que Filion e Lima (2010) trazem como organização de si, e referem-se a aspectos do saber fazer, ou seja, referem-se a “aprendizagem para explorar categorias mentais e modelos mentais que permitem refletir e organizar ações a partir da utilização de recursos raros” (FILION; LIMA; 2010; p. 47). As competências relacionadas à aprendizagem são apontadas por Campos e Lima (2016) como um dos fatores ligados à cognição de empreendedores. De acordo com os autores supracitados “as aprendizagens ocorreram como uma consequência do desenvolvimento da autopercepção de ser empreendedor, a qual estimulou a aquisição de novos conhecimentos e a adoção de novos comportamentos” (CAMPOS, LIMA, 2019, p. 52).

A competência Tecnologia Digital e Inserção Profissional diz respeito ao domínio das tecnologias e às novas profissões e relações de trabalho que advém dela, como podemos identificar na habilidade “Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade”. Para Schwab (2016), a revolução tecnológica está alterando profundamente o modo como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos, “estamos no início de uma revolução que alterará profundamente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. [...] Precisamos compreender de forma mais abrangente a velocidade e a amplitude dessa nova revolução” (SCHWAB, 2016, p. 11).

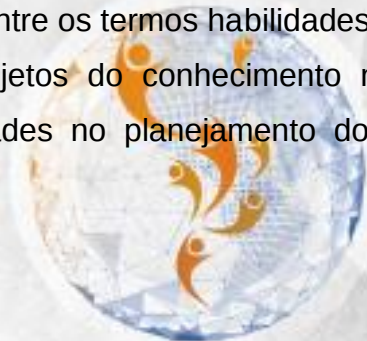


A competência da Comunicação refere-se à capacidade de saber ler diferentes tipos de textos e se expressar de diversas formas, inclusive em outros idiomas, especialmente a língua inglesa. Observamos que essa competência está relacionada às Competências de Relacionamento referentes à interação entre as pessoas e entre as pessoas e grupos, como construir, manter e comunicar com as redes de contato e de confiança (CURY, VEIGA, 2021). Enquanto as competências Visão Sistêmica e Análise Crítica referem-se à capacidade dos sujeitos empreendedores de compreensão sistêmica, avaliar riscos e tomar decisões. Tal como afirma Mamede e Moreira (2005), as Competências Empreendedoras estão vinculadas “[...] ao senso de identificação de oportunidades, à capacidade de relacionamento em rede, às habilidades conceituais, à capacidade de gestão, à facilidade de leitura, ao posicionamento em cenários conjunturais e ao comprometimento com interesses individuais e da organização” (MAMEDE, MOREIRA, 2005, p. 5).

Para a categoria denominada Saber à Ação, associamos competências relacionadas a experimentar, promover e participar, como visualizado no seguinte trecho da matriz “promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo”. Tal competência relaciona-se com a capacidade de entrega de resultados, como apontado por Pereira, Silva e Felicetti (2019, p. 519), “a ação competente pode ser evidenciada através da entrega, ou seja, do valor ou resultado que o indivíduo competente gera para si mesmo, para a empresa ou a um contexto determinado”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, analisamos as Competências Empreendedoras presentes na proposta curricular do itinerário formativo Empreendedorismo III do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Para isso, nosso referencial teórico constou de autores que tratam da temática competência e competência empreendedora. Como considerações finais podemos afirmar que a matriz se apresenta confusa na medida em que não há distinção entre os termos habilidades e competências. Falta objetividade na definição dos objetos do conhecimento no referido documento, o que pode implicar em dificuldades no planejamento do/a



professor/a. As competências identificadas a partir da ATD podem estar relacionadas com o que os autores do aporte teórico trazem como atitude empreendedora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucas Rodrigo Santos de; CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício; SILVA, Josebede Angélica Guilherme. Proposições acerca do ensino de empreendedorismo nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras: uma revisão bibliográfica. **Revista de Ciências da Administração**, v. 20, n. 52, p. 109-122, dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev.2017, Edição 154, No 35, Seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/173163881/dou-secao-1-22-12-2017-pg-42>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Diário Oficial da União. Edição: 66, Seção: 1, p. 94, 05 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em 16. set. 2021.

CAMPOS, Teodoro Malta; LIMA, Edmilson de Oliveira. Um estudo sobre os fatores que influenciam no desenvolvimento de competências empreendedoras. **Revista Pretexto, Belo Horizonte**, v. 20, n.1, p. 38-56, jan./mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.21714/pretexto.v20i1.3231>. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/pretexto/article/view/3231>. Acesso em: 09 jul. 2022.

CURY, Juliana Marques; VEIGA, Heila Magali da Silva. Competências Empreendedoras nos Contextos de Ensino-Aprendizagem: Revisão Sistemática da Literatura (2009- 2020). **Revista Gestão & Conexões**. Vitória (ES), v. 10, n. 3, set/dez, 2021. DOI:10.47456/regec.23175087.2021.10.3.35992.57-79. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8108648>. Acesso em: 08 jul. 2022.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**. 6.ed. São Paulo: Ed. Cultura, 1999.

FILION, Louis Jacques; LIMA, Edmilson. As representações empreendedoras: um tema essencial, mas ainda negligenciado. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 14, n. 2, p. 89-107, 2009.



FILION, Louis Jacques; LIMA, Edmilson. As representações empreendedoras: importantes temas para avançar em seu estudo. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 15, n. 2, p. 32-52, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e pesquisa em ciências sociais**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008, p. 51.

LOPES, Rose Mary Almeida; TEIXEIRA, Maria América de Almeida. Educação empreendedora no ensino fundamental. In: LOPES, Rose Mary Almeida (Org.), **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier; São Paulo, SP: SEBRAE, 2010.

MAMEDE, Maria Isabel de Barros; MOREIRA, Márcia Zabdiele. Perfil de competências empreendedoras dos investidores Portugueses e Brasileiros: Um estudo comparativo na rede hoteleira do Ceará. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 29., Brasília, 2005. **Anais ...** Disponível em: http://www.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=3&cod_edicao_subsecao=55&cod_evento_edicao=14&cod_edicao_trabalho=4807#. Acesso em: 11 jul. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências). *E-book* ISBN 978-65-86074-19-2 (digital).

PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo; SILVA, Gabriele Bonoto; FELICETTI, Vera Lucia. Definição de objetivos instrucionais de aprendizagem - uma proposta sob o olhar das competências. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n.33, p. 517-537, jul./set. 2019.

PERRENOUD, Philippe. Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida. tradução: Laura Solange Pereira; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn, Heloísa Schaan Solassi. Porto Alegre: Penso, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular gaúcho**: Ensino Médio, Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.



GESTIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS: UNA APROXIMACIÓN A LAS CAUSAS POR LAS CUALES SE RECHAZAN LOS ARTÍCULOS

Francisco Aníbal Ganga Contreras¹

Wendolin Margarita Suárez Amaya²

Nancy Rita Alarcón Henríquez³

Rosana Alejandra Meleán Romero⁴

Guadalupe Ruiz Cuellar⁵

Jorge Manuel Cueva Estrada⁶

Resumen: Publicar los resultados de las investigaciones en revistas científicas, se ha transformado en un imperativo para los académicos que anhelan transformarse en investigadores, quienes deben enfrentarse a las elevadas tasas de rechazos que tienen las revistas, especialmente aquellas con las indexaciones más reconocidas. Considerando esta realidad, este trabajo pretende identificar las causas por las cuales los artículos científicos son rechazados en la evaluación por parte de las revistas de corriente principal, con la idea de contribuir a mejorar las tasas de aceptación de los respectivos trabajos de los investigadores. El enfoque de investigación es cuantitativo, no experimental, de carácter descriptivo y de diseño transversal. La muestra intencionada estuvo compuesta por una muestra de conveniencia de 60 artículos recibidos por 4 Revistas científicas 1 Latindex. 1 Scielo y 2 Scopus (Q2, Q3) y que fueron rechazados por las mismas en el período agosto – octubre de 2021. Los resultados del trabajo realizado dejaron en evidencia las causas que tienen mayor frecuencia en los rechazos de los artículos, por parte de las respectivas revistas; en este sentido, se recomienda poner atención en todas y cada una de las partes de la estructura y el estilo de presentación del artículo científico, especialmente en cuestiones de forma, las cuales -al parecer- no son tomados muy en cuenta por los autores.

533

¹ Universidad de Tarapacá, Chile. E-mail: franciscoganga@academicos.uta.cl.

² Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. E-mail: wsuarez@utem.cl.

³ Universidad de los Lagos, Chile. E-mail: n.alarcon@ulagos.cl.

⁴ Universidad del Zulia, Venezuela. E-mail: rosanamelean@gmail.com.

⁵ Universidad Autónoma de Aguas Calientes, México. E-mail: guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com.

⁶ Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. E-mail: jcueva@ups.edu.ec.



Palabras-clave: Investigación. Gestión de Revistas. Producción Científica. Universidades.

1 INTRODUCCIÓN

Las revistas científicas surgieron hace más de 350 años y durante este periodo se han consolidado y posicionado como vehículos efectivos, cuando de diseminar y difundir investigaciones se trata.

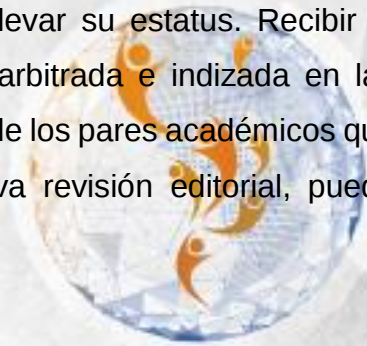
Inicialmente, dado los precarios medios de transportes que existían en la antigüedad, los científicos tenían grandes limitaciones para movilizarse y establecer contactos personalizados; por lo que la comunicación vía epístolas, se transformó en el medio más adecuado para intercambiar saberes. De esta forma emergieron las denominadas redes de correspondencia, las cuales estuvieron vigentes durante todo el siglo XVIII, como mecanismos efectivos para compartir investigaciones (Martin, 2019).

534

Un hito muy significativo tiene que ver con el nacimiento de *Philosophical Transactions*, la cual es considerada como la más antigua revista científica del mundo, pues fue lanzada en marzo de 1665 por Henry Oldenburg (c. 1619-1677), primer Secretario de la Sociedad, quien actuó como editor (Ganga-Contreras, Viancos y Abello, 2020). Ese mismo año vio la luz la revista *Journal des Sçavans*, que para muchos es considerada la primera revista científica, contando entre sus autores destacados, con Bernouilli, Malebranche, Leibnitz, Laplace o Voltaire (Sánchez-Piñol, 2000).

Actualmente existe consenso en las comunidades científicas, en señalar que una investigación que no ha sido publicada en una revista de corriente principal, no está finalizada. Adicionalmente se estima, que las universidades deben asumir como misión central, no sólo el transferir conocimiento, sino que también generarlo y comunicarlos.

Por lo anterior, los académicos se encuentran presionados por la necesidad de publicar en revistas bien posicionadas, al tiempo que, las revistas científicas se vuelven cada vez más exigentes con la finalidad de elevar su estatus. Recibir la aceptación de un manuscrito en una revista científica arbitrada e indizada en las principales bases de datos, más aún sortear las barreras de los pares académicos que fungen como árbitros y las exigencias de la exhaustiva revisión editorial, puede



parecer una tarea descomunal. Para los académicos resulta imperativo, no sólo publicar sino también recibir apoyo pautas de acción para viabilizar la posibilidad de publicar en una revista científica.

Ante tal panorama el objetivo de este trabajo es identificar las causas por las cuales los artículos científicos son rechazados en la evaluación por parte de las revistas de corriente principal, con esto se intenta contribuir a mejorar las tasas de aceptación de los respectivos trabajos de los investigadores.

El enfoque de investigación es cuantitativo, no experimental, de carácter descriptivo y de diseño transversal. La muestra intencionada estuvo compuesta por una muestra de conveniencia de 60 artículos recibidos por 4 Revistas científicas 1 Latindex. 1 Scielo y 2 Scopus (Q2, Q3) y que fueron rechazados por las mismas en el período agosto – octubre de 2021.

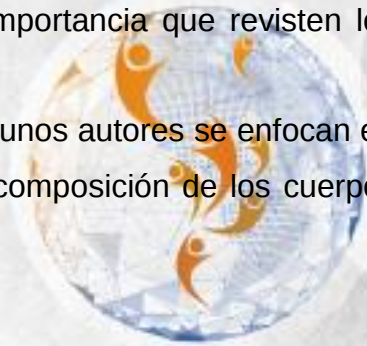
Se construyó un instrumento que recogió 44 indicadores dicotómicos que abarcaban 11 dimensiones: Título (2), Resumen (4), Palabras clave (4), Figuras y tablas (5), Introducción (5), Fundamentos teóricos (3), Metodología (5), Presentación de resultados (2), Conclusiones (4), Referencias bibliográficas (4) y Cuestiones generales (6). Para cada artículo el editor de dicha revista debía señalar si el error causa de rechazo del artículo estaba presente (1) o ausente (0). Para la presentación de los resultados se hace a través de estadística descriptiva.

2 MARCO TEÓRICO

2.1. Gestión de revistas

Este término está relacionado con diversas aristas que comprenden el proceso editorial, algunos autores hacen énfasis en ciertos aspectos, tales como las prácticas editoriales, para ser más precisos, las buenas prácticas (Happe 2020). Por su parte, otros autores como Sorooshian (2017), Sorooshian & Parsia (2018), Ganga-Contreras, Suárez-Amaya & Viancos-González (2019), ponen el foco en su estructura, los estándares de publicación, las políticas y los elementos éticos. De manera similar Jordan & Quaile (2012), Copeland (2019) resaltan la importancia que revisten los aspectos éticos.

Desde una perspectiva funcional y de procesos, algunos autores se enfocan en otros procesos propios de la gestión editorial como, la composición de los cuerpos



editoriales Fein (2013), Varela et al. (2016) Araujo, et al (2017). Cabe destacar la recurrencia de trabajos donde aparece como aspecto recurrente la evaluación de los trabajos como un aspecto clave Najari et al. (2010), Jordan y Quaile (2012), Petrisor (2020).

Si bien el proceso de gestión involucra diversas aristas, este trabajo se enfoca en los resultados del proceso de evaluación, particularmente en el proceso de evaluación del recurso primordial para toda revista, los manuscritos y sus dimensiones. Bajo esta perspectiva, las evaluaciones de los trabajos constituyen un elemento orientador, tanto para equipos editoriales como para los potenciales autores, de manera tal que se pueda contribuir con la calidad de las colaboraciones, y por ende, con la mejora continua en el proceso editorial.

2.2. Antecedentes de las revistas científicas estudiadas

Journal of the Academy

536

Se trata de una revista electrónica científica arbitrada, perteneciente a la Asociación de Universidades del Perú (ASUP), la cual fue creada en el año 2019. Tiene como misión ser una plataforma de acceso abierto para que docentes, estudiantes e investigadores nacionales e internacionales puedan publicar sus trabajos académicos tras una rigurosa revisión, con la finalidad de que las investigaciones aporten al desarrollo nacional y/o internacional.

Es una publicación semestral que se publica en enero y julio, sus ejes temáticos están dirigido a las Ciencias Sociales aplicadas y Humanidades: Psicología, Economía, Negocios, Administración, Educación, Sociología, Antropología, Derecho, Política, Comunicación, Estudios Urbanos, Historia, Filosofía, Ética y Religión.

Journal of the Academy está en constante actualización para cumplir con los criterios establecidos por los índices internacionales para la edición de revistas científicas.

Publica artículos de investigación, artículos de revisión, artículos de reflexión, ensayos, editoriales, notas técnicas, reseñas de libros.



Retos

Esta revista es una producción científica de acceso abierto de la universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, con enfoque en ciencias Económicas y Administrativas, editada desde enero de 2011, ininterrumpidamente publica en los meses de abril y octubre de cada año. Retos garantiza la calidad de los artículos que publica mediante la evaluación de expertos pares ciegos, esto también permite avalar la imparcialidad y objetividad de las decisiones editoriales, así como la transparencia de todas las actividades del proceso, todo esto ha permitido que Retos esté presente en bases de datos internacionales, portales especializados, plataformas de evaluación científica, adicionalmente pertenece a bases de datos selectivas como: Emerging Citation Sources Index (ECSI) de Web of Science, SciELO Ecuador, REDALYC, Latindex, Dialnet, REDIB, entre otras, lo cual muestra el cumplimiento de normativas científicas y éticas así como la calidad de la publicación.

537

Revista Venezolana de Gerencia (RVG)

Se trata de una publicación científica arbitrada con periodicidad trimestral con 25 años de trayectoria ininterrumpida en el área de la gerencia. Publica trabajos inéditos en el área de la gerencia, tributando a temáticas relativas a Administración pública, gobierno, gestión pública, política pública, sistemas económicos, organización industrial, producción, productividad, organización y administración de empresas, cooperativas, economía social, administración del tercer sector, sociología del trabajo, sistemas de información y contabilidad.

Se pliega a principios de acceso abierto de su contenido, para ofrecer al público un intercambio global del conocimiento; permitiendo descarga, lectura, impresión bajo los parámetros de la licencia de Creative Commons de Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Desarrolla procesos editoriales (revisión y evaluación por pares, doble ciego) y otros orientados a la garantía de proyección y visibilidad en repositorios, bases de datos e índices locales e internacionales, respondiendo a criterios de evaluación establecidos, y a la exigente demanda de conocimiento científico en el área gerencial por parte de nuestros seguidores (Meleán y Nava, 2016).



Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)

Esta se encuentra a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. Su objetivo principal es ser un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa.

Todo el contenido publicado en RMIE pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones, las cuales pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos: artículos de investigación y reseñas críticas.

La RMIE se encuentra indexada, entre otros, en Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; REDALYC; SCIELO; LATINDEX; Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; DOAJ; ProQuest Information and Learning; Pubindex; Qualis/capes; Scopus (Elsevier, b.v.); SCIELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

3 METODOLOGÍA

Se realiza una investigación cuantitativa, no experimental, de carácter descriptivo y de diseño transversal. Se trabajó con una muestra por conveniencia de cuatro revistas latinoamericanas, seleccionando sesenta artículos en total (15 por cada revista), que fueron rechazados por las mismas en el año 2021. Los artículos fueron seleccionados considerando dos tipos de rechazo: postarbitraje y/o evaluación editorial.

Los indicadores se determinaron a partir de un grupo de discusión conformado por 5 editores de revistas científicas, quienes discutieron, analizaron, sistematizaron y consensuaron los errores que habitualmente han observado en los artículos que se someten a evaluación; por lo tanto, lo anterior implicó considerar la experiencia editorial de los participantes.

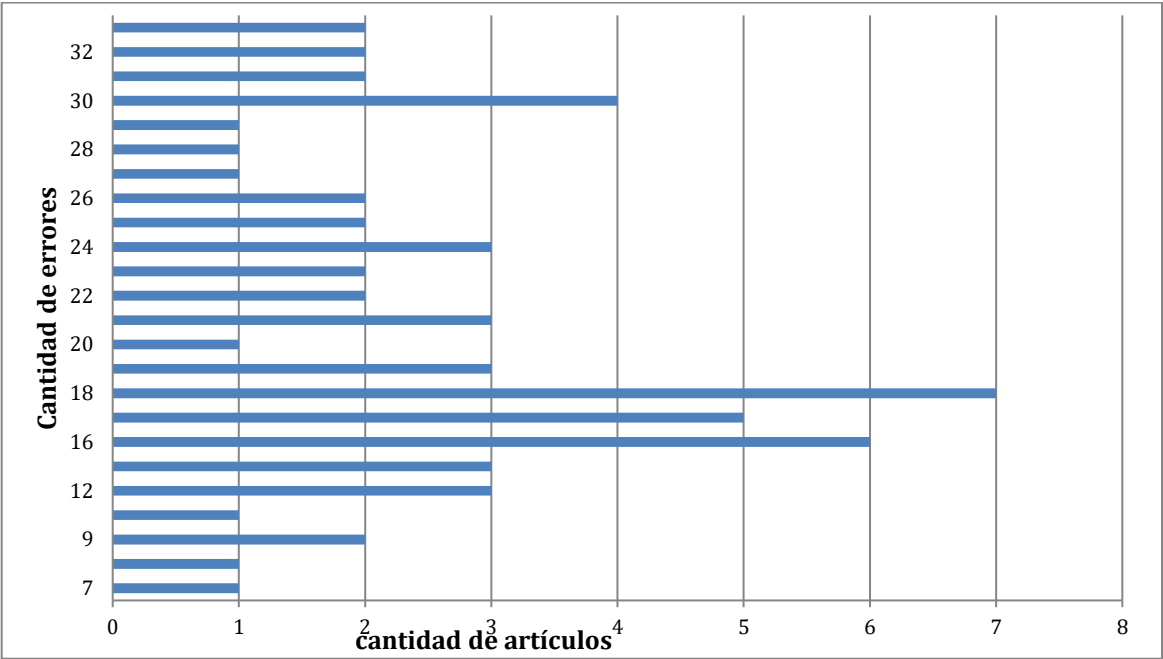


4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Errores que se identifican en la evaluación de manuscritos

El número de errores encontrados en cada artículo rechazado va desde los 7 a los 35, de un total de 44 causales de rechazo (ver figura N° 1).

Figura 1 – Número de causales de rechazo por artículos



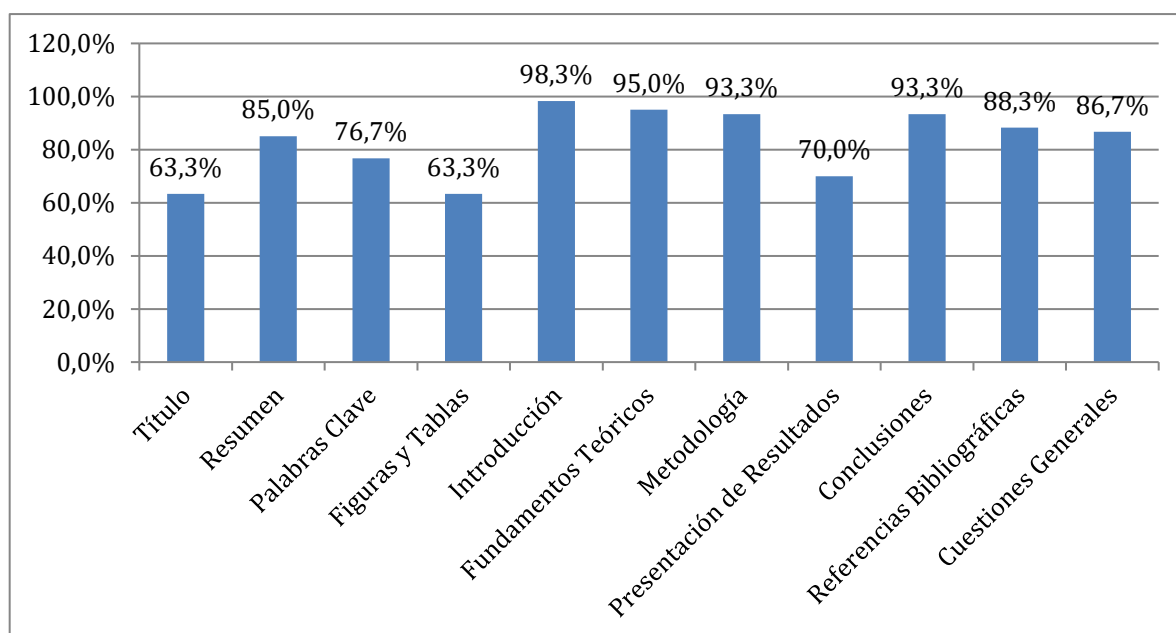
Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los 60 artículos se pudo determinar la cantidad de errores por cada dimensión, los que se muestran en la figura N° 2.

Los errores relacionados con la introducción, que poseía 5 indicadores, son los más altos de todos cometidos (98,3%), incluyendo “no justifica la temática, considerando el problema del conocimiento” (15%), “no aborda consideraciones teóricas” (30%), “no da cuenta de los objetivos generales de la investigación” (16,7%), “no presenta aspectos metodológicos que sustentan el trabajo” (23,3%), “no presenta las conclusiones y/o resultados más significativos” (13,3%).



Figura N° 2 – Porcentajes de rechazo por dimensión

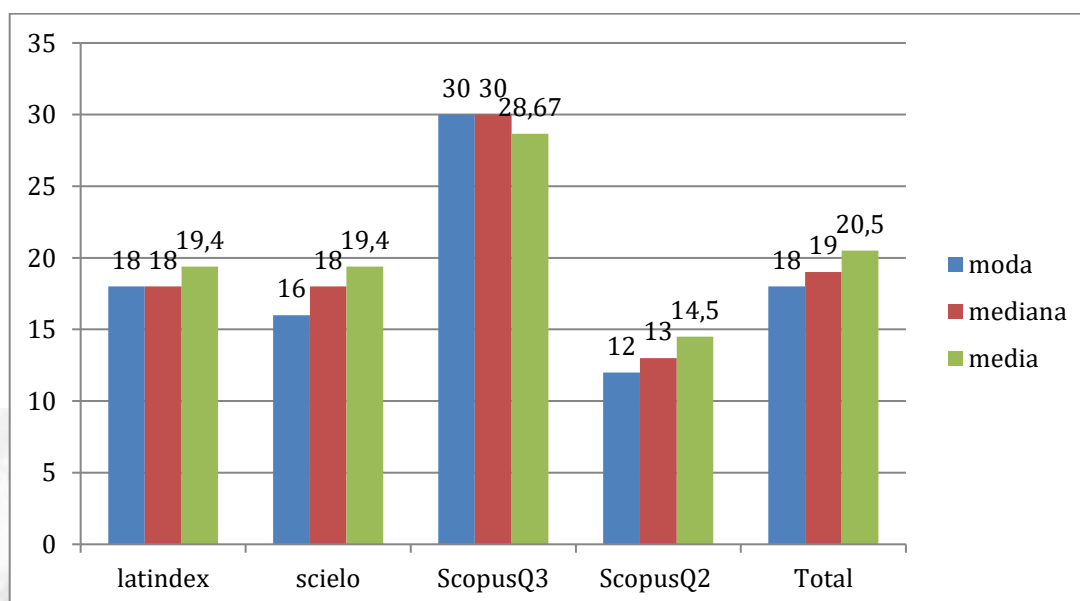


Para analizar las causales de error detectadas por cada revista se calcularon la media, la moda y la mediana de los errores.

540

Como se observa en la figura 3, al calcular medidas de tendencia central, la revista que presenta en promedio un mayor número de causales de error por cada artículo rechazado es la que está indexada en Scopus Q3, que también presenta la mayor mediana y moda; en tanto la de menor promedio y mediana es la revista Scopus Q2. Para las revistas Latindex y Scielo no existen mayores diferencias.

Figura 3 – Medidas de tendencia central en las causales de rechazo por revistas



Fuente: Elaboración propia.

Errores por dimensión

Otra de las preocupaciones del análisis, tenía que ver con identificar las causas de rechazo por dimensión, trabajo que se ve reflejado en la tabla N° 1.

Tabla N° 1 – Análisis de las causas de rechazo por dimensión

Dimensión	Explicación de las causales de Rechazo
Errores en el título	La dimensión “Título” contaba de dos indicadores, detectándose que un tercio de los artículos rechazados se debía a que el título era incoherente con el objetivo central del artículo, asimismo un 41,7%, es decir 25 artículos no respetaban el número de palabras que debían contener.
Errores en el resumen	La dimensión Resumen poseía 4 indicadores, 35% de los artículos revisados no respetaba el número de palabras según pauta, el 33,3 no presentaba el objetivo central, el 55% no señalaba los aspectos metodológicos y el 51,7% no presentaba las conclusiones y/o resultados más significativos.
Errores en las palabras claves	En cuanto a la dimensión Palabras Clave: el 53,3% de los artículos rechazados repetían como palabras clave las palabras que aparecían en el título, el 30% no respetaba el número de palabras clave solicitadas (mínimo o máximo), en el 31,7% de los casos las palabras clave no tenían relación con el contenido del trabajo y en el 5% de los artículos no existían las palabras clave.
Errores en la introducción	En la Dimensión Introducción se observó que el 40% de los artículos no justificaba la temática, considerando el problema del conocimiento, el 48,3% no abordaba las consideraciones teóricas, el 46,7% no daba cuenta de los objetivos generales de la investigación, un 71,7% no presentaba en este apartado los aspectos metodológicos que sustentaban la investigación y un 78,3% no presentaba las conclusiones y/o resultados más significativos.
Errores en los fundamentos teóricos	En la dimensión Fundamentos Teóricos: un 66,7% de los artículos no exponía con precisión y congruencia los principales antecedentes teóricos y conceptuales que sustentan adecuadamente el problema; un 71,7% no articulaba con pertinencia la evidencia proveniente de la revisión de literatura y estudios empíricos conducidos en el ámbito del problema de investigación: el 70% no confrontaba autores.
Errores en la metodología	Al revisar la Dimensión Metodología un 71,7% no explicaba adecuadamente la metodología utilizada, el 33,3% de los artículos rechazados utilizaba un metodología inadecuada para abordar la investigación; un 66,7% no mostraba claramente cómo se llegó a los resultados (fuentes, obtención, procesamiento de la información) obtenidos, un 30% de los artículos cuya metodología se declaraba cuantitativa no tenía la representatividad, confiabilidad y validez de los datos; un 36,7% de los artículos rechazados y que declaraban que su metodología era cualitativa no presentaban con claridad el marco interpretativo y sustentación de planteamiento del problema.
Errores en la presentación de resultados	Al revisar la dimensión presentación de resultados: un 70% de los artículos fueron rechazados por no presentar un desarrollo de ideas de manera clara, coherente y articulada, y un 31,7% presentaba en sus resultados figuras y gráficos no explicados correctamente.
Errores en las figuras y tablas	En cuanto a Figuras y Tablas: un 30% presentaba figuras y tablas mal tituladas, un 21,7% presentaba tablas que no representaban el contenido, un 28,3% de los artículos presentaban tablas poco legibles, el 26,7% presentaba información repetitiva, y un 25% de no presentaba las fuentes de las figuras y tablas.

Errores en las conclusiones	En la dimensión Conclusiones; el 48,3% de los artículos repetían en este apartado lo desarrollado en las dimensiones anteriores, el 81,7% no efectuaba una reelaboración reflexiva de los resultados de la revisión realizada en la investigación, el 46,7% no mostraban coherencia con los objetivos trazados y el 80% no presentaban futuras líneas de investigación.
Errores en las referencias bibliográficas	Al examinar la dimensión Referencias Bibliográficas se detectó que un 40% de los artículos no presentaban bibliografía reciente (últimos 5 años), el 45% no presentaba bibliografía de autores seminales, el 40% no poseía bibliografía de buena calidad y 76,7% no respetaban las normas de la revista para las citaciones.

Fuente: Elaboración propia.

CONSIDERACIONES FINALES

Podría afirmarse que la meta de cualquier editor de una revista científica, es tener a disposición de la comunidad académica, artículos que contribuyan de manera significativa al conocimiento disponible en sus respectivas áreas disciplinarias (Fonseca-Mora y Aguaded, 2014). Cuando este fenómeno ocurre, se enfrenta al gran reto de gestionar adecuadamente todo el material recibido.

542

En el desarrollo de la investigación se evidenció cuáles son las causas más frecuentes por las cuales los artículos científicos son rechazados por algunas revistas científicas de América Latina. Si bien se requiere poner atención en todas y cada una de las partes de la estructura y el estilo de presentación del artículo científico, existen algunas secciones que aparecen con mayor frecuencia de errores.

Los autores de este trabajo parten de la premisa que los investigadores que desean publicar en revistas científicas y que tengan acceso a este artículo podrán analizar los errores detectados para evitar incurrir en ellos; por lo que esta investigación se transforma en una pauta orientadora, especialmente para aquellos académicos que aún no logran publicar los resultados de sus investigaciones.

REFERENCIAS

Araujo, RM; de Azevedo, AK; Vieira, L; de Araujo, MAD; and Nascimento, TC. 2017. Gestão de Periódicos: um estudo na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*; 22 (49): 42-58. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2017v22n49p42>.

Copeland, J. 2019. The transfer code of practice: overview and updates. *Serials Librarian*; 76 (1-4): 159-161. DOI: <https://doi.org/10.1080/0361526X.2019.1540267>.



Fein, C. 2013. Multidimensional Journal Evaluation of PLOS ONE. *Libri*; 63(4): 259–271. DOI: <https://doi.org/10.1515/libri-2013-0021>.

Fonseca-Mora, M.C. y Aguaded, I. Las revistas científicas como plataformas para publicar la investigación de excelencia en educación: estrategias para atracción de investigadores. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y evaluación educativa*. 20 (2), art. M3. 2014.

Ganga-Contreras, F., Suárez-Amaya, W., Viancos-González, P. (2019). Estructura organizacional de las revistas del campo de las Ciencias del Deporte: un análisis con perspectiva de género. *Journal of Sport and Health Research*, Scopus.

Ganga-Contreras, F., Viancos, P. & Abello, J. (2020). Revistas científicas indexadas en el campo de la educación, como soporte de la difusión del conocimiento. En: *Investigar para Educar: Visões sem fronteiras*.

Happe, LE. 2020. Distinguishing Predatory from Reputable Publishing Practices. *Journal of managed care & specialty pharmacy*, 26 (8), 956-960. DOI: www.doi.org/10.18553/jmcp.2020.26.8.956.

Jordan, S., and Quaile, K. (2012). Editors' perceptions of ethical and managerial problems in political science journals. *PS - Political Science and Politics*, 45 (4), pp. 724-727. DOI: www.doi.org/10.1017/S1049096512000789.

Martin, S. (2019). Historia de las Revistas Científicas. *Revista Luciérnaga Comunicación*. Vol. 11, N° 22. Pp. 45 - 69. DOI: <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v11n22a1>.

Najari, A; Ghazisaid, SJM; Ghorbani, NR; and Heidari, RN. 2010. Evaluation of Periodicals Journals and Community of Medical Sciences in Iran. *Iranian J Publ Health*, Vol. 39, No.3, 61-69. Available from: <https://www.proquest.com/docview/757447553> [Accessed 20 June 2021].

Petrisor, A. 2020. Peer Review Under the Ethical Lens: Possible Questions. *Bosniaca-journal of the National and University Library of Bosnia and Herzegovina*, 25, 183-197. DOI: www.doi.org/10.37083/bosn.2020.25.183.

Sánchez-Piñol L. (2000). Le Journal des Sçavants. *Boletín de la Biblioteca del Ateneo*. 1:18-23.

Sorooshian, S. (2017). Peer review art. *Italian Journal of Medicine*; 11:424-425. DOI: www.doi.org/10.4081/itjm.2017.897.

Sorooshian, S; and Parsia, Y. (2018). Substandard Journal Management: Wastage of Authors' Motivation. *Publications*, 6, 11; DOI: www.doi.org/10.3390/publications6010011.

Varela, D., Holloway R., and Sanchez-Santos J. (2016). Editorial statement: The first five years of the European Journal of Government and Economics. *European Journal of Government and Economics*, Volume 5, Number 2 pp.78-81. DOI: www.doi.org/10.17979/ejge.2016.5.2.4317.



GOVERNANÇA EDUCACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM GRUPOTERAPIA COM PROFESSORAS

Joanah Dal Mas dos Santos¹

Simone Van Der Halen Freitas²

Paulo Fossatti³

Cristiane Dias Salvadori⁴

Resumo: Este trabalho é recorte de uma prática de intervenção realizada em um estágio de psicologia no primeiro semestre de 2021. O tema reflete a vivência de um estágio prático numa grupoterapia com educadoras da rede pública de ensino da região metropolitana de Porto Alegre, Brasil. Objetiva apresentar, descritivamente, o relato de experiência da prática realizada em um estágio do curso de psicologia. O método é qualitativo em psicologia clínica, descritivo e caracteriza-se como um relato de experiência, na qual ancora-se na grupoterapia a partir da teoria psicanalítica (ZIMERMAN, 1993). Os resultados foram divididos por áreas: exaustão profissional, gênero, luto e pandemia. Coube aos estagiários de psicologia elucidar os obstáculos subjetivos e inconscientes para que o processo do falar catártico passasse para o falar elaborativo, reforçando, dessa forma, o olhar de cuidado com esses profissionais que trouxeram para os encontros diversos temas emergentes.

Palavras-chave: Grupo Terapêutico. Psicologia. Estágio. Educação. Educadoras.

¹ Graduanda em Psicologia e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7304-8804>. E-mail: joanah.dalmas@hotmail.com.

² Psicóloga, Doutora em Educação e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6004-0010>. E-mail: simone.freitas@unilasalle.edu.br.

³ Psicólogo, Doutor em Educação, líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos e reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.

⁴ Psicóloga, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0625849987886336>. E-mail: salvadoricristiane@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Durante a trajetória do estudante de psicologia há diversas etapas na construção da identidade profissional. Dentre elas, o reconhecimento das diferentes abordagens teóricas, bem como o amplo processo de práticas de estágio transversais ao processo de aprofundamento teórico. Atendendo as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para os cursos de psicologia (BRASIL, 2022), a formação destes profissionais prevê dois níveis de estágio, sendo o primeiro, aqui denominados de estágios básicos, por sua menor complexidade e atuação prática, e o segundo nível denominados de estágios específicos, com maior grau de complexidade e atuação do estudante. Posto isso, o presente trabalho versa sobre a experiência vivida em um estágio de curta duração, com o objetivo de propiciar a prática em grupo para o estudante de psicologia.

A experiência disposta no decorrer do trabalho se enlaça não apenas no que a DCN da psicologia (BRASIL, 2022) contempla sobre os estágios, mas também reforça a atuação de estudantes de psicologia e psicólogos dentro das instituições de ensino brasileiras, posto que muitos dos questionamentos suscitados pelas educadoras poderiam ser acolhidos se profissionais de psicologia estivessem devidamente inseridos no âmbito educacional. Assim, justifica-se a escolha do Grupo de Trabalho 5 - Governança Educacional: Temas Emergentes, pois os resultados se voltam para questões como a exaustão profissional e suas implicações, gênero, luto e pandemia.

1.2 Contextualização do local de estágio

A clínica na qual foi realizado o estágio é um local com uma equipe multidisciplinar de psicologia, psicopedagogia, psiquiatria, nutrição e fonoaudiologia. O foco aqui se volta para a especialidade de psicologia, que inclui além dos atendimentos individuais (psicoterapia), avaliação psicológica, orientação profissional, psicodiagnóstico e grupos de acolhimento por meio da abordagem psicanalítica. O programa de estágio básico é composto pelas seguintes atividades: Triagens dos pacientes; Triagens para o grupo de acolhimento escolhido; Supervisão coletiva de casos; Supervisão coletiva dos grupos; Seminários clínico e teórico; Reunião dos estagiários; Reunião geral.



A principal tarefa do estagiário de psicologia do básico é a coordenação dos grupos de acolhimento: Escuta Quem Educa, Ser Mulher, Escuta ao Cuidador, Espaço do Conto, Acolhimento Familiar (entre outros que foram criados no decorrer do semestre). O estágio supervisionado básico III foi realizado no primeiro semestre do ano de 2021 e o presente relato refere-se à vivência dentro do grupo Escuta Quem Educa.

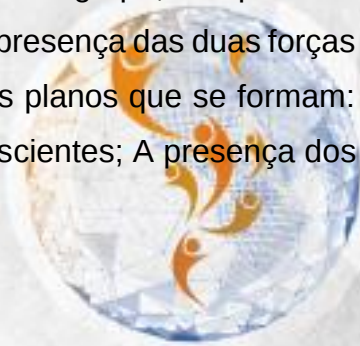
2 METODOLOGIA

Pinto (2004, p. 73) ressalta que “A teoria e o método são os dois pilares da pesquisa científica, que vão possibilitar a investigação do conjunto de problemas relativos ao foco de estudo”. Devido às influências histórico-culturais internas e externas, Pinto (2004) destaca que essas influências e complexidades fazem com que haja interferência na visão do pesquisador e da pesquisa.

Assim, a construção dessa pesquisa é feita a partir do relatório de um estágio, caracterizando-se como um relato de experiência, qualitativo de pesquisa em psicologia clínica e de cunho descritivo. Fortunato (2018), refere-se ao relato de experiência como uma discriminação de todos os caminhos perpassados até o final da experiência, o que corrobora com o método qualitativo de pesquisa clínica (PINTO, 2004), bem como a descrição da vivência do estágio e o manejo da prática, que ancora-se na grupoterapia psicanalítica e em Zimerman (1993).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O relato de experiência trata da coordenação de uma grupoterapia, com referencial ancorado em Zimerman (1993). Grupoterapia não são apenas uma soma de pessoas, e sim um grupo como uma nova entidade com características particulares; Todos fazem parte de um objetivo em comum; Há um enquadre (setting) e as combinações feitas dentro do grupo precisam ser cumpridas (como horários, faltas, dia, sigilo, etc.); O campo grupal precisa ser dinâmico para que ansiedades, identificações, medos, fantasias, etc., possam circular dentro do grupo; É importante a tomada de consciência acerca conceituação de grupo; Há presença das duas forças dentro do grupo: coesão e desintegração; O grupo tem dois planos que se formam: intencionalidade consciente e interferência de fatores inconscientes; A presença dos



fenômenos de resistência, contra-resistência, transferência, contratransferência, actings, etc., se fazem presentes; O fenômeno da ressonância é uma especificidade da grupoterapia, entre outros. No decorrer dos encontros dentro do grupo, será visto muito dessa caracterização disposta por Zimerman (1993) como essenciais de um grupo terapêutico.

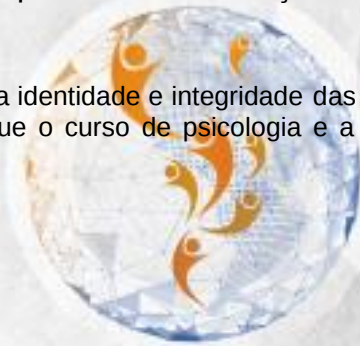
4 ESCUTA QUEM EDUCA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA⁵

O Escuta Quem Educa tinha em torno de 6 pacientes, podendo variar, pois algumas se desligaram do grupo e outras entraram no decorrer do estágio. Tinha como objetivo acolher as angústias dos educadores possibilitando um espaço de compartilhamento e escuta e os encontros eram semanais. O relato a seguir apresenta-se em formato de diário de campo em primeira pessoa, a fim de manter-se fiel ao propósito de relato de experiência.

547 Dia 10 de abril, minha primeira participação, num primeiro momento a colega Melissa fez uma dinâmica que fazia as participantes se imaginarem na sociedade pós-pandemia, e a partir disso, elas começaram a falar. As participantes falaram bastante e trouxeram situações bem delicadas, não só referente à atuação delas e seus impasses, mas sobre a saúde e complicações no quadro de pessoas próximas que estão com COVID-19. Em 17 de abril, pensei numa intervenção para o encontro desse dia, visto que as participantes falaram de prioridades. Propus que fizessem o círculo da vida, técnica que visa auxiliar as pessoas a refletirem sobre prioridades, valores, sonhos e interesses da sua vida. Os materiais utilizados para aplicação são: folha tamanho A4, lápis, borracha e lápis de cor. Para aplicação, sugere-se fazer a seguinte instrução: “Pense na sua vida e em tudo o que é importante para você. Faça uma lista do que pensou. Agora vire a folha e desenhe um círculo repartindo-o em tantas partes quantos forem os itens. Agora você deve colorir à vontade e dar um nome para cada parte, identificando o que ela representa”.

Ao finalizarem o círculo, a participante que irei chamar de M, começou a falar sobre sua lista e seu círculo. Ela se deu conta que eu disse para dividir como quisessem, e mesmo assim acabou dividindo conforme sua prioridade e começou a

⁵ Todos os nomes e demais informações que pudessem comprometer a identidade e integridade das pessoas foram modificados, a fim de preservar o sigilo e a ética que o curso de psicologia e a profissão exige de alunos e profissionais.



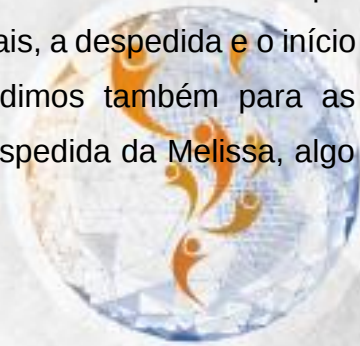
falar sobre o porque colocou maior em uma prioridade e na outra não. Contou também algumas situações e sentimentos e se emocionou bastante, começando a chorar e também me emocionei e tentei me conter. Nesse momento, outra paciente, que vou chamar de LV, também se emocionou com a fala de M. que estava falando de luto, perdas, amizades e nesse instante a participante na qual vou chamar de MR, colocou no chat do grupo sobre a perda da irmã, que iria completar 1 ano e também que ela até hoje não pode ir até o local se despedir. Depois desse relato, MR saiu da sala do Zoom. A colega Melissa, no final do encontro falou sobre o que elas tinham trazido no círculo da vida e na discussão. Por fim, antes de encerrarmos, M trouxe um trecho de Freire (1992) com o tema esperança.

Zimerman (1993, p. 21) fala sobre o sentimento de identidade e que “se processa em vários planos - sexual, social, profissional, etc. - e se forma a partir das identificações”. O autor ainda traz que, pela perspectiva dos grupos, é importante haver no mínimo “dois tipos de formação do senso de identidade” (ZIMERMAN, 1993, p. 22). Portanto, a identificação entre os membros do grupo terapêutico é o que possibilita muitas vezes ele acontecer, visto que caminham para um objetivo em comum: escutar semelhantes.

Dia 1 de maio não tivemos encontro e dia 8 apenas L apareceu, portanto não tivemos encontro. No dia 15 tivemos 3 participantes, sendo uma delas nova no grupo. Nesse encontro nós contamos sobre a saída da colega Melissa na coordenação e a proposta de livro, da Jasmin, bem como a entrada da colega Dália como coordenadora. Ademais, Melissa propôs a dinâmica das batidas do coração, na qual os batimentos baixos são as coisas negativas/ruins e os batimentos altos são as coisas positivas/boas. Todas conversaram e compartilharam o que colocaram na folha e foi um encontro, como sempre, bem produtivo.

No que diz respeito às faltas e a participação de uma única participante, seguimos os ensinamentos de Zimerman (1993) no que se refere ao enquadre do setting e combinações dos grupos. Portanto, como o grupo é caracterizado como uma entidade em totalidade e apenas uma participante estava presente, entende-se que não há possibilidade de realização do encontro.

Em 29 de maio foi o último dia da Melissa no grupo. Sem dúvidas, desde que entrei, foi o encontro que o silêncio mais predominou. Ademais, a despedida e o início de novos ciclos foi o que mais permeou esse dia. Pedimos também para as participantes colocarem algumas palavras e frases para despedida da Melissa, algo



para ela levar de recordação e elas construíram uma bonita e simbólica nuvem de palavras como despedida dela no grupo.

Aqui, concorda-se com Anjos (2013, p. 7) quando a autora expressa que: “Assim como o ato é a expressão possível quando a simbolização e a palavra não são acessíveis, o silêncio é a possibilidade de uma elaboração [...]”. Posteriormente, essa elaboração de perda vem em forma de resistência quando as participantes expressam a vontade de ter um profissional fixo nos encontros do grupo, e não apenas estagiárias.

No dia 5 de junho o encontro foi um pouco silencioso e teve muitas faltas. A colega Jasmin passou um pequeno vídeo e leu um poema e as participantes discutiram sobre isso. No geral, acredito que esteja reverberando bastante dentro do grupo a saída da colega Melissa da coordenação e a minha no final do mês de junho, pois como destacado, foi um encontro bastante marcante por conta das faltas e dos momentos silenciosos. Como listado por Zimerman (1993) a resistência estará presente dentro do grupo, o que se percebe aqui através das faltas, diante disso, o autor ressalta que “tais fenômenos consistem em uma reprodução exata do que se passa na relação terapêutica bipessoal” (ZIMERMAN, 1993, p. 53).

Dia 19 Jasmin criou um Jamboard, na qual elas deveriam colocar como se identificavam como educadoras e quem elas eram fora do contexto de sala de aula: vieram diversas questões e a mais marcante foi a culpa, na qual elas também falaram durante o encontro. Elas também falaram como ainda incomoda essa rotina exaustiva e o fato de ainda não conseguirem dizer ‘não’ e se desligar do trabalho mesmo já tendo acabado a carga horária diária. Também externalizaram sobre a minha saída: sugeriram que alguém fixo (como uma psicóloga por exemplo), ficasse acompanhando o encontro, pois falaram que num período de tantas perdas, é difícil ficar lidando com a rotatividade da coordenação e com mais perdas.

Dia 26 de junho foi meu último sábado no Escuta Quem Educa, como no último encontro as participantes trouxeram sobre o sentimento de culpa, resolvi ler o mito de Pandora, na qual gerou muito debate: questões acerca da competitividade entre professoras (e feminina) veio, isso também trouxe questões sobre a família e principalmente a relação das participantes com os irmãos e irmãs e diversas outras questões relacionadas ou que de alguma maneira conversavam com a culpa e com os estigmas que o mito de Pandora suscita.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os encontros do grupo possibilitaram a escuta terapêutica. Acerca disso, Dunker e Thebas (2019, p. 50) destacam: “Brincar nos exercitava para o convívio. À medida que íamos brincando, íamos também aprendendo a escutar os humores coletivos e individuais dos grupos aos quais pertencíamos”. Ou seja, a partir do sentimento de pertencimento e identificação que um grupo terapêutico fomenta, é possível construir uma escuta lúdica entre as participantes. Essa escuta lúdica foi percebida através das propostas que foram trazidas pelas estagiárias para as participantes. Ao entrar num grupo terapêutico, o sujeito se propõe a duas coisas: compreender como se dança dentro de uma grupoterapia e a trabalhar (DUNKER; THEBAS, 2019). Portanto, é preciso ter a clareza que o processo terapêutico perpassa diversos obstáculos subjetivos e inconscientes e cabe aos estagiários de psicologia conduzir o falar catártico para o falar elaborativo, para que o grupo, como unidade, possa construir seu lugar de acolhimento e saúde.

550

Seria a escola apenas reprodutora do pensamento político e social da comunidade, com muito pouco alcance e voz. Compreender isso também ajuda a compreender o papel dessas mulheres que procuraram o grupo de acolhimento, afinal, não há poder designado para elas dentro da escola. Mas há trabalho e diferentes formas de fazê-lo e senti-lo. Neste sentido, Dunker e Thebas (2019, p. 99) corroboram quando ressaltam que “Uma das formas de acolher nossa vulnerabilidade e compartilhá-la com outro é experimentá-la como uma insuficiência do saber”. A vivência do estágio suscitou alguns questionamentos e reflexões, pois as participantes trouxeram diversas demandas dentro do grupo. Assim, os resultados foram divididos por áreas: exaustão profissional, gênero, luto e pandemia.

3.1 Exaustão profissional

Há uma convergência na literatura referente ao significado do trabalho na vida do ser humano, percebe-se que o trabalho tem grande participação nisso, através da construção da identidade, do reconhecimento, da socialização, da relação com a saúde, podendo ser relacionado com equilíbrio e bem-estar ou com doença e sofrimento (SILVA, 2018).



No que diz respeito à exaustão profissional, foi percebido, no decorrer da grupoterapia, que esse assunto voltava diversas vezes, sobretudo através da rememoração de logo quando a pandemia e isolamento no Brasil foram estipulados. Esse assunto, quando relacionado ao trabalho, evidenciou a precariedade do sistema escolar que as docentes estavam inseridas. Corroborando com o exposto, Silva et al. (2021, p. 86) apontam que

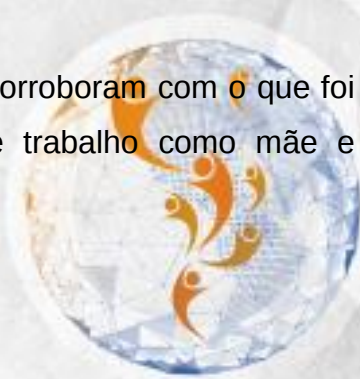
[...] algumas dificuldades vivenciadas pelos docentes durante o período de pandemia foram reveladas, mencionando estes sobre a ausência de formação, aumento da cobrança por resultados e necessidades de adaptação ao novo formato.

As professoras trazem questões institucionais de cobrança (muitas vezes sem dar o aporte necessário). Em contrapartida, as próprias instituições escolares são instruídas a cobrar e comprovar esses dados, o que faz os professores ficarem numa encruzilhada, porque não conseguem ter todos os dados solicitados, precisam ficar a todo momento em contato com a família dos alunos e não apenas com os alunos, o que faz muitos saírem do papel de professor. Essa questão da exaustão profissional pode ser observada também pela ótica do gênero, visto que todas as docentes eram mulheres.

3.2 Gênero

Foi percebido nos encontros que as aulas remotas demandavam além do papel de professora, as implicações durante esse período impactou também o modo de se ver e as famílias dessas profissionais. Corroborando com o exposto, Silva et al. (2021, p. 85), diferenciam ensino remoto da educação a distância, pois o ensino remoto demanda muito dos profissionais, “[...] recursos e equipes interdisciplinares prontas para disponibilizar conteúdos e atividades educacionais por meio de diferentes mídias em plataformas online.”. As autoras apontam que o fazer das professoras no contexto pandêmico brasileiro remonta e reforça a estrutura da sociedade, baseada na produtividade e desigualdade.

Os achados das autoras com 41 mães professoras, corroboram com o que foi visto durante o grupo terapêutico, como o aumento de trabalho como mãe e



professora (99,9%), a falta de suporte da instituição que faz parte (31,7%), prejuízo quanto à saúde mental (82,92%), pouco ou nenhum cuidado com si mesmo e prejuízo na auto estima (51,21%). As autoras também ressaltam que: “Sobre as expectativas de mudança no cenário atual, tópicos como espiritualidade, otimismo e vacina foram os mais citados.” (SILVA et al., 2021. p. 91) o que também pode ser observado como tópicos que as participantes do grupo terapêutico abordaram nos encontros.

Dito isso, foi possível perceber no grupo terapia e também através dos autores a linha tênue entre o trabalho enquanto pulsão de vida e enquanto exaustão profissional. Assim, observou-se que houve um emaranhamento dessas mulheres enquanto mães, profissionais e mulheres adultas donas de uma casa. Corroborando com o exposto Silva e Rabelo (2019, p. 325) expõem um sistema social que há muito já se questiona quando apontam que o criador do jardim de infância, Friedrich Froebel,

[...] acreditava que só as mulheres possuíam o dom necessário para serem professoras. No seu entendimento, elas nasciam com o dom de educadoras natas, possuíam os atributos necessários para serem educadoras e que só precisariam do fazer educativo para que isso fosse despertado.

Este mito é reforçado até os dias de hoje na sociedade brasileira, pois esse olhar perante a educação e o cuidado recai sobre a mulher. Essa percepção também pode ser vista com a inserção das creches no cenário brasileiro, na qual pela industrialização, as mulheres necessitavam de um local para deixar seus filhos quando fossem trabalhar, portanto, somava-se o trabalho com a maternidade muitas vezes, visto que as mulheres poderiam fazer ambos os papéis: “já que elas estavam trabalhando e precisavam deixar seus filhos em algum local durante o dia, nada melhor do que aliar maternidade e trabalho.” (SILVA; RABELO, 2019, p. 325). Ainda que a presença masculina seja predominante em diversas áreas de atuação, as autoras ressaltam que há preconceito no que se refere à atuação docente masculina na educação infantil. Esse olhar do cuidar que recai sobre o feminino e sobre o Ser Mulher reforça não apenas um estereótipo como as autoras elucidam, mas também um cansaço exacerbado e um acúmulo de tarefas e papéis, como as mulheres do grupo tanto verbalizaram.



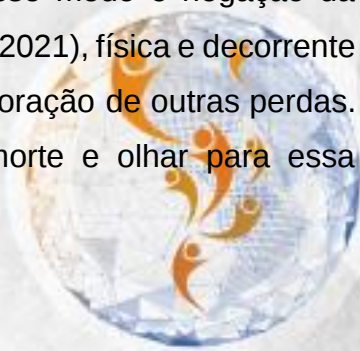
Outro aspecto a se considerar referente ao grupo terapêutico e gênero diz respeito ao fato de apenas mulheres procurarem e estarem presentes nos encontros. Vitorino (2021) ressalta que a escolha de profissões de cuidado (educação, saúde, entre outras) são majoritariamente presentes na vida das mulheres e profissões mais voltadas para a prática, na vida dos homens (engenharias, matemática, entre outras), reforçando a dinâmica do grupo terapêutico.

3.3 Luto e pandemia

Partindo da ideia de que o luto é um processo natural quando há a perda de um Objeto (OLIVEIRA; ZANELLA, 2021), considera-se ressaltar que esse Objeto pode ser visto como uma pessoa, uma relação, um trabalho, enfim, o luto se dá em diferentes situações que se considere a finitude de um ciclo na vida do sujeito. Nesse entendimento, o luto é singular de indivíduo para indivíduo e cada um visualiza de acordo com sua história familiar e vivência o encerramento de um ciclo. Também se destaca que diversos fatores podem complicar o processo do luto, como a pandemia, por exemplo, na qual foram-se vivenciados diferentes lutos, não apenas o da morte de entes queridos. Neste sentido, Colares, Foschiera e Goes (2021) corroboram quando falam das mudanças que as perdas (de diversos modos) e a pandemia trouxeram à luz sobretudo nos âmbitos da educação e cultura.

Se o entendimento da demanda do grupo terapêutico permeava o cansaço profissional e fervilhava as questões de gênero, esse entendimento também se voltou para as limitações do contato com o Outro e todas as implicações que a pandemia e isolamento permeavam. Portanto, o “cuidar” relacionado à área da educação recebeu um limite invisível, impossibilitando o fazer e escancarando a fragilidade humana dessas professoras (COLARES; FOSCHIERA; GOES, 2021).

Acerca dessa fragilidade, as autoras elucidam que o ser humano têm o impulso de negar a morte, coloca ela no lugar de interrupção da vida e não parte necessária para o encerramento do ciclo da vida. O mesmo, como pode ser observado no grupo terapêutico, acontece com a elaboração de encerramentos e novos ciclos da vida. As mulheres docentes do grupo não apenas verbalizaram esse medo e negação da morte enquanto palpável (COLARES; FOSCHIERA; GOES, 2021), física e decorrente do contato com o vírus mas também na dificuldade da elaboração de outras perdas. Assim, as autoras reforçam a importância de crer na morte e olhar para essa



vulnerabilidade, movimento possível dentro do grupo, visto que elas partilhavam esses medos a fim de elaborar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demanda trazida dentro do grupo terapêutico foi diversificada, pois através dos encontros muitos questionamentos foram suscitados, como: Porque, num grupo de escuta para quem ensina, homens educadores não estão presentes? Porque, ainda que não a maioria (referente a todas as colegas de profissão, professoras), só as mulheres vão além, procuram se entender, se acolher, se escutar e mudar? Quais os enlaces possíveis da educação, da psicologia e da grupoterapia? Esses questionamentos levaram à separação dos resultados dos encontros por áreas, sendo eles: exaustão profissional, gênero, luto e pandemia. Acredita-se que esses enlaces se dão justamente por meio dessas demandas e da dinâmica criada dentro do grupo. Reforçando novamente a disposição do setting terapêutico e o enquadre necessários para o funcionamento do grupo (ZIMERMAN, 1993), que possibilitam a elaboração dessas e outras questões trazidas por elas.

Uma preocupação já antiga que a demanda dos encontros salientam, é a saúde mental dos educadores, percebida não apenas por meio dos resultados mencionados, mas também quando as educadoras trazem sentimentos e palavras como: cansaço, ansiedade, baixa-autoestima, esgotamento, etc. Embora a inserção de psicólogos na educação ainda seja um impasse e diversos desdobramentos ainda se façam necessários, inclusive políticos e públicos, a Universidade ainda consegue fazer o papel de “ponte” possível entre a inserção da escuta qualificada e do acolhimento com os educadores.

Por fim, através da vivência do estágio foi possível observar outra perspectiva dos impasses da educação no contexto brasileiro, sobretudo através da dinâmica do processo terapêutico dentro do grupo, visto que coube aos estagiários de psicologia elucidar os obstáculos subjetivos e inconscientes para que o processo do falar catártico passasse para o falar elaborativo.



REFERÊNCIAS

ANJOS, C. R. dos. **A função do silêncio na análise**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teoria Psicanalítica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: encurtador.com.br/dnzFU. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 179/2022**. Reanálise do Parecer CNE/CES nº 1.071, de 4 de dezembro de 2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3vqU2hg>. Acesso em: 29 jul. 2022.

COLARES, V. L.; FOSCHIERA, R. W.; GOES, I.G. de. As faces do luto na pandemia de covid-19: uma releitura do conceito de transitoriedade de Freud nos dias atuais. **Revista Franco-Brasileira Interdisciplinar de Psicanálise e Ciências Sociais**, v. 2, 74-93, 2021. Disponível em: encurtador.com.br/puyOW. Acesso em: 16 mar. 2022

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. *In*: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 37-50.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, A. L. E. de; ZANELLA, A. L. G. **Reaprendendo a viver apesar das perdas em tempos de pandemia**: uma revisão bibliográfica sobre o luto. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Centro Superior UNA de Catalão (UNACAT), Catalão, GO, 2021. Disponível em: <https://bityli.com/aYmIEf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PINTO, E. B. A pesquisa qualitativa em psicologia clínica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 1/2, p. 71-80, 2004.

SILVA, C. L. da; JESUS, C. A. de; SILVA, J. M.; VIDAL, M. da C.; PINHO, T. B.; BALBINO, T. A.r; MATOS, R. F. de. O trabalho docente de mães professoras durante a pandemia da covid-19. *In*: SIQUEIRA, L. F. S.; SILVA, M. C. de O. (orgs.). **Maternidade, aborto e direitos da mulher** (livro eletrônico). São Luís, MA: Editora Expressão Feminista, 2021. p. 84-94. Disponível em: <https://bityli.com/VdMfls>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, F. V. **A (re)construção do sentido do trabalho para professores readaptados na Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/LopIHb>. Acesso em: 13 jul. 2022.



SILVA, T. F. da; RABELO G. Gênero e educação: um panorama das pesquisas acadêmicas no Brasil a respeito da docência masculina na educação infantil. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/qfYWul>. Acesso em: 26 jul. 2022.

VITORINO, B. de M. **“A melhor profissão para uma mulher é ser professora”**: memórias da presença de mulheres na educação e profissões de cuidados. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Estatística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://bityli.com/hHPlyD>. Acesso em: 26 jul. 2022.

ZIMMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.



PROGRAMAÇÃO

22 e 23 de setembro de 2022

X CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO



DIA 22 DE SETEMBRO DE 2022 — QUINTA-FEIRA

MANHÃ

- 9h** Início do Credenciamento
- 10h** Abertura Oficial do Evento
Apresentação Cultural: Performance com poesias com a temática Educação
Prof.^a Lúcia
- 10h30 min às 12h** Educação 5.0: Inovação e Empreendedorismo
Prof. Dr. Rodrigo Capelato
Diretor Executivo e Assessor para Assuntos Econômicos do SEMESP
-

TARDE

- 14h às 16h** Mesa de debate:
Entre as melhores do mundo? As universidades latino-americanas em questão
Moderador: Prof. Dr. Patrício Viancos Gonzales
- 17h às 18h** Lançamento de livros
-

NOITE

- 18h às 19h** Coquetel de confraternização
- 19h** Apresentação de chula Xarope
- 19h30min às 21h** Duas mesas de debates concomitantes (híbrido)
- Mesa 1:
Diálogo entre a Educação Básica e Superior para a mobilização de competências para a contemporaneidade
Moderadores: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung e Prof. Ir. Dr. Paulo Fossatti
Convidados: Secretários municipais de educação.
- Mesa 2:
Sostenibilidad corporativa y universidad: retos desde la gobernanza
Moderador: Walter Sáez
Convidados: Dr. Francisco ganga - Gobernanza Universitaria y el desarrollo sostenible
Dr. Juan Abello y Dr. Claudio Mancilla - Desarrollo sostenible y sostenibilidad corporativa de las universidades
Dra. Ivette Duran - Sostenibilidad corporativa y las decisiones estratégicas de las universidades
Walter Saez - Sostenibilidad corporativa y accountability de las universidades
-

DIA 23 DE SETEMBRO DE 2022 — SEXTA-FEIRA

MANHÃ

9h	Apresentação cultural GPF Aldebarã Música
9h30min às 12h30min	Apresentações de trabalhos (híbrido) Linhas temáticas do evento: Governança Educacional no Ensino Superior; Governança Educacional na Educação Básica; Gestão Educacional nos Diferentes Contextos Tecnologias e Governança e Gestão Educacional Governança Educacional: Temas Emergentes

TARDE

14h às 15h30min	Atividade de encerramento Roda de Conversa: Os desafios de Governança Educacional no Cenário Pós-Pandemia Moderador: Ir. Paulo Fossatti Dr. Francisco Ganga - Gobernanza Universitaria y el desarrollo sostenible Dra. Ivette Duran - Sostenibilidad corporativa y las decisiones estratégicas de las universidades Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontificia Universidade Católica de Campinas Dra. Ana Paula da Silva - Escola de Formação Docente da Rede Municipal de Canoas
15h30min às 16h	Lançamento do próximo Congresso Encerramento: Prof. Dr. Francisco Ganga Contreras Universidade de Tarapacá, Chile, presidente da Red de Investigadores en Gobernanza Universitaria e Instituciones Educativas (RIGUED) Prof. Dr. Paulo Fossatti Reitor da Universidade La Salle, Brasil.
