

INVESTIGAÇÃO EM GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA: MEMÓRIAS



UNIVERSIDADE
LaSalle


FAPERGS


CAPES

PAULO FOSSATTI
HILDEGARD SUSANA JUNG
(ORGS.)

**Investigação em
Governança Universitária:
Memórias**

Volume 2

Este e-book é resultado artigos dos desenvolvidos e apresentados no VI Congresso Ibero-americano de Investigação em Governança Universitária e I Encontro Regional de Gestão em Diferentes Contextos.

Organizadores, apoiadores e patrocinadores do evento:



Paulo Fossatti
Hildegard Susana Jung
(Organizadores)

Investigação em Governança Universitária: Memórias

Volume 2



162 Investigação em governança universitária [recurso eletrônico] :
 memórias / Paulo Fossatti, Hildegard Susana Jung
 (organizadores). – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Unilasalle,
 2018.
 2 v.

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <<https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ibero-americano>>.

ISBN 978-85-89177-95-5

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Governança universitária.
4. Gestão. I. Fossatti, Paulo. II. Jung, Hildegard Susana.

CDU: 378.1

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Presidente da Comissão Organizadora

Prof. Dr. Francisco Ganga Contreras
Presidente Honorário do Congresso

INTEGRANTES DA COMISSÃO ORGANIZADORA

Universidade La Salle

Profa. Dra. Vera Felicetti

Prof. Dr. Henrique Guths

Prof. Dra. Hildegard Susana Jung

Integrantes da Comissão Organizadora- Instituições Parceiras

Dr. Francisco Ganga Contreras - Universidad de Los Lagos, Chile

Dr. Jardelino Menegat - Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Marcos Antonio Corbellini - Faculdades La Salle de Estrela, Brasil

Dr. Nelso Antonio Bordignon - Faculdades La Salle Lucas do Rio Verde - MT, Brasil

Dr. Alvimar D'Agostini - Faculdade La Salle Manaus, AM, Brasil

Doctorando Prof. Patricio Viancos - Universidad de Los Lagos

EQUIPE DE APOIO

Alcione Müller

Alice Rodrigues Almeida

Ana Marli Hoernig

Aureo Kerbes

Breno Arno Hoernig Jr.

Cátia Rosane Wurth

Daniela dos Santos Cardoso

Eduardo Bugallo de Araújo

Emanuele Barbosa

Fádua Ionara Andrade de Andrade

Gisele Bervig Martins

Jefferson Marlon Monticelli

Joanah Dal Mas dos Santos

José Alberto Antunes de Miranda

Juliana Cristina da Silva

Louise de Quadros da Silva

Luiz Carlos Danesi

Maria Eduarda Mondadori Tomasini

Renaldo Vieira de Souza

Sílvia Adriana da Silva Soares

Sílvia de Lima Lemes

Simone Van Der Halen

DIAGRAMAÇÃO

Jakeline Pereira da Silva - Biblioteca La Salle

COMITÊ CIENTÍFICO

Universidade La Salle, Canoas, Brasil

Dr. Cléber Gibbon Ratto
Dr. Cledes Antonio Casagrande
Dr. Evaldo Luis Pauly
Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Dr. Leonidas Roberto Taschetto
Dr. Paulo Fossatti

Dr^a. Denise Macedo Ziliotto
Dr^a. Denise Regina Quaresma da Silva
Dr^a. Dirléia Fanfa Sarmento
Dr^a. Elaine Conte
Dr^a. Luciana Backes
Dr^a. Vera Felicetti

Instituições Parceiras

Dr. Alvimar D'Agostini
Faculdade La Salle Manaus, Brasil

Dr. Hermes Corrêa de Oliveira
Faculdade La Salle Manaus, Brasil

Dr. Francisco Ganga Contreras
Universidad de Los Lagos, Chile

Dr. Jairo Contreras
Universidad del Atlántico, Colombia

Dr. Jardelino Menegat
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dr. José Angel Vargas
Universidad de Costa Rica

Dr. Marcos Corbellini
Faculdade La Salle de Estrela, Brasil

Dr. Nelso Antonio Bordignon
Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde, Brasil

Dr. Oswaldo Leiva México
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. Eduardo Gonzalez
Universidad Santo Thomas, Colombia

Dr. Luis Villanueva
Universidad de San Luis Potosí, México

Dra. Silvia Maluk
Universidad ESPOL, Ecuador

Dra. Wendolín Suarez
Universidad del Zulia, Venezuela

Dra. Victoria Puente de La Veja
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Dr. Adolfo Calderon
PUC de Campinas

Dra. Ana Luz Durán
Universidad San Sebastián de Chile

Dr. Daniel López
Universidad de Playa Ancha de Chile

Dr. Victor Cancino
Univesidad Santo Thomas de Chile

Dr. Juan Abello Romero
Universidad de Los Lagos, Chile

Dr. Adolfo Calderón
PUC de Campinas, Brasil

Dra. Aleksandra Sliwowska Bartsch
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Sergio de Souza Salles
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Dr. Ronaldo Curi Gismondi
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Thiago Rodrigues Pereira
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Dr. Carlos Alberto Alves Lemos
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Paula de Castro Brasil
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Marcelo Pereira de Almeida
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Denise Mercedes Nuñez N. L. Salles
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Dra. Vera Rudge Werneck
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Dr. Geraldo Caliman
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Dr. Luiz Síveres
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Dr. Dilnei Giseli Lorenzi
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Dr. Daniel Rey de Carvalho
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Dra. Maria Sueli Soares Felipe
Universidade Católica de Brasília, Brasil

APRESENTAÇÃO

Estimado leitor, estimada leitora:

Apresentamos a obra *Investigação em Governança Universitária: memórias*. Trata-se dos 86 trabalhos apresentados, decorrentes de estudos de grupos de pesquisa de caráter internacional ligados a Programas de Pós-graduação de países ibero-americanos. O evento, realizado nos dias 02, 03 e 04 de setembro de 2018, na Universidade La Salle de Canoas, RS, Brasil, foi organizado pela Rede La Salle de Educação Superior no Brasil - Universidade La Salle de Canoas, RS; Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro; Faculdade La Salle de Estrela, RS; Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, MS e Faculdade La Salle de Manaus, AM -, conjuntamente com a Rede Ibero-americana de Governança, ligada à Universidad de Los Lagos, de Santiago, Chile. Mais de 40 instituições de vários estados brasileiros e do exterior ligadas à educação se fizeram representar em algum dos 12 Grupos de Trabalho, os quais congregaram 86 pesquisas apresentadas.

Para a 6ª edição do Congresso Ibero-americano de Governança, a partir dos achados do Grupo de Pesquisa “Gestão Educacional em Diferentes Contextos”, vinculado à Universidade La Salle de Canoas, Brasil, sob a liderança do Prof. Dr. Paulo Fossatti, sentimos a necessidade de ampliar a discussão da governança, de forma que mesma pudesse abranger a gestão educacional em diferentes contextos, como instituições educativas formais e não formais, inserindo neste cenário também a Educação Básica. O referido Grupo investiga os processos de gestão educacional em instituições de educação básica e superior no país, por meio de seus discursos e práticas em diferentes contextos culturais. Propõe estudar a identidade institucional, as ferramentas de gestão, a formação de gestores e a qualidade de vida no trabalho. Assim, emergiu o “I Encontro Regional Gestão Educacional em Diferentes Contextos”, juntamente ao Congresso da Governança, que nasceu com este grupo de pesquisa, o qual, na sua atuação profissional percebeu a carência de estudos sobre gestão educacional.

O objetivo consistiu em discutir as formas de governo de instituições educativas, desde o âmbito da Educação Básica até a Educação Superior. Neste cenário, é impossível não convergir para aspectos emergentes como a inovação, as formas de relacionamento com o mercado, a responsabilidade social e os espaços formais e não formais de desenvolvimento de pessoas. Desta forma, como objetivos específicos do

evento foram propostos: a) socializar práticas inovadoras de gestão em diferentes contextos, da Educação Básica à Educação Superior; b) refletir sobre as formas de relacionamento da gestão escolar com o mercado; c) aprofundar os saberes sobre a responsabilidade social da gestão em diferentes contextos; d) Contribuir para a construção de uma rede de multiplicadores de boas práticas de desenvolvimento de pessoas em contextos educativos formais e não formais.

É necessário reafirmar nosso agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pelos recursos recebidos, os quais possibilitaram a realização de um evento desta envergadura.

O presente livro eletrônico, portanto, atende ao critério da internacionalização, posto que congrega pesquisas de diversos países no âmbito da gestão educacional, como Brasil, Chile, Equador, Venezuela, Colômbia e México. Além disso, conta com um Comitê editorial internacional que congrega doutores pesquisadores de diversas universidades destes países.

A importância desta obra articula-se à busca da integração entre Educação Básica e Educação Superior, conforme apregoam a Capes e Ministério da Educação (MEC) para o desenvolvimento da educação no Brasil e na América Latina. O tema transversal que perpassa a obra relaciona-se com a interface da Educação Superior com a Básica, seus contextos e atores.

Desejamos a todos e a todas uma boa leitura!

Nosso abraço fraterno,

Os organizadores.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| GESTÃO CULTURAL, DIVERSIDADE E ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DE ALUNOS NA ORGANIZAÇÃO DA SEMANA DO MÉXICO NA GALERIA DE ARTE DO UNILASALLE/RJ | 13 |
| GIBIS NA ESCOLA DO CAMPO: A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O INCENTIVO À LEITURA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | 26 |
| GLOBAL E CULTURAL? AS BIENASIS E A (RE)INVENÇÃO DA ARTE | 40 |
| GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA E RANKINGS ACADÊMICOS: O ESTADO DA QUESTÃO À LUZ DA LITERATURA ACADÊMICA BRASILEIRA | 52 |
| LA CALIDAD EN LA RELACIÓN COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE LA GESTIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA | 54 |
| LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CHILE Y SU POSICIÓN EN LOS RANKINGS NACIONALES | 72 |
| <i>LEGO SERIOUS PLAY</i>: O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DE UMA METODOLOGIA LÚDICA DE ENSINO | 87 |
| LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR | 99 |
| MECANISMOS PARA PROMOVER LA INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA Y FOMENTAR LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS. CASO UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO DE CHILE | 117 |
| METODOLOGIA ATIVA: SALA DE AULA INVERTIDA E SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 138 |
| NUEVO MODELO DE GESTIÓN INTEGRAL PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS | 155 |
| O CONCEITO DE OBEDIÊNCIA E AUTORIDADE NO DESENVOLVIMENTO MORAL | 176 |
| O DILÚVIO DIGITAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO 4.0 E NA INDÚSTRIA 4.0 | 188 |
| O DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO | 201 |
| O DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS DISPOSITIVOS LEGAIS | 216 |
| O ENADE COMO FERRAMENTA PARA UMA GESTÃO DE EXCELÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR | 230 |
| O ENSINO DO FUTEBOL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA GRANDE PORTO ALEGRE E POSSÍVEL REFLEXO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA BÁSICA | 239 |

| | |
|---|------------|
| O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DESCOLONIZADORA | 257 |
| O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS | 275 |
| O GESTOR ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA | 291 |
| O OLHAR DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA SOBRE A INCLUSÃO DOS PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA | 305 |
| O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR PARA UMA GESTÃO EFICIENTE E EFICAZ DAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DA REDE LA SALLE | 319 |
| O PROCESSO DE ADOÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: O CASO DO UNILASALLE-RJ, UM RELATO PRELIMINAR | 333 |
| O PROFISSIONAL SECRETÁRIO/A: PORQUE EXISTEM MAIS MULHERES NESTA PROFISSÃO? | 347 |
| O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS SOB A PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA AVALIAÇÃO <i>EX POST</i> DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO | 362 |
| O TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA: A MUSICALIZAÇÃO E A LUDICIDADE COMO ALIADAS | 380 |
| PARA QUE SERVE O TEATRO NA EDUCAÇÃO? | 398 |
| POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NOS CURSOS DE ENGENHARIA: REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE | 407 |
| PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA LASSALISTA PROMOVEM A INCLUSÃO NA ESCOLA QUE QUEREMOS | 418 |
| PRINCÍPIOS DE BOAS PRÁTICAS NA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL | 430 |
| PROCESSO DECISÓRIO EMPRESARIAL: UMA ANÁLISE EVOLUTIVA NO CONTEXTO DA GESTÃO EDUCACIONAL | 447 |
| PROJETO EDUCATIVO SOLIDARIEDADE E VOLUNTARIADO: ENSINANDO OS ESTUDANTES LASSALISTAS A BEM VIVER | 459 |
| PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO UTILIZANDO FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA COMPETITIVA E MINERAÇÃO DE TEXTO | 474 |
| REDES INTERINSTITUCIONAIS NA PERSPECTIVA DA HÉLICE TRÍPLICE: O CASO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO SUL DO BRASIL | 493 |
| REFLEXÕES SOBRE GÊNERO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR | 510 |
| RELAÇÃO ESCOLA -FAMÍLIA: PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE | 521 |

| | |
|---|------------|
| RELAÇÃO ESCOLA-TRABALHO: O IMPACTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO EGRESSO | 536 |
| REPRESENTAÇÕES DOCENTES DO “BOM ALUNO”: A IMPORTÂNCIA DE ATUALIZAR E CONTEXTUALIZAR | 548 |
| SUBSÍDIOS DA ATUAÇÃO DA CPA PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DA PESQUISA DE EGRESSOS DO UNILASALLE/RJ 2018 | 561 |
| TIPOS DE UNIVERSIDADES A PARTIR DEL ROL DE LOS RECTORES: ANÁLISIS COMPARADO DE BRASIL Y CHILE | 574 |
| TRANSEM E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR | 587 |
| TRANSPARENCIA EN LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA DE SONORA, MÉXICO | 600 |
| UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DO <i>BULLYING</i> NO AMBIENTE EDUCATIVO | 621 |
| UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS ... | 634 |
| UMA EXPERIÊNCIA DE METODOLOGIA ATIVA “PEER INSTRUCTION” NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – UNILASALLE/RJ | 649 |
| UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE | 665 |

GESTÃO CULTURAL, DIVERSIDADE E ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DE ALUNOS NA ORGANIZAÇÃO DA SEMANA DO MÉXICO NA GALERIA DE ARTE DO UNILASALLE/RJ

Angelina Accetta Rojas¹
Denise Lopes Salles²
Jardelino Menegat³

Grupo de Trabalho 1: Gestão Universitária
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O exercício do gestor cultural é uma atividade complexa, marcada pelo diálogo permanente com a diversidade de culturas. O presente estudo analisa uma estratégia de união entre ensino, pesquisa e gestão cultural através da participação dos alunos do curso de Relações Internacionais na organização da Semana do México; evento idealizado pela Galeria de Arte do Unilasalle/RJ e que contou com parceria do Consulado do México no Rio de Janeiro. O envolvimento com a arte e a diversidade cultural no espaço acadêmico contribui para a compreensão das manifestações artísticas e culturais como processos dinâmicos, amplos e ambíguos, inseridos em contextos sociais multiculturais. Os resultados apontam para a importância de aliar ensino e ação cultural como prática não apenas educativa, mas formativa, especialmente no que concerne à reflexão sobre a diversidade como elemento constituinte da dignidade humana. Ao promover a interconexão com uma sociedade diferente, sua história, política e sua cultura, a Semana do México ressaltou a importância dos direitos humanos, especialmente o direito à diversidade cultural.

Palavras-chave: Cultura. Educação Superior. Gestão. Interculturalidade.

¹ UNILASALLE/RJ. Doutora em Educação (UFF) Doutora em Ciências da Educação (ULDEMAR, Chile), Mestre em Ciência da Arte (UFF). Curadora da Galeria de Arte La Salle, Coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura e Professora do UNILASALLE/RJ.

² UNILASALLE/RJ e UCP. Doutora em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ (2012). Coordenadora Geral de Pesquisa, Presidente da Comissão Própria de Avaliação e Professora do Curso de Bacharelado em Relações Internacionais do UNILASALLE/RJ. Professora do Mestrado em Direito e do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Católica de Petrópolis. Dedicar-se às seguintes áreas de pesquisa: Cultura Política, Democracia, Direitos Humanos na América Latina e Política para os Migrantes e Refugiados no Brasil.

³ UNILASALLE/RJ. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS. Doutor em Administração de Empresas pela Universidad de la Empresa, - Montevideo- Uruguai. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – Petrópolis – RJ.



INTRODUÇÃO

A gestão cultural na universidade incorpora criação e imaginação como fontes e formas de ampliar as perspectivas de produção acadêmica e social do conhecimento. A formação de consciências e a democratização do conhecimento implicam na oportunidade de reflexão sobre a sua realidade, bem como a sua própria identidade. O destaque é a capacidade gerencial em manter o planejamento cultural dos espaços da universidade alinhado aos objetivos do projeto e à identidade da instituição.

Neste trabalho, apresentamos uma experiência que aliou ensino, pesquisa e gestão cultural, e envolveu duas instituições de ensino superior, um consulado e a sociedade civil. Realizada de 22 a 24 de maio de 2018, a Semana do México no Unilasalle-RJ foi idealizada em parceria com o Consulado do país e o MiMuseo, da Universidad De La Salle Bajío. Ademais, contou com os alunos do último semestre do curso de Relações Internacionais do UNILASSALE/RJ como organizadores do evento, orientados pela Coordenadora da Galeria La Salle, Angelina Rojas, que lecionou para os mesmos a disciplina Prática de Pesquisa Supervisionada.

A proposta da Semana do México surgiu com a participação de docentes e do Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, Irmão Jardelino Menegat, no 2º Congresso Educativo Latino-americano Lassalista (“A educação que necessitamos para o mundo que queremos”) promovido pela RELAL, em Bajío, no ano de 2017. “Na ocasião, levamos obras das artistas Otilia Lupi e Aline Miguel, que estiveram em nossa Galeria e, após firmarmos o intercâmbio cultural entre a Unilasalle/RJ e a Universidad De La Salle Bajío, trouxemos o Acervo de Gravuras de artistas da comunidade de Guanajuato”, explica Angelina Accetta Rojas⁴. Ao todo, quatro exposições foram inauguradas simultaneamente no dia 24 de maio, com a presença da Cônsul Geral do México no Rio de Janeiro, Linda Maria Dolores Munive Temoltzin. No entanto, a programação não se limitou às mostras, contemplando ainda palestras, atividades interativas, apresentações de dança e de canto, além de artesanato.

A disciplina de Prática de Pesquisa Supervisionada tem como objetivo principal permitir ao aluno a prática dos conhecimentos obtidos no curso de Relações Internacionais, através do desenvolvimento aplicado de atividades que

⁴ Abertura da Semana do México no UNILASALLE/RJ, dia 22 de maio de 2018.



simulem participação em planejamento de projetos, gestão de negócios ou eventos, entre outros. Ou seja, a disciplina visa desenvolver habilidades e preparar o aluno para o exercício profissional através de atividades práticas simuladas e reais.

A possibilidade de participarem ativamente no planejamento e na organização da Semana do México através da Galeria La Salle uniu a preparação prática para o exercício profissional, objetivo primordial da disciplina, a uma experiência intercultural e artística que permitiu a ampliação dos horizontes pretendidos pela disciplina, ao proporcionar uma vivência de diversidade cultural ampla e de reflexão sobre cooperação, memória, diálogo intercultural e direitos humanos.

No campo da gestão cultural houve desenvolvimento e fortalecimento dos valores associados à própria difusão cultural e artística, uma vez que o trabalho com os discentes permitiu, desde o início, a troca de experiências e saberes, bem como demandou o planejamento compartilhado, o que enriqueceu e ampliou o evento e a prática da Galeria La Salle.



REFERENCIAL TEÓRICO

O tema cultura tem adquirido espaço importante nos debates da sociedade contemporânea. No meio acadêmico deixou de ser apenas assunto das Ciências Sociais, especialmente da Antropologia, ganhando atenção em outras áreas de conhecimento. Partimos da perspectiva de que a educação é o principal mecanismo de transmissão formal da cultura, pois cultura e educação são indissociáveis.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2003, p. 56).

Conforme afirma Morin, a cultura é norteadora da educação, e construída a partir das ações e inter-relações sociais. O ambiente universitário deve ter o intuito de promover a interação e a construção de histórias de vida, onde os hábitos e costumes, manifestações, expressões e sentimentos estão inseridos.

À guisa dos gestores culturais, julgamos necessário debatermos a definição de cultura como referencial teórico. O termo cultura ao longo dos anos veio ganhando múltiplos sentidos, podendo ser apontado como característico deste

conceito o interesse multidisciplinar de diversas áreas de estudo. Campos como a Sociologia, Antropologia, História, Educação, Comunicação, dentre outros, vêm trabalhando sua concepção através de distintos enfoques e usos.

A compreensão da cultura como produto das relações humanas relaciona-se à percepção dos comportamentos dos mais distintos grupos sociais. Percebe-se que não há uma definição que baste à cultura, pois utiliza-se em diferentes contextos, desde fenômenos, acúmulo de um conhecimento específico ou, até mesmo, ações.

Clifford Geertz (2008) considera a cultura como redes de significação em que a humanidade está envolta. Raymond Williams (2000), por sua vez, entende a cultura como o processo significativo através do qual uma ordem social é comunicada, reproduzida, experimentada e explorada.

Para Stuart Hall (2002), a cultura na contemporaneidade perde seu aspecto monolítico, apropriando-se de práticas e rituais da vida cotidiana. A análise de Stuart Hall parte da premissa de que as identidades modernas estão sendo descentradas e procura realizar uma análise da identidade na pós-modernidade, ou “modernidade tardia”. Para isso, Hall debate temas como a crise de identidade do sujeito, a descentração do sujeito, a questão das identidades nacionais e a influência da globalização no hibridismo e reforço das identidades, fazendo alusão à resistência do fundamentalismo religioso.

A palavra ‘cultura’ sugere uma dialética entre o artificial e o natural, ou seja, aquilo que fazemos ao mundo e aquilo que o mundo faz de nós. Trata-se de refletirmos sobre a busca pelo crescimento natural, para além de nós mesmos. Na dimensão construtivista, se pensarmos que a matéria-prima é construída até a criação de sentido, a partir da relação com a natureza, podemos chamar esta ação/ relação de ‘trabalho’. A dimensão cultural atua com base na estética (dimensão simbólica), ética (dimensão cidadã), e também na economia, considerando o desenvolvimento sustentável dos diferentes capitais (econômico, ambiental, humano, social, cultural).

Pode-se afirmar que a ação cultural comunitária é sempre uma manifestação de valores e, como tal, “as atitudes mentais das pessoas como indivíduos, intercomunicáveis em função de seu vínculo com o território comum do espírito, fornecem o elo mediador entre domínio dos significados e a interação humana concreta, assim como sua compreensão” (BAUMAN, 2012, P. 174).

A cultura é fonte permanente de progresso e de criatividade. No dia em que conseguirmos superar a visão puramente instrumental de cultura, e tivermos reconhecido o seu papel construtivo, constitutivo e criativo,



pensaremos o desenvolvimento como parte indissociável da cultura. (UNESCO, 2002).

Paulo Freire (1987) afirma ser essencial ao processo educativo o seu caráter formador, que vai além de oferecer um treinamento puramente técnico e se volta para a democratização da cultura, a tomada de consciência do ser humano como agente autônomo, crítico e político.

O reconhecimento da dimensão da cultura no cotidiano universitário e na formação do futuro profissional implica, assim, na reflexão sobre o problema do estético como algo intrínseco ao ato de educar. A sensibilidade e as emoções concentram grande afetividade para a orientação do agir e do transformar, além da formação técnica e, ao mesmo tempo, aponta outro caminho, diverso daquele do racionalismo clássico e dos fundamentos puramente abstratos. A estética demonstra que a Educação não é possível sem um *ethos* da diferença e da pluralidade.

Nesse sentido, acreditamos que a experiência da dimensão estética convida ao debate e à defesa da dignidade humana em um mundo multicultural e que cabe à gestão cultural estar aliada ao projeto educacional.

A gestão cultural na universidade, em um sentido amplo, incorpora, portanto, a criação e a imaginação, e implica na oportunidade de reflexão sobre a realidade social e a identidade individual. Propõe-se uma distinção básica e essencial entre os produtores de cultura, dentre os quais estamos todos inseridos (todos nós somos produtores de cultura), e os gestores culturais, designados ao fomento das aproximações entre indivíduo/grupos e expressões/práticas culturais, viabilizando maior articulação da cadeia produtiva da cultura. Os elementos do ambiente cotidiano da universidade constituem ferramentas de gestão, aprendizagem e pesquisa que se descortinam à luz da visão artística e das inspirações imagéticas.

No campo específico da cultura, gerir significa uma sensibilidade de compreensão, análise e respeito aos processos sociais com a capacidade de entender os processos criativos e estabelecer relações de cooperação com o mundo artístico e suas diversidades expressivas. A gestão cultural implica uma valorização dos intangíveis e assumir a gestão do opinável e subjetivo. A gestão da cultura há de encontrar os referentes próprios de sua ação adaptando-se às suas particularidades com o objetivo de encontrar uma forma de evidenciar os critérios de eficácia, eficiência e avaliação. (MARTINELL Apud CUNHA, 2013, p. 16).

Assim, a gestão cultural na universidade deve ser oriunda de um amplo projeto que envolva os diferentes espaços e cursos de graduação, pós-graduação e extensão, na possibilidade de provocar diálogo e interação entre as artes, público acadêmico e comunidade. Trata-se de gestão de processos e mediações no campo



cultural, com suas diferenças e negociações.

Na concepção de Michael de Certeau (1990), o “espaço” é entendido como o “lugar praticado” (DE CERTEAU, 1990, p.173), aquele que precisa ser vivenciado, ou seja, os lugares só são elevados à categoria de espaço quando apropriados pelos sujeitos. Nesse sentido, ao falar de gestão de um espaço cultural devemos reconhecer o protagonismo do público, neste caso o acadêmico, pois de acordo com Marta Porto (2010), o:

[...] espaço cultural é um lugar de constituição de experiências, de alargamento do tempo-espaço do sujeito a partir do contato com situações, com obras, com atividades que afetam os seus sentidos, promovendo desejos, fantasias, sonhos, apreensão de conhecimentos ou, simplesmente, emoção. (PORTO, 2010, p.14).

Marilena Chauí (2006) nos fala sobre o direito à experimentação e à invenção do novo nas artes e nas humanidades, e sobre o direito a espaços para reflexão, debate e crítica. Victor Vich (2014) afirma a necessidade (ou a urgência) de promover a cultura como recurso para produzir mudanças sociais. A gestão da cultura deve ser articulada como possibilidade de promoção para a formação de uma sociedade mais humana, mais crítica, menos desigual nas formas de fazer, de ser, de ver e de estar. O fomento à inventividade nas artes e nas humanidades se alimenta da libertação do pensamento, do estímulo à crítica consciente, da não repressão da diferença.

A expressão “cidadania cultural” cunhada por Chauí, buscou, com todas as dificuldades, implementar uma política que compreendesse a cultura como um direito. No entanto, a autora não trata exclusivamente da perspectiva de uma cidadania multicultural ou étnica, que leva em conta a diferença numa sociedade globalizada. Trata-se de compreender a cultura, na sua perspectiva antropológica, como um direito do cidadão, entendendo-o como (2006, p. 70-71):

- o direito de produzir cultura, seja pela apropriação dos meios culturais existentes, seja pela invenção de novos significados culturais;
- o direito de participar das decisões quanto ao fazer cultural;
- o direito de usufruir dos bens da cultura, criando locais, condições e acesso aos bens culturais para a população;
- o direito de estar bem informado sobre os serviços culturais e sobre a possibilidade de deles participar ou usufruir;
- o direito à experimentação e à invenção do novo nas artes e nas humanidades;



- o direito a espaços para reflexão, debate e crítica;
- o direito à informação e à comunicação.

Não obstante a presença dos direitos e garantias fundamentais relativos à cultura na Constituição brasileira, a inserção do país no contexto internacional pauta-se pela prevalência dos Direitos Humanos nas suas relações com as demais nações, conforme o seu artigo 4º, inciso II.

METODOLOGIA

A consolidação do diálogo intercultural a partir da realização de eventos e exposições, na perspectiva transcultural da educação, coloca em evidência a necessidade de que os indivíduos atravessem suas próprias fronteiras culturais, de que saiam de suas identidades “reclusas”. Esta mobilidade pode significar o encontro com a alteridade. Para além da interculturalidade (aceitação, troca, contato) é pertinente refletir sobre uma transculturalidade no sentido de transformação das representações, dos modos de pensar e dos comportamentos de cada um. Este processo implica no reconhecimento do confronto entre culturas diferentes, olhares diferentes, fato que envolve tensões, como conflitos interiores ou exteriores que, positivamente, são considerados como motores de evolução e, ao mesmo tempo, elementos indispensáveis à aprendizagem de outra cultura (BLAISE, 2008). Tal trajetória permite demonstrar que a interculturalidade, ao assumir o desafio de lidar com a diversidade cultural, apresenta uma forma de pensar e de fazer educação que, ao invés de anular os conflitos, tenta lidar com estes a partir da ideia de diálogo intercultural.

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação Superior (1996) prioriza o estímulo à criação cultural, do espírito científico e do pensamento reflexivo (Capítulo IV, artigo 43, I), com o objetivo de desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Já a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) constata que a cultura se encontra no centro dos saberes contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber. Dessa forma, podemos afirmar que os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e independentes, e que é missão da universidade promover o intercâmbio cultural e o desenvolvimento da capacidade criadora que alimentam a vida em sociedade.

A metodologia aplicada teve como objetivo fortalecer a vivência dos direitos



culturais dentro da universidade e se constituiu em experiência inovadora ao aliar uma perspectiva de gestão cultural com o ensino e a prática de pesquisa, uma vez que incorporou os alunos do curso de Relações Internacionais no planejamento, na organização e na produção de um evento cultural estruturado em torno do diálogo intercultural. Para os alunos do curso de Relações Internacionais o chamado a atravessar fronteiras culturais é intrínseco ao aprendizado e aos conteúdos lecionados em diversas disciplinas, especialmente na de Direitos Humanos.

Os alunos exercitaram diversos conteúdos teóricos do Curso ao participarem da gestão do evento, uma vez que prepararam estudos setoriais sobre história, arte, economia, política e direito no México. Ademais, puderam desenvolver a competência específica de gerir um evento intercultural em diálogo com a sociedade civil, uma vez que participaram não apenas da delimitação das atividades, mas como agentes ativos convidando pessoas e organizações para as diversas atividades da Semana.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em âmbito nacional e internacional, o Unilasalle-RJ atua no sentido de reforçar a cooperação entre as universidades lassalistas, presentes em 83 países, como também a cooperação entre as instituições educacionais, culturais e diplomáticas. Nos 16 anos do Centro Universitário La Salle - UNILASSALE-RJ, o diálogo cultural com diferentes países como a Áustria, China, Japão, Alemanha, França e México fizeram parte do seu cotidiano por meio de ações voltadas ao conhecimento das diferenças e particularidades para a reflexão de estratégias de desenvolvimento humano.

Em destaque, ressaltamos que o evento intercultural com o México levou a comunidade acadêmica a conhecer e participar das atividades, e a dialogar com a cultura mexicana por meio de exposições, gastronomia, música, palestras, danças, artesanatos, fotografias, cinema, filatelia e numismática.

O intercâmbio cultural firmado entre as Universidades La Salle Bajío (México) e a Unilasalle-RJ (MiMUSEO e Galeria La Salle) resultou da apresentação de obras de artistas brasileiros em Bajío e da apresentação do acervo de gravuras do MiMUSEO, relativo aos artistas da comunidade de Guanajuato, na Galeria La Salle. Para integrar a referida exposição, contamos com a apresentação de fotos que nos convidavam à descoberta da intimidade de Frida Kahlo e Diego Rivera, em registros raros feitos por amigos no acolhimento da casa dos pintores, além da exposição *Día de muertos*, declarada pela Unesco como patrimônio imaterial da humanidade

(2003).

Figura 1 – Depoimentos de Alunos Mexicanos sobre sua Cultura e História



VI CONGRESSO
IBERO-AMERICANO

A programação também contou com atividades lúdicas idealizadas pelos alunos para estimular a experiência intercultural da comunidade acadêmica: danças, pinturas de rostos, artesanato, karaokê. Além disso, foram muito positivos os depoimentos de alunos intercambistas do México que integraram parte da programação da semana.

Figura 2 – Alunos e professores do Curso de Relações Internacionais



Nos rostos, a maquiagem remeteu às caveiras repletas de cores, flores e vida, lembrando como faz parte da cultura mexicana celebrar a morte. Na roda de conversa foram contadas crônicas de quem descobriu, em viagens realizadas, as histórias de um povo. Na oficina gastronômica do *chef mexicano* Victor Fuentes, ressaltou-se a importância de pregar a cultura, de não fazê-la esquecer, como herança e como memória. “Perder nossas raízes gastronômicas pode ser o começo do fim de uma cultura”. A culinária mexicana foi declarada pela Unesco, em 2000, patrimônio cultural imaterial da humanidade. “São práticas antigas, técnicas culinárias, costumes, modos de comportamento ancestrais de comunidades que parecem paradas no tempo. Para ser considerada patrimônio é preciso ter uma história, um ciclo”, esclareceu Victor Fuentes.

Adolfo Zepeda Soria, Cônsul de Comunicação e Cultura do Consulado do México no Rio de Janeiro, nos relatou que algumas mudanças são percebidas nos futuros profissionais, pois “a revolução na comunicação nos obriga a sermos diplomatas muito mais adestrados na tecnologia, na diplomacia pública, em conhecer mais sobre a cultura de outros países, estabelecer diálogos interculturais muito mais estreitos do que o simples informe ao México sobre a situação política no Brasil. O campo diplomático se amplia muitíssimo por meio da percepção e participação da cultura do país”. Na ocasião, recorremos a Otávio Paz, mexicano, ganhador, do prêmio Nobel de Literatura, para nos dizer “O que põe o mundo em movimento é a interação das diferenças. a vida é pluralidade”. É na pluralidade que podemos contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural.

A importância da participação dos alunos na organização do evento foi percebida a partir de alguns relatos:

“A Semana do México simbolizou um evento inesquecível para o Unilasalle. A parceria formalizada com o Consulado Mexicano agregou um riquíssimo valor à exposição, além de palestras extremamente interessantes! Particularmente, ter feito parte da organização desse evento me proporcionou uma vivência única e empolgante sobre uma cultura que possui traços semelhantes à nossa, mas ao mesmo tempo apresenta suas particularidades e fatores históricos”. (Isabelle Carvalho)

“O intercâmbio entre as nações mostrou a partilha de uma identidade comum, gerando um espírito de união entre os dois países. A apresentação ministrada pela Cônsul geral, Sra. Linda sobre o México e sua rica cultura, e a palestra ministrada pelo Cônsul Sr. Adolfo Soria sobre os temas: política e economia, enriqueceram grandemente os nossos conhecimentos sobre esse magnífico país”. (Erick Andrade)

“Com a contribuição para a realização da Semana do México no Unilasalle-RJ pude perceber a importância de realmente conhecer outras culturas, uma vez que, segundo a UNESCO, é necessária uma interação entre pessoas e grupos com identidades culturais plúrais para haver uma



manifestação da diversidade, e essa diversidade deve ser reconhecida e consolidada”. (Lucas Andrade)

“A semana do México representou uma riquíssima experiência para os alunos no 8º período de Relações Internacionais do Unilasalle do Rio de Janeiro. Por meio do intercâmbio cultural e intelectual pudemos compreender um pouco mais sobre este país tão parecido com o nosso. Além disso, foi muito interessante ter contato com a maquiagem, gastronomia e dança mexicana, sem deixar de destacar as belíssimas obras de arte disponibilizadas pelo consulado para nosso evento”. (Paola Nedeff)

Segundo Irina Bokova, Diretora Geral da UNESCO (2010), “a diversidade cultural e o diálogo entre as culturas contribuem para o surgimento de um novo humanismo, no qual se reconciliam o universal e o local, e mediante o qual reaprendemos a construir o mundo”. E como nos disse o *chef* de gastronomia, Víctor Fuentes, “a cultura nos une como comunidade... e alimenta a nossa alma...”

Consideramos que o referido evento, voltado à interculturalidade, à promoção do diálogo intercultural, em prol da diversidade, tem a sua gênese nos fundamentos lassalistas de refletir sobre a diversidade no mundo, além da importância da superação das barreiras que impedem o desenvolvimento pessoal, social (e cultural).

Ressalta-se a reflexão (3ª) do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristã, na publicação “Lassalistas sem fronteiras”, sobre diversidade e sobre os chamados a que os Lassalistas devem estar atentos nesse contexto para um mundo com mais paz, igualdade e justiça.

Assim, misturar linguagens e culturas na interatividade cotidiana da universidade, num mundo globalizado, requer parcerias na recepção de novas estratégias e ações, por meio das quais o resgate dos valores humanos, a preservação da vida, a solidariedade e o desenvolvimento da sensibilidade sejam impulsos na construção da cultura da paz.

Acreditamos que podemos ensinar a paz. Esse é o grande desafio do nosso século e a melhor herança que poderemos deixar às futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea, a cultura exerce um papel de relevância estratégica, evidenciando a importância da aplicação dos princípios da igualdade, liberdade e da democracia participativa, objetivando o desenvolvimento humano.

Articular e promover a interface de diálogo entre educação, arte e cultura significa estabelecer objetivos, ações e metas, considerando a sua relação com as manifestações, expressões, produções artísticas e culturais. Se a educação forma



pelo e para o diálogo, ela pode e deve ser continuamente enriquecida por outros campos de saberes, por diferentes tradições culturais, interculturais, artes e inovações.

Neste trabalho, apresentamos uma experiência que aliou ensino, pesquisa e gestão cultural, bem como envolveu diversos atores e promoveu o diálogo intercultural entre Brasil e México. Os resultados ressaltam a importância da gestão cultural na Universidade, ao estimular de forma sensorial e reflexiva a vivência da diversidade cultural, promovendo educação voltada para os direitos humanos.

Para a formação dos alunos do curso de Relações Internacionais, a experiência significou o desenvolvimento de autonomia e competências, ao envolvê-los em uma atividade prática com diferentes fases: planejamento de projeto, gestão de evento e análise de resultados. Com isso, acreditamos que a gestão cultural, aliada ao ensino e à pesquisa, tem a capacidade de fortalecer conteúdos, estimular a vivência dos direitos humanos e, assim, preparar o aluno para o exercício profissional pautado na ética e no humanismo integral.



REFERÊNCIAS

BARROS, José Marcio. **Diversidade cultural e gestão**: apontamentos preliminares. Texto apresentado no IV ENECULT. Promovido pelo Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura da UFBA em 2008.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DURAND, José Carlos. **Política Cultural e Economia da Cultura**. Cotia, SP: Ateliê Editorial; São Paulo: Edições SESC SP, 2013.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LCT, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LASSALISTAS SEM FRONTEIRAS. **Revista Reflexão Lassalista** 3, 2017 – 2018.

Disponível em: <<http://lasalle.edu.br/public/uploads/publications/institutional/77e34a2073734aad1dbad8d9afc338cd.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MORIN, Edgar. **O Método 5**: A humanidade da humanidade. A identidade humana. Trad. Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 02 de julho de 2018.

VICH, Victor. **Desculturalizar la cultura**. La gestión cultural como forma de acción política. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.



GIBIS NA ESCOLA DO CAMPO: A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O INCENTIVO À LEITURA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Natalia Agnes de Araujo Almeida²

Grupo de Trabalho 3: Participação dos atores educativos
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Na escola do campo, as especificidades do contexto se refletem diariamente na escola. As características culturais e sociais da comunidade, bem como o significado de frequentar a escola e a relação que a aprendizagem e o conhecimento exercem sobre a vida no campo, são fatores a serem considerados com relação à vida estudantil de crianças e jovens. Considerando-se o desenvolvimento significativo do processo de aquisição da leitura e da escrita junto às demandas de uma turma do primeiro ano, elaborou-se um projeto de incentivo à leitura que embasou o processo inicial de construção e significação do sistema escrito. Partindo-se do interesse das crianças em histórias em quadrinhos, principalmente aquelas que retratavam a vida no campo, integrou-se ao processo inicial de alfabetização o uso de gibis ao cotidiano da turma. Aliando-se conteúdos curriculares, perspectivas de aprendizagem e a realidade local, elaboraram-se planejamentos que partiam de histórias em quadrinhos previamente selecionadas e que posteriormente desdobravam-se junto aos conteúdos de matemática e português. Este projeto desenvolveu-se no primeiro trimestre do ano de 2015 e considerou as demandas que as crianças traziam dos seus contextos familiares, comunitários e sociais. Logo, as perspectivas e curiosidades em relação à aprendizagem e ao conhecimento foram preponderantes para que as crianças se integrassem e encontrassem significado e motivação para experienciar a construção da própria aprendizagem. Compreender as crianças do campo como sujeitos ativos no processo de aprendizagem propõem dar voz e considerar os seus saberes no planejamento pedagógico; de modo que isto, possivelmente de modo que isto venha a influenciar as concepções que tais crianças possuem sobre a importância de estudar e de prosseguir com a vida escolar.

¹ Este trabalho foi apresentado no I EPPEB na UNILASALLE em outubro de 2017.

² SEMED/São Pedro da Aldeia. Pedagoga pelo Unilasalle – Canoas. Professora Especialista pela Fiocruz (RJ) da Rede Municipal de São Pedro da Aldeia – RJ. Atua como docente da Educação Infantil em uma escola municipal do campo. Atualmente integra a Equipe de Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação do mesmo município, atuando na formação de professores.



Palavras-chave: Leitura e escrita, Alfabetização, Escola do Campo.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma práxis desenvolvida em uma turma de primeiro ano de uma escola pública da cidade de São Pedro da Aldeia, no Estado do Rio de Janeiro. A escola municipal está localizada na zona rural da cidade e atende crianças da educação infantil (a partir de 3 anos, na Creche IV) até o quinto ano do Ensino Fundamental. A turma na qual foi desenvolvido o projeto em questão contava, na época, com 14 alunos com idades entre 6 e 7 anos. Ressalta-se, aqui, que grande parte dos alunos já tinha contato com o meio escolar, pois frequentaram a Educação Infantil na mesma escola.

Instigadas a falarem de suas experiências prévias com histórias em quadrinhos, as crianças mencionaram as características de cada personagem, sobretudo do Chico Bento. Partindo deste ponto de interesse e dos conhecimentos prévios sobre os personagens e o contato com os gibis por parte das crianças, a professora titular³ da turma optou por escrever um projeto de trabalho sobre a Turma da Mônica. Esse projeto envolveu o trabalho com as questões de letramento, alfabetização e alfabetização matemática com as crianças no universo dos personagens e das histórias em quadrinhos. Além disso, objetivou incentivar o hábito pela leitura e o desenvolvimento de processos cognitivos como interpretação e compreensão textual, já no primeiro trimestre da etapa da alfabetização.



REFERENCIAL TEÓRICO

A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTUALIZAR PARA ACOLHER

O primeiro ano do Ensino Fundamental tem uma característica fundamental, de extrema importância para a eficácia da ação pedagógica: o acolhimento fraterno das crianças. De fato, é nesse ano que a vida escolar dos meninos e das meninas começa. Entende-se que a pré-escola é um momento formativo, no qual também é

³ Durante o ano de 2015, os três primeiros anos do Ensino Fundamental do respectivo município tinham um professor para lecionar Português e Matemática e outro para lecionar Ciências, História e Geografia.

necessário efetivar um trabalho que servirá de base para toda a vida escolar das crianças, no que tange ao desenvolvimento integral das crianças ainda na pré-escola. As contribuições de um trabalho pedagógico realizado no primeiro ano do ensino fundamental que tem em sua centralidade a criança, como ser produtor de conhecimento e de cultura, vão além do cumprimento curricular e conteudista; elas perduram por toda a vida escolar da criança. Dessa forma, as experiências com recursos escritos, o contato com o processo de desenvolvimento da leitura e as experiências produzidas e vividas no contexto de turmas de primeiro ano provavelmente impactarão intensamente a vida e as relações dessas crianças com o ambiente escolar em toda a sua história escolar.

Se tais preocupações sobre o impacto das primeiras experiências com o ambiente escolar devem ser consideradas pelos professores em seus contextos de atuação, elas devem ocupar um espaço ainda mais intenso na vida pedagógica das escolas do campo.

No caso das crianças do campo, se considerarmos que o campo se constitui mais do que um lugar, que nele se produzem as condições da existência social e se vinculam as relações sociais, econômicas e culturais entre homens e mulheres, crianças e adultos, crianças e crianças, conhecer suas dinâmicas não seria um requisito para nosso trabalho com as crianças, sua identidade e constituição? (SILVA; PASUCH, 2010, p. 4)

O atendimento às crianças na escola do campo, sobretudo no primeiro ano do Ensino Fundamental, não deve se caracterizar pela regulação e controle dos corpos, que agora devem se adaptar a uma rotina que infelizmente ainda é muito engessada e que, muitas vezes, considera o brincar e as manifestações infantis como momentos isolados e não imbricados ao processo de ensinar e aprender. Assim, considerar a identidade das crianças do campo significa acolher as suas histórias, as especificidades e as características dos contextos onde vivem e a dimensão das experiências da vida no campo, de modo a incorporar tais particularidades ao planejamento pedagógico.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, a rotina e as tarefas dessa etapa escolar têm características muito diferentes do cotidiano da Educação Infantil. Por isso, o acolhimento se torna tão importante, pois, no entendimento das crianças, o primeiro ano é um seguimento ou extensão da Educação Infantil. O aprender ocorre em todos os momentos, com a utilização do corpo, de expressões e de diversos recursos e metodologias que estão além do quadro, do caderno e das mesas individuais. Nörnberg, Pacheco e Rapoport (2012, p. 150) afirmam que o ingresso obrigatório na escola, aos 6 anos, pode gerar a redução gradativa do tempo



destinado ao brincar, atividade inerente ao ser criança, “principalmente se as atividades educacionais e a ação pedagógica não forem repensadas e refeitas na perspectiva de uma pedagogia da participação e de respeito e garantia do direito ao brincar”.

Nesse contexto de acolhimento e contextualização propõe-se o trabalho por projetos como uma metodologia que ajudará o professor a alavancar a sua prática pedagógica e a contextualizá-la em um universo de interesses comuns, que desperta a curiosidade, a imaginação e a motivação por *querer aprender*. Para Carbonell (2002, p. 81),

Um projeto educativo inovador expressa finalidades e esperanças no futuro; histórias e narrações compartilhadas; objetivos globais relativos à personalidade dos alunos, seu desenvolvimento social e suas aprendizagens; concepções sobre a convivência e a maneira de enfrentar os conflitos; [...] o modo como a escola se articula com o entorno; e fórmulas alternativas para mudar a destinação tradicional de tempos e espaços.

A pedagogia de projetos e a sua concretização no cotidiano da sala de aula traduzem-se em um ato pedagógico e político por parte do professor, ou seja, uma escolha de trabalhar dentro de um universo comum de interesses, de contextualizar as aprendizagens e o processo de ensinar, considerando os conhecimentos prévios e os desejos dos alunos. Um projeto pedagógico construído para uma classe deve considerar as meninas e os meninos e seus interesses e desejos como a centralidade da proposta de trabalho a ser estruturado. Logo, um projeto de trabalho pedagógico deve ser construído com as crianças para que o objetivo de “fazer sentido e contextualizar o processo de aprendizagem” esteja enquadrado em uma proposta de planejamento democrático e participativo, conforme evidenciado por Nörnberg, Pacheco e Rapoport (2012, p. 152):

Sobretudo, devido ao modo como as práticas são construídas na relação que se estabelece entre a professora, as crianças e o aprendizado da escrita e da leitura, percebe-se o quanto ainda os processos de planejamento da ação pedagógica são realizados de forma unilateral. [...]. Dar-se conta desse modo de construção do planejamento e da ação pedagógica reivindica que formatos participativos e democráticos de organização do planejamento das atividades escolares se fazem urgentes no sentido de construir uma pedagogia da participação [...].

Carbonell (2002) afirma que um projeto educativo, além de expressar esperanças, narrações e histórias compartilhadas, também proporciona o desenvolvimento social dos alunos. Ele colabora para o desenvolvimento de seres críticos e reflexivos, para que sejam capazes de buscar nas suas próprias



experiências e narrativas de vida explicações para fatos sociais, bem como argumentos e propostas para projeções futuras, por meio da liberdade de expressão e da busca pela própria libertação. Isso também só se torna possível em um planejamento pedagógico construído com e pelas crianças.

METODOLOGIA

Após o início do ano letivo e da realização das sondagens iniciais, verificou-se que todas as temáticas relativas ao campo e à vida eram de sumo interesse das crianças. Aliadas a tais sondagens diagnósticas, as rodas de diálogo ocupavam a centralidade da prática docente- pedagógica, sendo também uma ferramenta de pesquisa, pois era nesses momentos que a docente observava e analisava as falas das crianças. Por meio da oralidade, elas expunham seus desejos, suas vivências, as memórias e culturas da comunidade onde residiam, bem como as peculiaridades da realidade familiar e social de cada uma.

A realização da roda de conversa no espaço escolar é um processo de democratização da fala, em que a criança “é desafiada a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar as suas ideias, emitir opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo” (LOPES; CASTELAN; PESTANA, 2004, p. 01). Durante a realização dessas rodas, as crianças relatavam os gostos que tinham, como os programas televisivos a que assistiam, as brincadeiras e os brinquedos que faziam parte de seu cotidiano e o contato com os gibis da Turma da Mônica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Competência leitora e o processo de alfabetização na pedagogia de projetos

A educação pode ser compreendida como um fenômeno histórico-social presente nas várias instâncias da sociedade. Em cada compartimento social – familiar, escolar, religioso, entre outros –, a educação tem uma especificidade inerente e singular a tal eixo, mas que só se completa quando interligada com os demais. Dentro desse contexto e das especificidades dos processos de *ensinar*, *aprender* e *educar*, a escola, ao mesmo tempo que é um instrumento do Estado com uma função específica, torna-se um aparato que acolhe e tenta transformar e transformar-se diante das complexidades que encontra para cumprir a sua missão: preparar as meninas e os meninos para a vida, no que tange ao uso de habilidades



cognitivas desenvolvidas por meio das propostas e dos planejamentos, em uma tarefa que deveria ser conjunta com a família.

Muitos são os contrastes e as especificidades trazidos pelo século XXI, pela globalização e pela disseminação do modelo capitalista, sobretudo para a educação. Para reinventar-se e adequar-se aos desafios impostos por essa modernidade, a escola precisou e ainda precisa encontrar caminhos para que o processo de ensino e aprendizagem se torne significativo, ou seja, para que os meninos e as meninas consigam concretizar na vida aquilo que aprendem na escola. Soares (2003, p. 01) afirma que é preciso reinventar a alfabetização e o modo como ela se concretiza na vida das crianças. A autora faz essa afirmação citando os desastrosos resultados de avaliações, sejam elas regionais, sejam elas nacionais ou internacionais, no quesito da aprendizagem da língua escrita e da leitura:

É muito difícil analisar os fatos recentes, por um lado, por estarmos participando do processo; por outro, temos de fazê-la porque a questão é grave. Não podemos deixar esses milhões de alunos, crianças e jovens saírem da escola semialfabetizados, quando não saem analfabetos. (SOARES, 2003, p. 01)

O projeto de trabalho “Iniciando a alfabetização com a Turma da Mônica”, objeto de estudo deste artigo, nasceu justamente da iniciativa e do objetivo de transformar o processo de alfabetização da classe de primeiro ano – alvo da construção e da aplicação do projeto. Como objetivo central, existia a preocupação de quebrar paradigmas e reinventar os modelos de “dar aula”. Como objetivos específicos, destacam-se a preocupação de tornar significativa, por meio da contextualização, a apropriação do sistema de escrita, bem como a intenção de fomentar a competência leitora, objetivando a formação de leitores competentes, além do gosto pela literatura e pelo ato de ler.

Foto 1 – Após o retorno do almoço, as crianças espontaneamente se reuniram em roda para que a colega “lesse” uma história para o grupo (abril de 2015)



Fonte: Arquivo pessoal.



Nörnberg, Pacheco e Rapoport (2012) afirmam que a escola de hoje ainda traz fortes marcas de um disciplinamento e de uma pedagogia da escolaridade. Logo, a reprodução de alguns modelos didáticos- metodológicos em sala de aula pode ocorrer em virtude disso: “A escola atual ainda traz consigo essas marcas e acaba reproduzindo-as e reforçando-as através de sua prática, afinal a maioria das professoras também tem essa mesma experiência de escola” (NÖRNBERG; PACHECO; RAPOPORT, 2012, p. 149).

A repetição de modelos, ou a busca por caminhos e trajetos de como fazer, planejar e pensar as propostas diárias de estudo dessa classe de primeiro ano, muitas vezes foi buscada nas lembranças e nas vivências que a própria professora experienciou. Por vezes, o retorno às lembranças da organização da sala de aula, das atividades propostas para a apropriação do sistema de escrita e da alfabetização matemática, da sua época de aluna da primeira série, tornou-se o termômetro, ou a autoconfiança, para se ter certeza da eficácia do trabalho pedagógico com as crianças, confirmando, assim, o que Nörnberg, Pacheco e Rapoport (2012, p. 149) afirmam: muitas das “marcas” que a escola reproduz são também as mesmas experiências que as/os docentes de hoje vivenciaram na época de alunos da educação básica.

O trabalho proposto com gibis, na classe do primeiro ano, durou cerca de três meses (período relativo à duração do primeiro trimestre) e precisou ser finalizado no final do terceiro mês, por questões de logística dos professores na escola. Não só apresentar os gibis, mas usá- los em sala de aula e trabalhar as histórias com os alunos, foram ações que representaram uma quebra de paradigmas e de modelos. Entre as atividades planejadas para as crianças, os gibis foram usados como uma das estratégias pedagógicas. Após finalizarem suas tarefas, as crianças manuseavam os gibis, esperando até que os colegas finalizassem suas atividades.

Foto 2 – Intervalo de realização entre as atividades (março de 2015)



Fonte: Arquivo pessoal.

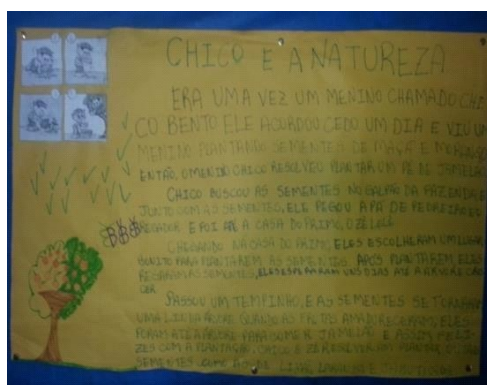


Com a implantação da Lei nº 11.274/2006, que trata da nova organização do Ensino Fundamental, agora com nove anos e com ingresso datado aos 6 anos de idade, a educação brasileira passou e passa ainda por adaptações e ressignificações das práticas pedagógicas. Mais do que nunca, essa ressignificação da prática pedagógica está além da superação de modelos tradicionais ou métodos de alfabetização; trata-se, cada vez mais, de uma prática que considere as subjetividades e as crianças como sujeitos históricos e sociais, dentro de suas vivências e contextos.

No universo da classe de primeiro ano, uma das propostas de trabalho eram as construções de textos coletivos que envolvessem uma ou mais situações e personagens da Turma da Mônica. Não fixamente, mas geralmente, a construção do texto coletivo acontecia entre quinta ou sexta-feira, após alguma história em quadrinhos já ter sido analisada e contada junto às crianças. Uma das propostas realizou-se com quatro cenas que envolviam o personagem Chico Bento. Em cada quadrinho, existia a representação de um ato que o Chico fazia para plantar uma árvore. Cada criança recebeu um folheto com os quatro quadrinhos, os quais recortaram, ordenaram e colaram no caderno. Após o término dessa atividade, realizou-se uma reflexão sobre a história que poderia ser escrita a partir das cenas expressas, e assim aconteceu a construção do texto coletivo “Chico e a natureza”, que ganhou forma e cor ao ser transcrito para um grande cartaz.



Foto 3 – Construção do texto coletivo (abril de 2015).



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 4 – Finalização do texto coletivo (abril de 2015).



Fonte: Arquivo pessoal.

Soares (2003) afirma que o “ambiente alfabetizador não é o suficiente” para que o processo de alfabetização ocorra de maneira significativa, existindo a eficácia da apropriação dos sistemas de leitura e de escrita. Ou seja, o contato com os textos, com material escrito e com “momentos de leitura” é constituinte fundamental do contexto, permitindo o desenvolvimento da escrita e da leitura fluentes. Tal contato, em conjunto com a ação pedagógica estruturada e planejada, forma um mecanismo, um engendramento cognitivo perfeito, de modo a centrar-se nas singularidades e especificidades da sistematização do ato de escrever e do que compõe o processo de alfabetização. “Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento.” (SOARES, 2003, p. 5)

Outra proposta de interação com o mundo dos gibis foi realizada por meio da leitura de uma história em quadrinhos chamada “A turma em: esconde-esconde”. A história foi contada em roda, e várias vivências pessoais com a brincadeira foram relatadas pelas crianças. Após a contação da história e o exercício de oralidade das próprias vivências, cada aluno recebeu a história com os quadrinhos embaralhados, os quais deveriam ser recortados e ordenados, para posterior colagem no caderno. Durante a atividade, também foi possível aprender sobre “aquelas letras grandes” no início dos textos, que chamamos de “títulos”, e que estes sempre devem vir por primeiro durante a escrita de um texto.



Foto 5 – Organização da história “A turma em: esconde-esconde” no cartaz coletivo (abril 2015)



Fonte: Arquivo pessoal.

Entre outros conteúdos expressos na grade curricular do município ao qual pertence a escola, para o mês de abril estava previsto que fosse ensinado o conteúdo “ordem alfabética” para o primeiro ano. Esse conteúdo também foi ensinado por meio da contextualização com os personagens da Turma da Mônica usando fichas que continham os nomes e as imagens dos personagens, sendo fixadas no quadro. A primeira atividade consistiu em fazer uma lista dos personagens com seus respectivos nomes, os quais deveriam ser colocados em ordem alfabética e colados no caderno. Uma segunda atividade foi proposta nesses moldes, a partir da criação de um texto sobre os animais de estimação dos personagens da Turma da Mônica. Dessa vez, os alunos receberam uma lista com os nomes e os desenhos dos animais de estimação dos personagens, os quais deveriam também ser colocados em ordem alfabética.

Soares (2003, p. 17) afirma que a “educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos”, ou seja, apenas construir ou formatar um projeto de trabalho não é o suficiente. É necessário que exista um alinhamento entre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento de cada aula. No projeto sobre o uso de gibis, além de alimentar a competência leitora e de contextualizar o processo de alfabetização, na sua fase inicial, também se objetivou trabalhar questões relativas à numeração e à alfabetização matemática.



Foto 6 – Sistematizando o estudo de organização de palavras por ordem alfabética (maio de 2015)



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante o tempo de realização do projeto, os alunos construíram dois gráficos: um alusivo à Páscoa, referente aos tipos de coelhos de “verdade” que conheciam, e um ao final do projeto, no qual elencaram os personagens preferidos da turma. Sobre o último gráfico, a professora mostrou a imagem dos seguintes personagens aos alunos: Cebolinha e seu cachorro Floquinho; Chico Bento e a galinha Giselda; Franjinha e seu cachorro Bidu; Mônica e seu cãozinho, o Monicão; Cascão e seu porquinho de estimação, Chovinildo; Magali e o gato Mingau; e Dorinha com o seu-cão guia, o “Radar”.

Foto 7 – Construção coletiva e análise do gráfico (maio de 2015).



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao mostrar as imagens, a professora pedia que os alunos levantassem o braço para aqueles personagens que eles gostassem muito. Para cada personagem existia uma cor determinada, e, assim, ao sinalizar a preferência, cada



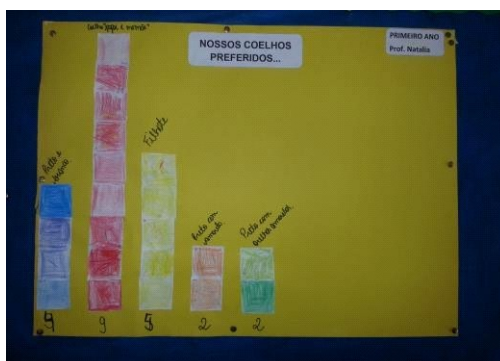
criança recebia um quadradinho de papel, o qual deveria pintar com a cor determinada. Essa atividade foi muito interessante, pois, ao final dela, os alunos conseguiram interpretar dados básicos do gráfico, como:

- “Quais são os personagens preferidos da turma, conforme o gráfico mostra?”
- “E por que vocês acham que é a barra do Chico Bento? Se as barras do Chico Bento, do Franjinha e do Cebolinha estão empatadas?”
- “Quais são os personagens de que a turma não gosta muito?”

Mesmo com perguntas dirigidas, as próprias crianças já estavam formulando as suas hipóteses sobre “qual personagem ganharia ou perderia” durante a construção das barras do gráfico. Como o cartaz em que o gráfico estava sendo construído estava fixado no quadro, em um misto de curiosidade e motivação as crianças dirigiam-se ao quadro e, na expectativa, já contavam os quadrinhos de cada barra, oralizando, assim, os conhecimentos que tinham sobre contagem numérica acima do número dez.



Foto 8 – Gráfico coletivo construído na semana da Páscoa (abril de 2015)



Fonte: Arquivo pessoal.

Cabe destacar que outras atividades que abordavam os conteúdos de matemática foram trabalhadas durante o trimestre, porém uma delas uniu os conteúdos de português e matemática em um exercício interdisciplinar. Após serem trabalhadas algumas questões relativas à vida e ao ambiente em que o personagem Chico Bento vivia, foi construído um texto coletivo sobre a fazenda do Chico. Conforme os alunos indicavam as quantidades de animais que possivelmente poderiam existir no “sítio do Chico”, a professora as registrava no cartaz, e o texto coletivo intitulado “A fazenda do Chico” foi ganhando forma. Após leitura do texto e indicação dos quantitativos expressos pelas crianças, estas deveriam desenhar a fazenda do Chico Bento, seguindo as quantidades de animais expressas no texto.

Essa atividade objetivou trabalhar a contagem associando-se a quantidade respectiva de cada número, em um exercício que mesclou o lúdico e o contato com a escrita e com o pensamento lógico-matemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reinventar a alfabetização (SOARES, 2003) reflete um processo de adaptação às necessidades contemporâneas que o viver e o ser criança hoje implicam. É um processo de remodelação e de repensar práticas, a fim de contextualizá-las e redirecioná-las ao mundo e às necessidades do sujeito criança em sua comunidade, que vive em um contexto social específico. Foi nessa tentativa de “reinventar a alfabetização e a prática pedagógica” que nasceu o projeto de trabalho elucidado neste artigo. Reinventar-se como professora, por meio de práticas que permitissem às crianças participar ativamente e com sentido no seu próprio processo de aprendizagem foi uma das maiores aprendizagens partilhadas coletivamente durante a aplicação dessa proposta.

Barbato (2008, p. 32) enfatiza que ação docente-pedagógica em sala de aula está relacionada a um fazer histórico-temporal: “As práticas de sala de aula estão relacionadas a um fazer histórico da cultura e aos diferentes usos que a oralidade, a leitura e a escrita tiveram ao longo da história e da história pessoal das descobertas de cada um, ao longo de sua vida”. Reafirmando-se, assim, assim, o exposto por Barbato (2008, p. 32), a ação pedagógica está localizada em um espaço-tempo, em que determinadas preocupações e necessidades marcavam ou ritmavam o fazer docente em sala de aula. Ou seja, as práticas pedagógicas são constituídas em um tempo que é histórico e que apresenta peculiaridades daquele momento. E esse momento, de repensar e refazer das práticas pedagógicas em alfabetização, se faz cada vez mais necessário, por conta das complexidades e das marcas deixadas pela globalização e pelo modelo capitalista econômico.

REFERÊNCIAS

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2008, v. 2. 120 p.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>



ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p.

LOPES, Adilson; CASTELAN, Zelma; PESTANA, Véra. **A roda de conversa e a democratização da fala: conversando sobre educação de infância e dialogicidade**, 2004. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/3839>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira; RAPOPORT, Andrea. **Crianças, infância e primeiro ano: a centralidade do brincar e do aprender a ler e escrever juntos**. Cadernos de Educação – UFPEL, n. 41, 2012. p. 134-154. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2096/1934>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. 2010. v. 4 . 20 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7396-oreint-curric-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52. jul./ago, 2003. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.



GLOBAL E CULTURAL? AS BIENAS E A (RE)INVENÇÃO DA ARTE

Márcio Michel¹

Grupo de Trabalho 6: Temas emergentes para a Gestão da Educação Básica e da Educação Superior
Agência Financiadora: não contou com financiamento.

Resumo

Este artigo, com relação ao tema, apresenta os processos de globalização cultural que transformaram as relações da arte dentro das grandes exposições. Será analisado, de modo particular, o caso da Bienal de Artes Visuais do Mercosul (BAVM) como ferramenta para o posicionamento da arte moderna brasileira e da arte global. A metodologia escolhida foi o estudo de caso e a coleta de dados deu-se por meio de pesquisa documental e bibliográfica relativa à temática. Procurou-se investigar em que medida o conceito de globalizar, que faz parte da realização das Bienais, como um todo, atingiu seus objetivos. O projeto de criação da Bienal previa para a mostra as responsabilidades de inserir a produção artística brasileira no processo de globalização do sistema da arte, além de situar a cidade de Porto Alegre como centro artístico de projeção internacional. Os resultados apontam para uma Bienal que ainda precisa superar desafios, mas que proporciona visibilidade para a arte nacional. Com relação às Bienais, é possível dizer que estes eventos estão se reinventando a cada edição, modificando os fluxos e a dinâmica do sistema artístico global. Também se considera importante notar que o processo de incorporação da arte brasileira no sistema global ainda caminha a passos lentos, e se faz necessário avaliar o espaço que a Bienal ocupa no sistema globalizado das artes. Enquanto ferramenta de globalização da arte moderna brasileira, a mostra ainda precisa superar o desafio de fomentar a visibilidade da produção artística nacional sem perder a perspectiva de construção de estruturas locais.

Palavras-Chave: Globalização, Bienal, Mercosul, Cultura.

INTRODUÇÃO

O processo de globalização da arte trouxe novas formas de apresentação, dentre elas: a Bienal. Entretanto, as mostras tentam fugir do modelo veneziano de

¹ Aluno especial do Doutorado em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil). Mestrado em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil). Cargo: Diretor de Extensão e Pós-graduação Lato Sensu da Universidade La Salle.



bienal, buscando novas práticas entre o formato do museu e o espaço para debates, fomentando um novo paradigma crítico. A partir dos anos 1990, as Bienais ganham, cada vez mais, o caráter de megaexposição, e com apelo comercial, marca a tentativa de inserção da arte brasileira em um sistema cultural global.

Acredita-se que a economia da cultura, em tempos de globalização, irá impor mudanças indiscutíveis, tais como: o Estado deverá adotar uma política mais proativa neste setor, os entraves da legislação nacional de Direitos Autorais deverão ser revistos, bem como os aspectos da Lei Rouanet² e do Audiovisual³ deverão ser reavaliadas.

Este artigo tem por objetivo de contextualizar a economia da cultura e globalização, trazendo conceitos pertinentes à temática. Também apresenta um breve histórico sobre as Bienais e seus efeitos em relação à globalização, atendendo-se, mais especificamente, à Bienal de Artes Visuais do Mercosul (BAVM).

O FATOR CULTURAL E A GLOBALIZAÇÃO

A importância do fator cultural no cenário internacional é inegável. No entanto, a importância do mesmo não é percebida com a mesma intensidade, ou da mesma forma, pelos países.

Pode ser possível que a despeito da importância da cultura para a sociedade brasileira, que o Brasil tenha outras prioridades e que não apenas canalizam recursos e esforços como, ainda, ofuscam a visibilidade e a importância da cultura. Esses fatores internos repercutem, naturalmente, na política externa brasileira e, conseqüentemente, na sua diplomacia cultural que se impõe com menos vigor no cenário político internacional.

O Ministério da Cultura deu um passo importante ao recepcionar o iSummit 06 Rio, em 2006. Na ocasião, o Ministro Gilberto Gil⁴ declarou em seu discurso de abertura:

² A Lei de Incentivo à Cultura, popularmente chamada de Lei Rouanet, é conhecida principalmente por sua política de incentivos fiscais. Esse mecanismo possibilita que cidadãos (pessoa física) e empresas (pessoa jurídica) apliquem parte do Imposto de Renda devido em ações culturais. Assim, além de ter benefícios fiscais sobre o valor do incentivo, esses apoiadores fortalecem iniciativas culturais que não se enquadram em programas do Ministério da Cultura (MinC). PORTAL BRASIL. **Lei Rouanet**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/11/lei-rouanet>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

³ Cria mecanismos de fomento à atividade audiovisual e dá outras providências. BRASIL. **Lei n. 8.685 de 20 de julho de 1993**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8685.htm>. Acesso em: 02 jan. 2015.

⁴ BRASIL. Ministério da Cultura. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/site/2006/06/22/isummit-06-gilberto-gil-reune-microsoft-e-creative-commons/>>. Acesso em: 02 jan. 2015.



Ingenuidade minha? Sei muito bem do outro lado da moeda, das terríveis relações de poder que fazem desaparecer originalidades culturais todos os dias e impõem padrões de consumo em escala planetária visando apenas o lucro fácil. Mas quero encarar de frente o desafio que a indústria cultural global nos propõe, tanto que até hoje também trabalhei dentro dessa indústria, tentando usar seu poder para meus objetivos artísticos. Não sei se consegui criar o meu espaço dentro de suas leis. Mesmo assim continuo cultivando esse estranho e provocador gosto de juntar conceitos que pareciam estar destinados ficarem eternamente separados. Como parábola e camará. Gosto de ver o mundo ecoando como uma cabaça de berimbau. Gosto de juntar diferenças.

O Ministro se pautava no fato de que o Brasil sempre foi um grande importador de bens culturais: em 1994 essas importações foram calculadas em US\$ 165,9 milhões, enquanto as exportações não passaram de US\$ 56,9 milhões.

Nesse contexto, esse processo de globalização, tem dividido os estudiosos entre “céticos” e “globalistas”, e o debate sobre seu fracasso em diminuir as desigualdades econômicas e sociais no mundo é acompanhado do debate sobre seu poder, ou não, em promover a homogeneização cultural dos povos. Alguns especialistas, entretanto, oferecem uma terceira abordagem sobre a questão, como bem destaca Canclini⁵:

(...) a globalização não é um simples processo de homogeneização, mas de reordenamento das diferenças e desigualdades sem suprimi-las: por isso, a multiculturalidade é um tema indissociável dos movimentos globalizadores. [...] Alguns interpretam este fato como o triunfo do “pensamento único” e o fim da diversidade ideológica. Da minha parte, prefiro considerar esta situação como um horizonte globalizante, mas aberto, relativamente indeterminado.

É preciso considerar o processo de globalização e as mudanças daí advindas: o multiculturalismo e o interculturalismo; o avanço tecnológico (internet, televisão e telefonia); o incremento das relações econômicas e comerciais; a ampliação e a mudança de consumo das mídias, o aumento da circulação de bens e de serviços, de pessoas e de capitais; entre outros.

A partir da rodada do Uruguai (1986-1994) foram realizados diversos debates acerca da incorporação dos bens culturais aos acordos que constituiriam a OMC (Organização Mundial do Comércio)⁶. Nesse sentido, a proposta norte-americana de considerar os bens culturais produtos, mercadorias como outras

⁵ CANCLINI, Néstor García. Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999, p. 11-12.

⁶ A OMC (Organização Mundial do Comércio) é uma instituição internacional que atua na fiscalização e regulamentação do comércio mundial. Com sede em Genebra (Suíça) foi fundada em 1994, durante a Conferência de Marrakech. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/economia/omc.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2015.



quaisquer e, portanto, passíveis de serem reguladas pelas regras estipuladas pelo GATT⁷ (*General Agreement on Tariffs and Trade* ou Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio) e pela OMC. Ao fim da rodada do Uruguai, a União Europeia⁸ (UE) adotou as teses francesas e um compromisso foi firmado: cada país decidiria sobre a liberalização, ou não, de seu mercado cultural. Com o surgimento da OMC, em 1994, foi instituído o Tratado Internacional sobre Propriedade Intelectual (TRIPs), também chamado de Acordo Relativo aos Aspectos do Direito à Propriedade Intelectual Relacionados com o Comércio (ADPIC).

Na visão de Pedro Paranaguá⁹, a fundação do Escritório Internacional Reunido para a Proteção da Propriedade Intelectual (BIRP, na sigla em francês) surge por causa do movimento, liderado por economistas europeus, que propôs a eliminação do sistema de patentes, considerado então pouco “benéfico”. O tema ressurgiu, em 1961, quando o Brasil apresenta à ONU¹⁰ (Organização das Nações Unidas), sem sucesso, uma solicitação de revisão do controverso sistema de patentes. Com isso Pedro Paranaguá acredita que

[...] as fortes críticas ao sistema acabaram por se tornar, mais de 10 anos mais tarde, num relatório feito pela UNCTAD em prol do sistema de patentes. De novo, no início da década de 1980 países em desenvolvimento tentaram revisar o tratado internacional sobre patentes, à época a Convenção da União de Paris. E o resultado foi: não houve revisão. Muito pelo contrário, iniciou-se um contra-movimento vindo de países desenvolvidos, que veio culminar na Rodada do Uruguai de 1986-94, do GATT, que criou a OMC e seu anexo 1C, o TRIPs [...]. E foi uma grande jogada dos países que mais se utilizam do sistema de propriedade intelectual (segundo o Programa da ONU para o Desenvolvimento – PNUD, menos de 1% das patentes do mundo são realmente dos países em desenvolvimento) [...]. Todos que quisessem se beneficiar do comércio global, incluindo exportação de produtos da agropecuária, levavam junto o pacote chamado TRIPs.

A política cultural do segundo país mais populoso do continente sul-americano poderá contribuir para o desenvolvimento sustentável de um promissor

⁷ O GATT é referente a uma série de acordos de comércio internacional destinados a promover a redução de obstáculos às trocas entre as nações, em particular as tarifas e taxas aduaneiras entre os membros signatários do acordo. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/economia/gatt/>> Acesso em 02 jan. 2015.

⁸ A União Europeia é um bloco político e econômico formado pela maioria dos países da Europa Continental e o Reino Unido. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/geografia/uniao-europeia/>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

⁹ Entrevista de Pedro Paranaguá, coordenador no Brasil do Programa A2K (Access to Knowledge), em português. Acesso ao Conhecimento, publicada no site do MinC. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2006.

¹⁰ Criada ao término da II Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas tem como objetivo principal garantir a paz no mundo através do bom relacionamento entre os países. E, embora não tenha atingido seus objetivos em alguns casos, apresenta fundamental importância na tentativa de amenizar as desigualdades sociais no mundo. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/geografia/organizacao-das-nacoes-unidas-onu/>>. Acesso em: 02 jan. 2015.



mercado, como afirma Bertini¹¹:

Uma pesquisa da Pricewaterhouse Coopers, por exemplo, aponta a emergência do mercado latino-americano. Em 2005, cerca de U\$71 bilhões foram gastos com entretenimento, contra os U\$39 bilhões registrados em 2000. [...] o setor cresce a uma taxa superior a 12% ao ano, bem acima dos 7% registrados nos Estados Unidos. Em suma, o mercado de entretenimento é um fato econômico relevante, uma vez que dita as regras do funcionamento da economia na atualidade.

Embora deva ser destacado aqui que certas características relevantes da política cultural brasileira representem um gargalo para o crescimento do setor, como por exemplo: os altos preços cobrados ao público consumidor de entretenimento cultural; a lógica dos investimentos públicos para o setor para transferir recursos para as empresas privadas por meio da Lei Rouanet ou da Lei do Audiovisual, sem qualquer diminuição dos preços praticados para o público pagante.

Nesse sentido, para entender as razões do baixo grau de investimentos públicos que favorece às atividades artísticas e culturais sem “fins lucrativos”, e assegurar, assim, sua “condição de possibilidade continuada”, como explica Bertini¹²:

O setor das artes e da cultura alega que pode resolver os problemas dos Estados Unidos: melhorar a educação, abrandar a rixa racial, ajudar a reverter a deterioração urbana através do turismo cultural, criar empregos, diminuir a criminalidade, e talvez até tirar algum lucro. Essa reorientação das artes está sendo realizada por seus administradores.

A perspectiva descrita por Bertini, não é exclusiva dos Estados Unidos da América (EUA). Mas seu resultado não responde, contudo, com o mesmo grau de eficiência nos diferentes países. Há ainda, que se observar o alerta proferido por Canclini¹³, ao final de *Cidadãos e Consumidores*, publicado em 1995:

Segundo um registro do Instituto para a América Latina, há mais de cinco mil grupos de educação, produção cultural e comunicação independentes em nossa região. Louvamos a sua ajuda na formação e organização de setores populares em defesa dos seus direitos, na documentação das suas condições de vida e de sua produção cultural. Mas suas ações são de alcance local e não podem atuar como sucedâneos do que os

¹¹ BERTINI, Alfredo. *Economia da cultura*. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 11.

¹² BERTINI, Alfredo. *Economia da cultura*. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 09.

¹³ CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização*. 4.ed.. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999, p. 236-237.



Estados deixam de fazer.

Estes grupos independentes quase nunca chegam aos cenários de comunicação de massa, não influenciando nos hábitos culturais e no pensamento da maioria. [...]. Nos últimos anos, a redução dos investimentos públicos e as fracas iniciativas privadas nos colocam diante de um paradoxo: promove-se um maior comércio entre os países da América Latina, e destes com as metrópoles, justamente quando produzimos menos livros, menos filmes e menos discos. Impulsiona-se a integração no momento em que temos menos para trocar, quando a pauperização dos salários diminui o consumo das maiorias.

A partir deste ponto de vista, em relação à economia da cultura e a globalização, é possível afirmar que o termo globalização se expandiu a partir dos anos 60 através da publicação do livro “A Galáxia de Gutenberg” de Marshall McLuhan¹⁴. De acordo com o teórico canadense, os meios eletrônicos levariam a humanidade a uma identidade coletiva com base tribal – a aldeia global.

Utilizando a ideia McLuhan, no qual o papel do artista dentro da aldeia global é o de criar novos espaços, e levando em consideração o interesse pessoal e a proposta do mestrado do pesquisador sobre esta temática, a seguir é traçado um pequeno panorama sobre as Bienais.



A GLOBALIZAÇÃO E AS BIENASIS

Ao surgir em Veneza, em 1900, as Bienais foram se tornando um fenômeno da modernidade internacional, no campo das artes visuais, alcançando uma proliferação inigualável a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, se iniciou em 1951, com a criação da Bienal de São Paulo, sendo, bem posteriormente, criadas a Bienal do Mercosul (1997), em Porto Alegre, e, em 2001, a Bienal de Curitiba. Nesse contexto, conforme Spricigo¹⁵ “desde o início do século XX, por toda a América Latina, a preocupação da busca de raízes culturais ou de afirmação de identidade provocou nos artistas chamados eruditos uma aproximação do dado popular”.

Assim, em 1951, a apresentação no catálogo da Bienal de São Paulo utilizava o termo “internacionalizar”. Os anos 60 proporcionaram a abertura da Bienal para que o exterior. Em 1971, o texto de abertura é escrito por Ciccillo Matarazzo, troca o termo internacional por global. Nesse sentido, Coelho¹⁶ afirma que

¹⁴ McLuhan, M. **A galáxia de Gutemberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

¹⁵ Spricigo, V. **Relato de outra Modernidade**: contribuições para uma reflexão crítica sobre a mediação da arte no contexto da globalização cultural. Tese de Doutorado. São Paulo. ECA, 2009, p. 140

Não é improvável que, no Brasil, a difusão mais ampla da ideia de uma dimensão global da sociedade humana no século XX se deva em grande parte aos escritos de Marshall McLuhan, cujos livros, do início da década de 60, começavam a ser publicados no país no início dos anos 70 e insistiam na evidência e consolidação continuada dessa tendência. Ciccillo Matarazzo mostra-se atento ao novo traço da cultura no mundo. E acompanhando-o vinha a instituição que dirige e, sem sombra de dúvida, os artistas brasileiros. Não estava mais em jogo apenas internacionalizar-se; tratava-se agora, bem antes que esse termo entrasse definitivamente em moda e se tornasse uma obsessão (ou vício do pensamento, jornalístico e acadêmico), de globalizar-se.

Entende-se, então, que as bienais não se colocam meramente como grandes exposições, mas elas se expandem pela cidade e mesmo pela região, em um conjunto complexo de atividades, como residências de artistas, projetos com comunidades e ampla articulação com outras instituições culturais, além de promoverem a crescente divisão de tarefas, com a criação de especialidades profissionais (produtores, curadores, conservadores, entre outros), ampliam o número de participantes nos circuitos de arte.

A participação de artistas locais promove a visibilidade da produção artística das regiões periféricas, muitas vezes de excelente qualidade, e pouco conhecida no circuito globalizado da arte. Com isso é possível fazer uma espécie de balanço da arte na região e expor sua produção de vanguarda. Resta observar como essa inserção está sendo vista e pensada pelos curadores dessas três bienais (São Paulo, Curitiba e Mercosul-POA).

As bienais são instrumentos de inserção das produções de diferentes regiões do mundo, no circuito internacional, estabelecendo interconexões com as instâncias nacionais e regionais, como já demonstrado por Spricigo¹⁷. Elas podem se colocar como agentes de desglobalização, assumindo posições críticas e desenvolvendo propostas estéticas inovadoras, adequadas a propósitos mais pluralistas e questionadores. O importante é perceber, na dominação globalizante, as experiências concretizadas e seus diferentes matizes, avaliando seus projetos e seus resultados. Elas estão aí para serem conferidas.

A globalização é um processo real e irreversível, que além dos efeitos econômicos gera grande impacto sobre as formas de gestão. Neste contexto, a realização de uma bienal, que traz como sobrenome um bloco econômico de países, MERCOSUL, somente vem reforçar esta afirmação. Entre as bienais aqui

¹⁶ Coelho, T. "Bienal de São Paulo: o suave desmanche de uma ideia". In **Revista USP**. São Paulo: no 52, dezembro, janeiro, fevereiro, 2001-2002, p. 80.

¹⁷ Spricigo, V. **Relato de outra Modernidade**: contribuições para uma reflexão crítica sobre a mediação da arte no contexto da globalização cultural. Tese de Doutorado. São Paulo. ECA, 2009.



citadas, o caso da Bienal de Artes Visuais do Mercosul (BAVM) merece destaque. A adesão ao mercado global é uma questão estratégica para este evento cultural, pois interfere na própria composição do acervo de obras de arte que serão expostas a cada edição, podendo aumentar ou diminuir conforme a temática escolhida, diretriz do curador, artistas convidados, etc.

METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo apresentar o método de pesquisa utilizado neste trabalho. A partir das leituras realizadas buscou-se identificar qual a metodologia mais adequada ao tipo de estudo proposto. De acordo com Roesch (1996, p. 78): “definir a metodologia significa realizar uma escolha de como se pretende investigar a realidade”. Desta forma, o estudo caracteriza-se como qualitativo, pois conforme Flick (2013, p. não se busca a mensuração, uma vez que se pretende analisar os efeitos da globalização na Bienal do Mercosul.

A modalidade escolhida para este trabalho é o estudo de caso. Além disso, no estudo de caso, é possível descrever a situação do contexto em que está sendo realizada a investigação, preservar o caráter unitário do objeto estudado e explicar as variáveis causadoras de efeito em fenômenos bastante complexos. Como qualquer pesquisa, o estudo de caso é geralmente organizado em torno de um pequeno número de questões que se referem ao como e ao porquê da investigação. É provável que questões como essas estimulem também o uso de experimentos e pesquisas históricas (YIN, 2001).

A técnica de coleta de dados é necessária para demonstrar como foram obtidos os dados que responderam à questão problema. Conforme Yin (2001, p. 107) existe seis fontes de coletas de dados: a documentação, os registros em arquivos, as entrevistas, a observação direta, a observação participante e os artefatos físicos, e, além dessas, existem outras fontes como filmes, fotografias. Neste estudo, para a obtenção das informações necessárias que viabilizem alcançar os objetivos deste trabalho, foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados:

- ✓ Pesquisa bibliográfica sobre globalização e Bienais
- ✓ Análise dos documentos internos da instituição;
- ✓ Análise das publicações da 9ª Bienal do Mercosul (2013)

Tendo em vista que em 2015 estava sendo organizada a 10ª edição da Bienal, a busca e seleção de documentos se prolongou por mais tempo do que o



esperado, não impactando na análise propriamente dita, mas causando sentimento de angústia do pesquisador pela possibilidade de não conseguir realizar esta parte da pesquisa.

DISCUSSÃO

A Bienal do Mercosul colocou a cidade de Porto Alegre no mapa da arte contemporânea internacional, tendo esse evento se tornado, de fato, “a principal exposição de arte latino-americana do mundo” (AMARAL apud FIDÉLIS, 2005, p. 11). Pela BAVM circulam informações, obras de arte, produtos artísticos oriundos e/ou influenciados por regimes internacionais e sistemas da cultura de mercado. Assim, desde 1997, seus dirigentes e conselheiros seguem atuando de acordo com a orientação das políticas públicas vigentes, em cada uma das edições, e remodelando seus projetos, tornando-os mais abertos às participações artísticas além do MERCOSUL e América Latina.

Desde a sua primeira edição (1997), na qual o autor deste artigo participou como prestador de serviços de importação, a Bienal do Mercosul recebe obras de arte, em consignação (admissão temporária) oriundas de diversos países. Este evento cultural nasceu globalizado e com um grande desafio: de colocar à disposição do público, em tempo hábil (cronograma do evento), obras de artistas do MERCOSUL, América Latina e até mesmo de outros países fora deste eixo, pois as obras de arte que representam a temática, o artista homenageado, a arte contemporânea, podem estar expostas em qualquer parte do mundo. Na primeira edição, as informações eram desconstruídas, a documentação incompleta e a Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul (FBAVM) possuía poucos funcionários e nenhum especialista ou dedicado à importação.

As obras de arte eram as mais diversas possíveis, desde gravuras até instalações gigantescas representando a criatividade contemporânea de um mundo globalizado e que não permitia a não realização – sem erros, pelo menos à vista do público – de um evento idealizado por empresários e apoiado pela comunidade artística do Rio Grande do Sul. A importância da realização da 9ª Bienal fica evidenciada pelo discurso de abertura da Presidente da República do Brasil, Dilma Rousseff

A Bienal do Mercosul está hoje entre as principais mostras internacionais de arte contemporânea. Irradia de Porto Alegre para o mundo a força e a criatividade artística de nossa região. Em sua nona edição, a Bienal foi particularmente feliz em eleger como foco a interação do ser humano com a natureza e a conexão entre experimentação e inovação. (FBAVM,



2012/2013, p. 15).

Diante da grandeza que se propõe um evento como a Bienal do Mercosul, é oportuno apresentar os fatos e números registrados nas 9 (nove) edições, realizadas em 17 anos de existência da FBAVM, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Bienal em fatos e números

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • 5.014.707 visitas. • 1.229.460 agendamentos escolares. • Acesso totalmente franqueado às mostras. • Transporte gratuito oferecido para escolas públicas e instituições sociais da capital e de cidades vizinhas. • 202.058 m² de espaços expositivos preparados e adaptados para exposição. • Áreas urbanas e edifícios “redescobertos” e revitalizados. • 16 obras monumentais permanentes deixadas para a cidade de Porto Alegre/RS. • 2 obras permanentes em São Miguel das Missões/RS e Tacuarembó, no Uruguai. • 3.951 obras de arte expostas. • Participação de 1.425 artistas de 57 países. • 562 dias de exposições abertas ao público. • 65 diferentes exposições. • Formação e trabalho como mediadores para 1.769 pessoas. • 185 patrocinadores e apoiadores ao longo de sua história. • Reconhecimento como o maior conjunto de eventos de arte contemporânea a partir de uma perspectiva sul-americana. • Ênfase na ação educativa e nas contribuições à comunidade como um diferencial em relação a outros eventos similares no mundo. • 296.000 exemplares de materiais didáticos produzidos para instituições de ensino, professores e alunos. • 72.500 exemplares de catálogos produzidos para as mostras. | <ul style="list-style-type: none"> • 16 exposições itinerantes, que já passaram por cidades como Austin (EUA), Bagé (RS), Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Buenos Aires (Argentina), Caxias do Sul (RS), Curitiba (PR), Pelotas (RS), Rio de Janeiro (RJ), Santiago de Compostela (Espanha), São Paulo (SP) e Vila Velha (Espírito Santo). • Seminários, palestras, oficinas e cursos oferecidos gratuitamente para públicos escolares e artísticos e para a comunidade em geral. • Diretoria e Conselhos de Administração e Fiscal atuantes de forma voluntária. • 10.776 empregos diretos e indiretos gerados nas nove edições. • Fomento ao mercado de produção artística local. • Parcerias com instituições de ensino, instituições culturais, movimentos sociais, entidades e secretarias municipais e estaduais de cultura e educação. • Manutenção de um acervo do Núcleo de Documentação e Pesquisa, contendo 89.979 itens, representativos da história das Bienais do Mercosul e da arte latino-americana em geral. • Publicação de Relatório de Responsabilidade Social de maneira pioneira para eventos do gênero, dando transparência das ações e dos recursos aplicados. • A ação educativa da Bienal do Mercosul recebeu o Prêmio Cultura Viva, promovido pelo MinC – Ministério da Cultura em 2007 e menção honrosa no Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus 2010, organizado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). |
|---|---|

Fonte: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul (2012/2013, p. 9)

Diante disso, é possível afirmar que a globalização colocou à frente das empresas que atuam no segmento cultural uma nova realidade: a necessidade de olhar para fora, melhorar e repensar suas atividades, seus produtos e serviços. Tudo isto como forma de entender e enfrentar a acirrada concorrência (dentro da própria indústria do entretenimento), onde a busca pelo público e financiamento



VI CONGRESSO
IBERO-AMERICANO

representa um desafio a cada edição. A redução das distâncias entre países e a crescente necessidade de capital para a expansão das atividades (e aprimoramento tecnológico) são fatores de extrema relevância para as empresas na atualidade. Estes movimentos resultam na necessidade de uma reconfiguração das relações econômicas nacionais e internacionais, em especial na necessidade das empresas serem mais eficientes e eficazes em suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão sobre a globalização e a presença da mesma nas Bienais, é possível dizer que estes eventos estão se reinventando a cada edição, modificando os fluxos e a dinâmica do sistema artístico global. É importante notar que o processo de incorporação da arte brasileira no sistema global ainda caminha a passos lentos, e se faz necessário avaliar o espaço que a Bienal ocupa no sistema globalizado das artes.

A Bienal de Artes Visuais do Mercosul (BAVM) certamente colaborou de forma efetiva, ao longo de sua história, para a projeção da arte brasileira no exterior, seja através da reavaliação de seu modelo curatorial ou ao propor a discussão sobre o novo cenário do sistema global de artes. Enquanto ferramenta de globalização da arte moderna brasileira, a mostra ainda precisa superar o desafio de fomentar a visibilidade da produção artística nacional sem perder a perspectiva de construção de estruturas locais.

REFERÊNCIAS

BERTINI, Alfredo. **Economia da cultura**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. **Lei n. 8.685 de 20 de julho de 1993**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8685.htm>. Acesso em: 02 jan. 2015.

BRASIL. **Lei Rouanet**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/11/lei-rouanet>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

BRASIL. **Ministério da Cultura**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2006/06/22/isummit-06-gilberto-gil-reune-microsoft-e-creative-commons/>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**. Conflitos multiculturais da globalização. 4.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999, p. 11-12.

COELHO, T. "Bienal de São Paulo: o suave desmanche de uma ideia". **Revista USP**, São Paulo, n. 52, dez./fev. 2001-2002, p. 80.



FIDÉLIS, Gaudêncio. **Uma história concisa da Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2005.

FIDELIS, Gaudêncio; TAVARES, Márcio. **Escola experimental de curadoria**. Porto Alegre: Bienal do Mercosul, 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL. Disponível em: <<http://www.fundacaobienal.art.br/site/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL. **Relatório de Responsabilidade Social**. 9. Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Porto Alegre, 2012/2013.

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutemberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

PARANAGUÁ, Pedro. **Entrevista de Pedro Paranaguá, coordenador no Brasil do Programa A2K** (Access to Knowledge), em português. Acesso ao Conhecimento, publicada no site do MinC. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2006.

ROESCH, S. **O estudo de caso como estratégia de pesquisa**. Material de apoio de curso. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, Mimeo, 1999.

SPRICIGO, V. **Relato de outra modernidade**: contribuições para uma reflexão crítica sobre a mediação da arte no contexto da globalização cultural. Tese de Doutorado. São Paulo. ECA, 2009, p. 140.

YIN, Robert. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman, 2001.



VI CONGRESSO

IBERO-AMERICANO

GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA E *RANKINGS* ACADÊMICOS: O ESTADO DA QUESTÃO À LUZ DA LITERATURA ACADÊMICA BRASILEIRA

Marco Wandercil¹
Adolfo Ignacio Calderón²

Grupo de Trabalho 12: Rankings Acadêmicos e Governança Universitária
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Conforme apontado e identificado na literatura internacional, as universidades, cada vez mais, vêm sendo desafiadas diante da emergência dos *rankings* internacionais, principalmente a partir do *ranking* Shanghai início da década de 2000, contexto em que se proliferaram no âmbito global, nacional e regional, comparando e classificando as Instituições de Ensino Superior (IES) lhes atribuindo valores. Assim como os *rankings*, a governança universitária não representa uma nova realidade ou uma nova compreensão da realidade e nem implica em uma nova teoria, mas sim um envolvimento sistemático de todos os autores envolvidos na dinâmica da gestão universitária. Partindo do pressuposto que a Governança Universitária é um tema pouco discutido no Brasil e sua interface com os *rankings* acadêmicos, também é incipiente, o presente estudo tem como objetivo traçar e analisar o estado da questão na literatura acadêmica brasileira sobre a Governança Universitária, sua inter-relação com os *rankings* acadêmicos e tendências predominantes, tendo como referencial analítico: conceito, metodologia e bases epistemológicas. Realizou-se análise de estudos produzidos sobre a temática em questão, tendo como referencial 3 artigos, 1 dissertação e 2 teses, sobre Governança Universitária obtidos a partir de minuciosa pesquisa nas principais bases de dados, bem como, 6 dissertações, 4 teses e 3 artigos sobre *rankings* acadêmicos, levantados junto a Biblioteca da Rede Rankintacs. 1) A literatura é consensual no que diz respeito a importância da Governança Universitária ao estímulo da produção científica, à redução de conflitos e aprimoramento de processos de gestão de maneira transparente, gerando confiabilidade junto a comunidade; 2) constatou-se, também, a especificidades nas formas de abordar a questão da governança, envolvendo governança e produção do conhecimento



¹ PUC-Campinas. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Professor de Administração da Faculdade Santa Lúcia (Mogi-Mirim/SP).

² PUC-Campinas. Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP e Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

(gestão da atividade-fim e das pesquisas científicas) e da ética acadêmica, governança e gestão financeira, governança e seus *stakeholders*; 3) identificada a incipiência de estudos sobre governança na literatura, evidenciada com a primeira produção acadêmica envolvendo o tema, somente no ano de 2007, aumentando paulatinamente as pesquisas a partir de 2014, totalizando até 2018, apenas 6 obras, entre dissertação, teses e artigos; 4) verificou-se, também, a incipiente inter-relação da governança universitária e *rankings* acadêmicos na literatura brasileira pois o termo governança, ainda, não é suficientemente trabalhado no âmbito das ciências humanas, mais especificamente, na educação.

Palavras-chave: Governança Universitária, Educação Superior, Rankings Acadêmicos.



LA CALIDAD EN LA RELACIÓN COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE LA GESTIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Beatriz Llamas Aréchiga¹
 Víctor Alfonso Ramírez Jiménez²
 Angélica María Rascón Larios³

Grupo de Trabajo 1: Gestión Universitaria
 Agencia Financiadora: UNISON

Resumen

El marketing relacional busca crear, desarrollar y sostener relaciones de calidad en el tiempo con sus públicos. En el marco del contexto de las universidades, el presente estudio aborda el constructo calidad relacional modelado a partir de la satisfacción, la confianza y la lealtad (actitud-emotiva y conductual-cognitiva). Con sustento en la revisión de la literatura se identifican las dimensiones que conforman la calidad educativa, en las cuales se comprenden las que impactan en la mejora de la calidad de las relaciones; dado que miden el cumplimiento de los estándares de calidad preestablecidos de los productos finales, cumplimiento de expectativas y necesidades de usuarios (estudiantes/sociedad). Probando se aportación en la mejora de la gestión de la calidad educativa de los servicios que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES). La contrastación de hipótesis se realiza sobre un estudio empírico de naturaleza cuantitativa, mediante el método de Modelos Ecuaciones Estructurales (*SEM*, por sus siglas en inglés), apoyado con el software estadístico versión SmartPLS 3.2.7. Los resultados demuestran que la satisfacción es el principal elemento que explica la confianza; y se confirma la influencia positiva y significativa de la confianza en la lealtad.

Palabras-clave: Marketing relacional, Confianza, Lealtad, Calidad educativa.

INTRODUCCIÓN

La calidad en la educación superior se ha medido históricamente en función de pruebas masivas o estandarizadas atendiendo a los resultados y logros obtenidos; cuantitativamente comparables, y que en ocasiones responden a políticas de

¹ Universidad de Sonora. Doctora en Dirección y Mercadotecnia por la UPAEP. Profesora del área de Mercadotecnia, Depto. de Cs. Económico Administrativas (Sonora/México).

² ITSON. Lic. en Mercadotecnia por la Universidad de Sonora. Consultor en Marketing. Estudiante Maestría Administración y Desarrollo de Negocios (Sonora/México).

³ Universidad de Sonora. Doctora en Educación Administrativa por el IPSON. Profesora del Área de Recursos Humanos (Sonora/México).



organismos internacionales que no siempre se apegan a los sistemas educativos nacionales. En consecuencia, comúnmente se omite considerar como complementos a la evaluación, otras dimensiones de calidad; por otra parte, da pauta a establecer las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes como su propósito fundamental a fin de posicionarse en los *rankings* internacionales (Narro, Martuscelli, y Barzana, 2012).

Los desafíos que actualmente enfrenta la educación superior derivan de los cambios constantes del entorno (Sotelo, 2001), centrándose en los que supone la equidad y calidad educativa (Narro, et al 2012); ante los cuales deben buscarse soluciones innovadoras para alcanzar el desarrollo de la nación, a partir de reconocer el valor estratégico del conocimiento y la información; donde un papel fundamental lo desempeñan las Instituciones de Educación Superior (IES) del país (Senado de la República, 2013). Resultando prioritario dirigir los esfuerzos fundamentalmente al aseguramiento de la calidad de la educación (Questa, 2014).

El interés por garantizar la calidad educativa surge ante la necesidad de las universidades de establecer un sistema para gestionar la calidad de forma adecuada y eficiente con base a los estándares exigidos por la sociedad. Lo que implica el diseño de un sistema conformado por los elementos mas relevantes de la IES que se asocien con la calidad educativa (Vesga, 2013). Por lo que, así como en las organizaciones, la calidad debe ser gestionada ya que requiere de procesos administrativos encaminados a lograr los niveles de calidad establecidos; ya sea por la propia organización, las partes interesadas o por alguna autoridad nacional o internacional reguladora. En relación a lo anterior, la [*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (1997)*], aclara que el proceso de la educación debe contar con un sistema de control que permita saber si los productos finales se adecuan a los estándares de calidad preestablecidos, con la finalidad de cumplir con los estándares de calidad adecuados a las necesidades y expectativas de la sociedad.

En ese sentido, un aporte lo genera el nuevo enfoque relacional. El cual surge a partir de la evolución del ya débil paradigma tradicional; cuya transformación se basa en la construcción y gestión de las relaciones de calidad Grönroos (1994), centrando el interés en el cliente y no en el producto o marca (Lambin, 2002), dado que el objetivo principal es mantener y desarrollar los ya existentes, lo que lleva a establecer mantener y reforzar relaciones sólidas con los clientes y otros actores interesados (Kotler, 1994; Kotler y Armstrong, 2001; Lambin, 2002); con un enfoque integral que se manifiesta como una función de la organización (universidades) y no como una actividad exclusiva del área de marketing (Cavazos y Giuliani, 2008).



Aspectos que conllevan a que las universidades comprendan la importancia que representa el entendimiento del concepto de la calidad educativa y sus implicaciones, debido a que el conocimiento del significado de la calidad en el entorno de las IES ayudará a implementar y establecer nuevos parámetros para medir con precisión el nivel de la calidad educativa impartida por la institución, esto mediante la identificación de las variables que la determinan. Considerando los factores que afectan la calidad en la educación en las IES públicas, existe la necesidad de emprender esfuerzos de gestión administrativa y mercadológicas que conlleven a la generación de valor que mejore los niveles de percepción de calidad educativa de las IES y por consiguiente a la creación de nuevos clientes, retener y mantener los actuales.

Por lo que el principal objetivo de este trabajo es proponer un modelo para medir la satisfacción, confianza y el grado de compromiso/lealtad de los estudiantes hacia las IES, analizando su impacto en el desarrollo de relaciones de calidad; como un indicador de la gestión de la calidad educativa. Considerando para ello, probar de manera empírica el modelo que considera la satisfacción y confianza como variables significativas y determinantes del nivel de calidad de las relaciones, a partir del elemento lealtad (actitudinal y conductual).

REFERENCIAL TEÓRICO

Dimensiones de la calidad en la educación superior

Asegurar la calidad de la educación (Questa, 2014); puede tratarse desde dos perspectivas, una normativa y la otra de carácter mercadológico. Primeramente, considerando las perspectiva normativa la calidad de la educación puede ser determinada por dimensiones como: el nivel de cumplimiento de su funcionalidad (Pérez, López, Peralta y Municio, 2004), eficiencia y eficacia (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro, 1992; Toranzos, 1996; Muñoz, 1998; Pérez, et al. 2004, Márquez, 2004), relevancia (Toranzos, 1996; Muñoz, 1998), pertinencia (Toranzos, 1996; Muñoz, 1998), medios de aprendizaje (Toranzos, 1996; Muñoz, 1998); capacidad para cumplir el compromiso de satisfacer las necesidades intelectuales del usuario/cliente (Zapata, 2000; Garbarino y Johnson, 1999; Long, 2010); equidad (Muñoz, 1998; Schmelkes, 2001; Márquez, 2004, Long, 2010, Llamas, 2012); gestión universitaria (Márquez, 2004), así como la integración al entorno social (Frigerio, et al. 1992; Gento, 2002).

La segunda forma de gestionarla, es la que se propone en éste trabajo apli-



cando el marketing de relaciones visualizado como un proceso de gestión de sus operaciones (Cavazos y Giuliani, 2008); que en múltiples contextos (comerciales, servicios, gobierno, mercado de consumo) ha sido adoptado por aquellas empresas/organizaciones que reconocen la importancia de gestionar relaciones de calidad con sus públicos (comunidad universitaria y sociedad) para favorecer transacciones sólidas y rentables. Sin embargo, no todas las empresas que intentan aplicar este nuevo concepto de marketing relacional alcanzan el éxito. Bajo esta perspectiva, se identifican algunas de las variables que determinan la calidad en las relaciones (Moliner et al., 2008; Garbarino y Johnson, 1999; Ulaga y Eggert, 2006; Roberts, Varki y Brodie, 2003; Raimondo, Miceli y Costabile, 2008) explicada por algunos constructos como: la satisfacción (Oliver, 1981; Ganesan, 1994; Selnes, 1998; Flavián et al., 2006, Llamas, 2012), la confianza (Garbarino y Johnson, 1999; Raimondo et al., 2008, Long, 2010, Llamas, 2012), (equidad (Dwyer, Schurr y Oh, 1987; Ganesan, 1994, Sánchez, 2000; Llamas, 2012), ética (Dwyer et al., 1987; Gundlach y Murphy, 1993; Sánchez, 2000) compromiso (Garbarino y Johnson, 1999; Raimondo et al., 2008), lealtad (Dwyer et al., 1987; Raimondo et al., 2008; Long, 2010; Llamas, 2012) e intenciones de compras futuras (Garbarino y Johnson ,1999; Morgan y Hunt,1994; Ulaga y Eggert, 2006);. Siendo estas variables parte de los indicadores del modelo de evaluación de la calidad implementado por los organismos acreditadores en México.

La dificultad al momento de definir la calidad educativa se debe a que su concepto es dinámico y relativo, es decir, su significado dependerá del punto de vista o enfoque en el que se evalué (Backhoff, Bouzas, Hernández y García, 2009); y puede definirse según Aguerro (s.f.) a partir de la visión o el campo de acción de las personas e instituciones. Aspectos en los que coinciden Ayarza y González (1997) al considerar que el concepto de calidad educativa en las IES no existe como tal, dado que solamente es una comparación entre algo que puede ser mejor o peor que otro, según los objetivos, fines y necesidades de cada individuo. En el mismo sentido, López (2001), señala que la calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que depende en gran medida del entorno en un determinado sistema o quehacer institucional, o de las condiciones y normas en una disciplina determinada. De ahí, que el nivel de calidad educativa que posean las IES estará en función de la percepción que tengan los estudiantes o prospectos, y sobre la opinión de conocidos o contacto con la universidad.

Para comprender el concepto de calidad educativa Lago, López, Municio, Ospina & Vergara (2013) consideran la calidad como el resultado de la comparación de las expectativas con la percepción del servicio recibido. Significando que la



satisfacción de las personas y el valor percibido están dentro de la medida de calidad. Por lo que en acuerdo con Edwards (1991), se considera a la calidad como un valor asignado a un proceso o producto educativo en términos comparativos, en la cual se comparan aspectos como experiencia con el servicio u observación ante un término deseable o expectativas. Por lo tanto, considerando el aspecto de evaluación, González y Torre (2007), señalan que la calidad educativa puede medirse mediante indicadores, criterios y variables que permiten garantizar a la sociedad bases para percibir correctamente a las IES. Entre los indicadores que se consideran al momento de medir el nivel la calidad de las universidades están aspectos como los planes y programas de estudio, la plantilla docente, los alumnos, la infraestructura, el financiamiento y los procesos académico-administrativos (Gil, 2006).

La calidad de relaciones

La calidad de relaciones es considerada por Gummerson (1987) como la calidad de las interacciones entre dos personas la cual puede ser interpretada en términos de valor acumulado. Puede ser expresada como un constructo de orden superior que refleja la naturaleza global de una relación de intercambio entre dos partes (Henning, Gwinner y Gremler, 2002), la cual busca medir el valor del cliente a lo largo del tiempo (Moliner, Sánchez, Callarisa, Rodríguez, 2008). Sin embargo, su conceptualización según Roberts, Varki y Brodie (2003) es necesario considerar dos aspectos que son los atributos y las consecuencias. Respecto a la relación basada en los atributos, considera que las dimensiones de estas variables son diferentes, pero están relacionadas (Ulaga y Eggert, 2006). Situación que en los estudios realizados por Diamontopoulos y Winklohofer (2001) y Jarvis, Mackenzie y Podsakoff (2003), entra en discusión sobre si se trata de un constructo formativo o reflectivo. Bajo la perspectiva de indicadores formativos, éstos pueden ser examinados más como una causa que como una consecuencia de la variable latente medida por los indicadores (Diamontopoulos y Winklohofer (2001). En contraste, Moliner et al. (2008) afirman que todos los estudios realizados sobre calidad en la relación han medido como variable reflectiva. Por lo que se puede suponer que los indicadores o variables comparten un tema en común y no son independientes. Por otra parte, existe la necesidad de definir la relación de calidad con base en sus consecuencias, para ello existen varios trabajos empíricos de comportamiento de lealtad, Garbarino y Johnson (1999); Raimondo, Miceli y Costabile (2008); las intenciones de compras futuras: Garbarino y Johnson (1999); Morgan y Hunt (1994); Ulaga y Eggert (2006); y Roberts et al. (2003).



Gummerson (1998) considera las relaciones de mercado más allá del (empresa-cliente), la cual puede ser interpretada en términos de valor acumulado; misma que se caracteriza por altos niveles de confianza y compromiso (Morgan y Hunt, 1994; Garbarino y Johnson, 1999), así como de calidad en el servicio (Berry, 1995). En el mismo sentido Cavazos y Giuliani (2008), señalan la creación de relaciones a largo plazo e involucra actores, recursos y actividades que pueden establecer relaciones de mercado (compradores, vendedores) o incluso organizar relaciones más complejas (redes) con actores. Por lo que la calidad en las relaciones se considera un constructo multidimensional (Grönroos, 1994).

La confianza con las universidades

La confianza se considera como factor determinante para el establecimiento de relaciones estables y duraderas (Morgan y Hunt 1994; Ganesan, 1994; Berry, 1995; Garbarino y Johnson, 1999; Vásquez-Párraga y Alonso, 2000). Reconociéndola como un indicador determinante del éxito de las relaciones a largo plazo y elemento clave para las relaciones de intercambio (Parasuraman, Berry y Zeithaml, 1985; Morgan y Hunt, 1994; Delgado y Munuera, 2005); que expresa seguridad entre ambas partes (Garbarino y Johnson, 1999), la cual se fortalece cuando un cliente percibe cualidades o aspectos positivos de la organización (Selnes, 1998); y fortalecimiento en la credibilidad del cliente hacia la institución (Ganesan, 1994). La confianza es un constructo bidimensional que mide los elementos de honestidad y benevolencia (Ganesan, 1994; Doney y Cannon, 1997). Por ende, se plantea un efecto equivalente en las siguientes hipótesis de investigación:

H1. Existe una relación positiva y significativa entre la confianza y la lealtad actitudinal de los estudiantes de IES.

H2. Existe una relación positiva y significativa entre la confianza y la lealtad conductual de los estudiantes de IES.

La satisfacción con las universidades

La satisfacción es definida por Gupta y Zeithaml (2005) como la comparación de la experiencia y la expectativa respecto a un producto o servicio; significando un cumplimiento o una superación de los efectos deseados por el cliente (Moliner, 2003). Por lo que la satisfacción o insatisfacción de un cliente viene determinada por la impresión que éste experimenta después de una compra (Oliver, 1981). Es



decir, la satisfacción de un cliente es el resultado de las impresiones recibidas (Selnes, 1998), a lo largo de la creación del servicio menos las expectativas que el cliente trajo al entrar en contacto con la actividad de servicios (Huete, 2007).

La lealtad con las universidades

Basu (1994) se refieren a la lealtad como un concepto multidimensional que consiste en un comportamiento basado en una actitud, en la cual se especifica la lealtad como la actitud hacia la institución y el grado de diferenciación de la actitud frente a otras (alternativas) y el comportamiento de recompra, es decir, la lealtad se presenta al mostrar ambos aspectos. Respecto a la lealtad actitudinal, Oliver (1999) especifica que el cliente se basa en actitudes positivas y el factor emocional hacia una empresa. A diferencia, la lealtad conductual según Day (1969); Jacoby y Chesnut (1978); Pritcahrd (1991); Ehrenberg y Scriven (1999), la describen como un comportamiento de compra repetitivo hacia una empresa. En donde ambos componentes de la lealtad (actitudinales y conductuales), son necesarios para la su medición (Keller, 1993; Dick y Basu, 1994; Parasuraman, Berry y Zeithaml, 1996; Anderson y Srinivasan, 2003; Dimitriades, 2006). Significando la actitud y el comportamiento elementos dimensionales de la lealtad, fomentadas por el grado de satisfacción de experiencias pasadas positivas con la empresa, con el fin de fomentar el apego emocional y el comportamiento de compra a corto plazo. Planteando oas siguientes postulados:

H3. Existe una relación positiva y significativa entre la satisfacción y la lealtad actitudinal de los estudiantes de IES.

H4. Existe una relación positiva y significativa entre la satisfacción y la lealtad conductual de los estudiantes de IES.

H5. Existe una relación positiva y significativa entre la satisfacción y la confianza de los estudiantes de IES.

METODOLOGÍA

De inicio, se realiza una investigación exploratoria para contextualizar el panorama de la misma, examinando la literatura, para precisar el problema de estudio, así como para clasificar las variables claves a estudiar, según lo que sugiere Malhotra (2008). El estudio corresponde a un trabajo empírico con enfoque de tipo cuantitativo (ya que la obtención de datos se recopiló por medio de un cuestionario estructu-



rado vía escalas de medidas); y dada su naturaleza por describir situaciones específicas del mercado objeto de análisis se considera un diseño de investigación descriptiva (Hair, Bush y Ortinau, 2009).

La investigación no pretende hacer variar en forma intencional las variables para ver sus efectos sobre otras variables, es decir, no se manipulan las variables, observando el fenómeno en su contexto natural para después analizarlo (Kerlinger & Lee, 2002), por lo que se trata de una investigación no experimental; así como de tipo transversal o transaccional ya que los datos se recolectaron en un momento y una sola vez en la muestra de los elementos de la población (IES en Navojoa, Sonora) como señalan Malhotra (2008) y Hair et al. (2009).

Para la recolección de datos y muestra, se diseñó un instrumento de tipo escala de medida *Likert* de 7 puntos, que van desde Totalmente en desacuerdo (1), hasta Totalmente de acuerdo (7). El cual se ha desarrollado para medir el grado de satisfacción, confianza y lealtad que perciben los estudiantes de las IES.

Recolección de datos. La unidad de estudio fueron los estudiantes de IES (UNISON, ITSON, UES, UNAV) de Navojoa, Sonora. Se realizaron 20 pruebas piloto para asegurar la funcionalidad del instrumento de medida que cuantifican las escalas de medida de los constructos satisfacción (SAT) confianza (CONF) y lealtad (LEAL).

El tamaño de la muestra fue de 287 cuestionarios válidos, a través de un instrumento estructurado mediante un procedimiento de muestreo aleatorio sistemático. Específicamente sería encuestado el primer estudiante que ingresara a la IES por el acceso principal, siguiendo saltos de tres. Representando un error muestral del $\pm 5,0\%$ para una población finita con un nivel de confianza del 95%.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Análisis estadístico. Siguiendo a Espejel, Fandos, Burgos y Palafox (2011), en su resumen de la validación del modelo de medida para constructos reflectivos; se comprobó la fiabilidad individual de los indicadores como integrante de un constructo reflectivo a través de las cargas factoriales. La carga factorial (λ) debe ser igual o superior que 0,707 (Carmines y Zeller 1979). Las cargas factoriales (tabla 1) muestran que la varianza compartida entre el constructo y sus respectivos indicadores sean mayores que la varianza del error. Considerando el criterio de aceptación anterior ($\lambda \geq 0,707$), se aceptan todos los indicadores. Al igual el cálculo mediante el análisis de la Varianza Extraída (AVE) para los constructor reflectivos



(Fornell y Larcker, 1981), así como los coeficientes *path* o pesos de regresión estandarizados (β). También, se calculó la parte de la Varianza (R^2) que es explicada por el constructo (Bollen, 1989) por medio de la Comunalidad (λ^2) de las variables manifiestas, las cuales se comprueban con el software SmarthPLS.

Tabla 1: Fiabilidad individual de los indicadores del modelo causal

Nota *RSU (Responsabilidad Social Universitaria)

Fuente: Elaboración propia

| Constructo indicadores | Cargas factoriales (λ) |
|--|----------------------------------|
| Satisfacción | |
| SAT1: Considero que los programas educativos son relevantes y acordes a las necesidades de la sociedad. | 0,9857 |
| SAT2: Se han cumplido mis expectativas en cuanto al cumplimiento eficaz de objetivos y las metas establecidas en el diseño de los planes y programas de la IES. | 0,8349 |
| Confianza | |
| CONF1: En todo momento han demostrado tener capacidad para cumplir con sus obligaciones y uso eficiente de recursos (habilidades, medios técnicos y humanos). | 0,7963 |
| CONF2: Siempre me han proporcionado experiencias positivas. Soy importante para IES | 0,8423 |
| CONF3: Siempre han tenido buena reputación entre la gente. Trabajan con acciones anticorrupción, responsabilidad (RSU*) y en favor de la transparencia. | 0,8046 |
| CONF4: Continuamente han cumplido sus promesas. | 0,8280 |
| CONF5: En todo momento se han preocupado por mi bienestar y mis problemas. | 0,8232 |
| CONF6: Siempre he podido contar con su apoyo y asistencia (gestión, tutoría, servicios estudiantiles, movilidad,). | 0,7560 |
| Lealtad Actitudinal | |
| LEAL1: Constantemente busca la integridad de sus servicios y comunicación con la comunidad universitaria | 0,8537 |
| LEAL2: Siempre ha habido continuidad y claridad en la comunicación y servicios que ofrece. | 0,8931 |
| LEAL3: Siempre me he sentido a gusto en la Institución. Me siento incluido y con las mismas oportunidades que mis compañeros. | 0,8297 |
| LEAL4: Continuamente integra nuevos servicios de valor añadido y trabaja con transparencia (innovación de servicios -TIC'S-, contenidos temáticos pertinentes y actualizados, TIC'S, educación equitativa e incluyente). | 0,8244 |
| Lealtad conductual | |
| LEAL5: Siempre he tenido la convicción y no dudaría en solicitar nuevamente los servicios en caso necesario en esta Institución. | 0,9581 |
| LEAL6: Considero que esta Institución realmente cumple con su función y lo hace eficacia y eficiencia. | 0,9531 |

Fiabilidad del constructo. Se analiza la fiabilidad del constructo a través de la medida del *Alfa de Cronbach* (α) y el Coeficiente de Fiabilidad Compuesta del



Constructo (ρ_c). En el tabla 2 se muestra que el *Alfa de Cronbach* es mayor que 0,700 en todos los casos, propuesto por (Nunnally, 1978; Sanz, Ruiz y Aldás, 2008). Para el Coeficiente de Fiabilidad Compuesta o Coeficiente *Rho de Spearman*, todos los constructos reflectivos tienen valores mayores que 0,600 (Bagozzi e Yi, 1988; Chin, 1998; Steenkamp Geyskens, 2006). También se comprobó que todos los Coeficientes de Fiabilidad Compuesta hayan sido superiores que los valores de *Alfa de Cronbach* para cada uno de los constructos propuestos (Fornell y Larcker, 1981). Por tanto, puede decirse que los constructos sugeridos en el modelo poseen una consistencia interna satisfactoria para el modelo conceptual planteado. La validez convergente, se calcula mediante el Análisis de la Varianza Extraída (AVE) para los constructos reflectivos (Fornell y Larcker, 1981). El valor AVE proporciona la cantidad de varianza que un constructo reflectivo obtiene de sus indicadores con relación a la cantidad de varianza provocado por el error de medida. Para el modelo de medida propuesto el coeficiente AVE para los constructos reflectivos debe ser mayor que 0,500 (Bagozzi, 1981; Fornell y Lacker, 1981). Revelando que más del 50% de la varianza del constructo se debe a sus indicadores; demostrando mediante el análisis de AVE, la validez convergente de los constructos planteados.

Tabla 2 – Análisis factorial confirmatorio de las variables latentes

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3 – Resultados del análisis PLS – Modelo estructural: Universidades

| Constructo Indicadores | Alfa de Cronbach (α) | Fiabilidad Compuesta (ρ_c) | Análisis Varianza Extraída (AVE) | |
|--|-------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---------------|
| Confianza (CONF1; CONF2; CONF3; CONF4; CONF5; CONF6) | 0,9068 | 0,9190 | 0,6543 | |
| Lealtad actitudinal (LEAL1; LEAL2; LEAL3; LEAL4) | 0,8911 | 0,9128 | 0,7236 | |
| Lealtad conductual (LEAL5; LEAL6) | 0,8984 | 0,9546 | 0,9131 | |
| Lealtad conductual (LEAL5; LEAL6) | 0,8440 | 0,9091 | 0,8343 | |
| Matriz de correlaciones estandarizadas | | | | |
| Constructo | Confianza | Lealtad actitudinal | Lealtad conductual | Satisfacción |
| Confianza | 0,8089 | | | |
| Lealtad actitudinal | 0,6950 | 0,8507 | | |
| Lealtad conductual | 0,5971 | 0,7430 | 0,9556 | |
| Satisfacción | 0,0082 | 0,0375 | 0,0698 | 0,9134 |



| Hipótesis | Signo de la hipótesis | Coefficientes <i>path</i> estandarizados (β) | Valor <i>t</i> (<i>Bootstrap</i>) |
|--|-----------------------|--|-------------------------------------|
| H1: Confianza → Lealtad actitudinal | + | 0,6947 | 17,7385*** |
| H2: Confianza → Lealtad conductual | + | 0,5966 | 11,1648*** |
| H3: Satisfacción → Lealtad actitudinal | - | 0,0318 | 0,8803 n.s. |
| H4: Satisfacción → Lealtad conductual | - | 0,0649 | 1,6696* |
| H5: Satisfacción → Confianza | - | 0,0082 | 0,1397 n.s. |

Nota:

*** valor $t > 2,576$ ($p < 0,01$),

** valor $t > 1,960$ ($p < 0,05$),

* valor $t > 1,645$ ($p < 0,10$),

n.s. = no significativo.

| Constructo | Varianza Explicada R^2 | Prueba de Stone-Geisser Q^2 |
|---------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Confianza | 0,0001 | -0,0008 |
| Lealtad actitudinal | 0,4840 | 0,3319 |
| Lealtad conductual | 0,3608 | 0,2780 |
| Satisfacción | | |

Fuente: Elaboración propia

La validación del modelo estructural se analiza por medio de dos índices básicos (Espejel et al, 2011). Primeramente, (tabla 3) se tiene que la varianza explicada (R^2) de las variables endógenas o dependientes (R^2) debe ser igual o mayor que 0,100 (Falk y Miller, 1992). Partiendo de este criterio empírico todos los constructos poseen una calidad de poder de predicción apropiado para el modelo estructural planteado. Con respecto al índice de los coeficientes *path* o pesos de regresión estandarizados (β), deben alcanzar al menos un valor de 0,200 (Johnson, Herrmann y Huber, 2006), para que se consideren significativos, pero un criterio científico más riguroso especifica que deben situarse por encima de 0,300 (Chin, 1998), por lo que, las hipótesis de trabajo del modelo estructural H1 y H2 cumplen con el criterio de aceptación ($\beta \geq 0,200$; Chin, 1998).

Discusión de resultados

Se confirma que los niveles de confianza influyen significativamente en el incremento de la lealtad de los usuarios hacia las IES, lo cual se corrobora con los análisis empíricos que aprueban la hipótesis de los efectos moderadores de la confianza sobre la lealtad actitudinal, (**H1**: $\beta = 0,6947$; $p < 0,01$): así como lealtad conductual (**H2**: $\beta = 0,5966$; $p < 0,01$), esto demuestra la importancia de aumentar los



niveles de confianza de las IES, ya que es la variable determinante para generar lealtad. Los resultados del modelo estructural demuestran que, ante una mayor percepción de confianza, la lealtad incrementa significativamente (**H1**: $\beta = 0,6947$; $p < 0,01$). Esto refleja la necesidad de comunicar la eficacia de sus funciones, ya que el contar con buena reputación ayuda a mantener a la institución integra. Concordando Selnes (1998), menciona que la percepción de cualidades y aspectos positivos hacia la institución fortalece la confianza, esto debido a que existe credibilidad en los servicios brindados. Así mismo, las investigaciones de (Morgan y Hunt 1994; Ganesan, 1994; Berry, 1995; Garbarino y Johnson, 1999; Vásquez-Párraga y Alonso, 2000) reafirman la relación significativa entre la confianza y la lealtad, al igual (Morgan y Hunt, 1994; Delgado y Munuera, 2005) en sus estudios reconocen la confianza como variable determinante para relaciones exitosas.

Por otra parte, la hipótesis (**H3**: $\beta = 0,0318$; n.s.), demuestra que no existen efectos significativos de la satisfacción en la lealtad actitudinal. De igual manera la (**H4**: $\beta = 0,0154$; n.s.) indica la poca relación entre la variable satisfacción y la lealtad conductual. Por ello, las hipótesis (**H3**; **H4**), no se validan por falta de evidencia que les aporte significancia. Así mismo, los resultados demuestran que la percepción de satisfacción no influye positivamente y de forma significativa en los niveles de confianza en las instituciones de educación superior, hecho que se manifiesta en la (**H5**: $\beta = 0,0082$; n.s.). Por lo que la validación de esta hipótesis se rechaza ante la ausencia de los datos empíricos necesarios para su aprobación. Resultado que contrasta con los que el proyecto propuso encontrar, ya que otros estudios en distintos contextos: Garbarino y Johnson (1999) teatros, Moliner, et al (2008) en servicios turísticos y comercio; Raimundo, et al (2008) telefonía celular; Long (2010) agencia de viajes en línea y Llamas (2012) en el sector automóviles, demuestran que la satisfacción es la principal determinante de la confianza.

CONSIDERACIONES FINALES

Para lograr la confianza en las IES, es determinante mantener generar/ proporcionar experiencias positivas a los estudiantes, considerando las aportaciones de Selnes (1998) sobre identificando aspectos de confianza como la capacidad habilidad para desarrollar adecuadamente sus funciones, el cumplimiento de obligaciones, experiencias positivas transmitidas, buena reputación, transparencia en los procesos de gestión administrativa (elección de autoridades, otorgamiento de plazas, apoyos a estudiantes y docentes) y manejo de recursos, asistencia (mostrar interés y preocupación por las gestiones del estudiante) y apoyo (asesoría técnica y



orientación, tutorías), sin olvidar que la población estudiantil está conformada por distintos grupos sociales y culturales, con disparidad en las diferencias en niveles educativos, que en ocasiones dejan vulnerables a un gran sector de la población en cuanto a las oportunidades y necesidades de las formas o procesos que requieren para recibir o que se les otorguen los servicios. Es decir, se deben generar los escenarios para incrementar y retener la matrícula, a partir de obtener una lealtad conductual y de actitud, que se verá reflejada en el estudiante cuando éste demuestre su preferencia y reconozca en su caso; la eficacia y calidad de su gestión, expresándolo a la población, como una forma de convencimiento y recomendación. Y más allá de la recomendación, que es lo deseable. Que sea capaz la institución de hacerse de una imagen confiable y de trabajo colaborativo con los actores de la sociedad, a través de la vinculación y solidaridad social.

Para finalizar, el campo del marketing de relaciones nos presenta varias líneas de investigación que requieren ser estudiadas para una mejor comprensión de sus implicaciones en cuanto 1) la racionalidad para crear, desarrollar, sostener y finalizar las relaciones, 2) identificar los procesos sobre los cuales las relaciones son establecidas, desarrolladas, mantenidas y finalizadas; y 3) las estructuras adecuadas para dirigir y gestionar estos procesos. De los cuáles se espera que ayuden a comprender cómo las IES organizan sus funciones de gestión de calidad educativa y cómo estas impactan en sus relaciones.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (s.f.). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación, Consultado el 24 de abril de 2011*. Obtenido de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>

Aguerrondo, I. (1993). Demanda educativa en México. La educación superior en México y sus perspectivas. Obtenido de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista39_S3A5ES.pdf.

Anderson, R. y Srinivasan, S. (2003). *E-Satisfaction and E-Loyalty: A Contingency Framework. Psychology & Marketing, 20 (2), 123-138*.

Ayarza y González. (1997). "Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe", en *La educación superior en el siglo XXI: Visión de América Latina y el Caribe*. CRESALC-UNESCO. Caracas.

Backhoff, E., Bouzas, R., Hernández, P. y García, P. (2009). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.

Berry, L. (1995). Relationship marketing of services- growing interest, emerging



perspectives. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 23 (4), 236-245.

Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.

Carmines, E.G. y Zeller, R.A. (1979). Reliability and Validity Assessment. *Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, Series Nos. 07-017*, Sage, Beverly Hills, CA.

Cavazos, J. y Giuliani, A. C. (2008). El concepto de marketing relacional bajo el paradigma relacional. Una agenda para Latinoamérica. *Redalyc, Invenio*, 11 (20), 41-51.

Chin, W.W. (1998). *The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modelling*, en Marcoulides G. A. (ed.) *Modern Methods for Business Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Chin, W.W. (2000). *Partial Least Square for researchers: An overview and presentation of recent advances using the PLS approach*. Obtenido de <http://discnt.cba.uh.edu/chin/indx.html>

Day, G. S. (1969). *A two-dimensional concept of brand loyalty*. *Journal of Advertising Research*, 9, 29-36.

Delgado, E. y Munuera, J. (2005). *Does brand trust matter to brand equity?* *Journal of Product and Brand Management*, 14 (2/3), 187-196.

Diamantopoulos y Winklhofer, (2001). *Index construction with formative indicators: An alternative to scale development*, *Journal of Marketing Research*, 38, 269-277.

Dick y Basu, K. (1994). *Customer Loyalty: toward a integrated conceptual framework*. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 22 (2), 99-113.

Dimitriades, Z. S. (2006). *Customer satisfaction, loyalty and commitment in service organizations*. *Management Research News*, 29 (12), 782-800.

Doney, P.M. y Cannon, J.P. (1997). *An Examination of the Nature of Trust in Buyer-Seller Relationships*. *Journal of Marketing*, 61, 35-51.

Ehrenberg, A. S. C. y Scriven, J. A. (1999). Brand loyalty. En P. Earl y S. Kemp (Eds.). *The elgar companion to consumer research and economic psychology*, 53-63.

Espejel, J., Fandos, C., Burgos, B., y Palafox, G. (2011). Marketing Estadístico: Modelización estructural para investigaciones de mercados. En Salgado, L. y Burgos, B. (Coord.) *Construyendo mejores empresas. Ensayos cortos sobre la práctica empresarial*, Ed. Universidad de Sonora, México. IESB: 978-607-8158-38-6.

Esposito Vinzi, V., Trinchera, L., Squillacciotti, S. y Tenenhaus, M. (2008). REBUS-PLS: A response-based procedure for detecting unit segments in PLS path modeling. *Applied Stochastic Models in Business and Industry*, Vol. 24, 439-458.

Falk, R.F., y Miller, N.B. (1992). *A Primer for Soft Modeling*. The University of Akron Press: Akron.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y ceca. Troquel: Buenos Aires



Fornell, C. y Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.

Ganesan, S. (1994). *Determinants of Long-Term Orientation in Buyer-Seller Relationship*. *Journal of Marketing*, 48, 1-19.

Garbarino, E. y Johnson, M.K. (1999). "The different roles of satisfaction, trust and commitment in customer relationship", *Journal of Marketing*, 63 (April), 70-87.

Gento, P. S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla, pp. 11-

42. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=d4A2AhYOkFYC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Gil, H. (2006) *La evaluación, acreditación en las instituciones de educación superior públicas de México: estrategias de calidad educativa*. En V. Rosario; E. Marúm; R. Vargas; J. Arroyo y V. González (coords.). *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES*. 423-430, México: Universidad de Guadalajara.

Grönroos, C. (1994). "Quo Vadis, Marketing? Toward a Relationship Marketing Paradigm". *Journal of Marketing Management*, (10), 347-360.

Grönroos, C. (1997). "Value-driven relational marketing: From products to resources and competencies". *Journal of Marketing Management*, 13 (5), 347-360, DOI: 10.1080/0267257X.1997.9964482

Gupta, S. y Zeithalm, V. (2005): "Customer Metrics and Their Impact in Financial Performance", 1-49. Artículo no publicado.

Gummerson, E. (1987). The new marketing developing long-term interactive relationship, *Long range planning*, 20 (4), 10-20.

Gummerson, E. (1998). "Marketing in the 21st century: Implementation requires a relationship marketing paradigm". *Journal of Academy of the Marketing Science*, 26 (3), 242-249, DOI: 10.1177/0092070398263006

Hair, J., Bush, R. y Ortinau, D. (2009). *Investigación de mercados: En un ambiente de información digital*. México: McGraw Hill.

Henning, Th., Gwinner, K.P. y Gremler, D.D. (2002), "Understanding Relationship Marketing Outcomes: An Integration of Relational Benefits and Relationship Quality," *Journal of Service Research*, 4, 230-47.

Jacoby y Chesnut. (1978). *Brand loyalty measurement and management*. New York: John Wiley and Sons.

Jarvis, S.B., Mackenzie, P.M. y Podsakoff. (2003). *A Critical Review of Construct Indicators and Measurement Model Misspecification in Marketing and Consumer Research* *Journal of Consumer Research*, 30, 199-277.



- Keller, K. (1993). *Conceptualizing, Measuring and Managing Customer-Based Brand Equity*. *Journal of Marketing*, 57, 1-22.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill
- Kotler, P. (1994). *Marketing Management - analysis, planning, implementation and control*. Eight Edition. Prentice-Hall, New Jersey.
- Kotler, P. y Armstrong, G. (11). (2006). *Principles of marketing*, Upper Saddle River: New Jersey: Prentice-Hall.
- Kotler, P. y Armstrong, G. (2001). *Marketing*, México: Prentice Hall.
- Lago, D., López, E., Municio, P., Ospina, R., y Vergara, G. (2013). *La Calidad de la Educación Superior. ¿Un reto o una utopía?* Bogotá: Ecoe
- Lambin, J. (2002). *Marketing Estratégico*, España: McGraw Hill.
- Llamas, B. (2012). *Desarrollo de un modelo para la mejora en la calidad de relaciones establecidas con clientes en agencias automotrices en el Estado de Sonora*. Tesis doctoral, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Long, y. L. (2010). "La influencia de la imagen corporativa, marketing relacional, y la confianza en la intención de compra: el efecto moderador de la palabra de boca en boca". *Turismo*, 65 (3), 16-34, DOI: 10.1108/16605371011083503
- López, S. (2001). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Malhotra, N.K. (2008). *Investigación de mercados*. México: Prentice Hall.
- Moliner, B. (2003): *La formación de la satisfacción / insatisfacción del consumidor y del comportamiento de queja: aplicación al ámbito de los restaurantes*, Tesis presentada en la Universidad de Valencia. España.
- Moliner, M., Sánchez, J., Callarisa, L. y Rodriguez, R. (2008). *La calidad de la relación; Un concepto emergente, el caso de un establecimiento co-mercial*. Cuadernos de economía y dirección de la empresa. (37), 97-121.
- Morgan, R.M. y Hunt. S.D. (1994). *The commitment-trust theory of relationship marketing*. *Journal of marketing*, 58, 20-38.
- Narro, R., J., Martuscelli, Q. J. y Barzana, G. E. (Coord.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Oliver, R. (1999). *Whence consumer loyalty*. *Journal of Marketing*, 63, 33-44.



Parasuraman, A., Berry, L. L. y Zeithaml, V. A. (1985). *A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research*. *Journal of Marketing*, 49, 41-50.

Parasuraman, A., Berry, L. y Zeithaml, V. A. (1991). "Perceived service quality as a customer-based performance measure: an empirical examination of organizational barriers using and extended service quality model", *Human Resource Management*, 30 (3), 335-364.

Parasuraman, A., Berry, L. L. y Zeithaml, V. A. (1996). *The behavioral consequences of service quality*. *Journal of marketing*, 60(2), 31-46.

Pérez, P. J., López, R. F., Peralta, O. M. y Municio, F. P. (2004). *Hacia una educación de calidad: Gestión, instrumentos y evaluación* [Versión electrónica]. Madrid: Narcea. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=161VeDeHUcIC&printsec=frontcover&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Pesántez, A. (2011). *Indicadores de gestión y calidad en la educación superior. Un modelo de evaluación para la Universidad Politécnica Salesiana*. (Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana). Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6120/1/Indicadores%20de%20gestion%20y%20calidad%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>.

Placencia, G. L. (2007). Calidad en las instituciones de educación superior en México: Obtenido de Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.

Pritcahrd, M. P. (1991). Development of the psychological commitment instrument (PCI) for measuring travel service loyalty. Doctoral dissertation. University of Oregon.

Questa, M. (2014). Aportes para la gestión de la imagen institucional de los centros educativos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5, 93-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895007>

Raimondo, M., Miceli, G. y Costabile, M. (2008). How relationship age moderates loyalty formation: The increasing effect of relational equity on customer loyalty. *Journals of Service Research*, 11 (2): 142-160, DOI: 10.1177/ 094670508324678

Roberts, Varki y Brodie. (2003). *Measuring the quality of relationships in consumer services: an empirical study*, *European Journal of Marketing*, 37 (81/2), 169-196.

Selnes, F. (1998). *Antecedents and Consequences of Trust and Satisfaction in Buyer-Seller Relationships*. *European Journal of Marketing*, 32 (3/4), 305-322.

Senado de la República (2013, julio). Dictámenes a discusión y votación LXII/1SPR-23/4256. *Gaceta de la comisión permanente*. Recuperado de <http://www.senado.gob.mx/index.php?ver=cp&mn=4&id=42566>

Sotelo, V. N. (2001). Gestión de calidad en la educación. Obtenido de calidad en la educación : <http://eprints.uanl.mx/4676/1/1020145428.PDF>

Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 10, enero-abril, 63-68.



Tenenhaus, M. (2008). Structural Equation Modelling for small samples. Working paper No 885, HEC Paris, Jouy-en-Josas.

Ulaga, E. y Eggert, A. (2006). Relationship value and relationship quality: Broadening the nomological network of business-to-business relationships *European Journal of Marketing*, 40 (3/4) (2006), 311-327.

UNESCO. (1997). "Los sistemas de medición y evaluación de calidad de la educación" I. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, 1-2.

Vásquez-Párraga, A. Z. y Alonso, S. (2000). Antecedents of customer loyalty for strategic intent. *En Marketing Theory and Applications*, John P. Workman, Jr. and William D. Perrault (eds.), Chicago: American Marketing Association, 82-83.

Vesga, J. (2013). "Cultura organizacional y sistemas de gestión de la calidad: una relación clave en la gestión de las instituciones de educación superior". *Revista Guillermo de Ockham*,

Zapata, G. E. (2000). Mercadeo educativo ¿Cómo promover la oferta de instituciones y programas?, 1-27. Recuperado de <http://cvonline> 11(2), 89-100.



LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CHILE Y SU POSICIÓN EN LOS RANKINGS NACIONALES

Francisco Ganga-Contreras¹
Walter Sáez San Martín²

Grupo de Trabajo 12: Rankings Académicos e Governança Universitária
Agencia Financiadora: Proyecto Fondecyt Regular N° 1161353

Resumen

Los rankings de universidades llegaron para quedarse, prueba de ello es que hoy las autoridades de estas entidades vociferan a los “cuatro vientos” sus resultados, cuando aparecen en una posición destacable, o los desdeñan, cuando el lugar que ocupan no les favorece. Al margen de la actitud que se asume, lo que está claro, es que estos instrumentos ejercen hoy un rol -al menos una influencia- en las decisiones y acciones que ejecutan los diferentes grupos de interés; y Latinoamérica no escapa a esta realidad. En este orden de cosas, a través de esta ponencia, se pretende describir antecedentes generales relativos a los diversos rankings de universidades que actualmente se realizan en Chile, y junto con ello, mostrar la posición que han ocupado estas casas de estudios (particularmente las estatales), en los años publicados. Las metas trazadas, se pretenden lograr mediante el uso de fuentes secundarias de información, particularmente, artículos que abordan estos tópicos y las webs de los respectivos rankings.

Palabras-clave: Rankings de universidades, gobernanza universitaria, educación superior, evaluación de instituciones educativas.

INTRODUCCIÓN

Los rankings universitarios han logrado gran popularidad en el mundo como instrumento para ordenar a las instituciones de educación superior, de acuerdo a

¹ Universidad de Los Lagos. Administrador Público, Licenciado en Administración, Magíster en Administración de Empresas, DEA en Organización de Empresas, Doctorado en Administración de Empresas, Doctorado en Gestión Estratégica y Postdoctorado en Ciencias Humanas. Actualmente es Consultor Internacional y Profesor Titular del Departamento de Ciencias del Desarrollo e Investigador del Programa en Gobernanza e Inclusión Organizacional de la Universidad de Los Lagos-Chile. Correo postal: República N° 517, Universidad de Los Lagos, Chile. Correo electrónico: fganga@ulagos.cl

² Universidad de Los Lagos. Administrador Público, Licenciado en Administración Pública, Asistente de Investigación del Proyecto Fondecyt Regular N° 1161353 y del Programa de Gobernanza e Inclusión Organizacional de la Universidad de Los Lagos-Chile. Correo postal: República N° 517, Universidad de Los Lagos, Chile. Correo electrónico: walter.saez@ulagos.cl.



sus propios criterios de calidad. Sobre ello, Teichler (2011) identifica posibles tres factores: la masificación de la educación superior, el aumento de la competencia entre instituciones y la internacionalización de la educación superior; todo sumado en la creciente exigencia de los distintos grupos de interés por obtener mas transparencia del sistema universitario (Salmi y Saroyan, 2007). Pero estos procesos de jerarquización no son nada nuevos, aunque sí su proliferación (Martinez, 2011). Inicialmente, el trabajo de estas mediciones era considerar los avances internos de las instituciones educativas, para luego generar datos comparativos entre sí (López-Leyva, 2008), sin embargo, en la actualidad, los líderes universitarios y toman más en serio los informes y resultados de las clasificaciones, por un lado, porque los responsables de realizar las políticas educativas han comenzado a utilizar esta herramienta con otros fines (Teichler, 2011), y por otro, para aprovechar la amplia difusión mediática que generan los resultados, que siendo positivos, serán anunciados y replicados por los medios oficiales de la propia institución para generar un erróneo discurso de calidad (Reyes, 2016). Para el uso informativo y divulgativo que se asignan a los listados de carácter global, se deben considerar las limitaciones metodológicas con las que cuentan (Marginson y Van der Wende, 2007; Ordorika y Rodríguez, 2010; Ordorika y Lloyd, 2014), por ello es que Hazelkorn (2012) propone avanzar en la creación de suplementos de carácter regional, que intenten leer de mejor forma el contexto en el que se ubican las universidades, junto a las características del sistema en que se ve envuelto. De aquella lógica, es que en varios países de Latinoamérica surgen listados que evalúan y comparan localmente a sus instituciones, como ocurre -por ejemplo- en México, Brasil, Colombia y Chile (da Silva y Calderón, 2015).

Este trabajo presentará información referente a los tres rankings universitarios identificados en Chile (Qué Pasa, Universitas y América Economía) y situará como eje central de muestra a las instituciones públicas, dada las similitudes en características y procedencia. De manera que, se mostrarán todas las posiciones que han tenido las universidades públicas de Chile en los tres rankings nacionales, implicando una revisión de diversas fuentes secundarias (bibliografía que aborde esta temática, diarios, revistas y páginas web de los realizadores de rankings). De este modo, la información recopilada permite presentar la situación de las universidades del Estado en estas mediciones, los avances, descensos y posiciones en relación a la totalidad de instituciones evaluadas año tras año.



DESARROLLO

Universidades públicas en Chile

Como se señala en la Ley N° 21.091 (artículo 4), el sistema de educación superior chileno es de provisión mixta y está compuesto por dos subsistemas: el Técnico Profesional y el Universitario. El primero está integrado por los centros de formación técnica (C.F.T.) estatales, los institutos profesionales (I.P.) y centros de formación técnica privados reconocidos por el Estado; mientras que el segundo está constituido por las Universidades del Estado creadas por ley, las Universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), y las Universidades privadas reconocidas por el Estado. Este último subsistema cuenta actualmente con 61 instituciones, de las cuales sólo 18 pertenecen al Estado³. Por definición, estas casas de estudio son creadas por ley para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión, vinculación con el medio y el territorio, y tienen por finalidad el contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país, y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura⁴.

Desde la creación de la Universidad de Chile en 1842 -como relevo de la Universidad pública de San Felipe de la República de Chile (Mellafe et al., 1992; Celis, 2014)- tuvieron que pasar más de 100 años para que en el gobierno de Gabriel González Videla (en el año 1947) surgiera una nueva casa de estudios de carácter pública, la Universidad Técnica del Estado, gracias a la fusión de varias escuelas técnicas de minas, ingeniería, artes y oficios, la Escuela de Ingenieros Industriales de Santiago y el Instituto Pedagógico Técnico (Bernasconi y Rojas, 2003). Entre las décadas de los cincuenta y sesenta, ambas instituciones expandieron su presencia en diversas regiones del país bajo un modelo de campus regionales, los cuales, tras la ley general de universidades del año 1981 (y hasta 1993), servirían como base para la creación de 14 nuevas universidades públicas. A contar de 1993, el sistema universitario registraba 16 instituciones de educación superior a cargo del Estado, este número aumentaría a 18 en el año 2015, ya que durante el

³ Según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC): Instituciones de Educación Superior en Chile con fecha 22 de Mayo". Encontrado en <http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015> [Consultado en Junio 2018].

⁴ Ley 21.094 sobre Universidades Estatales, artículo 1.



segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet, se promulga la Ley 20.842 que crea a las Universidades de O'Higgins (ubicada en la VI región del Libertador General Bernardo O'Higgins) y de Aysén (con domicilio en la XI región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo), "asegurando que exista una universidad pública en cada región del país"⁵.

Tabla 1 – Universidades Públicas de Chile

| | Nombre de la Universidad | Creadas por | Fecha de rec. Oficial ⁶ |
|----|---|--------------|------------------------------------|
| 1 | Universidad de Chile | Ley s/n | 19-11-1842 |
| 2 | Universidad Técnica del Estado (posterior Universidad de Santiago de Chile) | Decreto 1831 | 09-04-1947 |
| 3 | Universidad de Valparaíso | D.F.L. 6 | 10-02-1981 |
| 4 | Universidad de Antofagasta | D.F.L. 11 | 10-03-1981 |
| 5 | Universidad de La Serena | D.F.L. 12 | 10-03-1981 |
| 6 | Universidad del Bío-Bío | D.F.L. 16 | 10-03-1981 |
| 7 | Universidad de la Frontera | D.F.L. 17 | 10-03-1981 |
| 8 | Universidad de Magallanes | D.F.L. 35 | 03-10-1981 |
| 9 | Universidad de Talca | D.F.L. 36 | 03-10-1981 |
| 10 | Universidad de Atacama | D.F.L. 37 | 03-10-1981 |
| 11 | Universidad de Tarapacá | D.F.L. 150 | 11-12-1981 |
| 12 | Universidad Arturo Prat | Ley 18.368 | 14-12-1984 |
| 13 | Universidad Metropolitana de Ciencias de | Ley 18.433 | 23-08-1985 |
| 14 | Universidad de Playa Ancha de Ciencias | Ley 18434 | 23-08-1985 |
| 15 | Universidad de Los Lagos | Ley 19.238 | 18-08-1993 |
| 16 | Universidad Tecnológica Metropolitana | Ley 19.239 | 18-08-1993 |
| 17 | Universidad de Aysén | Ley 20.842 | 03-08-2015 |
| 18 | Universidad de O'Higgins | Ley 20.842 | 03-08-2015 |

Fuente: Informe de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, "Universidades creadas en el marco legal de 1980 y 1990". Disponible en: <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmTIPO=MANDATOANTECEDENTE&prmID=481>.

Rankings universitarios de Chile

⁵ Frase recogida del discurso de Michelle Bachelet al firmar proyecto de ley que crea a las universidades, recogido por el noticiario T13. Disponible en: <http://www.t13.cl/noticia/actualidad/presidenta-bachelet-firma-proyecto-que-crea-universidades-estatales-de-aysen-y-ohiggins>

⁶ Acto por el cual el Estado faculta a una institución de educación superior para iniciar sus actividades propiamente académicas destinadas a otorgar títulos y/o grados, ya sean profesionales o técnicos, reconociendo como válida para dichos efectos la enseñanza que conduce a tales títulos y grados (Bernasconi, 1994).



El entusiasmo global por los rankings universitarios ha tenido como respuesta la elaboración de distintos listados que evalúan únicamente a instituciones de una región o un solo país, habiendo varios casos en Latinoamérica (da Silva y Calderón, 2015), pudiendo ser estos de iniciativa pública o privada. Chile es uno de ellos, contando actualmente con tres distintas tablas de posiciones que evalúan únicamente a universidades locales, bajo los criterios e indicadores que éstas entidades han determinado. Así, encontramos el Ranking de la revista Qué Pasa, el Ranking del Grupo de Estudios Avanzados (G.E.A.) Universitas, y el Ranking de la revista América Economía. Los mencionados han sido impulsados por entidades privadas, y a su vez divulgados en distintos medios masivos, principalmente en internet, revistas y periódicos. A continuación se expondrán los principales elementos y características de los realizadores de rankings en Chile, señalando brevemente las dimensiones que utilizan para desarrollar el ordenamiento vertical.



Ranking Revista Qué Pasa

Pertenciente al grupo Copesa S.A. -empresa chilena de medios de comunicación-, el semanario Qué Pasa -junto al periódico La Tercera-, desde el año 1999 viene analizando y publicando de forma anual el ordenamiento de las instituciones universitarias del país. Siendo la medición más longeva de las tres mencionadas (con 18 ediciones), el ranking ha debido adaptarse a los cambios en el escenario educativo chileno, añadiendo nuevos criterios y modificando ciertos indicadores. En su primera versión se utilizaron criterios sobre el alumnado, la docencia, el tamaño institucional y la investigación, para luego, en la siguiente edición, apreciar el prestigio y la percepción de calidad que le asigna el mercado laboral -a través de encuestas- a las diversas instituciones del país, evaluándolas en una escala de 1 a 7, donde 1 significa “muy mala calidad” y 7 “muy buena calidad”. El ordenamiento del ranking en base a sólo este instrumento dura hasta el año 2012, dado que para la siguiente publicación se añaden nuevos indicadores que busquen medir de mejor forma a las universidades chilenas. Con estas incorporaciones, el ranking 2017 se configura de la siguiente manera: Percepción del mercado laboral, Gestión Institucional, Investigación, Calidad del cuerpo académico y la Calidad de los alumnos. De esta forma, la medición cuenta con una mezcla de datos cuantitativos y cualitativos.

Ranking Grupo de Estudios Avanzados Universitas

Con el propósito de ilustrar algunas realidades del sistema universitario, ayudar a los postulantes en su elección y contribuir al desarrollo de políticas públicas en el ámbito de la educación superior⁷, el Grupo de Estudios Avanzados (G.E.A.) Universitas realiza desde el año 2012 diversas mediciones que intentan ilustrar la heterogeneidad del sistema universitario chileno, siendo “el ranking sobre calidad de la docencia de pregrado” el único en agrupar a todas las casas de estudios en una sola tabla de posiciones. Los resultados son publicados y divulgados de forma anual en conjunto al periódico de circulación nacional El Mercurio. Sobre la metodología empleada, cuatro criterios han sido utilizados en todas sus ediciones: la Calidad de los estudiantes, de los Académicos, la Calidad de los procesos formativos y la Calidad de la Gestión Institucional. Con ello, la medición se centra en la obtención de indicadores objetivos, numéricos, y emanados de fuentes oficiales, públicas y verificables.



Ranking de América Economía

La revista América Economía- fundada en 1986- ha estado contando los hechos de América Latina desde una perspectiva totalmente local, analizando los negocios, la economía, la política y las finanzas de la región. Como una forma de apoyar la toma de decisiones de la comunidad empresarial, en 1993 se crea la unidad de análisis y estudios América Economía Intelligence, que desde entonces, ha realizado diversos rankings y estudios, principalmente de interés económico. A partir del 2009, esta unidad realiza el “ranking de las mejores universidades de Chile”, utilizando siete criterios que se consideraron como variables importantes para una institución: Calidad docente, Calidad de los alumnos, Investigación, Acreditación, Infraestructura, Internacionalización y la Vida de campus. Para el año 2010, se añaden indicadores referentes a la Inclusión y a la Vinculación con la comunidad, así, creciendo a un total de nueve criterios que han sido utilizados hasta su última edición (2017). Una de las principales características del listado, es que se utiliza a las propias universidades como fuentes de información, ya que para datos que no se encuentran disponibles de manera pública, las propias universidades participantes responden a una encuesta preparada por el equipo de América Economía Intelligence.

⁷ Pedro Pablo Rosso, “Un ranking y más”. Revisado en: <http://rankinguniversidades.emol.com/un-ranking-y-mas/>.

RESULTADOS

Se recopila información referente a todas las ediciones de los rankings nacionales mencionados, junto a las posiciones en las que se encuentran las universidades públicas en cada uno de ellos. Las universidades se presentan ordenadas en base a la posición que ocupan en el último año mostrado en la tabla, posición que considera al total de instituciones del sistema universitario chileno valoradas en aquel año. Se asigna un color gris de fondo a la posición cuando una institución ha descendido con respecto al año anterior, mientras que el fondo blanco se empleará al inicio, al mantener o al mejorar la ubicación en dicho periodo. En cambio, la casilla de color negro indica que la institución no presenta información para el año mostrado. Junto a lo mencionado, se presentará también la cantidad total de instituciones universitarias en Chile frente al número evaluado por lo rankings. Por último, se debe considerar la ausencia de las universidades de O'Higgins y de Aysén en los listados, debido a su corto tiempo de existencia.



Ubicación de las universidades públicas en Ranking Qué Pasa

Para una mejor comprensión de las posiciones en el ranking Qué Pasa, se decide mostrar la información en dos periodos distintos: el primero abarcará entre los años 2000 al 2012, mientras que el segundo lo hará entre los años 2013 y 2017. Esta medida permitirá realizar una comparación más fidedigna entre los años, dada por la igualdad en la metodología empleada en los rangos mencionados (a excepción del año 2000 que contempla cuatro dimensiones a evaluar, frente a la encuesta de prestigio que comienza a regir como forma de ordenamiento desde el año 2001 hasta el 2012). Además, se debe considerar que la información disponible para el año 2003 es sobre las primeras “25 universidades más prestigiosas” del sistema (ver tabla N° 2), por lo que no se cuenta con información disponible de siete universidades públicas.

Tabla 2: Número de universidades contempladas en ranking qué pasa por año

| Año | Nº total de instituciones | Nº universidades evaluadas | Año | Nº total de instituciones | Nº universidades evaluadas |
|------|---------------------------|----------------------------|------|---------------------------|----------------------------|
| 2000 | 64 | 60 | 2009 | 61 | 57 |
| 2001 | 63 | 61 | 2010 | 60 | 58 |
| 2002 | 62 | 61 | 2011 | 60 | 56 |
| 2003 | 63 | 25 | 2012 | 60 | 57 |
| 2004 | 64 | 58 | 2013 | 60 | 44 |
| 2005 | 61 | 59 | 2014 | 60 | 42 |
| 2006 | 61 | 59 | 2015 | 60 | 43 |
| 2007 | 61 | 58 | 2016 | 60 | 45 |
| 2008 | 61 | 58 | 2017 | 61 | 40 |

Fuente: Elaboración propia, basado en "Compendio histórico de Educación Superior: Estadísticas institucionales" (MINEDUC, 2017), Qué Pasa (1999; 2001-2015) y La Tercera (2016 y 2017).



Como se aprecia en la tabla N° 3 -que muestra las posiciones entre los años 2000 y 2012-, las universidades públicas ven caer sus lugares tras el cambio metodológico que se registra entre el año 2000 y 2001, donde inicialmente diez universidades se ubican dentro del top 20 frente a las seis registradas en el siguiente año. Es más, de las 16 instituciones mostradas sólo dos mejoraron su situación con respecto al año anterior (la Universidad de la Frontera que asciende tres puestos y la Universidad de Magallanes en uno), mientras que las 14 restantes solo vieron descensos en sus puestos, siendo la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación la institución más desfavorecida, cayendo 26 lugares (de la ubicación 19 a la 45). Al saltar al periodo del 2001 al 2012, referido al uso de encuestas que miden el prestigio y la percepción de calidad asignada por el mercado laboral a las casas de estudio, la Universidad de Chile se distingue como la más estable y mejor posicionada frente a sus pares, y es secundada por la Universidad de Santiago, que oscila entre los lugares cuatro y ocho del total de instituciones. Ahora bien, si se revisa el avance de las instituciones de acuerdo a la posición en la que comienzan (2001) y terminan (2012), las universidades de Valparaíso (de 17 a 12), la Tecnológica Metropolitana (de 31 a 24), de Playa Ancha (de 42 a 34), la Metropolitana de Ciencias de la Educación (de 45 a 36) y de Atacama (de 41 a 37) muestran una mejoría. Diferente a lo que ocurre con las universidades de la Frontera (de 12 a 18), La Serena (de 24 a 30) y de Magallanes (de 33 a 42), quienes ven caer sus posiciones en relación al año de inicio.

Tabla 3 – Posición de las universidades públicas en el ranking Qué Pasa (2000-2012)

| Universidad | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 U. de Chile | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 2 U. de Santiago de Chile | 4 | 8 | 8 | 9 | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 |
| 3 U. de Valparaíso | 11 | 17 | 11 | 12 | 16 | 12 | 15 | 9 | 13 | 12 | 11 | 10 | 12 |
| 4 U. de Talca | 6 | 10 | 12 | 10 | 18 | 20 | 23 | 12 | 12 | 15 | 15 | 12 | 12 |
| 5 U. del Bío-Bío | 14 | 16 | 21 | 25 | 34 | 22 | 24 | 24 | 22 | 26 | 18 | 19 | 15 |
| 6 U. de la Frontera | 15 | 12 | 14 | 14 | 19 | 16 | 13 | 16 | 18 | 19 | 23 | 17 | 18 |
| 7 U. Tecnológica Metropolitana | 13 | 31 | 26 | 24 | 21 | 17 | 12 | 13 | 23 | 25 | 19 | 26 | 24 |
| 8 U. de Antofagasta | 21 | 27 | 27 | | 29 | 40 | 41 | 28 | 33 | 29 | 30 | 31 | 28 |
| 9 U. de La Serena | 16 | 24 | 23 | 18 | 26 | 24 | 32 | 30 | 34 | 29 | 34 | 31 | 30 |
| 10 U. de Los Lagos | 30 | 32 | 45 | | 37 | 39 | 30 | 36 | 29 | 35 | 35 | 35 | 32 |
| 11 U. de Tarapacá | 18 | 29 | 30 | | 31 | 33 | 45 | 39 | 39 | 40 | 37 | 38 | 33 |
| 12 U. de Playa Ancha | 29 | 42 | 34 | | 30 | 32 | 36 | 34 | 35 | 34 | 32 | 34 | 34 |
| 13 U. Metropolitana de Ciencias de la Educación | 19 | 45 | 28 | 23 | 25 | 31 | 28 | 37 | 36 | 35 | 36 | 40 | 36 |
| 14 U. de Atacama | 31 | 41 | 39 | | 41 | 38 | 40 | 32 | 37 | 41 | 40 | 36 | 37 |
| 15 U. Arturo Prat | 22 | 39 | 46 | | 40 | 36 | 34 | 42 | 41 | 37 | 38 | 37 | 38 |
| 16 U. de Magallanes | 34 | 33 | 33 | | 44 | 48 | 50 | 44 | 46 | 45 | 48 | 48 | 42 |

Fuente: Revista Qué Pasa (1999; 2001-2012).

Como puede observarse en la tabla N° 4, la inclusión de los nuevos criterios para la medición del año 2013, trajo consigo buenas noticias para algunas instituciones. Por ejemplo, entre los ascensos mas destacados en relación al año anterior se encuentran la Universidad de Talca (que pasa del lugar 12 al 8), la Universidad de la Frontera (del puesto 18 al 13), la Universidad de Antofagasta (avanzando de la posición 28 a la 23), la Universidad de la Serena (del puesto 30 al 22), la Universidad de Playa Ancha (del sitio 34 al 26), la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (de la ubicación 36 trepa al 25) y la Universidad de Magallanes (subiendo del lugar 42 al 29); por el contrario, el descuelgue mas significativo es para la Universidad Tecnológica Metropolitana, quien decae del puesto 24 al 32. Para el periodo de la nueva metodología -que añade cuatro nuevas dimensiones-, y considerando la posición en la que inician (2013) y concluyen (2017), los saltos más significativos son para las universidades de La Frontera (del 13 al 12), del Bío-Bío (del 16 al 15) y de Antofagasta (del 23 al 20); diferente situación de las universidades de Tarapacá (del 20 al 24), la Metropolitana de Ciencias de la Educación (del 25 al 29), de Magallanes (del 29 al 33) y de Los Lagos (del 31 al 34), quienes bajaron al menos en tres ubicaciones.



Tabla 4 – Posición de las universidades públicas en el ranking Qué Pasa (2013-2017)

| | Universidad | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|----|--|------|------|------|------|------|
| 1 | U. de Chile | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | U. de Santiago de Chile | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 |
| 3 | U. de Talca | 8 | 9 | 8 | 10 | 9 |
| 4 | U. de la Frontera | 13 | 11 | 11 | 13 | 12 |
| 5 | U. de Valparaíso | 12 | 13 | 15 | 12 | 13 |
| 6 | U. del Bío-Bío | 16 | 17 | 14 | 16 | 15 |
| 7 | U. de Antofagasta | 23 | 25 | 26 | 22 | 20 |
| 8 | U. de La Serena | 22 | 22 | 24 | 24 | 22 |
| 9 | U. de Tarapacá | 20 | 24 | 21 | 19 | 24 |
| 10 | U. de Playa Ancha | 26 | 27 | 31 | 23 | 26 |
| 11 | U. Metropolitana de Ciencias de la Educación | 25 | 28 | 29 | 28 | 29 |
| 12 | U. Tecnológica Metropolitana | 32 | 31 | 33 | 29 | 31 |
| 13 | U. de Magallanes | 29 | 33 | 34 | 33 | 33 |
| 14 | U. de Los Lagos | 31 | 36 | 35 | 34 | 34 |
| 15 | U. de Atacama | 36 | 38 | 37 | 37 | 35 |
| 16 | U. Arturo Prat | 38 | 37 | 38 | 39 | 38 |

Fuente: Revista Qué Pasa (2013- 2015) y La Tercera (2016 y 2017).

Ubicación de las universidades públicas en Ranking Universitas.

De las cinco ediciones del ranking Universitas sobre la calidad de la docencia de pregrado, se ha publicado información referente a casi 50 instituciones del país (tabla N° 5), dentro de las cuales se ubican las 16 correspondientes al Estado. Al revisar las ubicaciones de las instituciones públicas en el ranking Universitas (tabla N° 6), se puede verificar el aumento de las casas de estudio ubicadas en el top 20 del listado. Se comienza en el año 2012 con ocho instituciones dentro de este rango (universidades de Chile, de Talca, del Bío-Bío, de Santiago, de la Frontera, de Tarapacá, la Metropolitana de Ciencias de la Educación, y de la Serena), mientras que para la última versión (2017) esta cifra pasa a convertirse en diez (sumándose al listado las universidades de Valparaíso y de Playa Ancha). Dentro de las instituciones que vieron mejorada su posición con respecto a la primera (2012) y última medición (2017), destacan las universidades del Bío-Bío (del puesto 6 al 4), de la Frontera (del lugar 10 al 8), de Tarapacá (de la ubicación 13 al 9), de Valparaíso (del sitio 26 al 17) y de Antofagasta (del lugar 23 al 18); en cambio, quienes sufrieron descensos al comparar ambos años están la Universidad de Talca (del lugar 4 al 6), la Universidad de Santiago (de la posición 9 a la 14), La Universidad de La Serena (de



la ubicación 19 a la 25), la Universidad de Magallanes (quienes bajan del puesto 27 al 34), la Universidad de Atacama (del sitio 21 al 37), la Universidad de Los Lagos (del puesto 31 al 41) y la Universidad Arturo Prat (del lugar 37 al 43).

Tabla 5 – Número de universidades contempladas en ranking Universitas por año

| Año | Nº total de instituciones | Nº universidades evaluadas | Año | Nº total de instituciones | Nº Universidades evaluadas |
|------|---------------------------|----------------------------|------|---------------------------|----------------------------|
| 2012 | 60 | 49 | 2015 | 60 | 44 |
| 2013 | 60 | 46 | 2016 | 60 | 45 |
| 2014 | 60 | 45 | 2017 | 61 | 46 |

Fuente: Elaboración propia, basado en “Compendio histórico de Educación Superior: Estadísticas institucionales” (MINEDUC, 2017) y Universitas (2012-2017).

Tabla 6 – Posición de las universidades públicas en el ranking del G.E.A. Universitas

| | Universidad | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|----|--|------|------|------|------|------|------|
| 1 | U. de Chile | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | U. del Bío-Bío | 6 | 7 | 6 | 7 | 4 | 4 |
| 3 | U. de Talca | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 6 |
| 4 | U. de la Frontera | 10 | 9 | 8 | 9 | 9 | 8 |
| 5 | U. de Tarapacá | 13 | 12 | 13 | 13 | 13 | 9 |
| 6 | U. de Santiago de Chile | 9 | 11 | 12 | 15 | 14 | 14 |
| 7 | U. Metropolitana de Ciencias de la Educación | 17 | 16 | 16 | 16 | 15 | 16 |
| 8 | U. de Valparaíso | 26 | 22 | 20 | 20 | 19 | 17 |
| 9 | U. de Antofagasta | 23 | 18 | 19 | 19 | 20 | 18 |
| 10 | U. de Playa Ancha | 22 | 24 | 24 | 21 | 21 | 20 |
| 11 | U. de La Serena | 19 | 23 | 23 | 24 | 23 | 25 |
| 12 | U. de Magallanes | 27 | 27 | 25 | 28 | 29 | 34 |
| 13 | U. de Atacama | 21 | 30 | 37 | 38 | 36 | 37 |
| 14 | U. Tecnológica Metropolitana | 38 | 44 | 43 | 44 | 44 | 38 |
| 15 | U. de Los Lagos | 31 | 31 | 42 | 42 | 43 | 41 |
| 16 | U. Arturo Prat | 37 | 37 | 44 | 43 | 45 | 43 |

Fuente: G.E.A. Universitas, “Ranking sobre calidad de la docencia de pregrado” (2012-2017).

Ubicación de las universidades públicas en Ranking América Economía

De los rankings mencionados, el de América Economía es el que presenta la más baja cifra de instituciones totales publicadas (tabla N° 7), llegando a alcanzar en 2015 sólo a 33 sobre un total de 60. Para revisar las posiciones (tabla N° 8), es



importante recordar la añadidura de dimensiones que existen para la versión del año 2010 y que perduran hasta la actualidad, que de siete criterios pasan a ser nueve. Este cambio a simple vista no altera en demasía la posición que tienen las instituciones entre el 2009 y 2010 (a excepción de la Universidad Arturo Prat, que cae bruscamente del puesto 26 al 46). Otro punto a destacar, es la utilización de las propias universidades como fuentes de información directa, quienes son responsables de responder a través de una encuesta preparada por América Economía Intelligence datos que no se encuentran disponibles de forma pública. Por ello, en caso de que una institución no quiera contestar dicho documento, no podrá ser enlistada en el ranking por falta de antecedentes, tal como ocurre en los años 2015, 2016 y 2017.

Tabla N° 7 – Número de universidades contempladas en ranking América Economía por año

| Año | Nº total de instituciones | Nº universidades evaluadas | Año | Nº total de instituciones | Nº Universidades evaluadas |
|------|---------------------------|----------------------------|------|---------------------------|----------------------------|
| 2009 | 61 | 55 | 2014 | 60 | 57 |
| 2010 | 60 | 58 | 2015 | 60 | 33 |
| 2011 | 60 | 57 | 2016 | 60 | 36 |
| 2012 | 60 | 59 | 2017 | 61 | 36 |
| 2013 | 60 | 58 | | | |

Fuente: Elaboración propia, basado en “Compendio histórico de Educación Superior: Estadísticas institucionales” (MINEDUC, 2017) y América Economía (2009-2017).

Considerando la similitud metodológica entre los años 2010 y 2017, al comparar las posiciones de las instituciones surgen algunos datos a considerar: la Universidad de Chile se afianza no sólo como la mejor institución pública del país, sino que también como la mejor del sistema, ocupando en las seis últimas versiones el puesto número uno; la Universidad de Santiago se sitúa con claridad en el segundo lugar entre sus pares, e inclusive llegando a ocupar el tercer lugar del sistema. Las universidades que mejoran su posición entre 2010 y la última medición, son las universidades de la Frontera (del 17 al 13), de Valparaíso (del 18 al 14), la de Tarapacá (del 20 al 16) y de Antofagasta (del 24 al 20), aunque el gran salto lo realiza la Universidad Arturo Prat, quien llega a escalar 17 puestos (pasando del lugar 46 al 29). En paralelo, los descensos mas notorios son para la Universidad de Santiago (del 3 al 5) y la Universidad Tecnológica Metropolitana (del 32 al 34).



Tabla 8 – Posición de las universidades públicas en el ranking de América Economía

| | Universidad | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|----|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 | U. de Chile | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | U. de Santiago de Chile | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | U. de Talca | 10 | 8 | 7 | 7 | 7 | 8 | 5 | 8 | 7 |
| 4 | U. de la Frontera | 15 | 17 | 13 | 13 | 13 | 12 | 12 | 11 | 13 |
| 5 | U. de Valparaíso | 16 | 18 | 17 | 16 | 15 | 15 | 13 | 14 | 14 |
| 6 | U. de Tarapacá | 21 | 20 | 20 | 20 | 21 | 23 | | 18 | 16 |
| 7 | U. del Bío-Bío | 18 | 19 | 18 | 17 | 17 | 19 | 17 | 19 | 19 |
| 8 | U. de Antofagasta | 20 | 24 | 23 | 22 | 20 | 18 | 18 | 20 | 20 |
| 9 | U. de La Serena | 22 | 21 | 21 | 23 | 22 | 20 | 19 | 24 | 21 |
| 10 | U. Arturo Prat | 26 | 46 | 45 | 44 | 43 | 39 | 25 | 31 | 29 |
| 11 | U. de Playa Ancha | 33 | 31 | 33 | 31 | 29 | 34 | | 29 | 30 |
| 12 | U. Tecnológica Metropolitana | 36 | 32 | 29 | 27 | 27 | 28 | 29 | 34 | 34 |
| 13 | U. Metropolitana de Ciencias de la Educación | 23 | 25 | 26 | 21 | 23 | 26 | 22 | | |
| 14 | U. de Los Lagos | 30 | 30 | 30 | 34 | 35 | 31 | 31 | | |
| 15 | U. de Magallanes | 32 | 34 | 34 | 36 | 36 | 35 | | | |
| 16 | U. de Atacama | 39 | 42 | 39 | 39 | 39 | 37 | | | |

Fuente: Revista (2009; 2011; 2012; 2013; 2014; 2017) y página web (2010; 2015; 2016) de América Economía.

CONCLUSIONES

Distintos instrumentos han surgido y proliferado buscando mayor transparencia en los distintos sistemas de educación superior en el mundo, siendo los ranking universitarios los que han alcanzado una mayor popularidad y visibilidad. Cada uno define sus propios indicadores, y hace comparaciones a partir de un ideal de universidad que debe ser tomado como modelo para todas. Dadas las críticas a estas mediciones de carácter global, emanan listados que busquen explicar de mejor forma a las universidades locales. De aquello surgen varios listados en la región que analizan en exclusivo a sus instituciones. Chile es uno de ellos, teniendo en la actualidad tres rankings que evalúan sólo a instituciones locales: el de la revista Qué Pasa, el de la revista América Economía y el del Grupo de estudios avanzados Universitas, listados que en ningún año han llegado a analizar al sistema completo de universidades.

Entre ellas, existen diferencias metodológicas que conllevan a resultados distintos entre instituciones que ocupan las diferentes partes de la tabla, aunque esta premisa no se cumple totalmente, ya que surgen algunas tendencias que deben ser destacadas: la Universidad de Chile se posiciona como la mejor institución pública



del país en los tres rankings, incluso en uno llegando a liderar el sistema completo; y la reiteración de la Universidad Arturo Prat en los últimos puestos en relación a sus pares (15 o 16 dependiendo el listado), y moviéndose como media de sus posiciones entre los lugares globales 38 y 42. Siguiendo ese análisis y llevándolo a cabo con cada ranking, veremos que para el primer periodo determinado para la revista *Qué Pasa* (2001-2012) las tres instituciones públicas que mejor media tienen en base a la posición obtenida son la Universidad de Chile (\square : 1,92), la Universidad de Santiago (\square : 6,25) y la Universidad de Valparaíso (\square : 12,50); mientras que las que presentan peor media son la Universidad Arturo Prat (\square : 38,91) y la Universidad de Magallanes (\square : 43,73). Para el siguiente lapso (2013-2017), se mantienen las dos primeras universidades como las que tienen mejor media (\square : 2,0; 6,6 respectivamente), pero esta vez el podio lo completa la Universidad de Talca (\square : 8,80); en tanto, la parte baja la componen la Universidad de Atacama (\square : 36,60) y la Universidad Arturo Prat (\square : 38,0). Al continuar con el ranking desarrollado por Grupo de estudios avanzados Universitas, destacan en general la Universidades de Chile (\square : 2,0), de Talca (\square : 4,67) y del Bío-Bío (\square : 5,67); y por el contrario, se vuelve a posicionar la Universidad Arturo Prat (\square : 41,50) junto a la Universidad Tecnológica Metropolitana (\square : 41,83) en los lugares inferiores de la tabla. Por último, el ranking de América Economía entre los años 2010 y 2017, coincide con el podio y con las dos peores medias de *Qué Pasa* para el periodo 2013-2017 (\square : 1,25; 3,63; 7;13), aunque el orden de estos últimos cambia (considerando los datos disponibles, la Universidad de Atacama se ubica en el lugar 15 entre las públicas con \square : 36,60, mientras que la Universidad Arturo Prat se queda en el 16 con \square : 38,0).



REFERENCIAS

- AMÉRICA ECONOMÍA. **Ránking de Universidades Chilenas**. Santiago de Chile, Edic. sep- oct., 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017.
- BERNASCONI, Andrés. **Regímenes Jurídicos de las Instituciones de Educación Superior**. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria, 1994.
- BERNASCONI, Andrés; ROJAS, Fernando. **Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003**. New York, n. August, p. 204, 2003.
- CELIS, Luis. **Historia de la Educación en Chile: Siglos XVI a XIX**. Santiago de Chile, Editorial Universidad de Los Lagos, 2014.
- DA SILVA, Lourenço; CALDERÓN, Adolfo. **Rankings acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço iberoamericano**. Acta Scientiarum. Education, vol. 37, núm. 2, abril-junio, pp. 187-197, 2015

HAZELKORN, Ellen. **Las Universidades Latinoamericanas frente a los rankings: impactos, alcances y límites**. Encuentros de rectores y especialistas, 2012, UNAM, ciudad de México, 17 y 18 de Mayo.

LA TERCERA. **Ranking de Universidades chilenas**. 2016 y 2017. Disponible en: <<http://www2.latercera.com/noticia/ranking-universidades-chilenas-2016/>>; <<http://especiales.latercera.com/2017/universidades/>>, revisado en Junio de 2018.

LÓPEZ-LEYVA, Santos. **Evaluación de la educación superior en México. Enfoques teóricos y compromisos institucionales**. México: Editorial Origami, 2008.

MARGINSON, Simon; VAN DER WENDE, Marijk (2007). **To rank or to be ranked: The impact of global rankings in higher education**. Journal of Studies in International Education, 2007.

MARTÍNEZ, Felipe. **Los rankings de universidades: una visión crítica**. Revista de la educación superior, v. 40, n. 157, p. 77–97, 2011. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100004&lng=es&tlng=es>.

MELLAFE, Rolando; REBOLLEDO, Antonia; CÁRDENAS, Mario. **Historia de la Universidad de Chile**. Ediciones de la Universidad de Chile, p. 321, 1992.

MINEDUC. **Compendio histórico de Educación Superior: Estadísticas institucionales**. 2017, Disponible en <<http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>>, revisado en Junio 2018.

ORDORIKA, Imanol; LLOYD, Marion. **International rankings and the contest for university hegemony**. Journal of Education Policy, v. 30, n. 3, p. 385–405, 2015.

ORDORIKA, Imanol; GÓMEZ, Roberto Rodríguez. **El ranking times en el mercado del prestigio universitario**. Perfiles Educativos, v. 32, n. 129, p. 8–28, 2010.

QUÉ PASA. **Ranking de Universidades**. Santiago de Chile: Edición de diciembre. 1999, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015.

REYES, Claudia. **Medición de la calidad universitaria en Chile: La influencia de los rankings**. Revista Calidad en la Educación, n. 44, p. 158–196, 2016.

SALMI, Jamil; SAROYAN, Alenoush. **League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses**. Higher Education Management and Policy, 2007.

TEICHLER, ULRICH. **SOCIAL CONTEXTS AND SYSTEMIC CONSEQUENCE OF UNIVERSITY RANKINGS: A META-ANALYSIS OF THE RANKING LITERATURE**. UNIVERSITY RANKINGS: THEORETICAL BASIS, METHODOLOGY AND IMPACTS ON GLOBAL HIGHER EDUCATION. 2011.

UNIVERSITAS, Grupo de Estudios Avanzados. **Ranking general de calidad de la docencia de pregrado**. 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017. Disponible en: <<http://ranking.elmercurio.com>>, revisado en Junio del 2018.

ZURITA, Felipe. **El Sistema Universitario En El Chile Contemporáneo**. Educação em Revista, v. 31, n. 2, p. 329–343, 2015.



LEGO SERIOUS PLAY: O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DE UMA METODOLOGIA LÚDICA DE ENSINO

Priscila da Silva¹
Paulo Fossatti²
Hildegard Susana Jung³

Grupo de Trabalho 7: Demandas estudantis, perfil do egresso e mercado de trabalho
Agência financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O tema do artigo versa sobre o desenvolvimento humano através de metodologias lúdicas. O objetivo consiste em discorrer sobre as técnicas lúdicas de ensino como facilitadoras do aprendizado de adultos, a exemplo da metodologia Lego Serious Play. Trata-se de pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório. O estudo conciliou a técnica de observação, e a aplicação de questionários após a realização de uma atividade de forma lúdica apresentando intervenções através de bloquinhos de montagem LEGO®. Os participantes constituem-se integrantes de uma empresa petroquímica situada na região sul do Brasil. Os resultados apontam que com relação ao desenvolvimento humano através da metodologia LEGO®: a) as atividades lúdicas podem desenvolver o relacionamento interpessoal em ambientes corporativos; b) desbloqueia novos conhecimentos; c) modifica o pensamento convencional; d) estimula a criatividade e o desenvolvimento pessoal; e) as intervenções lúdicas atuam de forma positiva na integração dos colaboradores, bem como na melhora e aumento da produtividade nas organizações. Conclui-se que as propostas lúdicas inseridas em ambientes organizacionais promovem desenvolvimento e auxiliam na socialização e no relacionamento interpessoal.

Palavras-chave: Gestão de Pessoas, Psicologia organizacional, Desenvolvimento humano, Lego Serious Play.



¹ Universidade La Salle. Graduanda em Psicologia da Universidade La Salle, Canoas. E-mail: priscila.sev@gmail.com.

² Universidade La Salle. Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas e Reitor desta Universidade. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.

³ Universidade La Salle. Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e colaboradora do PPG Educação da Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

INTRODUÇÃO

O grau de excelência de qualquer organização é resultante da excelência das equipes e pessoas com que ela colaboram. A maioria dos membros estão envolvidos e comprometidos com os propósitos da organização, direcionando suas energias para atingi-los. É perceptível, em algumas empresas, que o integrante possui o conhecimento técnico, porém nem sempre o observa em seu dia a dia. A competência é saber agir de forma a mobilizar, integrar e transferir estes conhecimentos e habilidades, agregando valor à organização e ao indivíduo (CHIAVENATO, 2010). Desenvolver pessoas não é apenas dar-lhes informação para que aprendam novos conhecimentos, habilidades e destrezas e se tornem mais eficientes naquilo que fazem. É, sobretudo, dar-lhes a formação básica para que aprendam novas atitudes, soluções, ideias, conceitos e que modifiquem hábitos e comportamentos e se tornem mais eficazes naquilo que fazem. Formar é mais do que simplesmente informar, pois representa um enriquecimento da personalidade humana (CHIAVENATO, 2010).

Metodologias lúdicas de ensino contribuem para o desenvolvimento humano em uma organização? Segundo Chiavenato (2010), os princípios da psicologia organizacional estão se apresentando desconexos por metodologias conteudistas e metódicas. O integrante necessita ser desenvolvido, incentivando a sua criatividade, promovendo a inovação e seu próprio modelo de aprendizagem, descartando velhos modos de pensar e rotinas padronizadas de resolução de problemas organizacionais. A aprendizagem lúdica é a principal vantagem de uma organização, pois conduz à criatividade e inovação, além do condicionamento (CHIAVENATO, 2010).

O desenvolvimento com o método LEGO® proporciona uma forma lúdica e dinâmica de reconhecimento de seus saberes essenciais e as competências dos sujeitos. Essa metodologia estimula a união entre exercícios manuais e cerebrais. Ao juntar as pequenas peças e pensar em conceitos, os indivíduos desenvolvem tanto o lado direito do cérebro (responsável pelos pensamentos lógicos), quanto o esquerdo (responsável pelo pensamento intuitivo e emocional). Essa união contribui para novas soluções e dilemas organizacionais (RASMUSSEN, 2015). O método LEGO® consiste em um kit de brinquedo cujo conceito se baseia em partes que se encaixam, permitindo muitas combinações. Oito desses blocos podem ser combinados de 915.103.765 maneiras. Crianças e adultos têm utilizado estes blocos e milhões de outros para construir modelos de seu mundo por cerca de 60 anos, criando o mundo que imaginam.



De acordo com Chiavenato (2010), o desenvolvimento humano está relacionado à educação e orientação, focado no crescimento pessoal. Os novos modelos de aprendizagem constituem-se pela mudança nas práticas organizacionais, exigindo novas metodologias de desenvolvimento dos sujeitos. Ao elaborarmos atividades lúdicas de ensino de desenvolvimento humano no ambiente organizacional, implementamos a melhoria contínua, promovendo, assim, a inovação. A partir do desenvolvimento de pessoas, estas atuam como facilitadoras: desenvolvendo as equipes em que atuam, contribuindo para a organização e influenciando os grupos na geração e inovação de ideias. Criatividade significa a “aplicação da engenhosidade e imaginação para proporcionar uma nova ideia, uma diferente abordagem ou uma nova solução para um problema” (CHIAVENATO, 2010, p. 401). Assim, ao pensarmos, diversificamos estes pensamentos, imaginamos através de nossa criatividade novas formas de criação e desta maneira damos seguimento ao processo de inovação. O desenvolvimento humano se dá a partir do seu modo de pensamento recriando novos modelos, estimulando a criatividade e proporcionando novas formas de conhecimento e experimentação dos mesmos. Neste contexto, o desenvolvimento humano através de metodologias lúdicas de ensino, constitui-se numa abordagem de expansão contínua de habilidades, compartilhando experiências e conhecimentos.

O presente artigo, portanto, dedica-se ao tema do desenvolvimento humano através de metodologias lúdicas. Tem por objetivo discorrer sobre técnicas lúdicas de ensino como facilitadoras do aprendizado de adultos, a exemplo da metodologia Lego Serious Play. A investigação inspirou-se em um projeto aplicado e observado pelos pesquisadores no ano de 2016. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, visando compreender a influência das atividades lúdicas no desenvolvimento humano. Este estudo utilizou a aplicação de questionários individuais a trinta e quatro participantes após a realização de uma atividade lúdica apresentando intervenções de ensino através de blocos de montagem LEGO®.

Dessa forma, após esta introdução, refletimos sobre o lúdico através do LEGO aplicado em trabalhadores na indústria. Num segundo momento, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa à luz da teoria. Por fim, nas considerações finais, retomamos o objetivo articulando-o aos principais achados, buscando fomentar novas inquietações investigativas, como, por exemplo, o uso das metodologias lúdicas de ensino aplicadas ao desenvolvimento de pessoas.



O LEGO APLICADO A TRABALHADORES NA INDÚSTRIA

O uso do LEGO® dentro do contexto organizacional tem como finalidade ampliar horizontes, pois gera, aos integrantes, o processo de construção do próprio conhecimento. O método LEGO® consiste em um kit de brinquedo cujo conceito se baseia em partes que se encaixam, permitindo muitas combinações. Oito desses blocos podem ser combinados de 915.103.765 diferentes maneiras. Crianças e adultos têm utilizado estes blocos e milhões de outros para construir modelos de seu mundo por cerca de 60 anos. Eles têm criado peças do mundo real que eles veem e do mundo que imaginam (RASMUSSEN, 2015).

O uso do Lego Serious Play aplicado a trabalhadores de uma indústria é uma atividade lúdica e desafiadora, que une aprendizado e prática. Além disso, valoriza o trabalho em grupo, a cooperação, planejamento, a pesquisa, a tomada de decisões, a definição de ações e a promoção do diálogo e do respeito a diferentes opiniões. (RASMUSSEN, 2015).

O LEGO® pedagógico inserido no ambiente organizacional envolve um processo de motivação, colaboração, construção e reconstrução. Faz uso, em sua prática, dos conceitos de diversas disciplinas para a construção de modelos, levando os trabalhadores de uma indústria petroquímica a uma rica vivência interdisciplinar, desenvolvendo-os continuamente. A Divisão Educacional do Grupo Lego® apresenta a seguinte metodologia para sua proposta pedagógica:

Metodologia LEGO® ZOOM possibilita o desenvolvimento da criatividade, das relações entre as pessoas, do trabalho em equipe, da ética e da cidadania, permitindo ao professor praticar ações que desenvolvam nos alunos motivação, memória, linguagem, atenção, percepção e emoção. Essa metodologia inovadora contempla quatro fases: Contextualizar, Construir, Analisar e Continuar (REVISTA LEGO EDUCATION, 2003, p. 3).

O desenvolvimento organizacional possui abrangência em uma vasta gama de estratégias de desenvolvimentos educacionais lúdicos, segundo Chiavenato (2008), mas neste trabalho nos detemos em três delas, que são o propósito essencial do método Lego Serious Play: a criação de engajamento, o desbloqueio de novos conhecimentos e o rompimento com o pensamento convencional. O denominador comum entre as três necessidades é o desejo da utilização da imaginação para primeiro visualizar e, então, alcançar um estado organizacional e de desenvolvimento pessoal diferente do atual.

Cortella (2016, p.56) cita que “um profissional terá muito mais interesse em permanecer numa empresa que lhe ofereça oportunidades de aprimorar suas



competências”. O que este autor elucida é que o nosso local de trabalho seja um ambiente pedagógico, sem necessidade de ser um local físico, como uma sala de aula, por exemplo, mas que seja um ambiente em que o colaborador se sinta apto a ultrapassar alguns conhecimentos adquiridos, desenvolvendo novas competências. Dessa maneira, poderá realizar um aprendizado recíproco, num processo de ensino compartilhado. O desenvolvimento dos integrantes deve considerar experiências, vivências e percepções diante do treinamento lúdico-dinâmico. É fundamental que os participantes sejam capacitados para encontrarem de forma conjunta de soluções para os problemas que enfrentam diariamente na área industrial, para que possam tornar o ambiente de trabalho agradável e qualificado.

DESENVOLVIMENTO HUMANO: PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento humano é um processo de construção contínua, que, em cada período, possui características e valores únicos. Sigmund Freud e Erik Erikson são dois dos precursores na psicologia do desenvolvimento, cada um com a sua própria teoria sobre o desenvolvimento humano. A importância do estudo do desenvolvimento humano reside na possibilidade de uma melhor observação, compreensão e interpretação do comportamento do indivíduo, distinguindo como nascem e como se desenvolvem as funções psicológicas.

Segundo Erikson (1998), é na infância que há a construção de alguns termos de personalidade que não são fixos, podendo haver modificações futuras, através de experiências. O autor nomeou oito estágios, os quais caracterizou como psicossociais, onde descreveu conflitos do ego ao longo do ciclo vital. Freud, por sua vez, estruturou o desenvolvimento em cinco fases psicosssexuais, entretanto, nosso estudo aprofundará somente as fases Erikson (1998), limitando-se a citar as fases de Freud (1984). A Figura 1, a seguir, apresenta as fases dos estágios psicossociais de Erickson (1998) e suas características, onde também acrescentamos algumas contribuições de Freud (1984).



Figura 1 – Estágios do desenvolvimento

| | |
|--|---|
| 1) Confiança versus Desconfiança | <ul style="list-style-type: none"> • Ocorre entre o nascimento e um ano de idade • Corresponde à fase oral de Freud • Primeira relação social (com a mãe) • Desconfiança se apresenta como frustração quando sente a ausência da mãe |
| 2) Autonomia versus Vergonha e dúvida | <ul style="list-style-type: none"> • Surge o poder de julgamento • Corresponde à Fase Anal de Freud • Quando a autonomia não é bem trabalhada, surge a vergonha e a dúvida na fase adulta • Aprende seus direitos, limitações e comprometimento |
| 3) Iniciativa versus Culpa | <ul style="list-style-type: none"> • Corresponde à fase fálica de Freud: complexo de Édipo • Há maior organização física e mental • Formam-se as responsabilidades • É importante a adoção de princípios éticos e comportamentais |
| 4) Construtividade versus inferioridade | <ul style="list-style-type: none"> • Corresponde à fase latência de Freud (adormecimento sexual) • Relacionamentos interpessoais são de extrema importância • Erikson alerta para o formalismo (repetição obsessiva de formalidades), que prejudica a criança • Indivíduo aprende a valorizar e reconhece gratificações pelas suas atitudes |
| 5) Identidade versus Confusão | <ul style="list-style-type: none"> • Precisa adquirir uma identidade psicossocial • Fase de conflitos em relação à identidade e relações familiares • Corresponde à Fase Genital de Freud • Sofre influência da realidade social sobre seu desenvolvimento enquanto sujeito. |
| 6) Intimidade versus isolamento | <ul style="list-style-type: none"> • A identidade está estabilizada e o ego fortalecido • O indivíduo aprende a conviver com outro ego (casamentos surgem nesta fase) • Se crises anteriores não tiveram desfechos positivos, tende ao isolamento para preservar seu ego frágil |
| 7) Produtividade versus Estagnação | <ul style="list-style-type: none"> • Estágio da generatividade: compromisso e preocupação com a estabilidade • Conflito principal é a transmissão de valores sociais ne ensinamentos • Questionamentos em relação ao reconhecimento e produtividade • Corrente negativa é o autoritarismo: incompatibilidade com o cuidado |
| 8) Integridade versus desespero | <ul style="list-style-type: none"> • Indivíduo se aproxima do final do ciclo vital • Momento de reflexão e retrospectiva existencial • Sentimento de que o tempo é curto (desespero) • Fase de dualidade emocional |

Fonte: Elaborada pelos autores, a partir de Erikson (1998) e Freud (1984).

Como vimos, a perspectiva do desenvolvimento teorizada por Erikson (1998) é concebida sob o cunho biológico, individual e social. Ao contrário de Freud



(2011), Erikson (1998) considera o ser humano um ser social. Antes de tudo, um ser que vive em grupo (comunidade) e sofre a pressão e influência deste. Por isso, o desenvolvimento humano está intrinsecamente associado ao meio. É o meio que propicia, em parte, a formação do caráter no curso da vida. Portanto, ao perpassar os estágios da vida, o ser humano busca o aprimoramento de algumas habilidades que lhe faltam e que o meio exige. Dessa forma, a busca pelo desenvolvimento se torna eminente, por análises que invistam no crescimento eficaz e necessário para cada ser humano.

QUESTIONAMENTOS APÓS A EXPERIÊNCIA

Após a observação da dinâmica com Lego na indústria mencionada, foi aplicado um questionário aos participantes, cujas perguntas consistiram em: 1) Você considera relevante e/ou avalia de forma positiva a atividade realizada desta forma (lúdica)? 2) Você avalia de forma positiva a convivência em grupo na empresa após as atividades lúdicas? 3) O momento em convivência com o grupo contribuiu para seu crescimento pessoal? 4) O momento em convivência com o grupo contribuiu para seu crescimento profissional? 5) As atividades bem como a metodologia aplicada têm relação com sua realidade no dia a dia na empresa? Como respostas, os participantes marcaram, de acordo com a sua percepção, as opções: “sempre”, “quase sempre”, “às vezes”, “raramente” e “nunca”. Na sequência, fazemos a análise dos dados encontrados. Foram selecionados 37 participantes. Os questionários respondidos, em número de 34, representaram um total de 92% dos participantes.

A primeira pergunta, versando sobre a relevância da atividade lúdica conduzida como grupo, teve 92% de respostas “sempre”. Um ponto a ressaltar é que nenhum dos respondentes marcou a alternativa “nunca”. Verificamos a avaliação positiva na realização da atividade lúdica como modelo de aprendizagem no contexto organizacional. Esta percepção dos participantes da pesquisa corrobora com a opinião de Kristiansen (2015), Santos (2001) e Gastardelli (2016). O primeiro, esclarece que, em uma dinâmica realizada por ele, os resultados foram significativamente positivos, pois “os participantes do programa ficaram melhor preparados para assumir papéis” (KRISTIANSEN, 2015, p. 179). Gastardelli (2016, p. 152), por sua vez, se refere ao lúdico como uma forma de fazer com que o sujeito “se sinta motivado e desafiado a descobrir o novo”. Na mesma direção caminha o entendimento de Santos (2001, p. 35), pois a autora defende que “a atividade lúdica é indispensável à vida humana quando situada como um



ingrediente que oferece melhoria para a qualidade de vida”. Segundo Erikson, quando o indivíduo encontra a fase de iniciativa versus culpa se dá conta de que realmente existem situações que estão fora de suas capacidades (ainda neste momento), ela se contenta, não em fantasiar, mas em realizar um modelo de desenvolvimento que se constitui em um teste de personalidade aplicado a si mesmo. Para isso são utilizados jogos, testando as suas capacidades mentais, brinquedos e métodos lúdicos que proporcionam uma realidade intermediária. O indivíduo, portanto, realiza uma conexão sadia do mundo interno e externo nesta fase (ERIKSON, 1987). Que reforçado por Piaget (1970), ressalta que ao brincar, o sujeito, assimila conceitos e experimenta vivências.

A pergunta de número 2, relacionada à avaliação sobre a convivência em grupo na empresa após as atividades lúdicas, teve um total de 47% de respostas “sempre” e 32,3% “quase sempre”. Mais uma vez, nenhum registro “nunca” foi auferido. A análise das respostas obtidas torna perceptível uma estimativa positiva e otimista em relação à convivência dos grupos inseridos no ambiente organizacional após o desenvolvimento das atividades com LEGO®. Almeida (2006) refere-se às dinâmicas de grupos, acima de tudo, como um processo de democratização, onde os indivíduos participam e desenvolvem responsabilidades e espírito de iniciativa, proporcionando um momento de convivência, de expressão de ideias, o que contribui para a formação do indivíduo. Este questionamento é reforçado na fase eriksoniana de iniciativa versus culpa, em que o autor afirma que o propósito e a iniciativa também podem ser direcionados positivamente para a formação da responsabilidade, quando o senso de obrigação e desempenho se encontram ligados à ansiedade para aprender (ERIKSON, 1987). O que nos remete à convivência em grupo em uma organização após a atividade lúdica, modifica o pensamento convencional. Sobre este assunto, Kishimoto complementa: “o jogo é algo difícil de definir, pois cada pessoa pode entendê-lo de diversas maneiras” (2009, p.13). Nosso entendimento caminha no mesmo sentido, que pode ser comprovado pelas respostas. Segundo Chiavenato (2010, p. 443), estas atividades “têm por objetivo a criação de uma atmosfera de confiança, respeito e consideração”.

Referente ao questionamento de número 3 – sobre a percepção em relação ao crescimento pessoal a partir das atividades -, obtivemos 47% de respostas “sempre” e 29% “às vezes” – “quase sempre” não foi uma alternativa escolhida -. Isto significa que aproximadamente a metade dos respondentes considera que o convívio em grupo coopera de uma forma eficaz para o seu crescimento pessoal. Segundo as considerações de Vygotsky (1988), o brincar possibilita a construção



de um adulto saudável, equilibrado física e emocionalmente. A maioria dos participantes avaliou como relevante o seu crescimento pessoal (considerando as respostas “sempre” e “às vezes”), podendo suportar melhor pressões e frustrações cotidianas, explorando e desenvolvendo a criatividade na resolução de problemas. Em análise aos conceitos estruturados por Erikson (1998), na fase de diligência versus inferioridade encontramos o interesse do indivíduo aos instrumentos de trabalho, pois este remete a competência do ser. Neste momento, se ressalta a fase de realização que dá forças ao ego de não regredir e nem se sentir inferior, o que contribui para a vivência com o grupo para o desenvolvimento pessoal, estimulando a criatividade do sujeito. Esta teoria é confirmada por outros autores que apontam um universo diferenciado através do lúdico, do aprender transversalmente ao “brincar”. Nosso entendimento versa no sentido de que o apoio do grupo entre os seus membros e a convivência saudável entre os colaboradores é um grande auxílio no crescimento pessoal, posto que através do desenvolvimento da equipe, o crescimento pessoal ocorre lado a lado com o crescimento profissional. Encontramos respaldo para nossa posição em Chiavenato (2010, p. 421), quando o autor explica que a “vivência em grupo favorece a sensibilidade, as influências psicológicas sobre o comportamento em trabalho [...] e a flexibilidade do comportamento das pessoas em relação aos outros”.

A pergunta de número 4 refere-se ao crescimento profissional por intermédio da convivência em grupo, ao que a resposta de maior frequência foi a de “quase sempre” com 41%, e “às vezes”, com 35,2%. Nesta questão, a opção “sempre” obteve somente 8,8%. Este comportamento nos leva a inferir que os respondentes consideram o convívio em grupo mais eficaz no seu desenvolvimento pessoal do que profissional. Ainda assim, é necessário levar em conta a predominância de respostas positivas (“quase sempre” e “às vezes”), que totalizaram 76,2%, o mesmo percentual observado na questão anterior, quando somadas às respostas “sempre” e “às vezes”, que totalizaram o mesmo índice: 76%. Mais uma vez as respostas convergiram no sentido de que a convivência com o grupo possibilita crescimento, desta vez no sentido profissional, o que é altamente positivo para a organização. Dentro deste contexto, Chiavenato (2010, p. 440), explica que “trabalhar em uma organização requer muitas habilidades das pessoas, executarem seu trabalho e relacionar-se com colegas”. Erikson lembra em sua quinta fase psicossocial do ser humano, identidade versus confusão de identidade, que neste momento o surgimento do envolvimento ideológico é o que comanda a formação dos grupos (principalmente na adolescência). Ressaltamos que é nesta fase que o indivíduo precisa se sentir inserido em um grupo que apoia suas ideias e identidade social.



Consideramos importante a integração do colaborador à organização e à cultura da empresa. Neste sentido, o espírito de equipe é fundamental, diz Chiavenato (2010, p. 440): “o relacionamento entre a organização e as pessoas que nela trabalham torna-se um aspecto de primordial importância”. Reforçando a ideia de que as atividades lúdicas podem desenvolver o relacionamento interpessoal em ambientes corporativos.

A última questão referiu-se à aplicabilidade das atividades e metodologias ao dia a dia do colaborador na empresa. Os participantes destacaram as alternativas “quase sempre” (41%) e “Às vezes” (26,4%). A opção “sempre” teve 8,8% das respostas. Assim, as respostas positivas correspondem ao mesmo índice de 76,2%, como as outras duas questões anteriores. Há expressiva porcentagem de integrantes que consideram a atividade metodológica correspondente à realidade organizacional. Diante desta análise, pode-se esclarecer a sexta teoria psicossocial, intimidade versus isolamento, de Erikson, que associa um ego ao outro. Segundo o autor, para que esta associação seja positiva, é preciso que o indivíduo construa um ego forte e autônomo o suficiente para aceitar o convívio com outro ego sem se sentir anulado. As intervenções lúdicas atuam de forma positiva na integração dos colaboradores, o que corrobora com o aumento da produtividade no ambiente organizacional (ERIKSON, 1987). Kristiansen (2015) relata que brincar é uma transformação poderosa, algo que usamos intuitivamente na infância e que também deve ser usado na fase adulta. A opinião do autor, com a qual nos colocamos de acordo, é comprovada pela maioria dos participantes, que também consideraram que as atividades, bem como a metodologia aplicada, têm relação com sua realidade no dia a dia da empresa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada possibilitou entender a importância da metodologia lúdica inserida em contexto organizacional. O lúdico proporciona ao indivíduo expandir as ideias, fortalecendo e construindo sua identidade profissional, bem como suas habilidades e potenciais. Ressaltamos que, ao desenvolvermos pessoas, transformamos o ambiente por inteiro, mas é necessário que elas estejam preparadas para participar de forma crítica, porém democrática, às informações imputadas. No decorrer do processo foi visível a participação e interação dos colaboradores. As falas e expressões demonstraram interesse pelo assunto e a satisfação em participar da forma como foi proposto.

De modo geral, essa atividade despertou o interesse dos sujeitos que



demonstraram entusiasmo e satisfação na resolução das situações-problema que, por mais de uma vez, estiveram acompanhadas da ludicidade promovida por meio da metodologia LEGO SERIOUS PLAY. A análise realizada por meio dos dados coletados nos questionários possibilitou entender a importância da utilização dos jogos lúdicos, relacionando a teoria com a prática. Diante dos resultados obtidos notou-se que as metodologias inovadoras, como os jogos, são métodos eficazes para a contribuição ao desenvolvimento humano.

Com relação à aplicação do jogo lúdico, assim como coletado nas respostas dos questionários, uma interessante cifra de 76% apresentou-se em várias questões, reforçando a nossa concepção de que a metodologia lúdica se constitui em uma alternativa viável. Neste sentido, o lúdico desperta a curiosidade, a utilização da imaginação, as novas possibilidades, as experimentações, as descobertas efetuando um aprender prazeroso e desafiador.

Desta maneira, a dada pesquisa apresenta, pela representação dos colaboradores, trazida nas respostas coletadas e na fundamentação teórica visitada, os seguintes resultados: a) as atividades lúdicas podem desenvolver o relacionamento interpessoal em ambientes corporativos; b) desbloqueiam novos conhecimentos; c) modificam o pensamento convencional; d) estimulam a criatividade e o desenvolvimento pessoal; e) as intervenções lúdicas atuam de forma positiva na integração dos colaboradores, bem como na melhora e aumento da produtividade nas organizações.

Como limitações deste estudo podemos citar a escassez de bibliografia em língua portuguesa, para o caso de haver interesse do público em geral acessar a matéria. Ainda assim, a maior parte das produções, em língua inglesa, está mais voltada à robótica. Por outro lado, as limitações são também um incentivo para pesquisas mais profundas a respeito do tema, ao que sugerimos a busca de dados empíricos mais robustos, o que poderia ocorrer com mais de um grupo. Neste sentido, uma sugestão interessante seria desenvolver um estudo comparativo entre equipes e perfis distintos, sejam estes de cunho econômico, social, de idade e/ou de gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e outros (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro. 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro. 2010.



ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ERIKSON, E. H. e ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GASTARDELLI, Gustavo. **Metodologias ativas desafios para uma educação disruptiva**. Porto Alegre: AESC, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

KRISTIANSEN, Rasmussen, R. **Construindo um negócio melhor com a utilização do método Lego Serious Play**. São Paulo: DVS, 2015.

PIAGET, Jean. **A construção do Real na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1970. Traduzido da 3. ed., publicado em 1963, por Delachaux Et Niestlé.

RASMUSSEN, R. Kristiansen. **Construindo um negócio melhor com a utilização do método Lego Serious Play**. São Paulo: DVS, 2015.

SANTOS, Santa Marli Pires. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

CORTELLA, Sergio. **Porque fazemos o que fazemos**. São Paulo: Planeta, 2016



LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

Martha M. Charris¹

Grupo de Trabajo 8 e 9: Liderança estratégica em Educação e sistema de inovação e informação estratégica em Educação Superior
No contó con financiación

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar analizar la aplicación de los factores del liderazgo transformacional por parte de los docentes de la cátedra Semilleros de Investigación del programa de Derecho de la Universidad Popular del Cesar ubicada en Valledupar, Colombia, sustentado en las teorías de Bass y Avolio (2006), González y otros (2013), Maxwel (2007), entre otros autores. La investigación fue descriptiva, con diseño no experimental, transversal y de campo. La muestra del estudio, fue no probabilística de tipo intencional constituida por 28 docentes de la cátedra Semilleros de Investigación. Para la recolección de los datos se elaboró un cuestionario de 20 preguntas con escala de respuesta tipo Likert de 5 alternativas: Siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. La validez fue obtenida a través del juicio de tres (3) expertos y la confiabilidad mediante la fórmula Alfa de Cronbach arrojando un coeficiente de 0,96 indicando muy alta confiabilidad. Los datos se procesaron mediante comparación de medias aritméticas con la prueba ANOVA y múltiples rangos de Tukey, permitiendo comprobar la hipótesis de la investigación. Como resultados se obtuvo, que la estimulación intelectual y motivación inspiradora, fueron los factores del liderazgo transformacional con un nivel muy alto de aplicación por parte de los docentes. Mientras que, los factores de menor aplicación fueron la consideración individualizada ubicada en un nivel bajo y la influencia idealizada con muy baja aplicación. Los docentes evidenciaron debilidades en la aplicación del liderazgo transformacional, dedicándose principalmente, a la motivación para el logro de la eficiencia académica, enfrocándose a la obtención de resultados mediante la estimulación intelectual de los estudiantes.

Palabras clave: Liderazgo transformacional, factores del liderazgo, motivación.

¹ Abogada. Administradora Pública. Magister en Gerencia Mención Mercadeo. Universidad Popular del Cesar. Valledupar, Colombia. E-mail: marthacharrisacademico@hotmail.com. 2 P. H. Doctor en Ciencias Políticas, Esp. en Gestión Pública, Curso de Profundización en Formación de Investigadores, Administrador de Empresas; abogado, Administrador de Empresas, Docente Investigador ESAP y UPC 3 MBA en Gestión de Instituciones de Enseñanza Superior por la Universidad de Caxias do Sul.



INTRODUCCIÓN

El liderazgo colectivo, distribuido o compartido, emerge como propuesta para enriquecer, desde fuentes no tradicionales de influencias, el conocimiento, la formación y la mejora de la calidad de la intervención en las instituciones universitarias. En este contexto, la tarea tanto de quienes desarrollan labores al interior de las aulas, como de quienes conducen las instituciones, se convierte hoy por hoy en un desafío de máxima relevancia considerando el impacto conjunto de la variable efectividad docente y del liderazgo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esto conduce a pensar en la importancia que adquiere el factor liderazgo como proceso de influencia, tanto del directivo como del docente de aula para superar la calidad educativa. No obstante, según Volante (2008), sobre el nivel de conocimiento de capacidades de liderazgo de los docentes de aula y políticas de formación afines, parece no haber la misma magnitud de conocimiento e implementación.

Cuando se habla de liderazgo en el ámbito de las organizaciones, suelen presentarse algunas confusiones, muchas veces éste se entiende como simple ejercicio de autoridad, es decir, la presencia de alguien a quien se le ve como el jefe, director o gerente inspirando superioridad a los seguidores. En este sentido Chiavenato (2009:56) afirma que el liderazgo es “una influencia interpersonal ejercida para establecer un sistema comunicacional con los colaboradores, a fin de conseguir las metas organizacionales”. Es el proceso de influir y apoyar a otros para que trabajen con entusiasmo en el logro de ciertos objetivos. Contribuye a que un individuo o un grupo bajo la influencia del líder, se motive para alcanzar las metas propuestas.

Sin embargo, en ocasiones el liderazgo puede ser débil o frágil porque no está asentado en bases sólidas, dadas por una limitada capacidad para modelar conductas en los seguidores, orientar el desempeño o bien por dedicarse poco a motivar al grupo a culminar exitosamente las tareas asignadas. En el ámbito de las instituciones de educación superior, el docente como líder debe adquirir un conjunto de competencias para ser reconocidos como tal por los estudiantes a quienes debe dirigir, orientar y motivar para el logro de los objetivos de aprendizaje. En la medida que el líder despliega una serie de características personales, irá cubriendo y atendiendo las expectativas de los estudiantes.

Ahora bien, las concepciones modernas del liderazgo, plantean que se han perfilado diversas modalidades de posible aplicación en las instituciones universitarias, surgidas en función de las necesidades de conducción u orientación del personal (empleados, docentes, estudiantes, entre otros) hacia el logro de las metas, por lo que se habla de liderazgo autoritario, democrático, liberal y transformacional.



Según Herrera (2014), el liderazgo Transformacional hace hincapié en aspectos tales como: la conducta del líder, mensajes visionarios e inspirados, estímulo intelectual de sus seguidores, demostración de confianza de sí mismos, y en las expectativas que tiene el líder sobre el esfuerzo del seguidor y de su rendimiento más allá de su obligación. Además, los factores de este tipo de liderazgo, facilitan al docente desarrollar la capacidad de inspirar logros, ganar seguidores, modelar conductas, vender ideas, incrementar el desempeño, entre otras conductas positivas para el logro de los fines educativos propuestos bien sea de orden académico o administrativo, permitiéndoles aplicar una adecuada gestión académica.

De acuerdo al momento que se vive en los escenarios educativos, el docente como líder transformacional, desarrolla este rol basado en sus capacidades cognitivas y actuación instructiva, de forma que actúa como un líder con la habilidad de facilitar la construcción de nuevos aprendizajes en los estudiantes, alcanzar metas explícitas, generar soluciones efectivas a los problemas y promover el desarrollo tanto personal como profesional del alumnado.

No obstante, el liderazgo tiende a ser desempeñado por los docentes de forma intuitiva e improvisada, desarrollando un estilo que se corresponde poco con el estilo transformacional, siendo usual la carencia de habilidades para establecer con los estudiantes así como con otros miembros de la institución; una relación no sólo de poder sino de satisfacción de necesidades, logro de aspiraciones y valores compartidos.

Esta falta de aplicación del liderazgo transformacional, condiciona la apatía y desinterés de los estudiantes para dar lo mejor de sí para el logro de los objetivos propuestos. En este escenario, el líder trabaja poco en que los estudiantes reconozcan la capacidad que pueden desarrollar para alcanzar un mayor rendimiento académico, así como hacerlos más conocedores de la importancia y valor de las tareas que desempeñan.

Al respecto Coles y Southworth (2005:3), expresan que en la época actual de rápidas y complejas reformas el docente sigue aplicando un estilo de liderazgo que se mueve entre lo autocrático y delegador, que poco induce a la motivación, compromiso y desarrollo profesional. Esto es consecuencia de una escasa actualización de conocimientos en los docentes sobre las nuevas modalidades de liderazgo, dentro de las que se destaca el transformacional.

Por otra parte, agregan que aún se observan instituciones educativas con un liderazgo poco definido en estrategias y competencias, basado en dirigir, ordenar, fiscalizar, produciendo un choque entre la forma tradicional de desempeñarlo y lo innovador en nuevas formas de liderazgo lo cual en ocasiones, hace perder el rum-



bo de la organización produciendo una crisis de identidad, así como discrepancias en el logro de los objetivos y metas coherentes con el propósito institucional.

De acuerdo con Mendoza y Ortiz (2006), se ha hecho evidente en el gerente educativo dificultades en el dominio de estrategias para promover el crecimiento personal, autoestima y autorrealización, presentando en este sentido, limitaciones para aplicar el liderazgo transformacional. Esta situación puede tener como causas, la poca capacitación gerencial que han recibido los gerentes educativos y dentro de ello los mismos docentes, así como por la poca experiencia desarrollada en ejercer influencia en sus relaciones con los miembros del grupo de trabajo, estimular cambios de visión para conducir a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo.

Ese cambio de prioridades del individuo, permite la expansión de su abanico de necesidades con la inclusión de su interés por el crecimiento personal, a través del compromiso adquirido con el logro del objetivo grupal, por lo que el liderazgo transformacional tiene como efecto, que las personas logren el desarrollo individual así como la transformación del colectivo.

Partiendo de lo hasta ahora expuesto, se abren escenarios para realizar estudios sobre la aplicación del liderazgo transformacional en instituciones de educación superior, específicamente en la universidad Popular del Cesar, Valledupar Colombia. En conversaciones informales con los docentes de la cátedra de Semilleros de Investigación de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, estos manifestaron que su actuación como líder se puede catalogar como tradicional estando alejada de estilos de liderazgo innovadores como el transformacional, puesto que generalmente, gira instrucciones a los estudiantes apoyado en la jerarquía del cargo que ocupa en la universidad; además actúa reactivamente cuando uno se presenta un problema, evidenciando con este comportamiento, al parecer la práctica de un liderazgo autocrático.

Expresan además los docentes, que escasamente reciben capacitación sobre estrategias para conducir el grupo de trabajo asignado al semillero de investigación, delegando en los estudiantes las funciones a cumplir de acuerdo al rol asignado con un escaso seguimiento de los avances de las tareas, ya que confían en la obtención de los resultados esperados en la planificación de las actividades. Esta situación, ha venido afectando la aplicación de un estilo de liderazgo propicio para un adecuado desempeño, motivación y orientación al logro en los estudiantes, toda vez que los docentes parecieran estar poco preparados para convertirlos en seguidores productivos, verdaderamente comprometidos con la investigación, calidad y pertinencia de la misma.



Asimismo, se presume la existencia de un vacío en cuanto a las estrategias de liderazgo aplicadas por el docente ya que su actuación en las actividades administrativas se limita a la entrega de recaudos, elaboración de estadísticas, control de la planificación de actividades, dejando de lado la aplicación de los procesos característicos de un liderazgo enfocado en potenciar las competencias de las personas.

A esta situación se suma, la ejecución de procedimientos que se confunden con controles y supervisiones centradas en la verificación de asistencia, permanencia en el aula, logro de objetivos y administración de recursos, poniendo en evidencia un limitado dominio del marco conceptual u operativo para desplegar un estilo de liderazgo transformador que involucre la participación de los docentes como equipo de trabajo para el logro de los propósitos institucionales.

Estos planteamientos permiten considerar que el desarrollo eficiente de las instituciones de educación superior depende en buena parte, de la capacidad del liderazgo transformacional que logren ejercer los docentes para retomar la buena marcha de los procesos administrativos, académicos, investigativos y de extensión, en beneficio de los miembros de la institución, así como de la comunidad.

Basado en la problemática expuesta, se planteó desarrollar el presente estudio con el propósito de analizar la aplicación de los factores del liderazgo transformacional por parte de los docentes de la cátedra Semilleros de Investigación del programa de Derecho de la Universidad Popular del Cesar ubicada en Valledupar, Colombia, para motivar en los estudiantes el logro de las metas comunes apartando intereses particulares a través del compromiso colectivo, la búsqueda colaborativa del logro de objetivos, el fortalecimiento de valores personales, así como el modelaje de conductas proactivas para el adecuado desarrollo de actividades, tareas y procesos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Liderazgo Transformacional

El liderazgo transformacional según Vázquez (2012:12) “implica dos tipos de cambio; el primero ocurre para sustituir una cosa por otra en un acto de intercambio; este es el tipo de cambio que se atribuye al liderazgo transaccional y el segundo, más profundo centrado en el carácter”. Por su parte Bass, Jung Y Berson (2003), consideran que el liderazgo transformacional es carismático además, promueve consideraciones individuales y realiza estimulaciones intelectuales de sus



seguidores.

En este orden de ideas, dicho liderazgo se enfoca en motivar a las personas a imprimir su mayor esfuerzo en el logro de sus expectativas. Se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad, los cuales representan a su vez, un beneficio para la colectividad. Desde esta perspectiva, el liderazgo transformacional según Velásquez (2006:4), es un estilo definido como un “proceso de cambio positivo en los seguidores, centrándose en transformar a otros, a ayudarse mutuamente de manera armoniosa, enfocando de manera integral a la organización, lo cual aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de sus seguidores”.

Otro fundamento teórico del liderazgo transformacional lo aporta Bass y Avolio (2006:9), quienes indican que este comprende un proceso enfocado en la estimulación de la conciencia de los trabajadores, con el fin de convertirlos en seguidores productivos, al aceptar y comprometerse con el alcance de la misión organizacional apartando sus intereses particulares y centrándose en el interés colectivo.

De acuerdo con estos autores, el docente como líder transformacional, estimulará a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los estudiantes, cambios de visión que conducen a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo, aun cuando no tenga satisfechas sus necesidades vitales existenciales, tales como la seguridad y salud; así como las relacionales, que incluyen el amor y afiliación.

Por lo antes descrito, se entiende que el liderazgo transformacional comprende la acción de la figura del docente como líder para inspirar y motivar a los estudiantes; por cuanto indistintamente de las actividades llevadas a cabo, es requerido un proceso de orientación, dirección y modelaje focalizado a la transformación, el cual se relaciona con el logro de los objetivos institucionales.

Así entonces, el liderazgo transformacional procura motivar e incentivar a los seguidores (estudiantes, personal docente, administrativo, de apoyo, entre otros) a que participen activamente en los cambios en la institución educativa a nivel de la cultura y clima organizacional, dentro de un ambiente laboral armonioso, trabajando con entusiasmo, mística, responsabilidad, productividad y alto sentido de compromiso con el alcance de los propósitos organizacionales.

Por su parte, Koontz y Wehrich (2003:37) afirman que: “los líderes transformacionales son los que articulan una visión e inspiran a sus seguidores, poseen así mismo la capacidad de motivarlos, moldear la cultura organizacional y crear un ambiente favorable al cambio organizacional”. Según lo planteado, se interpreta que el líder transformacional en las instituciones educativas es visionario de escenarios futuros de avance y desarrollo organizacional, para ello se vale de herramientas pa-



ra trabajar con las personas desde la motivación con actitud positiva.

En el mismo orden de ideas, Maxwell (2007), explica que el líder transformador enfoca su esfuerzo en lograr un significativo aprendizaje desarrollado en la organización, siendo competente para comunicar su propósito estratégico, dirigir sus acciones para lograr con eficiencia y eficacia la dinámica productiva, así como el intercambio de ideas. Para este autor, en el liderazgo transformacional, el líder desarrolla la capacidad de influir en las personas para que identifiquen la necesidad de crear un cambio positivo a favor de toda la organización y de ellas mismas.

En este sentido, Maxwell (2007) expresa que se debe conducir el grupo de trabajo con una intencionalidad, centrada en la transformación de las personas como el recurso más importante de cualquier organización, mejorando la motivación, moral, valores y por ende la productividad que conlleva a alcanzar las metas institucionales.

Estas habilidades del líder transformacional, lo hacen actuar como un verdadero gestor de cambio, para producir en sus seguidores confianza para afrontar las exigencias y retos de la sociedad cambiante tal y como lo señala Daft (2006:153) al afirmar que “son capaces de emprender los cambios en la visión, la estrategia y la cultura de la organización y también propiciar innovaciones en los productos y las tecnologías”.

Estos aportes son fundamentales al momento de hacer una concepción clara del liderazgo transformacional, en el cual los autores coinciden que es un proceso de estimulación positiva en los seguidores, que desarrollan características dirigidas al trabajo en equipo apoyándose en la organización integral bajo el propósito de conseguir objetivos comunes; se trata del trabajo consiente, desempeñando las funciones con responsabilidad, profesionalismo y motivación.

Asimismo, la característica principal de un líder desde la perspectiva de Maxwell (2007), es hacer la vida mejor para otras personas y agregarles valor mediante la consideración de su aporte en conocimientos y habilidades para conseguir los fines organizacionales. Si un líder cumple con ese propósito está en el camino correcto, de lo contrario, estaría utilizando de forma inadecuada el liderazgo para su propia ventaja, beneficio y provecho.

Con este liderazgo, se estimula la conciencia de los trabajadores, quienes son dirigidos para comprometerse con el alcance de la misión y visión de la organización. Por tanto, el mismo tiende a motivar así como cambiar a las personas, impulsándolas a actuar por encima de sus propias exigencias laborales; produciendo cambios en los grupos y en las organizaciones.



Factores del Liderazgo Transformacional

De acuerdo con Bass y Avolio (2006), los factores del liderazgo organizacional son necesarios para lograr la implementación del mismo en el ambiente institucional, entre ellos se incluyen los siguientes: Consideración individualizada, influencia idealizada, motivación inspiradora y estimulación intelectual. Agregan además, que el liderazgo transformacional se caracteriza por la capacidad para elevar la motivación, llegando los seguidores a sobrepasar el interés particular, para conseguir el del grupo al cual pertenecen.

El planteamiento anterior, conducen a afirmar la existencia de diversos factores que configuran el liderazgo transformacional, los cuales impulsan la conducta del docente en su rol de líder hacia el logro de los objetivos propuestos. En este sentido, es importante que éstos expresen la consideración individual hacia los seguidores, a los fines de configurar equipos de trabajo comprometidos. De igual forma, es necesaria la estimulación intelectual de los colaboradores, a los fines de procurar el mayor provecho posible de las actividades realizadas, así como lograr la motivación e inspiración necesaria a los fines de conformar equipos de trabajo comprometidos y procurar el mayor provecho de las actividades realizadas.

Consideración individualizada

Según Bass y Avolio (2006), por consideración individualizada se entiende, que el líder trata a cada subordinado diferencialmente, de acuerdo a sus necesidades para orientar la forma de satisfacerlas. En este sentido, actúa como mentor, asesor y consejero para que cada individuo se sienta valorado a pesar de las adversidades, dando lo mejor de sí mismo para superarlas y empeñar esfuerzos en la búsqueda de mejores resultados.

A su vez, González y otros (2013) al referirse a la consideración individualizada, explican que esta es la habilidad que posee un líder para diagnosticar necesidades individuales y atenderlas de forma personalizada, tratando individualmente a cada miembro del grupo, para aportar orientación, recomendaciones y consejos. El líder se ocupa de tener en cuenta las necesidades de cada persona para guiar a cada una según su potencial, actúa como entrenador o coach, abriendo oportunidades de aprendizaje, creando un clima de apoyo, escucha y sabe delegar, dando luego una retroalimentación constructiva al subordinado.

Los autores antes mencionados afirman que el líder transformacional le da importancia a cada uno de sus seguidores, por ende se vincula con cada uno de



ellos, recuerda conversaciones previas, está pendiente del interés individual y lo enfoca de manera integral. El docente como líder transformacional en instituciones de educación superior, interactúa con los estudiantes de manera personalizada, le escucha, delega tareas e identifica las necesidades de apoyo en un ambiente de confianza, de modo que el estudiante no se sienta supervisado para que actúe con seguridad e independencia. El factor consideración individualizada permitirá a los docentes universitarios estar dispuestos a proporcionar asesoría, apoyo personalizado y retroalimentación a los estudiantes.

Influencia idealizada

De acuerdo con Bass y Avolio (2006), el líder transformacional ejerce una influencia idealizada para dar sentido de propósito a sus seguidores, proporcionándoles apoyo, entrenamiento y oportunidades de mejora. Tal influencia la aplica a través de relaciones basadas en el respeto y confianza con los estudiantes, colegas, empleados entre otros miembros de la institución universitaria, para aceptar cambios en la forma en cómo los individuos y las organizaciones operan.

Basado en lo expuesto, se puede deducir que para que el docente logre ejercer un liderazgo transformacional en las instituciones universitarias, debe ser guía del equipo de trabajo para conducirlos al logro de los propósitos; además tiene la responsabilidad de inducir cambios en los objetivos, valores, necesidades, creencias y aspiraciones de los estudiantes transmitiéndoles confianza en los procedimientos a seguir aun cuando sean nuevos retos que implique riesgos.

Del mismo modo, González y otros (2013) explican que la influencia idealizada es la capacidad que posee el líder para entusiasmar, transmitir confianza y respeto. La forma de actuar del líder apegada a la ética y rectitud, genera admiración en sus seguidores hasta el punto de quererlo imitar, convirtiéndose en un modelo idealizado con poder simbólico.

Lo antes planteado deja ver que la influencia idealizada ejercida por el docente en su rol de líder transformacional, se sustenta en promover valores como el respeto y confianza, que en conjunto, otorga a los estudiantes un sentido de propósito y constituye un modelo conductual que desean reproducir en su quehacer diario. Algunas conductas que caracterizarían de forma especial este factor son: Demostrar confianza, lealtad y compañerismo, comportarse de forma honesta, ser respetado por lo que hace, convirtiéndose en modelo de identificación e imitación.



Motivación inspiradora

La motivación inspiradora, según Godoy y Bresó (2013), se refiere a la capacidad de movilizar a los seguidores hacia el logro de objetivos en la realización de acciones relevantes. Para Bass y Avolio (2006), es la habilidad de motivar a las personas para alcanzar un desempeño superior, lograr esfuerzos extras y convencer a los seguidores de la potencialidad de sus habilidades. Abarca además, influir en la disposición para aceptar el cambio, alentar con optimismo, entusiasmo e implicación un amplio rango de intereses, por tanto favorece la colaboración mutua y el compromiso con los logros colectivos o grupales.

Por su parte, González y otros (2013), argumentan que el líder transformacional, en su dedicación por ser motivador, aumenta el optimismo y el entusiasmo, crea una visión estimulante y atractiva para sus seguidores. Además sabe comunicar la visión de modo convincente, tanto con palabras como con su propio ejemplo.

Los autores mencionados, hacen referencia a la motivación inspiradora como un factor que en los docentes como líderes transformacionales permite influir en el comportamiento de los estudiantes, alentándolos a cumplir con metas exigentes, enfrentar retos y realizar tareas nuevas para adquirir nuevas habilidades que destacarán el desempeño de sus funciones.

Estimulación intelectual

El estímulo intelectual, de acuerdo con Godoy y Bresó (2013), consiste en promover y estimular la inteligencia, racionalidad y la lógica para enfrentar problemas. Para Bass y Avolio (2006), este factor lleva al líder a empoderar a otros para que piensen acerca de los problemas y desarrollen sus propias habilidades intelectuales para resolverlos. Induce en los seguidores para que piensen la mejor alternativa para hacer frente a las diferentes situaciones que puedan presentarse.

Por su parte, González y otros (2013) explican que el líder transformacional fomenta nuevos enfoques para resolver problemas, aplicando procesos de análisis y creatividad en la solución de problemas; en sí motiva a los seguidores a pensar el modo de realizar las actividades de forma diferente, prever resultados, comparar opciones, seleccionar la alternativa más conveniente una vez analizadas las ventajas y desventajas de los cursos de acción posibles.

Para Mendoza y Ortiz (2006), la estimulación intelectual puede verse cuando los líderes transformacionales estimulan a sus seguidores para ser innovadores y creativos, mediante el cuestionamiento de presuposiciones y la delimitación del pro-



blema, también solicitándoles nuevas ideas y soluciones, sin enjuiciar sus aportes por ser distintos a los del líder, ni criticar desaciertos en público.

Basado en los planteamientos de los autores hasta, puede considerarse que el docente universitario como líder transformacional, estimula intelectualmente a los estudiantes conllevándoles a cuestionar sus propias ideas, adquirir habilidades cognitivas para replantear conceptos de forma innovadora y creativa. Este factor del liderazgo transformacional fomenta en los estudiantes la generación de nuevas ideas y tomar decisiones, analizar los problemas desde varias aristas, aplicar la creatividad, distribuir el tiempo dedicado al trabajo y comprometerse a asumir las responsabilidades adquiridas con la institución.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Méndez (2008), la investigación fue descriptiva ya que se dedicó a identificar los hechos, comportamientos, actitudes así como los elementos que conforman el problema objeto de estudio. Mientras que el diseño de la investigación de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), fue no experimental, transaccional y de campo.

La muestra del estudio, fue no probabilística de tipo intencional constituida por 28 docentes de la cátedra Semilleros de Investigación del programa de Derecho, de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Popular del Cesar, Valledupar Colombia, a quienes se les aplicó un cuestionario de 20 preguntas con una escala de respuesta tipo Likert de 5 alternativas: Siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca.

El instrumento diseñado, de acuerdo con Parelló (2011) fue sometido a validación de expertos quienes verificaron la validez de contenido del mismo. Posteriormente, se aplicó el instrumento validado a una muestra piloto tal y como los refieren Hernández y otros (2014), para calcular la confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach, dando como resultado un valor de 0,96, correspondiendo a muy alta confiabilidad del instrumento de recolección de datos, estando apto para ser aplicado en la población objeto de estudio.

El procesamiento de los datos, se realizó a través del análisis de la varianza ANOVA, el cual consiste según Tapia (2007) en la comparación de las medias aritméticas de las dimensiones e indicadores de la variable, con el fin de determinar si son o no similares y establecer la significancia estadística de dicha comparación (valor de p). Según el autor, las medias pueden ser cotejadas con un baremo elaborado a partir de la escala de respuesta del instrumento (1 a 5), siendo de utilidad



para interpretar si los factores del liderazgo transformacional se aplican en un nivel: Muy alto, alto, moderado, bajo y muy bajo. Al respecto, el baremo utilizado se muestra a continuación en el cuadro 1.

| Cua- Bare- la in- | Alternativa de respuesta | Escala | Categoría | dro 1 – mo para |
|-------------------------|--------------------------|-------------|-----------|--------------------|
| | Siempre | 4,20 a 5,00 | Muy Alto | |
| | Casi siempre | 3,40 a 4,19 | Alto | |
| | Algunas veces | 2,60 a 3,39 | Moderado | |
| | Casi nunca | 1,80 a 2,59 | Bajo | |
| | Nunca | 1,00 a 1,79 | Muy Bajo | |

interpretación de los resultados de la investigación



Fuente: Elaboración propia (2018)

Por otro lado, el nivel de significancia o valor “p” indica, según Hernández, Fernández y Baptista. (2014), que la diferencia observada en los datos no es fruto del azar, permitiendo al mismo tiempo, comprobar las hipótesis de la investigación (nula y alternativa). En este orden de ideas, se pretende con el ANOVA comprobar las siguientes hipótesis de investigación:

H₀: Los factores del liderazgo transformacional, no presentan diferencias significativas en cuanto al nivel de aplicación por parte de los docentes de la cátedra Semillero de Investigación del programa de Derecho de la Universidad Popular del Cesar Valledupar, Colombia. H₁: Los factores del liderazgo transformacional, si presentan diferencias significativas en cuanto al nivel de aplicación por parte de los docentes de la cátedra Semillero de Investigación del programa de Derecho de la Universidad Popular del Cesar Valledupar, Colombia.

RESULTADOS

Con el propósito de analizar la aplicación de los factores del liderazgo transformacional por parte de los docentes de la cátedra Semilleros de Investigación del programa de Derecho de la Universidad Popular del Cesar ubicada en Valledupar,

Colombia, se evaluaron los indicadores: Consideración individualizada, influencia idealizada, motivación inspiradora y estimulación intelectual.

Una vez procesados los datos se presenta en la Tabla 1 el resultado obtenido del análisis de la varianza ANOVA, el cual arrojó un nivel de significancia (Sig.) de 0,000 que por ser $<0,05$, comprueba la hipótesis cuyo enunciado expresa que los factores del liderazgo transformacional aplicados por los docentes de la cátedra Semillero de Investigación del programa de Derecho de la Universidad Popular del Cesar Valledupar, Colombia si presentan diferencias significativas.

Tabla 1- ANOVA Factores del liderazgo transformacional Docentes Universidad Popular del Cesar. Valledupar, Colombia. 2018

| | Suma de Cuadrados | gl | Media Cuadrática | Sig. (p<0,05) |
|--------------|-------------------|-----|------------------|---------------|
| Inter-grupos | 162,315 | 3 | 55,476 | 0,000* |
| Intra-grupos | 51,490 | 114 | 0,453 | |
| Total | 211,925 | 117 | | |

Fuente: Elaboración propia (2018) *Diferencia significativa $p < 0,05$



Como complemento al ANOVA, se aplicó la prueba de los Múltiples Rangos de Tukey, observándose que los factores del liderazgo transformacional aplicados por los docentes fueron agrupados en tres subconjuntos homogéneos ubicando en cada uno de ellos a las medias aritméticas asumidas como similares, destacando que la

| esta- pre- las padas | FACTOR | N | Subconjunto para Alfa = 0,05 | | | diferencia dística se senta entre medias agru- en los sub- conjuntos |
|-------------------------------|-------------------------------|----|------------------------------|------|------|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | |
| | Influencia idealizada | 28 | 1,43 | | | |
| | Consideración individualizada | 28 | | 2,23 | | |
| | Motivación inspiradora | 28 | | | 4,58 | |
| | Estimulación intelectual | 28 | | | 4,63 | |

establecidos por la prueba, tal como se indica en la Tabla 2.

Tabla 2 - Subconjuntos Homogéneos. Factores del liderazgo transformacional Docentes Universidad Popular del Cesar. Valledupar, Colombia. 2018

PUNTAJE

HSD de Tukey

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 28

Los resultados arrojados por la prueba de Tukey, permiten apreciar que la estimulación intelectual y motivación inspiradora, alcanzaron con valores para la media de 4,63 y 4,58 respectivamente, indicando de acuerdo con el baremo de la investigación, un nivel muy alto de aplicación por los docentes. La consideración individualizada se ubicó en un nivel bajo de aplicación con una media de 2,23, mientras que la influencia idealizada con una media de 1,43 alcanzó el nivel de muy baja aplicación.

Considerando los resultados obtenidos, la muy alta aplicación de la estimulación intelectual muestra que los docentes siempre asumen riesgos para enfrentar situaciones inesperadas que afectan la planificación de las actividades y analizan con los estudiantes las causas de los problemas a resolver involucrándolos en la toma de decisiones. Además, promueven la actualización de conocimientos en las áreas tanto académicas como de investigación y fomentan la ayuda mutua entre los estudiantes para el logro de las metas propuestas.

Basado en estos resultados la muy alta estimulación intelectual se corresponde con González y otros (2013), para quienes consiste en dar orientaciones para el aporte de nuevos enfoques para resolver problemas, aplicar procesos de análisis y creatividad en la solución de problemas. Es un factor del liderazgo transformacional que motiva a los seguidores a pensar el modo de realizar las actividades de forma diferente, prever resultados, comparar opciones, seleccionar la alternativa más conveniente una vez analizadas las ventajas y desventajas de los cursos de acción posibles.

Por su parte, el muy alto nivel de aplicación de la motivación inspiradora, evidencia según la opinión de los docentes encuestados, que siempre motivan a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos en el desarrollo de las tareas asignadas y adaptarse a los métodos de trabajo, además los animan a ejecutar tareas complejas que requieren de nuevos conocimientos, participar en nuevas tareas aun cuando sean desconocidas por ellos y asumir una actitud entusiasta aun en situaciones difíciles.

El resultado antes descrito coincide con Bass y Avolio (2006), al plantear que la motivación inspiradora conduce a las personas a un desempeño superior, lograr esfuerzos extras y reconocer la potencialidad de sus habilidades. Abarca además, influir en la disposición para aceptar el cambio, alentar con optimismo, entusiasmo e implicación un amplio rango de intereses, por tanto favorece la colaboración mutua y el compromiso con los logros colectivos o grupales.

En cuanto a la consideración individualizada, los resultados obtenidos muestran que los docentes casi nunca (nivel bajo) interactúan con los estudiantes para



conocer sus necesidades de forma personalizada, establecen una comunicación permanente con los estudiantes para conocer sus inquietudes, colaboran con los estudiantes a mejorar continuamente su formación profesional, atienden las necesidades particulares de los estudiantes ayudándoles a mejorar su desempeño académico y muestran ser empáticos ante los problemas personales de los estudiantes.

Este hallazgo difiere de lo expuesto por Bass y Avolio (2006), con respecto a que la consideración individualizada en la habilidad del líder para tratar a cada persona diferencialmente de acuerdo a sus necesidades para orientar la forma de satisfacerlas. En este sentido, actúa como mentor, asesor y consejero para que cada individuo se sienta valorado a pesar de las adversidades, dando lo mejor de sí mismo para superarlas y empeñar esfuerzos en la búsqueda de mejores resultados.

La influencia idealizada resultó un factor del liderazgo transformacional de muy baja aplicación por parte de los docentes para inspirar confianza y respeto en los estudiantes, actuar con rectitud para servir de ejemplo a los demás, orientar una conducta ética en los estudiantes y hacer cumplir las normas de conducta establecidas en el grupo de trabajo.

De forma que, se aprecia discrepancia con González y otros (2013) en relación a que la influencia idealizada ejercida por el docente en su rol de líder transformacional, se sustenta en promover el respeto y la confianza que en conjunto, orienta en los estudiantes un sentido de propósito y constituye un modelo conductual que desean reproducir en su quehacer diario. La forma de actuar del líder apegada a la ética y rectitud, genera admiración en sus seguidores hasta el punto de quererlo imitar, convirtiéndose en un modelo idealizado con un alto grado de poder simbólico.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados del ANOVA comprobaron la hipótesis de la investigación, poniendo en evidencia que los factores del liderazgo transformacional son aplicados por los docentes de la cátedra Semillero de Investigación del programa de Derecho de la Universidad Popular del Cesar Valledupar, Colombia en distintos niveles: Muy altos, bajo y muy bajo, con diferencias significativas entre ellos.

La prueba de Tukey, demostró que la estimulación intelectual y motivación inspiradora, fueron los factores del liderazgo transformacional con un nivel muy alto de aplicación por parte de los docentes. Mientras que, los factores de menor aplicación fueron la consideración individualizada ubicada en un nivel bajo y la influencia idealizada con muy baja aplicación.



Los docentes evidenciaron debilidades en la aplicación del liderazgo transformacional, dedicándose principalmente, a la motivación para el logro de la eficiencia académica, enfrocándose a la obtención de resultados mediante la estimulación intelectual de los estudiantes. Por otra parte, aplican débilmente la influencia idealizada y consideración individual, para establecer relaciones interpersonales basadas en la confianza, respeto y empatía, dejando de considerar que su actuación sirve de modelaje para la conducta de los estudiantes, así como su experiencia para aconsejarlos, orientarlos y asesorarlos en caso de presentar alguna necesidad, problema o duda que impida el logro personal y colectivo de las metas planteadas.

En el trabajo grupal como el desarrollado en los semilleros de investigación, puede presentarse en los estudiantes sentimientos de falta de control, resistencia al cambio, indefensión y temor por el futuro, al igual que incertidumbre y desorientación. En este contexto, se espera que el docente como el líder transformacional, a través de su carisma, reconduzca esos sentimientos ofreciendo orientación para la búsqueda de soluciones, logrando la adhesión del estudiantado con los intereses colectivos y activar la motivación intrínseca hacia las tareas.

Es importante destacar que el liderazgo transformacional es considerado como uno de los tipos de liderazgo más adecuados para impulsar los procesos de cambio e innovación en las instituciones universitarias. Los docentes como líderes transformacionales, comunican una visión clara, inspiran al compromiso con esa visión y logran confianza y motivación de los estudiantes. En consecuencia, tienden a actuar más allá de sus propias expectativas de tal modo que fomentan la efectividad organizacional.

El líder transformacional en las instituciones de educación superior, inspira a los seguidores (docentes, estudiantes, empleados, entre otros) a superar sus propias expectativas, logrando más de lo que de sí mismo podían esperar en un principio. Los líderes han de dirigirse a la valía de los seguidores para conducirles al compromiso con la organización, siendo este uno de los motivadores más robustos que el liderazgo transformacional. La capacidad del líder para inspirar, motivar y crear compromiso con los objetivos comunes es crucial.

A diferencia de las teorías del liderazgo tradicional, las cuales se focalizan sobre todo en los procesos racionales, las teorías del liderazgo transformacional enfatizan las emociones y los valores y dan por hecho que tanto líderes como subordinados se impulsan mutuamente hacia niveles más altos de moralidad y motivación. Así, los líderes transformacionales amplían y elevan el interés de los subordinados, motivándolos a ir más allá del interés personal por el bien del grupo.



REFERENCIAS

- BASS, B.; AVOLIO, B. **Manual for the multifactor leadership questionnaire**. Tercera Edición. Palo Alto. California Estados Unidos de Norteamérica: Consulting Psychologist Press, 2006
- BASS, B.; JUNG, D.; BERSON, B. Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. **Journal of Applied Physiology**. 88 (2), pp. 207-218, 2003. Recuperado el 11 de enero de 2018 de <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12731705>>.
- CHIAVENATO, I. (2009). **Comportamiento Organizacional. Dinámica y Éxito en las Organizaciones**. Colombia: Mc. Graw-Hill, 2009
- COLES, M.; SOUTHWOTH, G. Desarrollo del liderazgo. Creando las escuelas del mañana. Estados Unidos de Norteamérica: Open University Press, 2005 DAFT, R. **Administración**. México: Paraninfo Cengage Learning, 2006
- GODOY, R.; BERSÓ, E. ¿Es el liderazgo transformacional determinante en la motivación intrínseca de los seguidores? **Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones**, 29, 2013 Recuperado el 12 de febrero de 2018 de <https://ac.els-cdn.com/S1576596213700094/1-s2.0-S1576596213700094-main.pdf?_tid=35a0153a-f46e-4ff7-8ef7-16fc3072c14e&acdnat=1529435780_71132abaca554389a84169488fe09190>.
- GONZÁLEZ, O., GONZÁLEZ, O., RÍOS, G.; LEÓN, J. Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. **Revista Telos**, 15 septiembre-diciembre de 2013. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín Maracaibo, Venezuela. Recuperado el 15 de enero de 2018 de <<http://www.redalyc.org/pdf/993/99328424005.pdf>>.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, L. **Metodología de la Investigación**. Cuarta edición. México: McGraw Hill, 2014
- HERRERA, L. Liderazgo transformacional docente en la Universidad Nacional de Colombia. Liderazgo transformacional docente en la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 13 de enero de 2018 de <<http://bdigital.unal.edu.co/46011/1/1128393536.2014.pdf>>.
- KOONTZ, H.; WEHRICH, H. **Administración una perspectiva global**. Colombia: Mc. Graw-Hill, 2003.
- MAXWELL, J. **Liderazgo. lo que todo líder necesita saber**. Nashville, Tennessee: Grupo Nelson, 2007.
- MÉNDEZ, C. **Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en las ciencias empresariales**. 4ta. Edición. México: Limusa, 2008
- MENDOZA, M.; ORTIZ, C. El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. **Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión**, XIV, junio de 2006. Recuperado el 15 de enero de 2018 de <<http://www.redalyc.org/pdf/909/90900107.pdf>>.
- PERELLÓ, S (2011) **Metodología de la investigación social**. España: Editorial



Dykinson, 2011

TAPIA, J. **Introducción al Análisis de Datos con SPSS para Windows**. Venezuela: Universidad Ezequiel Zamora, 2007

VÁZQUEZ, A. Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 11, Agosto-Noviembre de 2012 Recuperado el 17 de febrero de 2018 de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55125665006>>.

VELÁSQUEZ, L. **Habilidades directivas y técnicas de liderazgo**. España: Ideas Propias, 2006.

VOLANTE, P. **Influencia del liderazgo Instruccional en resultados de aprendizaje**. En Maureira, O. (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago de Chile: Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, 2008.



MECANISMOS PARA PROMOVER LA INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA Y FOMENTAR LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS: CASO UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO DE CHILE

Rodrigo Ortiz Salgado¹
Francisco Ganga Contreras²
Flavio Valassina Simonetta³

Grupo de Trabalho 7: Demandas estudantis, perfil do egresso e mercado de trabalho
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Al analizar el nivel de publicaciones de las universidades chilenas en revistas académicas indexadas, generalmente éstas no presentan desempeños notables, a pesar de que en la mayoría de ellas, los académicos sí realizan investigaciones. A partir de esta realidad, este trabajo tiene el objetivo central, dar a conocer las estrategias implementadas en la Universidad del Bío-Bío, entidad pública y estatal de Chile, tendientes a incrementar en forma gradual y debidamente planificada, las publicaciones de artículos científicos de investigaciones desarrolladas en el ámbito de la docencia de pregrado. Desde el punto de vista metodológico se trata de un estudio de caso, que recopila diversos antecedentes -cualitativos y cuantitativos- en relación a la planificación, diseño y puesta en funcionamiento de núcleos investigativos focalizados a la docencia universitaria.

Palavras-chave: Educación Superior, Docencia-investigación, Universidades públicas, Innovaciones educativas.

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades se han transformado en un área estratégica para la sociedad; si se considera que acogen a académicos, investigadores, docentes y estudiantes que actúan en un proceso sinérgico e impactan significativamente en el progreso de la comunidad que las cobija. En este plano, se entiende que la transferencia de conocimiento es una de sus tareas primordiales, pero junto a ello, emergen nuevos saberes facilitando que el sujeto humano pueda dar respuesta a las

¹ Universidad del Bío-Bío, Chile. E-mail: rortizsa@ubiobio.cl.

² Universidad de Los Lagos, Chile

³ Universidad del Bío-Bío, Chile.



interrogantes que surgen en la vida, consiguiendo no sólo comprender y aprender cosas nuevas, sino, además, encontrar soluciones novedosas a las problemáticas que habitualmente se formulan.

En este orden de cosas, la investigación pasa a ocupar un rol protagónico, dado que incentiva la labor intelectual, permite engendrar ideas y nuevos conocimientos que finalmente se transforman en aportaciones sustantivas para el desarrollo de los pueblos. Lo anterior implica que si nuestra Región (América Latina), anhela decididamente salir del sub-desarrollo debe apostar, invertir y priorizar la investigación en sus universidades (Ganga et al 2016).

Uno de los factores que afecta elocuentemente a las universidades tiene que ver con la internacionalización, afianzada durante las últimas tres décadas con la denominada masificación de la Educación Superior, como dinámica nítidamente reconocida (Brunner & Ganga-Contreras, 2016 b), fenómeno que ha hecho que el auge de la producción académica sea uno de los principales imperativos a los cuales han tenido que adecuarse las universidades latinoamericanas emergentes, como la del Bío-Bío de Chile.

Este escenario organizacional es el que sustenta este artículo, cuyo propósito central es presentar las estrategias desarrolladas por la Universidad del Bío-Bío orientadas a apoyar cambios institucionales ligados a la docencia de pregrado y a la generación de conocimiento en la materia.

El trabajo ha sistematizado la implementación de un programa de acompañamiento a docentes encaminado a fomentar la producción científica en el ámbito de la enseñanza universitaria; surgido de la decisión institucional de fortalecer un área que siempre estuvo en una condición secundaria y deprimida en comparación con la investigación disciplinar.

El programa se basó en un plan de asesoría a proyectos de investigación institucionales con la intención de transformar sus experiencias, hallazgos y resultados en artículos factibles de publicar en revistas académicas indexadas.

Desde el punto de vista metodológico, se trata de un estudio de caso, que recopila antecedentes institucionales, dada de la revisión de documentos de la universidad, información estadística de carácter secundario relacionada con la investigación y las publicaciones científicas, e información cualitativa obtenida de forma primaria en entrevistas grupales.



FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Estado actual de la Educación Superior en Chile

La Educación Superior en Chile ha experimentado significativos cambios en las últimas décadas. El aumento de la cobertura de estudiantes, la implementación de la gratuidad y la renovación de los planes de estudios dan cuenta de modificaciones que repercuten tanto en la cultura y la estructura organizacional de la universidad como en las características de los alumnos que ingresan en ella.

En Chile y en Latinoamérica este periodo ha sido denominado “masificación” (Brunner, 2015; Rama, 2006) y de “internacionalización” (Rama, 2006). Se caracteriza por una ampliación efectiva de la matrícula y por los intentos del Estado de generar mecanismos de regulación y aseguramiento de la calidad, en el marco de un sector educacional que muestra un boom desde la década de 1980, ante la proliferación de instituciones privadas en virtud de la libre acción concedida al mercado en este nivel de enseñanza.

El colapso de estas instituciones (entre el año 2003 y 2015 quebraron 54 Centros de Formación Técnica, 9 Institutos Profesionales, y 4 Universidades (Bernasconi, 2015)), e informes de organismos internacionales que dieron cuenta de deficiencias en la formación y el aprendizaje de los estudiantes en la Región hizo surgir la necesidad de contar con mecanismos que otorgaran mayor regulación al sector.

Empieza a imponerse un modelo mixto de universidad, con una mayor influencia del Estado y se produce una vuelta a la injerencia del cuerpo académico y la autonomía institucional que habían perdido fuerza en la etapa de “mercantilización” precedente (Brunner, 2015; Rama, 2006). Los gobiernos comienzan a tener un rol más activo en las políticas públicas y en el financiamiento del sistema, pero se mantuvieron mantienen las fuerzas del mercado y ampliaron las capacidades competitivas de las instituciones para mejorar la gestión interna (Brunner, 2015).

En el plano internacional, la emergencia de un mercado de Educación Superior y universitaria se transformó en la solución global de los problemas por parte del Banco Mundial, OCDE y la Organización Mundial del Comercio (de Sousa Santos, 2007), y a finales de 1990, comenzaron a impulsarse políticas públicas promovidas por acuerdos internacionales en el marco de la dependencia (préstamos del Banco Mundial al Estado), que tuvieron como propósito sintonizar las estructuras educativas de las universidades a nivel nacional y mundial.



En las universidades estatales chilenas estos cambios impulsaron la revisión de los perfiles de egreso de las carreras, su pertinencia con las demandas del campo laboral y la garantía de su cumplimiento unido al fortalecimiento de habilidades transversales en los alumnos. Otras medidas importantes apuntaron a la definición de sistemas de créditos transferibles homologables a los ya existentes en Europa y en otras áreas geográficas y a la implementación de sistemas de aseguramiento de calidad en la formación universitaria, lo que se tradujo en procesos de renovación curricular y en la exigencia de introducir cambios en la enseñanza y el aprendizaje con la incorporación de nuevas metodologías de trabajo (activas) y tecnologías de la información, además de la necesidad de un monitoreo constante de los procesos formativos, motivo por el que nace este el requerimiento de investigar sobre la práctica en el aula.



Contexto general de la productividad científica

La mayoría de las casas de estudios superiores estatales-regionales de Chile se originaron a mediados del siglo XX como parte de políticas oficiales destinadas a formar mano de obra capaz de sustentar el periodo de industrialización (modelo de sustitución de importaciones o de crecimiento hacia adentro), o sea, siguiendo más bien un modelo napoleónico de universidad (escuelas destinadas a promover profesionales para el imperio). En la década de 1980, con la ley que creó este tipo de instituciones derivadas, y en la década de 1990, con el proceso de internacionalización y globalización de la Educación Superior, comenzó a dársele mayor relevancia a la productividad científica, por lo que de cierta forma se produjo un vuelco a un modelo más bien humboltiano, que se caracteriza por dar un énfasis central al desarrollo de la investigación e innovación .

Su expansión provocó que la ciencia y la tecnología comenzaran a interactuar con la docencia, y que gradualmente las universidades pasaran a tener un rol no sólo ligado a la formación profesional o a la difusión de la cultura, sino también a la investigación científica, la cual comenzó a relacionarse estrechamente con la innovación industrial y el avance económico de los países. Si bien históricamente la investigación académica tuvo significativas contribuciones a la tecnología e innovación durante la segunda guerra mundial, no fue hasta finales de la década de 1980 que esta relación se consolidó (Santelices, 2015). En esta etapa, el desarrollo científico comenzó a tener un papel determinante en la configuración de las universidades modernas.

Además, con la consolidación de bases de datos, surgidas en distintas par-

tes del mundo a comienzos de 1990, comenzó a normalizarse un sistema académico mundial sobre la base de la «universalización» de la bibliometría como herramienta de evaluación de la ciencia (Beigel, 2013). Estas métricas pasaron a tener un papel preponderante en la evaluación de la investigación, la docencia y de las propias universidades, por lo que se transformaron en uno de los imperativos de las reformas impulsadas por mecanismos internacionales ligados al establecimiento de estándares de desempeño universitario, que comenzaron a partir de la década del 2000.

Producto de la legitimación de las bases de datos y de los rankings, informes e índices de impacto (ranking Shangai, Scimago, Índice H, Factor de impacto, etc.), la circulación del conocimiento se fue estructurando en circuitos jerarquizados, relacionados con la institución de origen, la lengua y las propias disciplinas (Beigel & Salatino, 2015). Tal segmentación ha estado marcada por una predominancia de las economías mundiales más poderosas, diferenciación que se origina principalmente a consecuencia de la inversión de los países en investigación, que en el caso de Latinoamérica es muy débil en relación a la geopolítica del conocimiento avanzado, al medirlo por su población o por el gasto público y privado en I+D (Brunner & Ganga-Contreras, 2016 a). En términos globales por ejemplo, “el total de investigadores por millón de habitantes a nivel mundial es de 1.083,3 y en Latinoamérica es de apenas 487,7; y respecto a la capacidad de investigación, en la Región no hay más de 177 universidades, de alrededor de 3.500 existentes, que generaron anualmente, en promedio, 100 artículos o más registrados en las bases de Scopus durante el período 2009-2013 (Scimago, 2015) (Brunner & Ganga-Contreras, 2016 a) .

Por tanto, en el ámbito del conocimiento se reproducen las condiciones de centro y periferia de la economía mundial; dicho de otro modo, tanto a nivel de desarrollo científico como universitario se replican las asimetrías generadas por el intercambio desigual. La mayor productividad científica se concentra en América del Norte, Europa y Asia, mientras que América Latina tiene un desarrollo menor, con una mayor concentración en Brasil, México, Argentina, Chile y Colombia.

A nivel nacional, se replican estos centros y periferias, en el ranking Scimago por ejemplo, únicamente cuatro universidades chilenas se encuentran dentro de las primeras treinta latinoamericanas y sólo 3 de ellas concentran más del 50% de las publicaciones que se generan por año. El resto presenta un desarrollo menor en la productividad, en diferentes escalas (en un rango entre 1 a 566 en el año 2016), que varían de acuerdo a su origen y tradición, al número de docentes que trabajan en ellas, y las áreas de conocimiento de especialización, entre otras variables de



relevancia (Conicyt, 2017).

En el caso de la Universidad del Bío-Bío, en el año 2016 sobrepasó los 200 artículos publicados, por lo que de acuerdo a este nivel de productividad y por sus características históricas institucionales ligadas más bien a lo formativo, se puede catalogar una universidad “docente” o “con investigación” (Theurillat & Gareca, 2015; Brunner & Ganga-Contreras, 2016 a), ya que tiene una producción intermedia en relación a la cantidad de los docentes, pero que ha ido creciendo paulatinamente dadas las políticas de incentivo y cambios en los estatutos académicos, que además de comprometer la participación en la enseñanza y la extensión, contemplan el aporte a la investigación y la divulgación de sus resultados, que de manera complementaria otorga como recompensa el prestigio profesional.



Productividad científica en Chile

Chile incrementó 2,8 veces su producción científica desde el año 2003 al 2013, lo que se logró con la incorporación de nuevos investigadores al sistema, que aumentaron 2,5 veces en el periodo. A nivel universitario, en la misma etapa, se triplicó la producción científica, lo que explica el avance del país en ese indicador. Pese a ello, los indicadores cuantitativos denotaron una caída en los índices de calidad (capacidad para publicar en revistas Q1) (Conicyt, 2015).

En este sentido -las universidades que en una primera etapa siguieron una trayectoria de crecimiento acelerado- logran equilibrarlo con un conjunto de políticas que buscan asegurar la calidad, donde sobresalen diferentes estrategias de desarrollo relacionadas con vincular la presentación de proyectos a fuentes de financiamiento, incentivos a la producción o a mecanismos de recompensa, apoyos a la publicación, fomento de la colaboración internacional y el reclutamiento de equipos de investigadores de excelencia, entre otras acciones (Conicyt, 2015)⁴.

METODOLOGIA

Se trata de un estudio de caso, que emplea información secundaria e incluye

⁴ La premiación a los investigadores, que ha sido una de las principales políticas impulsadas por universidades sin una gran tradición en investigación, tienen que ver con 2 mecanismos de financiamiento anual: en primer lugar a través del Aporte Fiscal Directo (AFD), subsidio de libre disponibilidad asignados a las universidades, que tiene un 5% de aporte variable de acuerdo a indicadores de desempeño anuales (que al año siguiente se vuelven el criterio histórico), relacionados con, matrícula estudiantil, el número de académicos con postgrado, y el número de proyectos y publicaciones de investigación de excelencia, los cuales representan el 60% de esta proporción (35% y 25% respectivamente); y en segundo lugar a través de aportes directos de fondos para la investigación de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (Theurillat & Gareca, 2015).

una revisión teórica y el análisis de estudios sobre Educación Superior en Latinoamérica y en Chile, con fin de proporcionar argumento y relevancia a la temática en cuestión.

Se recopilaron antecedentes mediante la revisión de normativas institucionales y la sistematización de documentos de la universidad, así como información estadística de carácter secundario concerniente al desarrollo de la investigación y las publicaciones científicas.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Antecedentes de la Universidad del Bío-Bío

La Universidad del Bío-Bío (UBB) es una institución estatal, su origen se remonta a la red de Universidades Técnicas del Estado (UTE) y a la sede regional de la Universidad de Chile asentadas en Ñuble y creadas alrededor de la década de 1950 bajo una nueva institucionalidad dependiente del Ministerio de Educación (UBB, 2008). En 1988 se fusionan las dos instituciones para dar paso a lo que es hoy por hoy esta Casa de Estudios.

Actualmente (año 2017) posee una matrícula de 11.028 alumnos de pregrado y 561 de postgrado; distribuidos en 6 facultades, un total de 35 carreras únicas y 21 programas de postgrado. La mayor cifra de estudiantes proviene de los quintiles socioeconómicos más vulnerables, (78,8% de los que ingresaron en 2016 pertenece a los tres primeros quintiles), y cuenta con una planta de 624 docentes. En el ranking Scimago (2016) se sitúa en el lugar 18 a nivel nacional y en el 154 en Sudamérica.

Tal como ocurrió con otras universidades estatales chilenas, a mediados de la década del 2000 la UBB comenzó a implementar cambios relevantes en su estructura interna, acorde a lo nuevos lineamientos impulsados por el Ministerio de Educación y que formaron parte de las iniciativas promovidas por organismos internacionales para regular y asegurar de la calidad de la Educación Superior en Latinoamérica.

Estos mecanismos de control fueron implementados conforme a un modelo de gestión basado en el Public Management, relacionado con el cumplimiento de indicadores institucionales y la transferencia de recursos de financiamiento. A nivel operativo el Estado, a través del Ministerio de Educación, reguló estos cambios con dos herramientas de control específicas: la evaluación del tipo acreditación u otras modalidades, para lo cual se establecen estándares o expectativas de buen desem-



peño universitario, y cuyo control de calidad es realizado por un agente externo (agencias de acreditación); y el financiamiento, amarrado a ciertas acciones o resultados que la universidad debe lograr (Bernasconi, 2015), como el cumplimiento de indicadores de desempeño.

En el caso de la Universidad del Bío-Bío, además del cumplimiento de los requisitos de la acreditación (al año 2017 tiene acreditada el 100% de sus carreras de pregrado), se impulsaron iniciativas como la renovación curricular de las carreras, programas dirigidos a elevar los índices de la retención apoyando a los estudiantes que ingresan a la universidad, un sistema de evaluación por competencias, innovación de la enseñanza e investigación de la docencia, entre otras modificaciones apreciables. De igual forma, se le dio un impulso a la investigación gracias a diferentes iniciativas articuladas con fondos de apoyo estatal, y con la definición de una orgánica para el funcionamiento de la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado, dirigida a obtener la acreditación de postgrado.



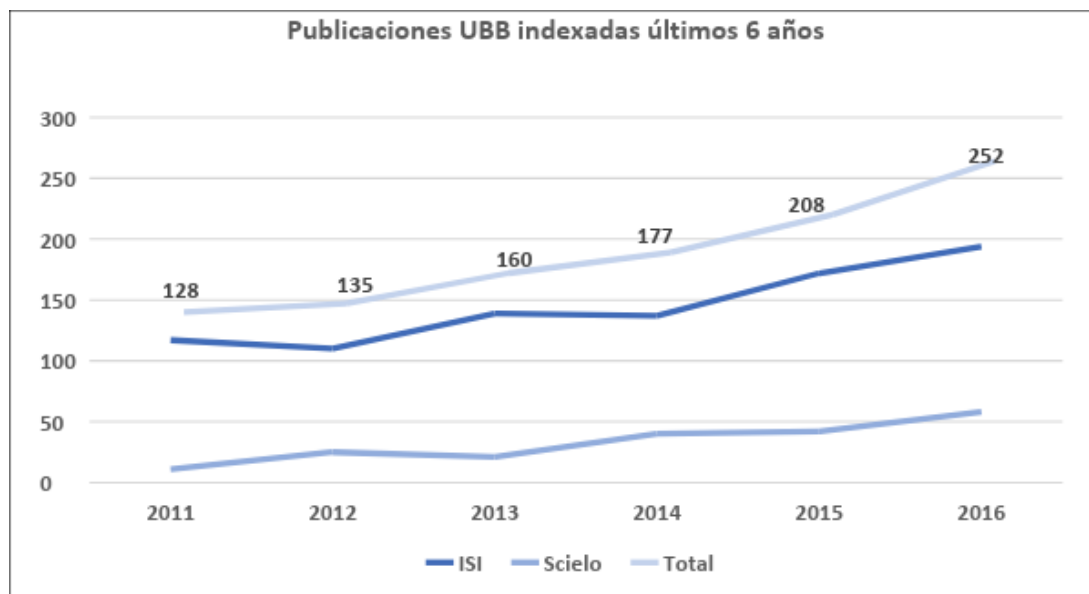
Productividad científica en la Universidad del Bío-Bío

Imperan distintos incentivos enfocados a promover la investigación dentro de la universidad. Existen proyectos de investigación internos del ámbito disciplinar, interdisciplinar y de docencia, que dan recursos para la ejecución de investigaciones en un periodo de uno a dos años y que gozan de una lógica ascendente, es decir, promueven mayores exigencias a medida que las investigaciones van avanzando; igualmente, hay pago de incentivo económico por artículo científico según el tipo de indización de la revista que lo publica; fondos destinados a traducciones; subvención del pago de artículos en revistas y por asistencia a congresos, entre otros. Asimismo, las publicaciones son una de las variables más significativas en la jerarquización institucional de los docentes, y a nivel simbólico representan una de las dimensiones que les da mayor prestigio entre sus pares.

Como una forma de dar sustento a el vuelco de la universidad hacia la promoción la investigación, el cuerpo académico de esta casa de estudios está cambiando, debido principalmente a los nuevos requisitos de contratación, donde se prioriza la llegada de profesores con estudios de doctorado y comprometidos con la productividad científica. Es posible dar cuenta de un aumento sostenido de académicos con doctorado (de un 20% en 2008 a un 33% en 2015), una estabilidad de docentes con magíster (un 42% en promedio en el mismo periodo de tiempo), y una notable disminución de quienes no tienen post-graduación (de un 40% en 2008 a un 25% en 2015).

El reflejo de las políticas de promoción e incentivo y la valoración creciente de la investigación en los compromisos institucionales, han producido un incremento de la productividad científica en la UBB en el último tiempo. En la figura N°1 se aprecia que las publicaciones ISI y Scielo advierten un progreso constante, prácticamente doblan la cantidad en 6 años, con un acrecimiento sostenido alrededor de 10% por año.

Figura 1 – Publicaciones Indexadas UBB, últimos 6 años



Fuente: Anuario Estadístico UBB 2015, Dirección General de Análisis Institucional

Si bien dentro del “Estatuto del Académico de la UBB” (cuerpo normativo que regula la actividad de los académicos), que rige desde el año 2005, se manifiesta la participación de todos los docentes en instancias de investigación, no necesariamente se refleja en una relación significativa entre la cifra de profesores y el número de publicaciones.

Como se describe en la tabla N°1, el porcentaje de quienes publican en la Universidad del Bío-Bío ha ido aumentando paulatinamente desde un 11% en 2008 a un 24% en el 2015, lo que de todas formas demuestra que la mayor parte de las publicaciones institucionales se concentra en un grupo reducido. Tendencia que se replica de acuerdo al grado académico de los docentes, ya que, si bien ha ido creciendo en los últimos años, sólo un 49% de los doctores generó al menos una publicación en el 2015, lo que se replica en aquellos que poseen el grado de magister, que alcanzan un 13%.



Tabla 1 – Número de publicaciones por académico

| Año | Planta docente | N° académicos que publican | % Docentes que publican | % Doctores que publican | % Magíster que publican |
|------|----------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 2008 | 580 | 64 | 11% | 34% | 5% |
| 2009 | 568 | 75 | 13% | 35% | 10% |
| 2010 | 547 | 70 | 13% | 35% | 7% |
| 2011 | 559 | 78 | 14% | 40% | 6% |
| 2012 | 549 | 103 | 19% | 44% | 11% |
| 2013 | 595 | 106 | 18% | 42% | 11% |
| 2014 | 610 | 130 | 21% | 47% | 10% |
| 2015 | 623 | 149 | 24% | 49% | 13% |

Fuente: elaboración propia a partir de Dirección General de Análisis Institucional UBB

Experiencia de trabajo para fomento de publicaciones académicas en el ámbito de la investigación en docencia universitaria en la Universidad del Bío-Bío

La implementación de un nuevo Modelo Educativo UBB (2008), centrado en el aprendizaje del estudiante, implicó la incorporación de distintas metodologías innovadoras en el aula, orientadas a favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, este proceso no necesariamente estuvo acompañado de investigación que garantizara de forma efectiva un mejoramiento en la preparación y formación de los estudiantes, es decir, no se generó la instancia para evaluar si los cambios e innovaciones implementados conducían efectivamente a un mejoramiento en la formación y el aprendizaje de los estudiantes (Gros, 2007).

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje se presentó como la línea que debería fortalecer el proceso, como una forma de obtener retroalimentación y levantar evidencias e indicadores necesarios para evaluar y perfeccionar las innovaciones y las prácticas consolidadas por los docentes.

Tomado en cuenta estos lineamientos, a nivel institucional comenzaron a materializarse cambios notables en la estructura organizacional. Se generaron fondos concursables destinados a proyectos de investigación en enseñanza y aprendizaje, cuya participación comenzó a ser reconocida en la carga y jerarquización académica, y se diseñó una “Política de Investigación en Docencia Universitaria”, que contempló la creación de esta área específica dentro de la universidad, además de la ya existente de carácter disciplinar, delimitando así las líneas de indagación. Estas acciones tuvieron un impacto positivo, en la convocatoria 2016 del fondo concursable, por ejemplo, se presentaron 33 grupos de investigación de todas las Facultades, lo que históricamente representa el mayor número de proyectos de investigación postulados en docencia. De éstos se aprobaron 19, que consideraron a 76



académicos y 42 alumnos.

De forma complementaria se apoyó el trabajo de quienes desarrollaron proyectos de investigación en docencia, con la implementación de un plan de acompañamiento en pos de transformar las investigaciones en artículos factibles de publicar.

Descripción del Plan de apoyo para la publicación de artículos científicos

Durante el año 2016 se implementó el Plan de Acompañamiento a docentes denominado, “Metodología para la Publicación de artículos científicos en revistas académicas indexadas en el área de las Ciencias Sociales”, que pretendió aportar elementos para facilitar la comprensión de esta problemática, así como también, generar una instancia pluri e interdisciplinaria de reflexión, generación e irradiación de conocimiento riguroso, a través de la conformación de núcleos de investigación y talleres de trabajo en conjunto.

La metodología consistió en una serie de talleres de formación y acompañamiento, con la finalidad de culminar en la estructuración de un artículo científico, acorde a los formatos establecidos por revistas y pertinentes con las investigaciones realizadas.

Con el objetivo de estimular la participación, se efectuaron actividades de difusión con directivos y académicos, poniendo énfasis a la incorporación del Desarrollo de la Investigación en Docencia en los nuevos criterios de evaluación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Como incentivo se certificó la asistencia al curso mediante el reconocimiento de horas de perfeccionamiento, acreditado por la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo de la UBB.

El plan tuvo como fundamento la entrega de herramientas teóricas y prácticas sobre la estructuración de artículos científicos, y se organizó con núcleos de académicos de entre 2 a 5 docentes como unidad básica para llevar a cabo el seguimiento de los trabajos, a quienes se les retroalimentó metodológicamente por medio de reuniones y talleres, donde se evaluaron los artículos elaborados. Dicho acompañamiento se realizó en 5 fechas a lo largo del año y terminó con la presentación de artículos en revistas académicas de impacto.

La propuesta se coordinó en el sentido de tres importantes necesidades institucionales: en primer lugar, la exigencia de aumentar la productividad científica; en segundo lugar, fomentar y consolidar los proyectos de investigación en docencia; y finalmente, el cumplimiento de los criterios de acreditación de las carreras de pregrado de la CNA. Para ello se constituyeron grupos de investigación en cada depar-

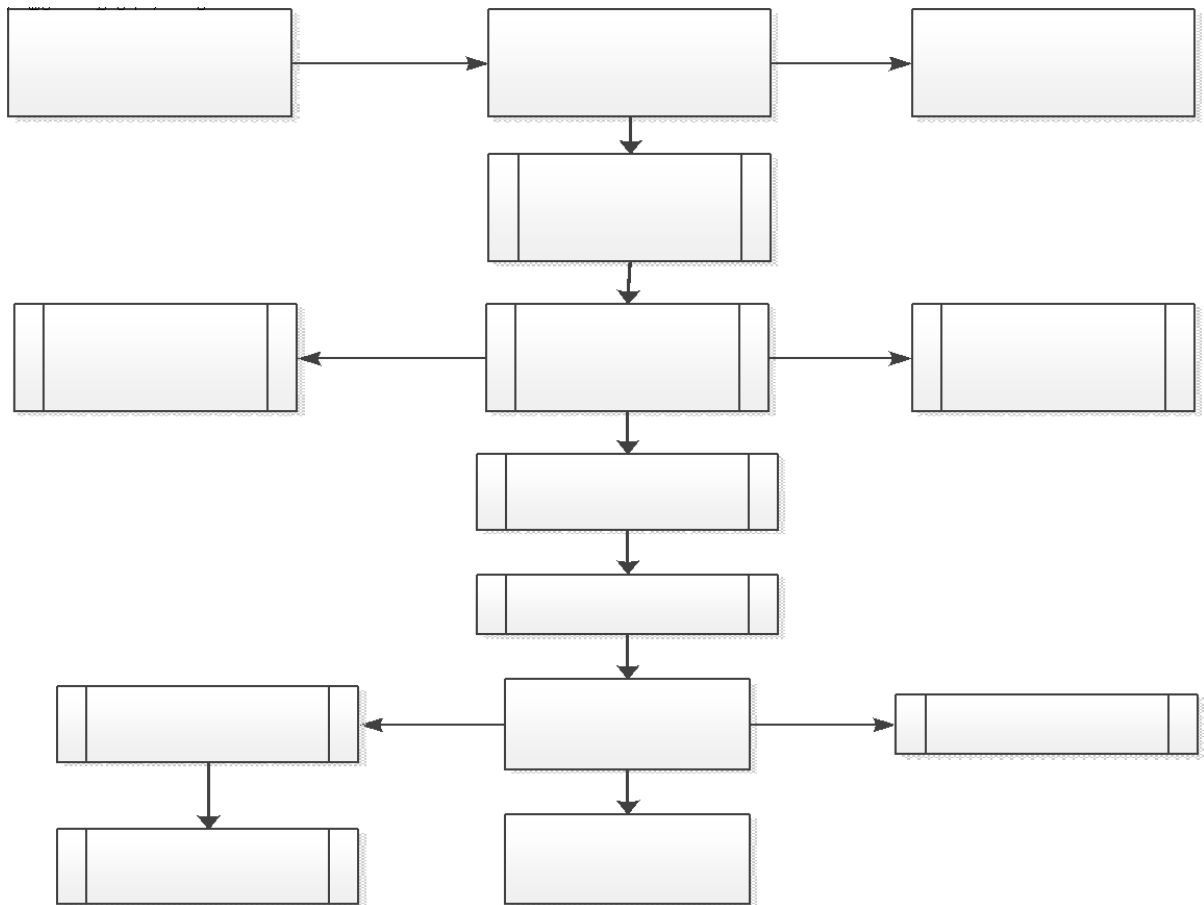


tamento.

Asimismo, cada una de las acciones se realizaron en concordancia con los requerimientos de los académicos en relación al desarrollo de la investigación en docencia, principalmente en correspondencia al fortalecimiento de competencias y a la articulación de grupos de investigación.

Como se observa en la figura N°2 el plan presentó cuatro grandes instancias: un taller presencial, con componentes teóricos y metodológicos sobre la publicación de artículos; la conformación de núcleos o nodos de investigación; y la estrategia de seguimiento propiamente tal, para culminar con el envío artículos científicos a revistas indexadas.

Figura 2 – Estrategia de fomento de publicaciones académicas



Fuente: elaboración propia

La estructura organizacional de la propuesta se articuló con tres figuras destacadas: un asesor técnico, encargado de los talleres teóricos y las jornadas de evaluación de artículos; un coordinador institucional, que mantuvo relación permanente con los núcleos de investigación; y un equipo central de nodos, que coordinó el trabajo entre los diferentes grupos de investigación.



Principales resultados

La iniciativa tuvo resultados muy llamativos, entre los cuales es relevante destacar el interés demostrado por los docentes, plasmado en la participación en los cursos, la que alcanzó un total de 86 asistentes, lo que representa el 14% de la planta académica de la Universidad.

La iniciativa tuvo resultados muy llamativos, entre los cuales es notorio el interés evidente de los docentes, plasmado en su participación en los cursos que alcanzó 86 asistentes, lo que representa el 14% de la planta académica de la Universidad.

En mayo de 2016, después del primer taller, comenzaron a efectuarse reuniones grupales con docentes, con el ánimo de formar núcleos de investigación, que fueron la base de la organización del monitoreo de los trabajos. En esta oportunidad, se aplicaron entrevistas grupales para conocer la historia del grupo, el estado del arte de sus investigaciones, las necesidades que presentaron en el campo de la formación, y la percepción sobre el curso implementado. En total se conformaron 13 núcleos de investigación (ver tabla N° 2).



Tabla 2 – Información de los núcleos de investigación

| N° | Nombre del núcleo | Facultad | N° de integrantes |
|-----------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-------------------|
| 1 | Ciencias Básicas | Ciencias | 3 |
| 2 | Ciencias de la Educación | Educación y Humanidades | 5 |
| 3 | Ciencias de la Educación 2 | Educación y Humanidades | 3 |
| 4 | Enfermería | Cs. de la Salud y los Alimentos | 4 |
| 5 | Diseño Gráfico 1 | Arquitectura, Construcción y Diseño | 4 |
| 6 | Diseño Gráfico 2 | Arquitectura, Construcción y Diseño | 3 |
| 7 | Educación Física y Trabajo Social | Educación y Humanidades | 3 |
| 8 | Fonoaudiología | Cs. de la Salud y los Alimentos | 5 |
| 9 | CIDCIE | Educación y Humanidades | 3 |
| 10 | Ingeniería Civil Industrial | Ingeniería | 2 |
| 11 | Programa Tutores | DDE | 5 |
| 12 | Estudios Generales | Educación y Humanidades | 3 |
| 13 | Arquitectura | Arquitectura, Construcción y Diseño | 5 |
| Total docentes | | | 48 |

Fuente: elaboración propia.

Debido a que el curso se desarrolló en varias etapas de capacitación y seguimiento e incluyó la entrega de componentes teóricos por parte del relator, la con-

fección de artículos científicos, y la participación en talleres de revisión de evaluación y monitoreo de los trabajos, se decidió certificar la participación bajo tres modalidades:

- i. **Certificación de 70 horas:** docentes que participaron de todas las instancias, entregaron sus artículos científicos, los reestructuraron de acuerdo a las revisiones y finalmente los enviaron a una revista científica.
- ii. **Certificación de 30 horas:** docentes que recibieron la capacitación teórica, formaron parte de los talleres de seguimiento, y entregaron sus artículos para revisión de pares, pero que no los reestructuraron, ni los enviaron a una revista académica.
- iii. **Certificación de 20 horas:** docentes que acudieron a dos o más talleres, lo que incluyó la asistencia al módulo teórico, a talleres de evaluación y la búsqueda de revistas, pero que no elaboraron artículos científicos.

Un detalle del número de profesores que recibieron certificación, puede observarse en la tabla N° 3,

Tabla 3 – Número de docentes certificados según cantidad de horas

| Tipo de certificación | Número de docentes |
|-----------------------|--------------------|
| Tipo A: 70 horas | 27 |
| Tipo B: 30 horas | 16 |
| Tipo C: 20 horas | 9 |
| Total | 52 |

Fuente: elaboración propia.

Diecisiete artículos fueron enviados a revistas académicas indexadas y un capítulo de libro con Comité Editorial. De ellos, ocho a revistas indizadas en Scielo, cinco en Scopus, uno en la Web of Science, además uno a revista indizada en Dialnet (que forma parte de la base de datos Emerging de Web of Science), otro a revista Latindex Catálogo y un capítulo de libro con la Editorial McGraw-Hill (ver tabla N° 4).



Tabla 4 – Tipo de indexación de artículos enviados

| Tipo de Indización | Cuenta de N° |
|--|--------------|
| Emerging (WOS), Dialnet | 1 |
| ISI | 1 |
| Latindex catálogo | 1 |
| Scielo | 8 |
| Scopus | 1 |
| Scopus & Scielo | 4 |
| Capítulo de libro con comité Editorial | 1 |
| Total general | 18 |

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Los cambios experimentados por la Educación Superior en Chile, durante las últimas dos décadas en el marco de la internacionalización, estimulan a las universidades a adecuar sus lineamientos en aras de mejores estándares de desempeño institucional y de calidad.

La investigación científica juega un rol central en la evaluación de este desempeño. Tanto los rankings internacionales de universidades, como el financiamiento estatal, incentivan a las instituciones a poner un énfasis especial en este sentido. Ello se sustenta en la valoración de la investigación, como ente generador de innovaciones que promueven la competitividad de las economías nacionales y el desarrollo y establecimiento de un sistema académico mundial basado en la bibliometría.

Sin embargo, existe una estructura desigual a nivel internacional (latinoamericano y nacional), fenómeno que se comporta de manera similar en la mayoría de las Casas de Estudio estatales y se cree obedece a la tradición con que las mismas se originaron, ligadas a labores más bien formativas que investigativas.

En el hogar, el énfasis que se da a la publicación académica lleva a que las universidades chilenas transiten hacia nuevos parámetros, acorde al proceso de internacionalización que se está observando. Transición que involucra un cambio en la cultura institucional de las universidades, que deben realizar acciones para darle consistencia a estas nuevas formas de desempeño. Si bien los mecanismos de incentivo a las publicaciones han sido una de las principales motivaciones para los docentes, también se hace necesario, de acuerdo a la experiencia del caso y la información levantada, fortalecer conocimientos y habilidades para la investigación,



que van desde cómo se estructura un artículo científico, hasta el modo en que se mide su impacto y se accede las a bases de datos de revistas.

Por consiguiente, el cambio en la cultura conlleva a que las universidades deban realizar acciones tendientes al fortalecimiento de la investigación. Aunque como todo cambio institucional, no estará exento de dificultades y supone un desafío para la adaptación de los dispositivos de gestión y las funciones docentes. Al igual que en el caso de estudio presentado, urge detectar necesidades y dimensiones que requieran ser fortalecidas en el cuerpo académico para promover la investigación.

Asimismo, la investigación en docencia se presenta como una oportunidad en dos dimensiones considerables. En primer lugar, como una forma de establecer un nexo entre la dicotomía docencia/investigación (Boyer, 1990; Morales, 2010), visto que, muchos académicos ligados a labores formativas se están esmerando en medir el impacto de sus clases e innovaciones por medio de investigaciones rigurosas. En segundo lugar, tal proliferación es un avance cualitativo y cuantitativo a nivel institucional; por una parte aumenta los indicadores de productividad de la universidad, y por otra deja capacidades instaladas en los académicos para continuar generando investigaciones en docencia universitaria, cuya finalidad es medir el impacto de las innovaciones curriculares, las prácticas y experiencias pedagógicas y metodologías aplicada en el aula, y analizar cómo benefician y hacen más pertinente y eficiente la formación de los estudiantes; todo ello con la intención de mejorar la retención y el tránsito académico, la titulación oportuna, la verificación del logro de los perfiles de egreso, entre otros factores medulares en la gestión de la universidad.

Cuando las instituciones de Educación Superior asumen la tarea de investigar se están sentando las bases para avanzar en las diversas áreas del conocimiento desde la óptica epistemológica, política, social, tecnológica, cultural, etc. Podría afirmarse que la investigación es consustancial a la universidad; no obstante, también es muy importante que los nuevos saberes se difundan, para lo cual están las revistas académicas y/o científicas. Hacerlo en el ámbito de la docencia, pareciera ser todavía una tarea desafiante y pendiente, razón por la que, el esfuerzo realizado desde una universidad estatal merece especial atención.

Las profusas y veloces mutaciones experimentadas por la generación de conocimiento, trae aparejado la necesidad de formar talentos con competencias suficientes para enfrentar este enrevesado escenario organizacional. La universidad debe asumir un rol protagónico que implique investigar acerca de estas nuevas realidades, y enfrentarlas con elevados estándares de eficiencia y eventualmente



transformarlas de manera crítica e innovadora.

En este orden de cosas, este reporte de caso, deja en evidencia que es factible incidir en los indicadores investigativos, cuando existe voluntad de la alta dirección de una universidad de apoyar decididamente acciones que permitan incentivar a los profesores a que vuelquen sus talentos y capacidades, hacia trabajos que puedan ser publicados en revistas académicas.

REFERÊNCIAS

- Beigel, Fernanda & Salatino, Maximiliano (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Revista Información, cultura y sociedad* /32 (en línea). Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402015000100002
- Beigel, Fernanda (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Revista Nueva Sociedad* No 245, mayo-junio de 2013 (en línea). Disponible en: <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1232>
- Bernasconi, Andrés (2009). Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado. Ponencia presentada al Seminario Internacional "El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes", Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de General Sarmiento, 30, 31 de marzo y 1 de abril de 2009. Buenos Aires, Argentina.
- Bernasconi, Andrés (coord.) (2015). *La Educación Superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC, Santiago, Chile.
- Brunner, José & Ferrada, Rocío (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia. Ril Editores, Santiago de Chile.
- Brunner, José & Ganga-Contreras, Francisco (2016 a). Reflexiones en torno a economía política y gobernanza de los sistemas nacionales e instituciones de Educación Superior en América Latina. *Revista Interciencia*, Vol. 41, N°8, pp. 573-579 (en línea).
Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/339/33946993010.pdf>
- Brunner, José & Ganga-Contreras, Francisco (2016 b). Dinámicas de transformación en la Educación Superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Revista Opción*, año 32, N°80, pp. 12-35 (en línea). Disponible en: [http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/310/31047691002/Din%](http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/310/31047691002/Din%20)



E1micas+de+transformaci%F3n+en+la+educaci%
F3n+superior+latinoamericana:+Desaf%EDos++para+la++gobernanza/6

Brunner, José (2013). Conferencia Magistral “La Educación Superior en Iberoamérica: Tendencias y Desafíos”. Paraninfo Enrique Díaz de León, Universidad de Guadalajara, Jalisco, 8 de julio de 2013 (en línea). Disponible en: http://www.redetis.iipe.unesco.org/redmedia_type/la-educacion-superior-en-iberoamerica-conferencia-magistral-dr-jose-joaquin-brunner/#.WUqKaWg1_IU

Brunner, José (2015). Medio siglo de transformaciones de la Educación Superior en Chile: un estado del arte. En: Bernasconi, Andrés (2015), La Educación Superior de Chile, transformación, desarrollo y crisis. Ediciones UC, Santiago de Chile.

CNA-Chile (2015). Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado, Documento de Trabajo, Comisión Nacional de Acreditación, agosto de 2015 (en línea)
Disponible en: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACI%C3%93N%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>

CONICYT (2015). Principales indicadores cuantitativos de la actividad científica chilena, informe 2015. Programa de Información científica, CONICYT (en línea).
Disponible en: http://www.informacioncientifica.cl/Informe_2015/

CONICYT (2017). Dataciencia: dimensiones de la producción científica nacional (en línea). Disponible en: <https://dataciencia.conicyt.cl/interfaz/> (consultado 30 de agosto de 2017).

Cruz, Antonio (2013). *Cómo publicar artículos de gestión en revistas de gerencia de alto índice de impacto*. Revista Ciencias de la Salud. Vol. 11. N° 3. pp 349-365. 2013 (en línea).
Disponible en: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/2799>

De Sousa Santos, Boaventura (2007). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Plural Editores, La Paz, Bolivia (en línea). Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf

Ganga-Contreras, Francisco; Paredes, Lorena; Liliana, Pedraja (2015). *Importancia de las publicaciones académicas en el ámbito de la gestión organizacional: algunos problemas a tener en cuenta*. Revista Idesia. Vol. 33. N° 4. pp. 111-119 (en línea).



Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34292015000400014

Ganga-Contreas, Francisco; et al (2016). *Gestión de núcleos investigativos: Caso de la Universidad de Antofagasta de Chile*. Revista Venezolana de Gerencia. Año 21. N° 75. pp. 382-410 (en línea). Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=29048812003

García-Cepero, María (2008). *Panorama de las publicaciones seriadas y producción académica en el área de Educación, Iberoamérica*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. 1(1), 13-30 (en línea). Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3353>

Gros Salvat, Begoña (2007), *Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria*, Edusfarm, revista d'educació superior en Farmàcia, Núm. 1 (en línea). Disponible en: <http://www.publicacions.ub.es/revistes/edusfarm1/documentos/93.pdf>

Gros Salvat, Begoña y Kirschner, Paul (2008). *La investigación sobre la docencia en la universidad: El uso de entornos electrónicos en la Educación Superior*. Cuadernos de docencia universitaria. Barcelona (en línea). Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/7cuaderno.pdf>

Margalef, Leonor, Canabal Cristina e Iborra, Alejandro (2006). *Repensar la formación del profesorado universitario: Estrategias para la indagación y el desarrollo profesional*. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad de Alcalá (en línea). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2595392>

Ministerio de Educación Chile (2002). Aprueba reglamento que fija procedimiento para asignar el 5% del aporte fiscal directo establecido en el D.F.L. n° 4, de 1980 (en línea). Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=9705>

Ministerio de Educación Chile (2015). Resolución Excenta N° 718, Asigna los parámetros de importancia relativa para el año 2015, de los coeficientes establecidos por el artículo 1° del decreto supremo de Educación Superior N° 128, modificado por decreto supremo de educación N°116 de 2002 (en línea). Disponible en: <http://www.scielo.cl/Productividad/documentos/REX201500718.pdf>

Rama, Claudio (2006). La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el El Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. Revista Educación y Pedagogía, vol. XVIII, núm. 46 (en línea). Disponible en:



<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>

Rodríguez Espinar, Sebastián (2009). *La investigación en docencia universitaria y los criterios de calidad en su difusión y reconocimiento*, Revista de Educación y Derecho. 01 (en línea). Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/RED/article/viewFile/255009/341988>

Runge, Andrés (2005). *Reflexiones pedagógicas sobre la investigación y la docencia universitarias a la luz de la formación: el modelo humboldtiano como ejemplo*. Uni-pluri/versidad; 5(2): 41-49 (en línea). Disponible en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12151>

Sancho Gil, Juana (2001). *Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos*, Educar v. 28, p. 41-60 (en línea). Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20742>

Santelices, Bernabé (2010). El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación Superior en Iberoamérica. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia. Ril Editores, Santiago de Chile.

Scimago Institutos Rankings (2017). Disponible en: <http://www.scimagoir.com/> (consultado 30 de agosto de 2017)

Theurillat, Daniel, & Gareca, Benjamín (2015). *Organización de docencia e investigación en universidades: una exploración al caso chileno*. Calidad en la educación, (42), 120-160 (en línea). Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n42/art05.pdf>

Universidad del Bío-Bío (2005). Estatuto del académico de la Universidad del Bío-Bío, Decreto Universitario N° 140-2005 (en línea). Disponible en: www.direccionjuridica.ubiobio.cl/index.php?c=normas&a=ver&doc=41.pdf

Universidad del Bío-Bío (2008). Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, Vicerrectoría Académica, Comisión de Renovación Curricular (en línea). Disponible en: [www.ubiobio.cl/web/descargas/Modelo_Educativo_\(08.07.08\).pdf](http://www.ubiobio.cl/web/descargas/Modelo_Educativo_(08.07.08).pdf)

Universidad del Bío-Bío (2011). Política de Investigación, desarrollo e innovación. Dirección General de Investigación, Desarrollo e Innovación (en línea). Disponible en: <http://www.dgi.ubiobio.cl/dgi/wp-content/uploads/2010/05/libro-verde-UBB.pdf>

Universidad del Bío-Bío (2014). Informe de Autoevaluación Institucional (en línea). Disponible en: <http://werken.ubiobio.cl/html/documentos/Informe%20de%20Autoevaluacion%20UBB%20enero%202014.pdf>



Universidad del Bío-Bío (2015). Anuario Estadístico 2016, Dirección General de Análisis Institucional (en línea). Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/dgai/>

Universidad del Bío-Bío (2015). Plan General de Desarrollo Universitario Universidad del Bío-Bío, 2015-2019 (en línea). Disponible en: <http://www.dgpe.ubiobio.cl/pgdu-2015-2019>

Universidad del Bío-Bío (2015). Estrategia de Desarrollo de la Investigación en Docencia Universitaria en la UBB, Dirección de Docencia, inédito.



METODOLOGIA ATIVA: SALA DE AULA INVERTIDA E SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pereira, Zeni¹
Quaresma da Silva, Denise²

Grupo de Trabalho 6: Temas Emergentes para a Gestão da Educação Básica e da Educação Superior
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Esse artigo propõe uma reflexão sobre uma metodologia ativa denominada “sala de aula invertida” e suas práticas na educação básica, tendo como problematização investigar como ocorrem tais práticas, respaldando-se em autores como Bergamnn e Sams (2018), Horn e Staker (2015), Moran (2015) e Anastasiou (2007). Metodologicamente, trata-se de um estudo quantitativo, através de uma revisão bibliográfica na base de dados CAPES em teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2014 a 2018, com as palavras chave “metodologia ativa” e “sala de aula invertida”. Os resultados preliminares apontaram 36 dissertações, sendo que desse total apenas 8 foram incluídos nesse estudo, das quais 06 são de mestrado *scrito sensu* e 02 de mestrado profissional, as demais foram excluídas por não estabelecerem um diálogo adequado e em consonância com o tema. Concluímos que se pensarmos em sala de aula invertida como prática e/ou tema há que se considerar o fundamental papel da tecnologia, assim como a mudança de papel do docente que passa a ser de mediador do processo. Revendo os pressupostos teóricos de Anastasiou (2007) podemos concluir que sala de aula invertida se enquadra na condição de estratégia de ensino-aprendizagem, tendo em vista que as sugestões de dinamizar as aulas através das mais diversas estratégias já foram sinalizadas em outros tempos. Todavia, a educação básica demanda novos formatos de interação aluno- professor-aluno e ao que tudo indica as metodologias ativas estão conquistando espaço, mas ainda requerem apropriação por parte dos professores e demais envolvidos nos processos acadêmicos.

Palavras-chave: Metodologia ativa, Híbrido, Educação básica, Sala de aula invertida.

¹ Mestranda em Educação UNILASALLE, Professora Ead Graduação Administração e Coordenadora Técnica de conteúdo cursos técnicos.

² Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 - CA ED - Educação. Pós-Doutora em Estudos de Gênero pela UCES (2011), Doutora (2007) e Mestre (2003) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Psicóloga.



INTRODUÇÃO

Para se falar em tema emergente na área da educação, há que se considerar que um amplamente discutido e até mesmo praticado é o ensino híbrido que, conforme Horn & Staker (2015), tal ensino originou-se do ensino *online*, quando o termo ainda não era reconhecido, os autores ainda referem que “quando surgiu, o ensino *online*, de modo previsível, tinha reputação de ser uma alternativa secundária e barata para a sala de aula presencial tradicional.” (HORN & STAKER, 2015, p. 32).

Com o advento das tecnologias e das novas gerações adentrando em salas de aula, o professor tem sido demandado para utilização de metodologias de aulas mais atrativas, a fim de concretizar a relação ensino-aprendizagem. Muito se tem falado em metodologias ativas de aprendizado, contemplando dentre outros a chamada sala de aula invertida, foco desse estudo. A ideia é que o aluno possa atuar como protagonista de seu conhecimento e, que o professor seja um mediador desse processo, uma das formas é através de problematizações como estratégia de emergente de ensino-aprendizagem.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 40)

Freire (1987) assinala a possibilidade de se problematizar a educação, em detrimento da “bancária”, ou seja, este autor de alguma maneira percebia a importância da utilização de algum viés do uso de metodologias ativas. Dentre as metodologias ativas atuais, fala-se em ensino aprendizagem baseado em problemas com proposições de leituras prévias e discussões de artigos de revistas, jornais e livros., ou seja, uma educação que não seja bancária, de acordo com os pressupostos freirianos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo foram contemplados conceitos de metodologia ativa, modelos



híbridos e suas características, estrutura e perfil da educação básica. Para tanto foram utilizados autores como Bergmann e Sams (2018) abordando sala de aula invertida, Horn e Staker (2015), Moran (2013) com suas abordagens sobre ensino híbrido e seus respectivos modelos de aprendizagem, Anastasiou (2007) com seu olhar sobre as estratégias de ensino aprendizagem, Freire (1987) com ideias acerca da autonomia do educando, dentre outros autores que embasaram esse estudo sob aspectos diversos.

Metodologias ativas – modelos híbridos

Cada vez mais os profissionais da educação são demandados a dar aulas mais atrativas, mais dinâmicas e contemporâneas, diante disso, se deparam com as chamadas metodologias ativas de aprendizagem, que segundo Moran (2015) ocorrem através da apresentação durante o curso e/ou disciplina (de forma antecipada) ao aluno de problemas e situações reais, que esses vivenciarão em suas realidades profissionais.

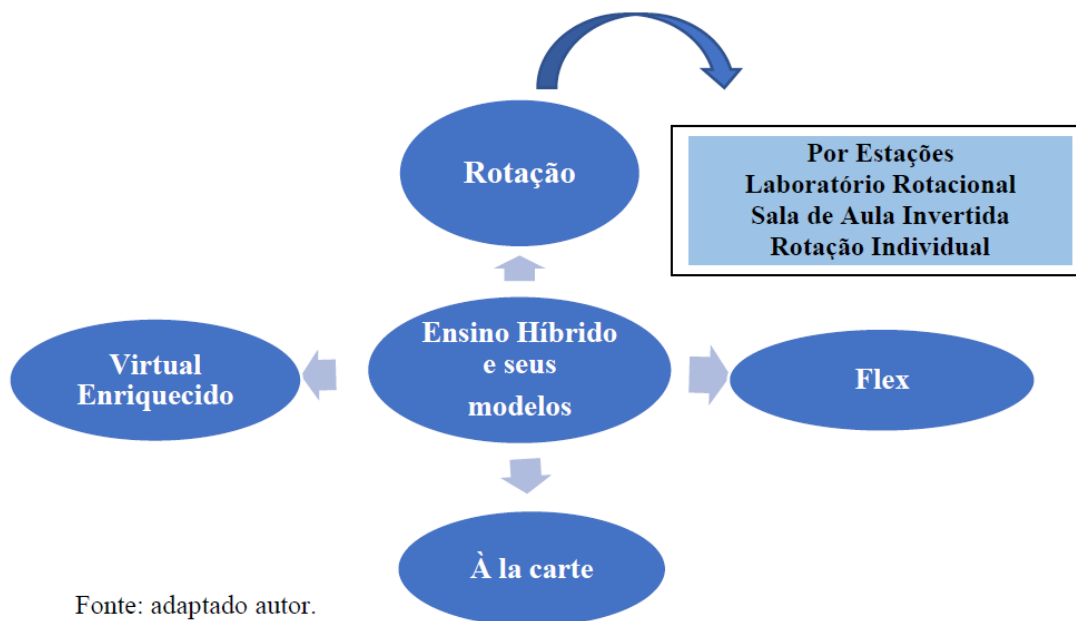
Ainda para Moran (2015), o hibridismo sempre esteve presente no contexto educacional, pois nos espaços escolares sempre se misturou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos, técnicas. O que ocorre é que hoje tais ações estão em visibilidade, em virtude da “mobilidade e conectividade”.

O ensino é híbrido porque somos todos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento. Passamos, em pouco tempo, de consumidores da grande mídia a “prosumidores” – produtores e consumidores – de múltiplas mídias, plataformas e formatos para acessar informações, publicar, publicar nossas histórias, sentimentos, reflexões e visão de mundo. Somos o que escrevemos, o que postamos, o que “curtimos”. Nisso expressamos nossa caminhada, nossos valores, visão de mundo, sonhos e limitações. (MORAN, 2015, p. 28)

Existem, pelo menos, quatro formas de aplicação do ensino híbrido na educação básica através de modelos distintos (conforme figura 1), os quais poderão ser mesclados entre si.



Figura 1 – Modelos híbridos de aprendizagem



Na figura 1 observamos que o modelo denominado rotação possui alguns desdobramentos, como a rotação por estações, a qual sua aplicabilidade poderá ser dentro de uma sala de aula ou várias salas de aula. Já o desdobramento tido como laboratório rotacional, guarda algumas semelhanças com o modelo anterior, porém consiste em encaminhar os alunos para o laboratório de informática para a parte de ensino *online* do curso, liberando dessa forma o tempo dos professores e o espaço da sala de aula, já que esses utilizarão um laboratório de informática (HORN; STAKER, 2015). O desdobramento denominado “sala de aula invertida” (foco desse estudo) também apresenta algumas proposições das quais discutiremos mais adiante num capítulo à parte e, por fim no desdobramento do modelo “rotação” consta a chamada rotação individual que se diferencia dos demais modelos rotacionais, em virtude de que os alunos possuem cronogramas diários customizados de acordo com suas reais necessidades.

Ainda sobre modelos híbridos e conforme observado na figura 1, existem outros modelos, porém esses não apresentam desdobramentos, por exemplo o modelo *flex* que segundo Horn; Staker:

O termo refere-se a cursos ou matérias em que ensino on-line é a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, mesmo que às vezes direcione os estudantes para atividades presenciais. O professor tutor está no local, e os estudantes aprendem principalmente em uma escola tradicional, física, exceto por alguma lição de casa. Os estudantes movem-se pelo curso *Flex* de acordo com suas necessidades individuais. Professores estão disponíveis, presencialmente, para oferecer ajuda e, em muitos programas, iniciam projetos e discussões para enriquecer e aprofundar a

aprendizagem, embora, em outros, eles estejam menos envolvidos. (HORN; STAKER, 2015, p. 47).

Já o modelo *à la carte*, de acordo com os autores é comumente utilizado como ensino híbrido no ensino médio, diante de situações em que o aluno frequenta algum curso *online* concomitantemente com disciplinas regulares cursadas no ensino médio. Horn e Staker (2015, p. 49) ainda complementam que esse modelo “podem ter componentes presenciais, exatamente como ocorre nos cursos Flex,” mas se diferenciam nos papéis desempenhados pelos docentes tendo em vista que no “modelo *à la carte*, o professor tutor é o professor *online*, enquanto que no *Flex*, o professor tutor é o professor presencial.”

O modelo chamado virtual enriquecido diz respeito aos cursos que oferecem encontros presenciais semanais obrigatórios e, permite ao aluno que complementem a aprendizagem no virtual */online* de forma independente e de onde preferirem.

Cabe ressaltar que não existe uma hierarquia entre os modelos mencionados na figura 1 e, sim possibilidades de aplicabilidade, inclusive de forma combinada, ou seja, adoção de mais de um modelo nas aulas.

Segundo Anastasiou (2007, p. 18), “[...] na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem”. A autora revelou, também, que é possível o avanço nas integrações disciplinares, através de um planejamento conjunto semestral ou anual, independentemente do modelo curricular atender aos moldes tradicionais.

Sala de aula invertida

Nessa assertiva, a sala de aula invertida é apenas uma das formas do professor adotar a metodologia ativa. Embora seja um método que tem atraído cada vez mais adeptos, trata-se de uma prática que requer, por parte do professor e dos alunos, uma outra dinâmica nos estudos. A sala de aula invertida (*flipped classroom*) é um modelo pedagógico criado em 2007 pelos professores de química norte-americanos, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, os quais são considerados os pioneiros do modelo no ensino médio (HORN; STAKER, 2015).

Segundo Moran:

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem, fundamentalmente, dois caminhos: um mais suave- alterações progressivas- e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho



mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominantemente – disciplinar –, mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e sala de aula invertida. (MORAN, 2015, p. 29).

Para Bergmann; Sans (2018, p.6) “a inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais.” Os autores complementam, ainda, que quando se fala em sala de aula invertida há que se considerar que quando o professor opta por essa metodologia, cabe a ele a prática do “fazer acontecer”, pois a ideia central de tais práticas consiste em deslocar a atenção do professor para o aprendiz e seu respectivo aprendizado. Esse entendimento é corroborado por Bergmann; Sams (2018, p. 14) quando sinalizam que “a aula gira em torno dos alunos, não do professor, esse está presente unicamente para prover *feedback* especializado”.

Nesse sentido, observa-se que os métodos tradicionais, em especial na educação básica ocorrem através da explanação dos conteúdos, precedida dos temas de casa, enquanto que na sala de aula invertida esse processo inverte-se no sentido de que o aluno se apropria do conteúdo em casa e nos momentos de sala de aula realiza trabalhos pertinentes ao preparo feito em casa, cabendo ao professor fazer retomadas pontuais das dúvidas dos alunos.

Para Horn; Staker (2015, p.42), esse modelo é o “único que recebeu maior atenção na mídia até agora e que é assim denominada porque inverte completamente a função normal da sala de aula.” Os autores complementam que o tempo do professor utilizado em sala de aula, passa a ser mais de cunho assistencial, no formato de mediação daquilo que o aluno já se apropriou do conhecimento em casa ou em outro lugar, via estudos online. Recomenda-se que esse professor se utilize desse tempo para práticas de projetos, resoluções de problemas ou até mesmo promover discussões acerca do conteúdo com os alunos, transformando esse tempo destinado à aprendizagem ativa. De acordo com Bergmann; Sams (2018) nesse modelo o tempo precisa ser reestruturado em todos os momentos de aprendizagem.

Moran (2015) acrescenta que em virtude do dinamismo e das várias formas de comunicação deve haver um equilíbrio entre compartilhar e personalizar, pois segundo o autor é preciso encontrar tempo para “aprofundar, reelaborar, produzir e fazer novas sínteses”, permitindo interações sociais de ideias e pessoas.



Educação básica

De acordo com publicação do Senado Federal, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 4.024 foi promulgada em 1961, instituindo disciplinas comuns a todos os cursos, e a partir desta, foram apresentadas outras versões, sendo que na segunda versão dez anos após, vislumbra-se um sistema de ensino semelhante às práticas atuais. Nessa época crescia a participação das mulheres no ensino público, a conclusão do ensino primário estava condicionada a oito anos e utilizava-se os termos 1º e 2º grau, como segunda fase da vida escolar, com enfoques mais técnico em virtude do regime militar que prevalecia na época. Em 1996, ocorreu uma reforma na LDB, entrando em “cena” o chamado Ensino Fundamental e Ensino Médio, entendidos como etapas da educação básica, porém essa versão integrou à educação básica o ensino infantil.

Essa mesma publicação refere que a LDB Lei Nº 9.394/96, atualizada em março 2017 apresenta a composição da educação escolar dividida em dois grandes níveis, de um lado a educação básica da qual fazem parte a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e, de outro lado a educação superior. (LDB Lei 9.394/96, art. 21)

Já, nos artigos 22 e 23 respectivamente, a LDB cita que:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB Lei nº 9.394/96, art. 22 e 23, 2017, p. 17)

Diante destas tais finalidades de desenvolver o educando, que as metodologias ativas têm sido discutidas e até mesmo aplicadas no meio educacional, demandando aos professores e instituições reflexões acerca de suas práticas docentes, em prol da aprendizagem por parte do aluno.

METODOLOGIA

Este estudo quantitativo, utilizou-se de uma revisão de bibliográfica em dissertações produzidas em âmbito nacional que contemplem os temas metodologia ativa, sala de aula invertida, sendo que a busca dos dados foi realizada no período de 2014 a 2018, na base de dados da CAPES de teses e



dissertações.

Para Gil (2007, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Esse método foi utilizado, em virtude de que o campo foco da coleta dos dados foi a bibliografia acerca do tema investigado (TOZONI-REIS, 2009). Nesse âmbito, o trabalho buscou evidenciar quantitativamente o número de estudos publicados sobre a temática. além de demonstrar qualitativamente os principais resultados e tendências encontradas nessas pesquisas.

Procedimento

Essa revisão bibliográfica foi empreendida através das seguintes etapas: escolha do tema, definição do problema de pesquisa, busca na base de dados da CAPES de teses e dissertações para composição da amostra, elaboração dos resultados e discussão. Para construção da revisão integrativa utilizou-se, de acordo com os operadores lógicos booleanos “and”, “or” e “not” com os seguintes descritores: “metodologia ativa” and “sala de aula invertida”.

A busca booleana é a aplicação da Lógica de Boole a um tipo de sistema de recuperação da informação, no qual se combinam dois ou mais termos, relacionados por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada. As estratégias de busca são baseadas na combinação entre a informação contida em determinados documentos e a correspondente questão de busca, elaborada pelo usuário do sistema. (SAKS, 2005, p. 4)

Nesse sentido, foram consultados o catálogo da base de dados da Capes, das teses e dissertativas correspondentes ao período de 2014 a 2018. Após a busca criteriosa das publicações, foi realizada a leitura dos títulos e resumos, bem como o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão. Posteriormente, as dissertações (não foram encontradas nenhuma tese) selecionadas foram lidas de forma criteriosa na íntegra, para possibilitar a descrição dos resultados. As dissertações localizadas estão divididas entre dissertações de mestrado e dissertações de mestrado profissional.

Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídas apenas as dissertações nacionais que utilizaram o descritor “sala de aula invertida” and “metodologia ativa” encontrados com textos completos e disponíveis *online*, independentemente de serem dissertação de mestrado escrito *sensu* ou de mestrado profissional. Com relação ao idioma de busca, limitou-se ao



português. Após a leitura detalhada do título e resumo dos trabalhos, foram selecionados os que estabeleciam um diálogo relacionado à especificidade do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da busca realizada nas bases de dados de teses e dissertações da CAPES resultaram 9 (nove) dissertações que foram incluídas nessa revisão de literatura, sendo 6 de mestrado *scrito sensu* e 3 de mestrado profissional. A tabela 1 mostra o número de dissertações encontradas para realização desse estudo. Na figura 2 encontra-se o percurso metodológico para seleção das dissertações. O quadro 1 apresenta uma síntese das dissertações incluídas nesse estudo, contendo título, ano de publicação, autores, tipo de estudo, objetivos, instrumentos utilizados/participantes das amostras e os resultados obtidos em cada um dos estudos de tais dissertações.

Em relação ao ano de publicação das dissertações encontradas, observa-se que os anos de 2015 (n=21) e 2016 (n=9) tiveram maior concentração de dissertações focadas na temática em questão, os anos anteriores e posteriores apresentam um número reduzido de dissertações voltadas à temática, conforme explicitado na tabela 1, a qual estão categorizadas por “D” de dissertação, seguida do número de ordem.

Tabela 1 – Número de dissertações – Base CAPES

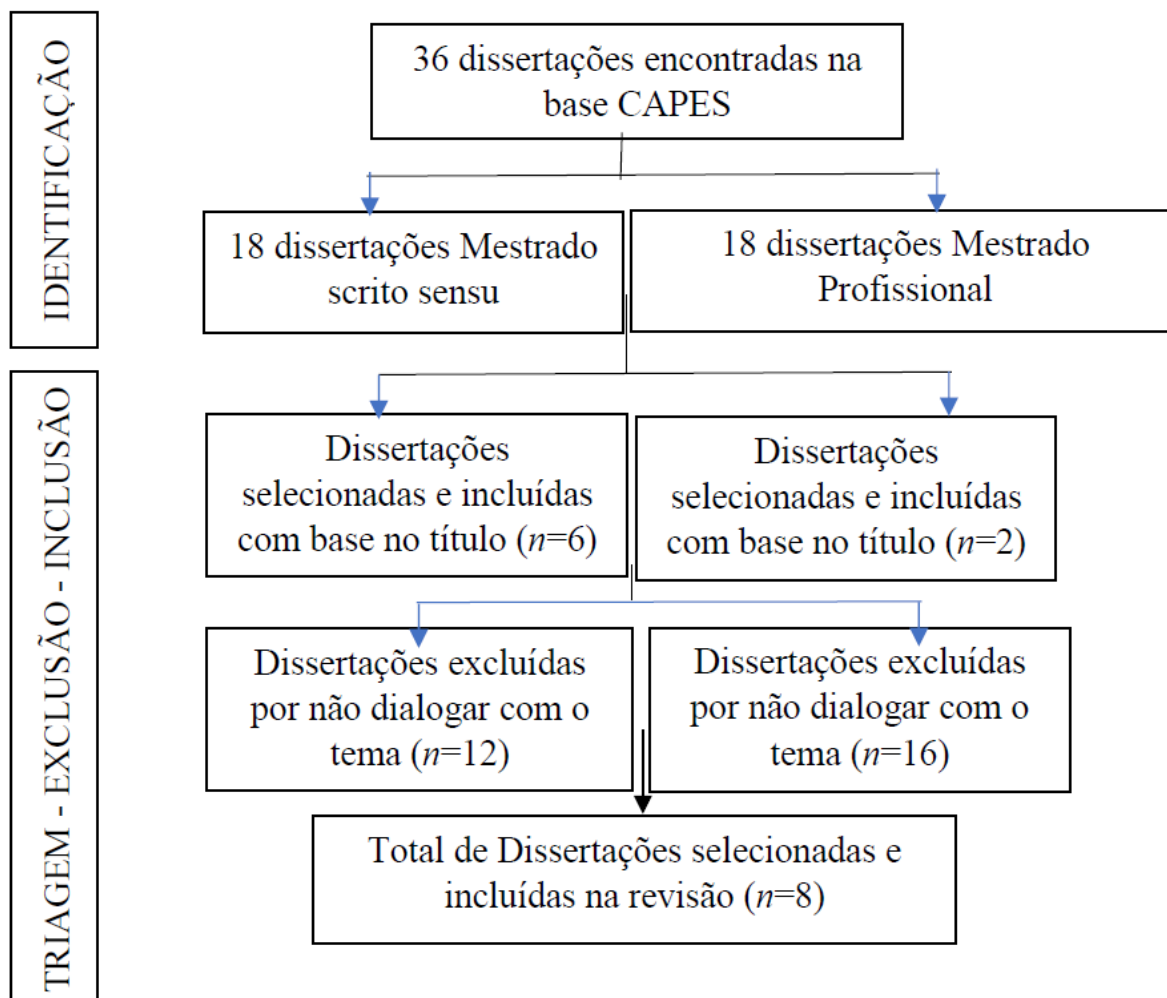
| ANO | TOTAL | % | MESTRADO scrito sensu | MESTRADO PROFISSIONAL | SELECIONADOS | % |
|--------------|-----------|------------|--------------------------|--------------------------|--------------|------------|
| 2018 | 01 | 2,8 | 01 | - | 1 | 12,5 |
| 2017 | 03 | 8,3 | 01 | 02 | 4 | 50,0 |
| 2016 | 09 | 25,0 | 04 | 05 | 3 | 37,5 |
| 2015 | 21 | 58,3 | 11 | 10 | 0 | - |
| 2014 | 02 | 5,6 | 01 | 01 | 0 | - |
| TOTAL | 36 | 100 | 18 | 18 | 8 | 100 |

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base na consulta à base de dados CAPES.

A busca empreendida no período de 2014 a 2018, resultou em um total de 36 dissertações, sendo 18 dissertações de mestrado *scrito sensu* e 18 dissertações de mestrado profissional, porém apenas 8, das quais 6 de mestrado *scrito sensu* e 2 de mestrado profissional atenderam aos critérios de inclusão deste estudo.



Figura 2 – Percurso Metodológico de Seleção de Dissertações



Fonte: autores

As dissertações foram numeradas com D1, D2, ...até D8, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das Dissertações Incluídas no estudo, com base à consulta banco de dados CAPES

| Título/Ano/Autor | Tipo de Estudo | Objetivo / Instrumentos de coleta | Resultados |
|---|-----------------|---|---|
| <p>D1 Metodologias ativas: o papel da pesquisa na formação de professores de matemática (2018)</p> <p>Daiane Renata Machado</p> | Não ficou claro | <p>Analisar o papel da pesquisa na formação de professores de Matemática possibilitado pelas Metodologias Ativas, a partir da perspectiva dos professores.</p> <p>Diário de campo; entrevista semiestruturada e consulta a documentos oficiais.</p> | <p>Os resultados da análise permitiram compreender como a Metodologia Ativa da Sala de Aula Invertida aborda a pesquisa na formação de professores, na perspectiva dos docentes de Matemática do curso de Licenciatura em Matemática. E por fim, conclui-se que o objetivo do curso é formar professores de Matemática pesquisadores, autoconfiantes, em um modelo de ensino considerado inovador, devido à inversão da sala de aula possibilitado pelo uso das tecnologias que colaboram para a integração de espaço e tempo, entre as quais destacam-se: computadores; smartphones; tablets; ambientes virtuais, dentre outros.</p> |
| <p>D2 O uso do vídeo na sala de aula invertida: uma experiência no Colégio Arbos de Santo André (2017)</p> <p>Veronica Andrea Peralta Melendez</p> | Não ficou claro | <p>A utilização dos vídeos educacionais como ferramenta de aprendizagem na Sala de Aula Invertida e sobre quais aplicativos e estratégias podem ser usados com esse novo modelo pedagógico para que haja um bom aproveitamento, tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor.</p> <p>Observação aula professor Ruy no Colégio.</p> | <p>A prática do modelo pedagógico da Sala de Aula Invertida e o uso dos vídeos no Colégio, nas aulas do professor Ruy, concluiu-se que a escola pode adotar essa prática porque as suas necessidades de aprendizagem na era digital também mudaram no decorrer dos anos.</p> |
| <p>D3 A sala de aula invertida no contexto da educação básica: possibilidades de mudança na prática docente (2017)</p> <p>Caroline Ferreira Costa</p> | Estudo de caso | <p>identificar as expressões de mudança nas práticas de professores da educação básica que aplicaram a metodologia em suas aulas, durante os anos de 2015 e 2016, em uma escola privada situada na região Centro-Norte brasileira</p> <p>Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os participantes e analisados os planos de aula dos professores. A análise de dados foi realizada utilizando a técnica de análise em espiral aplicada dentro do software Atlas.ti.</p> | <p>As mudanças reconhecidas nas práticas docentes, os aspectos relacionados às dificuldades enfrentadas pelos professores e as percepções pessoais sobre as mudanças geradas em suas próprias práticas resultantes deste estudo configuram um cenário favorável para reflexões acerca do uso de metodologias ativas, especificamente, no campo da educação básica, bem como dos desafios e benefícios na implementação de uma nova abordagem pedagógica.</p> |



| Título/Ano/Autor | Tipo de Estudo | Objetivo / Instrumentos de coleta | Resultados |
|---|--|--|--|
| <p>D4 A aplicação do ensino híbrido na educação profissional e tecnológica: potencialidades e dificuldades (2017)</p> <p>Alberto Pedro Antonello Neto</p> | <p>Estudo de caso</p> | <p>estudar as potencialidades e dificuldades da utilização do uso desta metodologia ativa na EPT. Propôs-se a aplicação da metodologia ativa denominada Ensino Híbrido (EH), nos modelos de Rotação por Estações e Sala de Aula Invertida, numa disciplina do Curso Técnico em Meio Ambiente, do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria.</p> | <p>Pelos resultados obtidos o Ensino Híbrido tem grande potencial para aplicação na EPT, contudo os recursos de infraestrutura necessitam de um redimensionamento para atender a demanda de forma eficiente.</p> |
| <p>D5 Transposição e ressignificação das metodologias ativas para o ensino médio, à luz das Políticas educacionais brasileiras (2017)</p> <p>Marcos Augusto Martins Cardoso</p> | <p>Pesquisa bibliográfica e exploratória</p> | <p>objetiva abordar e refletir sobre a(s) atribuição(ões) das Metodologias Ativas de aprendizagem no âmbito do Ensino Médio</p> | <p>Dispõe a literatura que, para adotar as Metodologias Ativas e as novas tecnologias nas escolas de ensino médio, são necessários ajustes na formação de professores e nas formas de produção e transmissão de conhecimentos, de forma a agir e atuar na busca de experiências inovadoras de ensino e aprendizagem; nesse rol de inovações, inclui-se um novo olhar para o projeto pedagógico da escola, bem como para sua equipe, o que inclui as possibilidades de treinamento, a infraestrutura de rede da instituição, os equipamentos etc., para, então, começar a identificar as possibilidades de mudança. O tema não se esgota, sendo necessário reconhecer que a Metodologia Ativa é uma concepção da educação capaz de estimular a reflexão e a crítica do aluno/aprendente em seu processo de ensino e aprendizagem.</p> |
| <p>D6 Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes (2016)</p> <p>Iara Yamamoto</p> | <p>Não ficou claro</p> | <p>analisa fatores que sustentam o uso das metodologias ativas para o aumento do desempenho dos estudantes para a aprendizagem significativa.</p> <p>Técnicas de análise multivariada, composta pela análise de componentes principais e análise de agrupamento. Para a caracterização dos grupos de motivação obtidos foram calculadas as frequências dos grupos formados e médias das componentes principais, bem como as marcações de significância estatística para o teste-t de diferença de médias e técnicas de modelo de regressão para avaliar as médias finais (notas) dos estudantes.</p> | <p>Os principais resultados demonstram o êxito da introdução das metodologias ativas está diretamente relacionado a importância do envolvimento de todos os atores desse processo, com destaque as instituições de ensino e professores, para a formação de um indivíduo capaz de transformar a sua vida, o seu meio e a nossa sociedade.</p> |



| Título/Ano/Autor | Tipo de Estudo | Objetivo / Instrumentos de coleta | Resultados |
|--|--|--|---|
| <p>D7 Desafios e possibilidades da implantação da metodologia sala de aula invertida: Estudo de caso em uma IES privada (2016)</p> <p>Paulo Rodrigues Milhorato</p> | <p>Não ficou claro</p> | <p>teve como objetivo descrever os impactos da metodologia sala de aula invertida em um IES Privada.</p> <p>Os dados para atender à abordagem quantitativa foram colhidos por meio de questionário disponibilizado na ferramenta google docs e/ou impressos, aplicado aos alunos da Faculdade Pitágoras, unidade Venda Nova. Para abordagem qualitativa, utilizou-se o método de entrevista com professores envolvidos e observação participante pelo autor da pesquisa.</p> | <p>Os resultados revelam que o perfil do jovem é favorável à aplicação do modelo sala de aula invertida: são alunos jovens e com alto contato com a tecnologia. Entretanto sua rotina diária, uma formação de base deficiente e a necessidade de trabalhar para custear uma IES privada tornam complexa a aplicação deste modelo, tendo em vista que o modelo sala de aula invertida requer conhecimento e interação com a tecnologia, porém também tempo para realização das atividades e estudo do conteúdo on-line antes dos encontros presenciais.</p> |
| <p>D8 Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem (2016)</p> <p>Elieser Xisto da Silva Schmitz</p> | <p>O estudo, que teve caráter qualitativo, partiu da revisão de literatura para identificar o estado da arte sobre a temática e propôs, como métodos, o estudo descritivo e exploratório</p> | <p>A proposta da pesquisa centrou-se na apresentação dos elementos que caracterizam e que definem a sala de aula invertida para, posteriormente, questionar o grau de familiaridade, de aplicações e de interesse dos docentes da UFSM por esse modelo</p> | <p>Os resultados da pesquisa mostraram que o modelo era desconhecido pela maioria dos participantes, mas muitos identificaram aspectos de inversão em suas práticas docentes, ainda que de forma parcial. Quanto às demandas por formação, as metodologias de maior interesse dos professores para inversão de suas salas de aula foram o Peer Instruction e o Just-in-Time Teaching. Já as tecnologias que os docentes indicaram querer aprender a usar foram: lousa digital interativa, softwares de edição de vídeo/áudio e screencast. Por fim, as temáticas que mais despertaram interesse por formação dos professores foram as metodologias ativas de aprendizagem e o ensino híbrido.</p> |

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base na consulta à base de dados CAPES.



Nas pesquisas empíricas selecionadas e sintetizadas no quadro 1, pode-se perceber que as práticas da metodologia ativa têm se tornado uma proposição real no contexto educacional, na D1 por exemplo, a autora aponta resultados satisfatórios e perfeitamente aplicáveis numa formação de professores de matemática, utilizando o modelo denominado sala de aula invertida. Já a autora da D2 aponta como resultado a adoção da prática da sala de aula invertida como algo positivo, já que também vivemos momentos de mudança na era digital, porém no estudo em questão o foco recaiu sobre o recurso vídeo. A utilização desse recurso corrobora com o entendimento de Bergmann; Sams (2018), pois o aluno apropriou-se do conteúdo de forma antecipada e, em sala de aula são promovidas as discussões. A autora da D3 explicita que em seu estudo percebeu que a inovação da sala de aula invertida fora imposta pela direção do colégio, mas que os professores demonstraram interesse nos momentos formativos e que embora os resultados apontem para uma ressignificação nas práticas educativas, isso não representa a realidade da maioria das escolas de educação básica brasileira, até porque essa trata-se de uma escola com infraestrutura (física e digital) de ponta e o universo pesquisado foi de apenas oito professores. O fato dos professores aderirem aos momentos formativos, corrobora com as ideias de Freire (1987), quando este revelou a importância de “o educador educar-se enquanto educa”. Quanto à D4, o autor trouxe como conclusão que de acordo com literaturas pesquisadas para adoção das metodologias ativas nas escolas de ensino médio se fazem necessários ajustar a formação dos professores, assim como as formas de produção e transmissão de conhecimentos e que nisso inclui-se um “novo olhar para o projeto pedagógico da escola”, coloca ainda que o tema é inesgotável, tal ideia filia-se ao exposto por Horn; Staker (2015) quando disseram que somos todos híbridos, pois na educação todos aprendem, ensinam, consomem e produzem conhecimento, bem como informações cotidianamente. Na D6, a autora conclui que embora não se possa generalizar os resultados em virtude de cada instituição possuir suas peculiaridades, os resultados apontaram êxito na adoção de metodologias ativas, em especial quando a instituição e os professores se envolvem, também Horn, Staker compartilham da mesma ideia quando referem as interações sociais aliadas a momentos de reelaboração, por exemplo. O autor da D7 conclui que a pesquisa acerca da metodologia ativa apresentou prós e contras, sendo que o aspecto positivo foi a aceitação por parte dos alunos, em especial os jovens, mas no contraponto negativo, foram registrados alguns apontamentos de dificuldade de acesso aos conteúdos/atividades online, em virtude de falta de tempo (pois trabalham) impactando no conteúdo a ser abordado em sala de aula, forçando o



professor a retomar na íntegra, o que o remete aos moldes de ensino tradicional. Todavia, Moran (2015) defendeu a ideia de que as instituições podem escolher um caminho de mudanças gradativas, portanto mantendo o modelo de ensino tradicional, tendo como prioridade o envolvimento do aluno em tais metodologias. Já o autor da D8 assinala que os estudos demonstraram que existe possibilidade de promoção da sala de aula invertida através da disponibilização de material didático e instrucional, assim como necessidade de capacitação ao corpo docente para o uso de metodologias ativas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, objetivou-se investigar como se dá as práticas da metodologia ativa, especificamente sala de aula invertida no ensino básico. Nesse sentido foram analisadas oito dissertações de mestrado e mestrado profissional, no período corresponde a 2014 e 2018. A metodologia ativa, independente do modelo, mas em especial a sala de aula invertida é um tema emergente no meio educacional, abrangendo desde a educação básica até o nível superior. Porém o que se observa de acordo com as dissertações que compuseram este estudo, é que não há um consenso de que a sala de aula invertida necessariamente requer um aparato tecnológico, embora em algumas pesquisas esse argumento apareça de forma contundente, enquanto que em outras defende-se a ideia de que inverter sala de aula, é possível mesmo em situações em que tal recurso seja escasso. Por outro lado, se pensarmos em sala de aula invertida como prática e/ou tema há que se considerar o fundamental papel da tecnologia, assim como a mudança de papel do docente que passa a ser de mediado do processo. Revendo os pressupostos teóricos de Anastasiou (2007) sobre estratégias de ensino-aprendizagem, podemos concluir que sala de aula invertida se enquadra na condição de estratégia de ensino-aprendizagem, tendo em vista que as sugestões de dinamizar as aulas através das mais diversas estratégias já foram sinalizadas. em outros tempos. De todo modo, a educação básica e no nível superior demanda novos formatos de interação aluno-professor e professor-aluno e ao que tudo indica as metodologias ativas estão conquistando espaço, mas ainda requer apropriação por parte dos atores do meio acadêmico.



REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula/org. UNIVILLE, 2007. 7. Ed. – Joinville/SC.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. tradução Afonso Celso da Cunha Serra. – 1. Ed. – [Reimpr.] – Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- CARDOSO, Marcos Augusto Martins. Transposição e ressignificação das metodologias ativas para o ensino médio, à luz das políticas educacionais brasileiras. 2017. 99 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória/ES, 2017. Disponível em: http://www.emescam.br/arquivos/pos/stricto/dissertacoes/2017/17_MARCOS_A_MARTINS_CARDOSO.pdf. Acesso em 07 jul.2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2007.
- HORN, Michael B; STAKER, Heather. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. [tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto; Lilian Bacich] – Porto Alegre: Penso, 2015.
- IARA, Yamamoto. Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes. 2016. 101 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo, 2016. Disponível em:<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-22092016-121953/pt-br.php>. Acesso 08 jul. 2018.
- LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/1996 - Lei nº 4.024/1961. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/529732>. Acesso em 14 de julho de 2018.
- MACHADO, Daiane Renata. Metodologias ativas: o papel da pesquisa na formação de professores de matemática. 2018. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/RS, 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8112> Acesso 08 jul. 2018>.
- MILHORATO, Paulo Rodrigues. Desafios e possibilidades da implantação da metodologia sala de aula invertida: estudo de caso em uma IES privada. 2016. 97 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 2016. Disponível em: http://www.fpl.edu.br/2018/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2016/dissertacao_paulo_rodrigues_milhorato_2016.pdf. Acesso 07 jul. 2018.
- MOINA, Verônica Andrea Peralta Meléndez. O uso do vídeo na sala de aula invertida: uma experiência no Colégio Arbos de Santo André. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia



Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20432>. Acesso 08 jul. 2018.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Bacich; Tanzi Neto & Trevisan (orgs)- Porto Alegre: Penso, 2015. p. 28-45.

NETO, Alberto Pedro Antonello. A aplicação de ensino híbrido na educação profissional e tecnológica: potencialidades e dificuldades. 2017. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13679>. Acesso 07 jul. 2018.

SAKS, Flavia do Canto. Busca booleana: teoria e prática. 2005. TCC (Monografia, Pesquisa em Informação II em Gestão da Informação) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48319>. Acesso em 02 jul. 2018.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 187 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043>. Acesso 08 jul. 2018.

SERQUEIRA, Caroline Ferreira Costa. A sala de aula invertida no contexto da educação básica: possibilidades de mudança na prática docente. 2017. 82 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000068/0000680f.pdf> Acesso 07 jul. 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia da Pesquisa. 2.ed.- Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.



NUEVO MODELO DE GESTIÓN INTEGRAL PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS

Ximena K. Peralta Vallejo¹
Andrea E. Bueno Álvarez²
Paúl A. Montero Bermeo³

Grupo de Trabajo 1: Gestión Universitaria
Agencia Financiadora: no contó con financiación

Resumen

Con el paso del tiempo se han presentado diversos modelos de gestión planteados por organizaciones a nivel internacional y orientados a mejorar la gestión en instituciones de educación superior; los mismos que deben ser estudiados y analizados para determinar su flexibilidad y versatilidad para adoptarlos en una organización determinada. El presente trabajo tiene como objetivo proponer un modelo de gestión integral para las Universidades Públicas de la Zona 6 del Ecuador, de acuerdo a sus exigencias pues el actual contexto de control y evaluación por parte de organismos estatales y el deseo de mejora constante lo vuelven imprescindible. Para el desarrollo de este estudio se realizó una investigación exploratoria en busca de obtener información acerca de la gestión en las Universidades en mención a través de una batería de encuestas relacionada con los criterios del modelo planteado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) pero adaptados al área educacional. Una vez obtenida esta información, fue procesada para presentarla en tablas y gráficos en donde se puede apreciar la adecuación de los sistemas de gestión de las instituciones evaluadas al modelo EFQM en sus diferentes áreas. En virtud de los resultados obtenidos, se pudo llegar a conclusiones importantes y a la propuesta que permite realizar recomendaciones tendientes a potenciar las fortalezas encontradas, aprovechar las oportunidades de mejora y trabajar en pos de corregir las debilidades; a través de un modelo de gestión integral que parte del modelo EFQM, que tiene como eje central la Gestión de la Calidad y como base la Gestión por Procesos (GBP).

Palabras-clave: Modelo de Gestión Integral (MGI), Institución de Educación Superior (IES), Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), Gestión



¹ Universidad de Cuenca. Doctoranda en Ciencias de la Administración en la Universidad Nacional del Sur-Argentina, Investigadora en Gobernanza Universitaria, Magíster en Gestión Empresarial, Magíster em Gerencia y Liderazgo Educativo, Docente de Grado y Postgrado en la Universidad de Cuenca – Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.

² Ingeniera Comercial. Investigadora en temas de Gestión Universitaria

³ Ingeniero Comercial. Investigador en temas de Gestión Universitaria.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior actualmente se enfrentan a grandes desafíos para poder brindar a la sociedad profesionales con formación de calidad, comprometidos con el servicio y la sostenibilidad de la nación, e incluso aspirando reconocimientos internacionales y contribuyendo con nuevos conocimientos e iniciativas innovadoras; tanto, las exigencias locales y extranjeras, el avance tecnológico, la diversidad cultural, social, económica y política y la competencia cada vez mayor, marcan la necesidad de una gestión bajo una filosofía de calidad (Peralta, Bueno y Montero, 2018).

Los cambios en la tecnología, las exigencias contextuales crecientes, el avance en el desarrollo del conocimiento y el constante control por entes reguladores han causado grandes repercusiones y conflictos al momento de gestionar a las instituciones hacia la calidad, por lo que resulta imperante contar con un modelo de gestión integral que ayude a afrontar tales desafíos y que lleve a la organización hacia el mejoramiento continuo (Peralta et al., 2018).

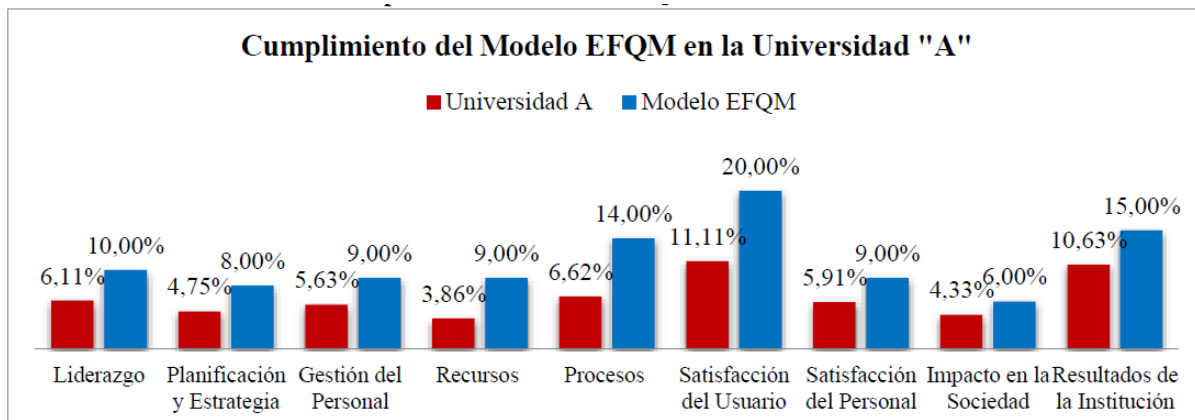
La propuesta del Modelo de Gestión Integral para las Instituciones de Educación Superior de la Zona N° 6 del Ecuador nace a partir de las necesidades identificadas a través de los parámetros del Modelo EFQM, que mide diferentes ámbitos de la organización y de acuerdo a sus características presenta mayor flexibilidad para adaptarse a las áreas de las organizaciones independientemente de su naturaleza, además sus criterios conformantes engloba los propuestos por otros modelos a nivel internacional, proporcionando de esta manera una herramienta apropiada; por otra parte, al ser un sistema no normativo permite a las instituciones interactuar a la par con otros enfoques de dirección como normas ISO, lo que genera una visión más amplia de la gestión.

Por tanto, partiendo del diagnóstico de las Universidades de la zona Nro. 6 y como se muestra en los gráficos a continuación, los resultados que determinan la necesidad de un modelo de gestión integral en las universidades públicas investigadas, presentan variaciones con relación a los parámetros establecidos por el Modelo EFQM, entre los más relevantes están aquellos parámetros que alcanzan un valor cercano al determinado en el modelo, como son los criterios de Satisfacción al Usuario y Resultados en las Instituciones, en contraposición con los resultados obtenidos en los criterios de Procesos y Planificación-Estrategia, en los que no logran superar la media o la bordean, derivándose de ello la necesidad de proponer un



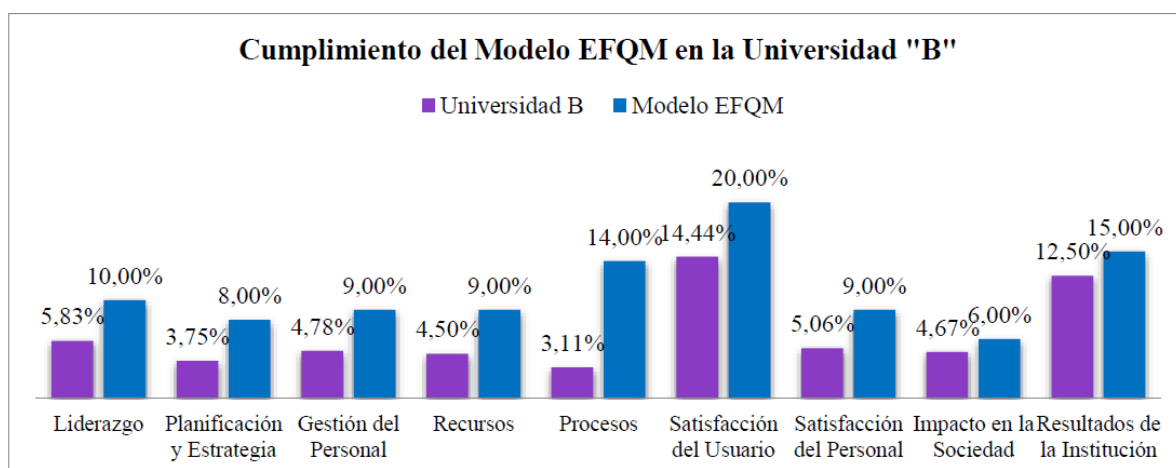
Modelo de Gestión que tenga como eje central la Gestión de la Calidad y como base la Gestión por Procesos (GBP).

Gráfico 1 – Cumplimiento del Modelo EFQM en la Universidad "A"



Fuente: Elaborado por Autores.

Gráfico 2 – Cumplimiento del Modelo EFQM en la Universidad "B"



Fuente: Elaborado por Autores.

REFERENCIAL TEÓRICO

La propuesta del Modelo de Gestión Integral se encuentra cimentada en la fundamentación teórica que se presenta en los párrafos siguientes, además de la normativa educativa del Ecuador vigente y que es preciso mencionar, como es la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador que rige y norma las actividades de las IES y que en concordancia con la Constitución de la República del Ecuador en el Art. 355 manifiesta que:



“El Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución. Se reconoce a las universidades y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable. Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones; el gobierno y gestión de sí mismas, en consonancia con los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; y la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte. La autonomía no exime a las instituciones del sistema de ser fiscalizadas, de la responsabilidad social, rendición de cuentas y participación en la planificación nacional” (Asamblea Constituyente, 2008).

Además debido al actual contexto de control y acreditación por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) el cual se realiza cada 5 años para todas las carreras de pregrado y los programas de posgrado ofertados y de la misma manera cada 2 años para la categorización de las universidades del país, uno de los 6 criterios de referencia tomados en cuenta para la evaluación es la organización de las instituciones de educación superior⁴ que predispone a éstas a que tenga un sistema adecuado de planificación operativa que determine, monitoree y evalúe los objetivos a corto, mediano y largo plazo, a través de políticas, procedimientos y estructuras institucionales que promuevan la mejora continua de los procesos, actividades y resultados en todas las unidades académicas y administrativas de la institución.

A lo largo del tiempo las propuestas de implementación de modelos de gestión han sido variadas tratando de dar respuestas a las problemáticas más importantes de las organizaciones en sus áreas fundamentales como: estructura organizativa, dirección, responsabilidades, recursos, procesos, entre otros, los cuales debido a un sin número de exigencias del ambiente en el que se desenvuelven han sufrido modificaciones. Todos los modelos existentes tienen relación entre sí, debido a que apuntan hacia un mismo objetivo que es aportar para la consecución de excelencia en la gestión, pudiendo variar en su forma, más no en el fondo, es decir, su versatilidad es directamente proporcional a la adaptabilidad que tengan con los distintos escenarios que presenta el entorno en el que se apliquen.

Modelo de Gestión Integral

Un MGI es un entorno en el que interactúan todas las piezas internas y externas de una organización, es un campo amplio que comprende a los sistemas integrados de gestión acoplándolos de tal manera que el funcionamiento de una empre-

⁴ Disponible en: <<http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Modelo-de-evaluacio%CC%81n-institucional-2016.pdf>>.



sa, institución o entidad marche a la par entre ellos y las demás partes implicadas, dicho esto la herramienta holística que moldea el correcto funcionamiento de una empresa es el modelo de gestión integral, mas no los sistemas integrales de gestión. De acuerdo con Atehortúa Hurtado, Bustamante Vélez, & Valencia de los Ríos (2008, p. 66) “Adviértase que no usamos la expresión Sistema Integrado de Gestión (SIG) porque consideramos que lo que se debe mostrar como integrado es la gestión y no el sistema”.

Entre los modelos de gestión más relevantes y en los que se fundamentará el modelo a proponer, están los siguientes:

Modelo EFQM

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad con el afán de mantenerse a la vanguardia en la persecución de la excelencia empresarial desarrolló un modelo de gestión con el cual se pueden valorar algunos puntos importantes para la organización como son: autoevaluación, evaluación externa, desempeñar actividades bajo la premisa de calidad total y la constante motivación a la innovación; resultado de esto las diferentes entidades que consiguieran cumplir a cabalidad con las condiciones que plantea el modelo pueden aspirar a ser meritorias del Premio Europeo de Calidad, evaluando 9 criterios fundamentales, de los cuales los 5 primeros son agentes facilitadores y los demás son resultados. (Pastor Tejedor, Pastor Tejedor, Calcedo Ascoz, Royo Pérez, & Navarro Elola, 2012).

Los modelos normalizados

Varios modelos de gestión de excelencia toman como referencia las normas ISO debido a su importancia internacional, es por ello que al hablar de calidad son las de mayor referencia para todas las organizaciones a nivel mundial, considerando que la Organización Internacional de Normalización comprende hoy en día 196 países conformantes, para los cuales es prioritario ajustar las gestiones de sus empresas a estas normas.

El conjunto de normas ISO ha ido evolucionando con el pasar del tiempo para adaptarse a las exigencias y necesidades de las organizaciones publicando diferentes versiones y extendiéndose a nuevas áreas como la de gestión medioambiental, estableciendo modelos que susciten el desarrollo de la calidad en cualquier tipo de empresa ya que no se enfocan solamente en productos y servicios sino en la gestión de las empresas. (International Organization for Standardization, 2016).



Modelo Deming Prize

Su finalidad es crear consciencia en las entidades para que las mismas establezcan una autoevaluación, perciban y asimilen el entorno presente y de este modo se planteen nuevos retos alcanzables mediante estrategias y actividades que las llevarán al fortalecimiento y progreso continuo. Este modelo parte del denominado Circulo Deming o Ciclo PHVA cuyas siglas significan cada etapa por la cual tienen que atravesar los procesos de la organización en búsqueda de la mejora continua de la calidad que dará como resultado potenciar la productividad de la organización, estas 4 etapas son: planificar, hacer, verificar y actuar.

Ciclo PHVA

Esta metodología al ser sistemática y dinámica se torna de gran utilidad al momento de detectar falencias dentro de los procesos, determinar las responsabilidades y la interacción entre estos.

- **Planificar:** Determinar los problemas o procesos sujetos de mejora, estableciendo los objetivos a alcanzar, con un equipo de trabajo se busca posibles soluciones o se analiza cómo se está abordando la misma situación en la actualidad en diferentes lugares.
- **Hacer:** Implementación de los cambios propuestos, empezando por una prueba piloto para analizar la reacción y si es favorable aplicarla a gran escala.
- **Verificar:** Se recolecta y procesa la información durante el periodo establecido para determinar si los cambios realizados están alcanzando los objetivos propuestos o si es pertinente reformularlos.
- **Actuar:** Acabado el periodo de prueba, los cambios se los pueden aplicar con certeza en la organización una vez analizados los resultados obtenidos con la situación actual y lo propuesto, culminado así la última etapa que a su vez da paso a que el ciclo inicie nuevamente generando los cambios pertinentes y manteniendo el control en los procesos en pro del mejoramiento continuo. (López Pedraza & Rodríguez Chicuazuque, 2011).

METODOLOGÍA

Con el paso del tiempo se han presentado varios modelos de gestión plan-



teados por organizaciones a nivel internacional uno de ellos es el EFQM que en función del avance de la ciencia y exigencias del entorno ha ido complementando su sistema adhiriendo nuevas herramientas para satisfacer necesidades y cubrir expectativas.

Según la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador dentro de los principios para la educación superior considera promover la calidad y su evaluación constante para conseguir una mejora continua, es así que el modelo que se adapta a las exigencias de la ley es el planteado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad por sus criterios conformantes, los cuales engloban las herramientas de otros modelos como el enfoque de gestión basada en procesos, ciclo PHVA, la orientación hacia los usuarios y la vinculación de todo el personal en las mejoras para calidad, además es versátil para su aplicación en diferentes tipo de organizaciones independiente de su naturaleza acoplándose así al sistema educativo.

La principal referencia para la gestión de la calidad son las normas ISO que demandan una serie de requisitos dentro de la administración con los cuales la organización debe contar para brindar productos y/o servicios de calidad. Para la propuesta se considera la dinámica del sistema de gestión de calidad de las normas ISO y la estructura de los criterios del modelo EFQM en relación al ámbito educativo ya que encajan directamente con las áreas que necesitan ser analizadas en las universidades y que la Ley exige, tomando en consideración el diagnóstico de las IES que de acuerdo a los resultados obtenidos han basado su gestión en la planeación estratégica afrontando los problemas de acuerdo a la experiencia, destacando que es necesario prestar mayor atención a aspectos como procesos y recursos.



RESULTADOS Y DISCUSIONES

La herramienta propuesta para las Universidades Públicas en la zona objeto de estudio cuenta con características necesarias para adaptarse al entorno y que están asociadas a valores y principios que le permiten respaldarse en una base ética y moral que marcan un camino de responsabilidad y cumplimiento.

Ilustración 1 – Características del modelo propuesto

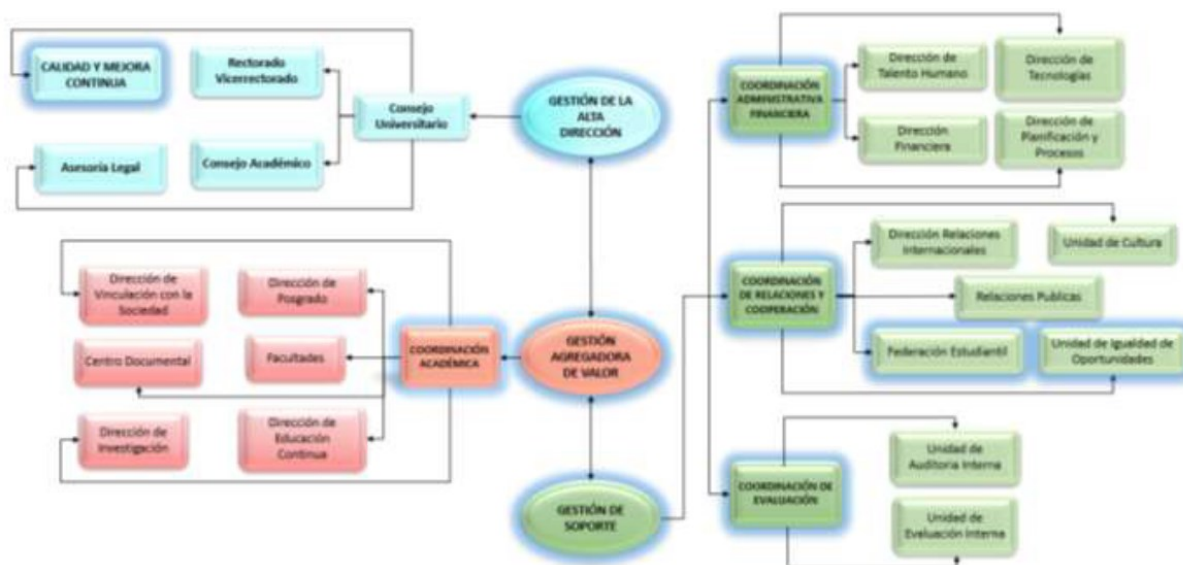


Fuente: Autores Elaborado por: Autores

Reestructuración Orgánica

En primera instancia se propone una transformación en la estructura orgánica, utilizando coordinaciones para fusionar la gestión de los diferentes departamentos y así se ajusta su ordenamiento vertical jerárquico hacia un enfoque horizontal que promueva la participación e involucramiento de toda la comunidad universitaria en la calidad. Los tradicionales departamentos funcionales pasan por una transición hacia grupos de trabajo que no son estancias aisladas unas de otras, sino más bien, persiguen una interrelación y funcionamiento sistemático.

Ilustración 2 –Organigrama institucional propuesto



Fuente: Autores Elaborado por: Autores



En el organigrama propuesto se da lugar a que los procesos puedan involucrar varias coordinaciones sin dejar de lado la autoridad de las diferentes instancias, propendiendo a un trabajo conjunto con una orientación hacia el cumplimiento de los objetivos y la satisfacción de los usuarios.

Elementos del Modelo Propuesto

Se propone un modelo de gestión integral de calidad, considerando elementos claves del EFQM a través de una repotenciación en el área de procesos; al ser éste un sistema no normativo brinda autonomía para complementarse con otras herramientas organizativas, es por ello que se adopta un vínculo directo con los requisitos de las normas ISO, siendo así un sistema que permita conseguir una herramienta versátil y útil para las organizaciones.

Ilustración 3 – Modelo de gestión integral de calidad



Fuente: (International Organization for Standardization, 2016) Elaborado por: Autores

Desarrollo de la estructura del modelo propuesto

Para acceder a la consecución de la calidad a través de la norma ISO se establecen una serie de requerimientos en distinta áreas con los que una entidad debe contar:

- Contexto de la organización



- Entendimiento de la organización y su contexto
- Entendimiento de necesidades y expectativas de los stakeholders
- Establecimiento del alcance del sistema de gestión de calidad
- Liderazgo
 - Liderazgo y compromiso.
 - Política.
 - Roles, responsabilidad y autoridad.
- Planificación
 - Acciones para abordar los riesgos y las oportunidades.
 - Objetivos de calidad y planificación.
 - Planificación y control de cambios.
- Soporte
 - Recursos.
 - Competencia.
 - Concienciación.
 - Comunicación.
 - Información documentada.
- Operaciones
 - Planificación y control operacional.
 - Requisitos para servicios.
 - Diseño y desarrollo de los servicios.
 - Control de los procesos y servicios suministrados externamente.
 - Producción y provisión del servicio.
 - Liberación de los servicios.
 - Control de las salidas no conformes.
- Evaluación del desempeño
 - Seguimiento, medición, análisis y evaluación.
 - Auditorías Internas.
 - Revisión por la dirección.
- Mejora
 - Acciones correctivas
 - Mejora continua. (Nueva ISO 9001:2015, 2016)



Para el modelo propuesto, se enumeran los elementos que lo conforman, divididos en dos partes: los cinco primeros a considerarse como criterios desarrolla-

dores que serán las acciones que toma la organización y la manera cómo las despliega a través de las diferentes áreas; y los 4 últimos, se entenderán como criterios de resultados que operan sobre lo que la institución ha logrado gracias a la gestión previa, de la siguiente manera:

CRITERIOS DE DESARROLLO

1. Liderazgo
2. Estrategia y plan de acción
3. Fomento del talento humano
4. Alianzas estratégicas y optimización de recursos
5. Gestión basada en procesos y orientación por los usuarios

CRITERIOS DE RESULTADOS

6. Resultado de usuarios
7. Resultados en el desarrollo del talento humano
8. Resultados del impacto social
9. Resultado integral

1. LIDERAZGO

Partiendo de los criterios de desarrollo, el liderazgo se encarga de guiar, coordinar, dirigir, organizar y afrontar todos los desafíos que presentan las IES. Tomando en cuenta que el entorno es cada vez más exigente en todos sus escenarios, es así que las personas que administran las áreas de la universidad deben asumir los riesgos que se presenten con la mayor preparación, incluso dejando actuar al instinto en algunas ocasiones, sin olvidar los valores, principios, alianzas y recursos para procurar direccionar el trabajo hacia resultados que aseguren una gestión oportuna de las instituciones con una visión de mejorar e innovar continuamente haciendo parte de ella a todos los actores internos y externos. Entre los elementos más representativos a considerar están:

- Una cultura organizacional dispuesta a enfrentar cambios
- Compromiso con la calidad total
- Autoevaluación y mejoramiento continuo
- Revisión de mejoras
- Motivación y la implicación en los objetivos de toda la comunidad universitaria.



2. Estrategia y plan de acción

En cuanto a las estrategias y planes de acción se encuentran estrechamente relacionadas con el primer criterio de manera que están encaminadas hacia la elaboración de la planificación estratégica, planes de acción y mejora que respondan a las necesidades de la organización con miras en el bienestar y satisfacción de los usuarios, personal y proveedores. Usualmente la planificación se enfoca en el cumplimiento de los objetivos generales de la institución, tratando de priorizar las necesidades principales sin descuidar el cumplimiento que requieren todas las partes conformantes del sistema. Entre los aspectos más importantes están:

- Planificación estratégica comprometida con la calidad
- Mecanismos de evaluación en cuanto a la satisfacción de los usuarios
- Planificación y revisión de canales de comunicación
- Compromiso y cooperación con la información procedente de empleados y estudiantes para la planificación.

3. Fomento del talento humano

El fomento del talento humano hace referencia al desarrollo, motivación y capacitación a las personas mediante planes de incentivos, necesidades de formación y proporcionar un ambiente laboral armónico y favorable, creando un sentido de pertenencia, fidelidad y orgullo de los individuos para la organización, a través de elementos como:

- Planes de capacitación
- Planes de incentivos
- Implementación de sistemas para la satisfacción del personal
- Medición del desempeño de empleados
- Canales de comunicación funcionales

4. Alianzas estratégicas y optimización de recursos

Toda organización necesita contar con alianzas inteligentes y proveedores eficaces para atender las exigencias internas y externas cambiantes mediante el responsable y adecuado uso de recursos. Este criterio da cumplimiento a los planes de acciones y estrategias planteadas anteriormente, generando resultados que lleven a la organización a ser reconocida por la calidad, excelencia e innovación; aún más en el ámbito universitario debido a que el conocimiento se extiende más allá del área educacional llegando a trascender y evolucionando en nuevos saberes que



son generados en empresas y organizaciones de distinta índole donde la instrucción superior se fusiona con el mundo laboral en un marco de pactos y alianzas estratégicas que permiten crecer simultáneamente a las organizaciones. Destacando entre las características más trascendentales:

- Sistemas de ejecución y control financiero y de inversión
- Planes de ahorro de recursos
- Control de calidad

5. Gestión basada en procesos y orientación a los usuarios

Los procesos siendo el conjunto de actividades, operaciones, trabajos o tareas interrelacionadas que transforman insumos mediante la agregación de valor en productos terminados, generan un soporte a la estructura de la gestión, dan una idea de cómo se están llevando a cabo las acciones dentro de las organizaciones, de modo que resulte posible identificar situaciones que han mejorado, otras que se necesiten cambiar o eliminar de ser el caso. Es importante diferenciar entre la gestión basada en procesos (GBP) que busca direccionar a la organización hacia el cumplimiento de un objetivo común, mientras que la gestión por procesos se enfocan solamente en realizar actividades de forma segmentada o limitada, es por ello que este modelo impulsa una GBP forjando a que toda la organización trabaje para conseguir calidad total y la satisfacción en los usuarios.

Para promover la calidad dentro de los procesos se plantea que su elaboración, validación y mejoramiento se realizará bajo la filosofía Kaizen que sostiene que la mejora continua se la realiza en base a cambios pequeños y consecutivos para eliminar aquellos desperdicios o mudas dentro de los procesos que no están agregando valor, es por ello que resulta necesario que todos los procesos sean sometidos a un ciclo PHVA para corregir errores y prever futuras necesidades.



Ilustración 4 – Mapa de procesos propuesto



Fuente: Elaborado por Autores

Considerando distintas variables de acuerdo a la normativa vigente para las Instituciones Públicas en el Ecuador, éstas deben acogerse a una clasificación establecida para los macroprocesos que son:

- **Macroprocesos Gobernantes:** encargados de direccionar, coordinar y retroalimentar a la institución en el marco de una gestión de calidad.

- Gestión de la Alta Dirección y Mejora Continua

Esta categoría abarca a todos los procesos dentro de la organización, incluso están inmersas las entradas y salidas que juegan un papel importante al momento de tomar decisiones.

- **Macroprocesos Agregadores de Valor:** reúne los procesos encargados de cumplir con la razón de ser de la organización; contienen las diferentes áreas que describen a la organización y dan funcionalidad a todo el sistema mediante productos y servicios primordiales que ahí se generan.

- Gestión Académica
- Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación.



- **Macroprocesos de Soporte:** son procesos de apoyo y asesoría hacia los otros macroprocesos de la institución. En el mapa se aprecia la interrelación que se mantiene entre las partes contempladas en la organización. Es decir que para el adecuado desempeño de las actividades cotidianas están siempre presentes de alguna manera.

- Gestión Administrativa Financiera
- Gestión de Evaluación
- Gestión de Relaciones y Cooperación

Asignación y determinación del puntaje para las variables del modelo propuesto

A continuación, se hace una comparación de la asignación de los puntajes para cada uno de los modelos tanto el guía como el propuesto; la puntuación que se da a los criterios propuestos, fundamentándose por una parte en la calificación establecida para las variables del Modelo EFQM y por otro lado se consideran las necesidades identificadas en el diagnóstico de las IES:

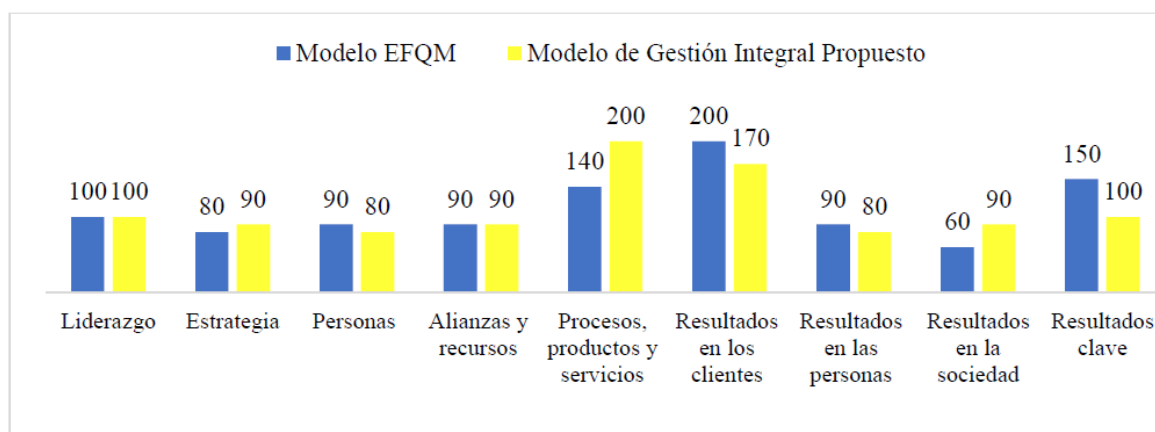


Tabla 1 – Comparación y asignación de puntajes del modelo propuesto

| Modelo EFQM | | | Modelo de Gestión Integral Propuesto | | |
|-------------|---------------------------------|---------|--------------------------------------|--|---------|
| Nº | AGENTES | PUNTAJE | Nº | PROCESOS DE DESARROLLO | PUNTAJE |
| 1 | Liderazgo | 100 | 1 | Liderazgo | 100 |
| 2 | Estrategia | 80 | 2 | Estrategia y plan de acción | 90 |
| 3 | Personas | 90 | 3 | Fomento del talento humano | 80 |
| 4 | Alianzas y recursos | 90 | 4 | Alianzas estratégicas y optimización de recursos | 90 |
| 5 | Procesos, productos y servicios | 140 | 5 | Gestión basada en procesos | 200 |
| 6 | Resultados en los usuarios | 200 | 6 | Resultado de usuarios | 170 |
| 7 | Resultados en las personas | 90 | 7 | Resultados en el desarrollo del Talento Humano | 80 |
| 8 | Resultados en la sociedad | 60 | 8 | Resultados del impacto social | 90 |
| 9 | Resultados clave | 150 | 9 | Resultado Integral | 100 |
| TOTAL | | 1000 | TOTAL | | 1000 |

Fuente: Autores Elaborado por: Autores

Gráfico 3 – Comparación y asignación de puntajes del modelo propuesto



Fuente: Autores Elaborado por: Autores

Tabla 2 – Ponderación de puntajes del modelo de gestión integral propuesto

| Nº | Criterio | Ponderación procesos de desarrollo | Ponderación de resultados | Total ponderaciones | Importancia |
|--------------|-----------------------------|------------------------------------|---------------------------|---------------------|-------------|
| 1 | Liderazgo | 100 | 0 | 100 | 4 |
| 2 | Estrategia y Plan de acción | 90 | 0 | 90 | 5 |
| 3 | Desarrollo de Personas | 80 | 80 | 160 | 3 |
| 4 | Recursos | 100 | 0 | 100 | 4 |
| 5 | Procesos | 200 | 0 | 200 | 1 |
| 6 | Usuarios | 0 | 170 | 170 | 2 |
| 7 | Sociedad | 0 | 90 | 90 | 5 |
| 8 | Resultados integrales | 0 | 90 | 90 | 5 |
| TOTAL | | | | 1000 | |

Fuente: Autores Elaborado por: Autores

El modelo de gestión propuesto demuestra la predisposición hacia el enfoque basado en procesos debido a las exigencias que debe cubrir y la importancia que este criterio le implica a las IES, dados los estándares y especificaciones para los procesos, revisión de planes previstos y criterios de evaluación, atención para atender los ritmos de aprendizaje, utilización de círculos de calidad y por último la simplificación de los circuitos administrativos.

En segundo lugar está el criterio hacia los resultados en los usuarios, en razón de que el logro de una satisfacción plena implica la mejora de los distintos ámbitos en la gestión, seguido por el fomento al talento humano que es la fuerza que mueve a la organización; seguido en orden de importancia se encuentran los recursos que en gran parte dependen del Estado que es el ente encargado de las asignaciones correspondientes; y, un buen liderazgo acompañado del mejoramiento de todos los criterios darán como resultado una administración eficiente y armoniosa.

Finalmente, en quinto lugar, se encuentran el criterio de estrategia y plan de acción destacando la sincronía de los objetivos de la organización con los del personal, un compromiso con la calidad, planificación de productos y servicios, medición del cumplimiento de objetivos establecidos y aplicación de medidas correctivas cuando existen desviaciones en los mismos y la difusión de las mejoras que se han efectuado en la institución. Siguiendo en orden de importancia está el impacto en la sociedad en donde sobresalen los diversos convenios firmados por las IES y empresas para que los estudiantes puedan realizar prácticas pre profesionales bajo un adecuado seguimiento y control de las mismas, también prevalece el cumplimiento de normas de responsabilidad social y ambiental, la facilitación de las instalaciones a terceros y un adecuado procedimiento para atender los reclamos. También forma parte de este grupo el criterio de los resultados integrales de la institución donde inciden si las mejoras son justificables entre costos y beneficios debido a los progresos en los demás criterios, cumplimiento de estándares de gestión fijados y la predisposición de los estudiantes a formar parte de la institución debido a la posición preferente en la que ésta se encuentra.

Estos elementos últimos elementos tienen un puntaje asignado más bajo, pero no dejan de ser importantes, más bien son áreas que en las IES han trabajado con mayor efectividad de manera que funcionan automáticamente adaptándose a los cambios vigentes.

Funcionamiento operativo del modelo

La propuesta del Modelo de Gestión Integral se fundamenta en un esquema de trabajo sistemático conformado por etapas donde cada una de ellas es imprescindible por su grado de aportación para la correcta aplicación y funcionamiento. Se esquematiza de de la siguiente manera:



Ilustración 1 – Etapas de implementación del modelo de gestión Integral propuesto



Fuente: Autores
Elaborado por: Autores

- Etapa 1: Compromiso con la alta dirección y toda la organización:** establece la responsabilidad para con el proceso, en un primer momento la cúpula directiva de la IES debe entender la magnitud de importancia que constituye la implementación de un modelo de gestión integral y los retos que esto conlleva ya que sin su ayuda no tiene sentido dar continuidad a las etapas posteriores; en segunda instancia la efectiva transmisión y mediante los adecuados canales de comunicación se hace llegar a todos los puntos de la organización la información sobre la implantación del Modelo de Gestión Integral de manera que cada persona se sienta parte fundamental de este sistema, todo esto se logra a través de delegación de autoridad y estableciendo responsables por áreas, charlas informativas a toda la empresa comunicando las ventajas en la gestión que proporciona el modelo.

- Etapa 2: Autoevaluación:** Implica dar a conocer el nivel de excelencia en la gestión con la que cuenta la organización y durante este proceso ir identificando puntos clave como ventajas competitivas y falencias.

El modelo EFQM presenta hojas RADAR5 que consiste en partir de los resultados obtenidos o que se quieren alcanzar y desde ahí implementar planes de acción para realizar cambios que contrarresten las falencias tomando en cuenta varias características con las que la institución cuenta señalando el alcance que ha tenido la gestión y el cumplimiento que ha logrado obtener de acuerdo a cada criterio que conforma el modelo proporcionando resultados que son el punto de partida para tomar medidas correctivas.



- **Etapa 3: Planificación:** esta etapa se llevará a cabo mediante una planificación estratégica que relaciona todas las variables conformantes de la organización y eleva los estándares de calidad que nos permitan fijar objetivos alcanzables y formular estrategias y planes de acción viables, en este caso el departamento de planificación deberá estar a cargo de este proceso y seguir muy de cerca el desarrollo de las acciones para que cada representante de área cumpla con los requerimientos exigidos para fijar los principios de excelencia en la gestión en un mismo nivel directivo y operativo actuando como un ente regulador interno. En esta fase se deben priorizar las áreas claves que necesitan mayor cuidado sin despreocuparse de los demás componentes dando lugar a un equilibrio en el crecimiento de la organización de manera global, se aconseja utilizar una matriz FODA y elaborar un cuadro de mando integral para prevalecer actividades en función de las necesidades.

- **Etapa 4: Implementación:** es un aspecto trascendental de gran ayuda y que es facilitado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad a través de varios mecanismos como: cuestionarios de evaluación, talleres y evaluaciones sectoriales y globales para desarrollo de las personas, cuadro de mando integral y aprendizaje organizacional. Estas herramientas permiten el diagnóstico y control en relación a cada criterio del modelo, se proponen guías para la consecución de la excelencia en la gestión, cómo y qué parámetros debe tener la institución y las medidas correctivas para corregir el funcionamiento. Estas pautas se utilizarán en todas las áreas de la organización para obtener resultados completos.

- **Etapa 5: Retroalimentación:** el aprendizaje que se obtiene en el trascurso de la aplicación del modelo, es primordial para enriquecer las habilidades de la organización hacia las futuras dificultades que se presenten, los procedimientos que se consigan como producto de la reacción de la institución hacia las múltiples problemáticas deben ser adheridos al modelo a manera de planes de contingencia que aseguren que no se volverá a repetir una situación de conflicto o que por lo menos se tiene una estrategia y plan de acción para hacer frente a estas circunstancias, cumpliendo con un proceso básico de generación de resultados a través de creación de la valor que se convierte en un insumo que beneficia, engrandece y hace más fuerte el MGI.



CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo a las necesidades detectadas en la etapa de diagnóstico de las IES investigadas con respecto a los criterios y parámetros contemplados en el modelo propuesto, se busca mejorar el área de satisfacción de los usuarios a través de la optimización de sus procesos que repercuten a nivel global en la organización. De igual manera, para que un modelo de gestión sea compatible con la organización se requiere de una reestructuración completa, empezando por su estructura organizacional, de modo que los diferentes órganos que componen la institución se alineen y funciones interdependiente y sistemáticamente.

Los puntajes establecidos en la propuesta para los criterios del nuevo modelo tienen relación con los otorgados en el Modelo EFQM, pero en las áreas que requieren mayor cuidado se ha dispuesto un aumento de puntaje para fortalecerlas.

Las organizaciones para su mejoramiento deben apuntar hacia un funcionamiento bajo un modelo de gestión integral que se diferencia de un sistema integrado de gestión; por tanto una organización puede funcionar entrelazando un conjunto de sistemas que la comuniquen entre sí y así conseguir sincronía, efectividad y éxito en la gestión.

La gestión basada en procesos hace que la organización se vuelva más funcional por el hecho de direccionar a toda su comunidad hacia el cumplimiento de un objetivo común y no aislarse en el cumplimiento de tareas segmentadas y cumplimiento de intereses propios.

Es importante indicar adicionalmente, que es necesario sensibilizar y diseñar un programa para la socialización, capacitación e implementación del modelo de gestión integral propuesto, con la finalidad de dar a conocer la propuesta a toda la comunidad universitaria, y lograr de esta manera el compromiso necesario con el funcionamiento del mismo, sentando un cambio de pensamiento, forjando un sentimiento de pertenencia a la institución, sin temor al cambio para la mejora continua

Finalmente, el nuevo Modelo de Gestión propuesto ha sido desarrollado tomando en cuenta las debilidades detectadas, dando la opción a las universidades de adoptar este modelo que recoge los aciertos, potenciándolos; y, permitiendo corregir los desaciertos, caracterizándose por su versatilidad, confiabilidad, efectividad, autocorrección y mejora continua en pro de la calidad, de modo que puedan hacerse acreedoras al reconocimiento y certificaciones nacionales e internacionales.



REFERENCIAS

Asamblea Constituyente. (2008). *Asamblea Nacional*. Obtenido de http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

Camisón, C., Cruz, S., & González, T. (2006). *Gestión de Calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.

Función Ejecutiva del Ecuador, «Ley Orgánica de Educación Superior,» Lexis S.A., Quito, 2010.

International Organization for Standardization. (2016). *www.iso.org*. Obtenido de <http://www.iso.org/iso/home.htm>

López Pedraza, J., & Rodríguez Chicuazuque, K. (2011). *Universidad de La Salle*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10185/3410>

Martín Fernández, E. (2001). *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes*. Madrid: McGRAW-HILL INTERAMERICANA DE ESPAÑA.

Nueva ISO 9001:2015. (2016). *Nueva ISO 9001:2015*. Obtenido de <http://www.nueva-iso-9001-2015.com/>

Pastor Tejedor, A. C., Pastor Tejedor, J., Calcedo Ascoz, J. M., Royo Pérez, M. A., & Navarro Elola, L. (2012). *www.dialnet.com*. Obtenido de www.dialnet.com: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5293773.pdf>

Peralta X., Bueno A. y Montero P. (2018). The Reality of the University Public Management and the need for an Integral Management Model. *Iated Digital Library*.



VI CONGRESO
IBERO-AMERICANO

O CONCEITO DE OBEDIÊNCIA E AUTORIDADE NO DESENVOLVIMENTO MORAL

Dr. Nelso Antonio Bordignon¹

Grupo de Trabalho 1: Gestão Universitária

Resumo

Esse texto integra a pesquisa sobre o Desenvolvimento Moral na Educação Superior, à luz da teoria de Lawrence Kohlberg realizada no Ensino Superior. A metodologia é a discussão de Dilemas morais, com a análise das respostas conforme as categorias dos níveis de Desenvolvimento Moral e o valor da *obediência* e *autoridade* para cada um dos Estágios. Os estudos realizados por Kohlberg e sua equipe indicaram um percentual de 13% de integrantes do Ensino Superior para o Nível Pós-convencional, enquanto que 35,3% dos professores universitários inseridos na pesquisa apresentaram respostas categorizadas no nível Pós-convencional, todos no Estágio 5. O específico deste trabalho é a análise do valor da obediência e da autoridade, para cada um dos estágios de desenvolvimento moral, conforme as respostas dos integrantes da pesquisa. Os resultados da pesquisa revelaram que há respostas sobre este tema para todos os níveis de consciência moral, mesmo não se encontram integrantes dos Níveis Pré-convencional.

Palavras-chaves: Desenvolvimento moral, Perspectivas obediência e autoridade.

INTRUDUÇÃO

Os estudos realizados por Kohlberg(1992) e sua equipe se estendem dos Níveis de Consciência Moral e valores que integram a perspectiva moral das pessoas. Assim, um de seus estudos é a análise do paralelo que se pode aplicar aos conceitos de obediência e autoridade e os Níveis de Consciência moral, com as suas incorporações de conceitos, justificativas e perspectivas sociomorais. Este processo acontece na consciência pessoal, na formulação dos conceitos de obediência e autoridade ao longo da vida, bem como na prática docente e atuação

¹ Nelso Antonio Bordignon, fsc, Doutor em Educação pela PUCRS, Diretor Geral da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde/MT.



no processo educativo.

Aqui faz-se uma apresentação dos conceitos dos níveis de consciência moral propostos por Kohlberg e sua equipe e os paralelos dos conceitos de obediência e autoridade apresentados pelo autor e sua presença nos integrantes da pesquisa realizada com um grupo de professores universitários.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os níveis de consciência moral de Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1992) iniciou seus estudos sobre o desenvolvimento moral a partir da epistemologia e estágios de crescimento moral discutidos por Piaget (1994). Hersh, Paolitto e Reimer (1998) apresentam o crescimento e o desenvolvimento dos conceitos de moral elaborados por Piaget (1994) até Kohlberg. O autor construiu sua teoria e realizou pesquisas longitudinais e transversais até a formulação final dos conceitos de níveis e estágios morais. Intrínseca a ela está a metodologia da discussão dos dilemas morais, pela qual faz a análise e a identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral.

A primeira formulação do tema ocorreu na defesa de sua tese de doutorado, em 1958, na Universidade de Chicago. Em 1968 integrou o grupo de pesquisadores da Universidade de Harvard, onde continuou seus estudos, confirmando sua teoria. Um dos trabalhos que se segue ao tema do desenvolvimento moral são os programas de Educação Moral, realizados juntamente com colegas de pesquisa da mesma universidade, que culminaram com o programa da *Comunidade Justa*, em escolas específicas para a formação da consciência moral dos seus integrantes. Ele reafirma que as características dos estágios de desenvolvimento moral são essencialmente ontogenéticas, isto é, são intrínsecas do desenvolvimento intrapsíquico da evolução cognitiva da criança.

A proposta de Kohlberg se inscreve na perspectiva universal do desenvolvimento moral, influenciada pela tradição racionalista kantiana. São juízos estruturados conforme o desenvolvimento epigenético da pessoa, e representam perspectivas sócio-morais diferenciadas que tem como condição necessária, mas não suficiente o desenvolvimento cognitivo.

A formulação final dos estágios propostos por Kohlberg (1992) se agrupam em três grandes níveis e seis estágios: I - Nível pré-convencional (estágios 1 e 2); II - Nível convencional (estágios 3 e 4) e III - Nível pós-convencional (estágios 5 e 6).



O nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças até os nove anos, alguns adolescentes e, também, muitos adultos; nesse nível, a pessoa não chega a entender e a manter as normas e regras sociais convencionais.

O nível convencional é o da conformidade e manutenção das normas, expectativas e acordos da sociedade ou autoridade pelo simples fato de serem regras; a esse nível pertencem os adolescentes, os jovens e muitos adultos.

No nível pós-convencional, a pessoa é capaz de pensar e agir por princípios morais universais; em alguns casos, esses princípios podem entrar em conflito com as normas da sociedade, onde as pessoas pensam e agem em termos de princípios e acordos convencionais.

Uma síntese da formulação atualizada, conforme (KOHLBERG, 1992, p. 188-189), dos estágios como segue.

Nível I – Pré-convencional

O Nível pré-convencional corresponde, em termos gerais, à moralidade heterônoma estudada por Piaget. Neste nível, a criança, ou a pessoa, interpreta as situações em termos das consequências físicas e egocêntricas da ação. Este nível de moralidade reduz-se a um conjunto de normas externas à pessoa, no qual se obedece para evitar o castigo, a punição, ou para satisfazer desejos e interesses estritamente individualistas.

Estágio 1 - Orientação para a obediência – Moralidade heterônoma: a) Orientação Moral: Para a punição e a obediência. b) Justificativa dos julgamentos: Evitar o castigo e a força do poder superior que as autoridades têm para mandar sobre as pessoas. c) Perspectiva sociomoral: Perspectiva da autoridade ou egocêntrica.

Estágio 2 - Hedonismo Instrumental Relativista: a) Orientação Moral: Orientação instrumental e de troca; hedonismo e pragmatismo. b) Justificativa dos julgamentos: Servir a necessidades e interesses próprios e do grupo de interesse próximo. c) Perspectiva sociomoral: Não distingue as perspectivas. Perspectivas individuais e de troca de interesses com os outros.

Nível II – Convencional

No nível convencional, o justo e o injusto é definido pela conformidade às normas sociais e morais vigentes do grupo social com a tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, para merecer estima, confiança, respeito e



consideração. O grupo social, cultural, religioso fornece consistência e confiança aos juízos e decisões.

Estágio 3: Moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais: a) Orientação Moral: Orientação para o bom menino e para uma moralidade de aprovação social e interpessoal. b) Justificativa dos argumentos: Precisa corresponder às expectativas do grupo. Tem necessidade de ser bom e correto a seus olhos e aos olhos dos outros (família, amigos...); importa-se com os outros: se trocasse de papel iria querer um bom comportamento de si próprio. Este é o estágio da regra de ouro: “aja com os outros como gostaria que eles agissem com você”. c) Perspectiva sociomoral: perspectivas do grupo social que ele busca atender.

Estágio 4: Orientação para a lei e a ordem, autoridade mantendo a moralidade: a) Orientação Moral: Orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social. b) Justificativa dos argumentos: Manter o funcionamento das instituições como um todo, auto-respeito ou consciência compreendida como cumprimento de obrigações definidas para si próprio ou consideração das consequências dos atos. Pergunta-se: “o que acontecerá se todos fizerem o mesmo?” c) Perspectiva sociomoral: distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista do institucional e legal e dos acordos legalmente constituídos.

Nível III – Pós-convencional

Valor moral das ações está vinculado aos princípios éticos universais, tais como o direito à vida, à liberdade e à justiça. Portanto, as normas sociais são entendidas na sua relatividade, cuja finalidade é garantir que estes princípios sejam respeitados. Caso isto não aconteça, as leis devem ser transformadas e até desobedecidas. Neste nível, a sociedade não teria sentido se não estivesse a serviço desses direitos individuais fundamentais, que sejam universalizáveis, reversíveis e prescritivos.

Estágio 5: A orientação para o contrato social democrático: a) Orientação Moral: Orientação para o contrato social, para o relativismo da lei e para o maior bem para o maior número. b) Justificativa da argumentação: Obrigação de cumprir a lei em função de um contrato social: protege seus direitos e os dos outros. Leis e deveres são baseados em cálculo do maior bem para o maior número de pessoas (critério da utilidade). c) Perspectiva sociomoral: Distingue perspectivas, coordena-as e começa a hierarquizá-las do ponto de vista de uma terceira pessoa moral,



racional e universal.

Estágio 6: Princípios universais de consciência: a) Orientação Moral: Orientação para os princípios éticos-universais, prescritivos, auto escolhidos, e generalizáveis. b) Justificativa da argumentação: Como ser racional, percebe a validade dos princípios e compromete-se com eles. c) Perspectiva sociomoral: Distingue perspectivas, coordena-as de um ponto de vista ideal e hierarquiza-as segundo uma perspectiva moral, racional e universal.

METODOLOGIA

O estudo traz os resultados da pesquisa realizada por Bordignon (2013) em uma Instituição de Ensino Superior. Como fonte das informações foram utilizados os Dilemas Morais por Kohlberg – Dilema de Heinz, Dilema de Joe e Dilema de Jeferson. As repostas foram validadas por entrevista pessoal com cada um dos participantes da pesquisa para explicitação e aprofundamento da compreensão das razões das justificativas apresentadas. A exploração do material e a descrição analítica consistiu na codificação e categorização das respostas aos dilemas morais tendo como referência os níveis e os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.

A metodologia procede a análise de conteúdo à luz dos conceitos abordados por Bardin (1988), bem como do Estudo de Caso de Yin (2005) e da pesquisa científica de Flick (2004).

A análise das respostas indicou que 64,7% professores centraram seus conceitos, justificativas e perspectivas sócio-morais no nível convencional, sendo 29,40% no Estágio 3, e 35,30% no Estágio 4; enquanto os outros 35,30% apresentaram respostas categorizadas no nível Pós-convencional, todos no Estágio 5. A pesquisa indica que, aproximadamente, um terço dos entrevistados apresentam conceitos e processos decisórios no nível Pós-convencional, estágio 5, e dois terços, aproximadamente, estão inseridos no nível Convencional, estágios 3 e 4, com predominância no 4 estágio, apesar de todos apresentarem todas as variáveis positivas para ascender aos estágios do nível pós-convencional.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Pesquisas de Kohlberg (1992, p. 393 e 428), desenvolvidas longitudinalmente, e suas equipes revelaram que alguns sujeitos atingiram o estágio 5 aos 25 anos; uns aos 28 e outros após os 30 anos. De um universo de



sessenta sujeitos analisados, somente 5% demonstraram raciocínios do estágio 5 aos 25 anos, outros 5% aos 28 e outros 3% aos 32 anos. Assim, somente 13% alcançaram o estágio 5 entre 25 e 32 anos. Dentre as características do grupo que atingiu o estágio 5, é que todos tinham educação superior e exerciam uma profissão.

Conforme sua análise, esse fato sugere que a educação superior era condição necessária para o desenvolvimento do pensamento do estágio 5, na pesquisa entre os americanos, mas não suficiente. Outro aspecto que ele considera necessário, mas não suficiente para o ingresso no estágio 5, é a experiência real de assunção de um trabalho profissional, conjuntamente com a educação superior. Em outras palavras, nem a graduação ou pós-graduação, conjuntamente com a assunção responsável de uma profissão, garantem a ascensão ao estágio 5.

Observando-se o quadro de professores pesquisados, percebe-se que todos preenchem a condição de formação para o exercício da função na educação superior e, também, exercem a profissão de professores no nível superior. De certa forma, reúnem condições para atingir até o nível pós-convencional, estágios 5 ou 6. No entanto, outras variáveis compõem os critérios para a ascensão ao nível pós-convencional e seus estágios, que não foram preenchidas pelos sujeitos desta pesquisa.

Os estágios de Consciência Moral e o Valor da obediência e da autoridade

Um dos temas inseridos na formação moral está relacionado com a autoridade e a obediência. Autoridade que representa o poder individual e constituído. Na formulação dos níveis de consciência moral, pode-se descrever os diversos níveis de relações com a autoridade, desde a pura e simples, por medo ou punição até a valorização do autoridade como legítima para a afirmação dos valores e princípios universalmente aceitos pelo próprio poder dos valores e princípios que sustentam o estágio 6, dos Princípios e Valores Universais.

Como decorrência realizou-se o estudo sobre a dimensão da “*autoridade*” e da “*obediência*” a partir das respostas de sujeitos da pesquisa correspondentes a cada estágio. A seguir apresenta a Descrição dos Estágios, a concepção de obediência e autoridade e Respostas de sujeitos da Pesquisa e a perspectiva na gestão.

A partir da descrição dos Níveis de Consciência Moral, da concepção de obediência e autoridade para cada nível de consciência moral e respostas de



| Os Níveis e Estágios, a Concepção de Obediência e de Autoridade e as respostas dos sujeitos da pesquisa | | | | |
|---|--|--|---|--|
| Nível e Estágio | Descrição do Estágio | Concepção de Obediência e Autoridade | Respostas de Sujeitos da Pesquisa | Perspectiva no exercício da gestão |
| Estágio 1. O Estágio do Castigo e da Obediência – Moralidade heterônoma | É considerada correta a obediência literal às regras e à autoridade, evitar o castigo e os danos físicos às pessoas e propriedades. O que é direito é evitar infringir as regras, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades. | Obediência literal às regras e à autoridade. Autoridade heterônoma, exterior à pessoa. A perspectiva da autoridade é confundida com a própria. Obediência por medo do castigo e de danos físicos. Autoridade de pessoas de referência; arbítrio externamente sancionado. | Joe pode dar o dinheiro ao pai por medo, ou por represália, ou ser castigado. Ele deve obediência ao pai. A autoridade de um pai sobre o filho é a de fazer o certo, pois só agindo de forma correta é que terá autoridade de pai. (S 17) | O exercício da gestão será realizada na relação de afirmação do poder da autoridade do gestor em mandar e da exigência correta da obediência das pessoas, com forte incidência sobre os castigos físicos que possam vir caso não haja obediência. Obedece-se para evitar o castigo físico e por medo e fidelidade à autoridade. |
| Estágio 2 O Estágio do Objeto Instrumental Individual e da Troca. | O correto é seguir as regras quando for de seu interesse imediato, para satisfazer os interesses e necessidades próprias e deixar que os outros façam o mesmo. O direito é também o que é equitativo, isto é, uma troca igual, uma transação, um acordo. <i>A perspectiva sociomoral é individualista concreta, separando os interesses e pontos de vista próprios dos interesses e pontos de vistas da autoridade e dos outros.</i> | Obediência e moralidade heterônoma. Obediência às regras e à autoridade por interesses, necessidades e busca de gratificação pessoal e mútua e deixa que os outros façam o mesmo. Obedece pois isso lhe traz prazer e gratificação. | Joe não deve dar o dinheiro ao seu pai, pois o motivo é a diversão. O pai tem o direito de pedir o dinheiro, caso houvesse uma explicação e uma compensação posterior. Ele não pode estragar os sonhos e desejos de Joe, pois pode provocar frustração no filho e ele tem conseguido o dinheiro por sua própria iniciativa. Joe deve conversar o pai de que ir ao acampamento é importante para ele e manter sua posição. O motivo que o pai deu não é convincente. (S 4) | A autoridade segue seus interesses imediatos próprios, buscando que os outros o façam o mesmo, com uma troca equitativa de transação e de acordos. A perspectiva sociomoral é individualista e concreta, buscando a obediência à autoridade por interesse pessoal e mútuo, da pessoa e da autoridade. As ações da gestão são no sentido de interesses pessoais e mútuos, essencialmente individualistas e egocêntricos. Há um interesse individual na obediência à autoridade. |

| Os Níveis e Estágios, a Concepção de Obediência e de Autoridade e as respostas dos sujeitos da pesquisa | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Nível e Estágio | Descrição do Estágio | Concepção de Obediência e Autoridade | Respostas de Sujeitos da Pesquisa | Perspectiva no exercício da gestão |
| Estágio 3 O estágio das Expectativas Interpessoais mútuas, relações e conformidades interpessoais. | É considerado correto desempenhar o papel de uma pessoa boa (amável), preocupar-se com as outras pessoas e seus sentimentos, manter-se leal e conservar a confiança dos parceiros e estar motivado a seguir regras e expectativas dos pais (ser bom filho), amigos, superiores. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, mostrar solicitude com os outros. Também significa preservar os relacionamentos mútuos, manter a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão. | Obediência convencional. Obediência em função da convivência social. Há um desejo de manter as regras e a autoridade que apoia o comportamento bom estereotipado. A obediência à autoridade é percebida no sentido de manter a confiança e lealdade mútua, entre a pessoa e a autoridade. Obedece porque o grupo espera essa atitude dele. Obedece para agradar o grupo. Autoridade interiorizada de um arbítrio supra-individual = lealdade. | Joe deve obediência e respeito ao pai. Deve, pois, confiar no pai e dar-lhe o dinheiro, acreditando em que o pai cumprirá a promessa. O fato de dar o dinheiro ao pai não significa ser bom filho. Significa que ele, ao menos, respeita algumas condições para ser considerado bom filho. Deve-se cumprir as promessas, pois elas estabelecem uma forma de relação entre as pessoas, assentada na confiança e no respeito. Se deixo de cumprir minhas promessas, interrompo o elo de relacionamento. (S 7) | O exercício da gestão é em função da conformidade interpessoal da autoridade e das pessoas integrantes do grupo. É considerado correto preocupar-se com os sentimentos e bem-estar das pessoas, preservando o bom relacionamento, a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão ao grupo, sem visar em ser eficiente nos processos ou eficaz nos resultados. O fim é manter um grupo unido, integrado onde todos se sentem bem. Há uma interiorização da autoridade coletiva impessoal convencional do grupo de referência. |
| Estágio 4 O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência. | O certo é fazer o seu dever na sociedade, apoiar a ordem social e manter o bem-estar da sociedade ou do grupo. Cumprir os deveres com os quais se concordou. As leis devem ser apoiadas, exceto em casos extremos em que entram em conflito com outros deveres e direitos sociais estabelecidos. O direito também consiste em contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição. | Obediência convencional. Obediência em função da preservação do sistema social. A pessoa obedece para cumprir os deveres e as obrigações do direito e dos deveres do sistema social e da consciência. Obedece porque essa é a lei, a norma, o dever. A autoridade é identificada com o sistema social ao qual se deve obediência para não criar conflito. A aceitação da autoridade ainda é convencional e tácita. Autoridade interiorizada da vontade coletiva impessoal = legitimidade. | A autoridade do pai não deve ultrapassar as normas e regras morais. Pai não é dono, não é patrão. A autoridade deve ser usada para formar o filho, conduzi-lo ao que julgar certo, legal e justo. Nunca um pai deve usar sua autoridade para tirar a dignidade do filho, explorá-lo ou usá-lo de forma inconsequente para satisfazer seus interesses. (S12) | No estágio da preservação do sistema social e da consciência é manter o bem-estar da sociedade e da gestão tendo em vista as leis e normas do grupo ao qual se pertence. A gestão está centrada na fidelização ao sistema, ao estabelecido pela instituição, em termos de lei e normas para garantir a estabilidade da organização. A autoridade centraliza sua ação no cumprimento das normas, das leis, enquanto as pessoas buscam obedecer ao normatizado e legal, o que prevê os estatutos e regimentos. |

| Os Níveis e Estágios, a Concepção de Obediência e de Autoridade e as respostas dos sujeitos da pesquisa | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Nível e Estágio | Descrição do Estágio | Concepção de Obediência e Autoridade | Respostas de Sujeitos da Pesquisa | Perspectiva no exercício da gestão |
| Estágio 5 O Estágio do Contrato Social ou da Utilidade e direitos individuais. | O direito é sustentar os direitos, valores e contratos legais básicos de uma sociedade, mesmo quando entram em conflito com as regras e leis concretas do grupo. É estar consciente do fato de que as pessoas adotam uma variedade de valores e opiniões, que a maioria dos valores e regras são relativos ao seu grupo. Essas regras “relativas”, contudo, devem em geral ser apoiadas no interesse da imparcialidade e porque elas são o contrato social. No entanto, alguns valores e direitos não-relativos, tais como a vida e a liberdade, têm que ser apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria. | Obediência em função do contrato social e valores. Obediência em função dos valores e dos contratos legais. Obediência baseada em valores do contrato social e da utilidade dos direitos individuais. A autoridade está identificada com os contratos e valores sociais aos quais a pessoa adere de forma livre e responsável. As pessoas obedecem pela força do valor dos contratos e dos deveres. Validez ideal versus validade social. | O fato de Joe dar o dinheiro ao pai não significa ser bom filho, mas ser obediente. E talvez sem autonomia moral (por dever à autoridade). Por parte do pai, o aspecto mais importante é sua preocupação com o caráter educativo do comportamento moral de Joe. Sua autoridade sobre ele deve ser a autoridade natural e que com o passar dos anos vai se estabelecendo também de forma moral, mediada pelo reconhecimento. O reconhecimento é mútua conquista, mediada pelo respeito e idealmente, pelo amor. E a maneira mais responsável de agir de Joe é dialogar com o pai para que esse se dê conta da contradição do seu posicionamento. E em última instância decidir o que deve fazer. Mas de forma livre. (S 16). | No estágio do Contrato Social o direito é sustentar os valores, os contratos sociais tendo em vista os princípios e valores que se estabelecem de forma coletiva, onde os valores da vida e da liberdade, são apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria. Neste estágio a autoridade age em função destes valores institucionais, dos contratos sociais e dos direitos individuais. As pessoas obedecem pelos valores sociais e individuais que o contrato social – a instituição apresenta. |
| Estágio 6 O Estágio de Princípios Éticos Universais | É considerado correto agir por princípios éticos universais, que toda a humanidade deve seguir. No que diz respeito ao que é direito, este estágio é guiado por princípios éticos universais. As leis e acordos sociais particulares são, em geral, válidos porque se apoiam em tais princípios. Os princípios são princípios universais de justiça: igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Estes não são meramente valores reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares. | Obediência em função dos princípios éticos universais. Obediência em função dos princípios éticos universais que todos devem acolher e seguir. A autoridade se identifica com os valores universais livremente assumidos. A pessoa obedece pela força dos princípios universais individual e livremente aceitos aos quais adere de forma responsável. A autoridade é reconhecida pela aderência aos princípios e valores universais e de justiça. | Joe deve negar a dar o seu dinheiro a seu pai, trata-se de um contrato entre duas entidades, pai e filho - relação de respeito. Joe não tem a obrigação de negar, mas pode fazê-lo em função do trato. O pai por ser pai, como qualquer outra pessoa pode dizer para o outro que lhe dê o dinheiro, mas não tem o direito de exigir que lhe entregue o dinheiro. Pois a relação se estabelece entre duas liberdades e responsabilidades. (S 10) | No estágio de princípios éticos e universais a gestão é fundamentada nos princípios de justiça: igualdade de direitos humanos e o respeito aos direitos individuais. A autoridade faz sua gestão a partir destes princípios, bem como a obediência é baseada na liberdade e na consciência pessoal, de assunção dos valores universais e individuais. |

sujeitos da pesquisa segue a análise sobre o tema. Na caracterização das falas dos sujeitos considera-se que, como afirma Biaggio (2006, p. 76) as pessoas podem apresentar respostas para mais de um (até dois) estágio contíguos, conforme as culturas, mas sempre com uma predominância para um determinado estágio.

No *primeiro estágio* de consciência moral, do estágio do Castigo e da Obediência, da Moralidade Heterônoma, o conceito de obediência é de obediência literal às regras e à autoridade. A pessoa obedece pela força das regras, das normas e da autoridade. A perspectiva da autoridade é confundida com a própria. A obediência está fundamentada no medo do castigo e de danos físicos. A autoridade é relativa à pessoas de referência e arbítrio externamente sancionado. No exercício do magistério, ou no exercício da gestão, a pessoa atua em restrita obediência às normas e orientações educacionais e às exigências legais do cumprimento do dever pedagógico. Exige o mesmo de seus alunos e dos integrantes de sua equipe de trabalho. Uma citação que expressa este tipo de obediência e autoridade é a do S17: “Joe pode dar o dinheiro ao pai por medo, ou por represália, ou ser castigado. Ele deve obediência ao pai. A autoridade de um pai sobre o filho é a de fazer o certo, pois só agindo de forma correta é que terá autoridade de pai”²

O *segundo estágio* revela um nível de conceito de obediência e autoridade ainda heterônimo, isto é, a partir da força da autoridade e das normas exteriores. No entanto, há um grau de consciência destes valores estendidos aos pares por interesses, necessidades e busca de gratificação pessoal e mútua. A pessoa procura realizar suas próprias necessidades e interesses e deixa que os outros façam o mesmo, isto é, com duplo interesse com outros que se manifestam nas mesmas condições de perspectivas egocêntricas. Obedecer e acatar a autoridade lhe dá prazer que é partilhado com a mesma autoridade. No exercício do magistério, ou na gestão, a ação de obediência à autoridade tem um sentido de gratificação mútua. Como professor ou na função da gestão procura cumprir as normas e orientações institucionais em troca do bem-estar institucional ou acadêmico. Na relação com os alunos, com os integrantes de sua equipe, também atua na perspectiva de ser fiel às orientações, ao programa, aos horários para sentir a gratificação das pessoas como resposta à sua fidelidade. Nas respostas ao Dilema de Joe, o S4 assim se manifesta, nesta perspectiva:



² Ver Bordignon, 2013.

Joe não deve dar o dinheiro ao seu pai, pois o motivo é a diversão. O pai tem o direito de pedir o dinheiro, caso houvesse uma explicação e uma compensação posterior. Ele não pode estragar os sonhos e desejos de Joe, pois pode provocar frustração no filho e ele tem conseguido o dinheiro por sua própria iniciativa. Joe deve conversar o pai de que ir ao acampamento é importante para ele e manter sua posição. O motivo que o pai deu não é convincente.

O *terceiro estágio*, das Expectativas Interpessoais Mútuas, Relações e Conformidades Interpessoais corresponde ao Nível Convencional de consciência moral, onde o pensar e o agir é definido pela conformidade às normas sociais e morais vigentes no grupo social da qual se faz parte, com a tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos integrantes do grupo, para garantir a estima, confiança, integração e consideração. Nesta perspectiva da obediência e autoridade é considerado correto atender às perspectivas da autoridade em termos de manter-se leal e conservar a confiança das autoridades, principalmente aquelas representadas no seu grupo de interesse, já que neste nível é significativo manter a unidade do grupo social do qual faz parte. Também significa estar motivado a seguir regras e expectativas dos pais e superiores, no sentido de apresentar-se como pessoa agradável e obediente ao grupo. Obediência que podemos chamar de convencional, com o sentido da convivência social. Há um desejo de manter as regras e a autoridade que apoia o comportamento bom estereotipado. A obediência à autoridade é percebida no sentido de manter a confiança e lealdade mútua, entre a pessoa e a autoridade. Obedece porque o grupo espera essa atitude dele. Obedece para agradar o grupo. Nesta perspectiva encontramos a expressão do S7:

Joe deve obediência e respeito ao pai. Deve, pois, confiar no pai e dar-lhe o dinheiro, acreditando em que o pai cumprirá a promessa. O fato de dar o dinheiro ao pai não significa ser bom filho. Significa que ele, ao menos, respeita algumas condições para ser considerado bom filho. Deve-se cumprir as promessas, pois elas estabelecem uma forma de relação entre as pessoas, assentada na confiança e no respeito. Se deixo de cumprir minhas promessas, interrompo o elo de relacionamento.

Na mesma perspectiva do Nível Convencional, *no Estágio 4 - O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência*, a obediência continua essencialmente convencional, em função, neste estágio da preservação do sistema social, que no estágio três buscava a preservação da autoimagem. Aqui a pessoa obedece para cumprir os deveres e as obrigações do direito e dos deveres do sistema social e da consciência. Obedece porque essa é a lei, a norma, o dever, o regimento ou estatuto da escola. A autoridade é identificada com o sistema social ao qual se deve obediência para não criar conflito. A aceitação da autoridade ainda



é convencional e tácita, sem análise de suas justificativas e valores. No mesmo dilema de Joe, encontra-se a resposta do S12, que expressa este conceito de obediência e autoridade:

A autoridade do pai não deve ultrapassar as normas e regras morais. O pai não é dono, não é patrão. A autoridade deve ser usada para formar o filho, conduzi-lo ao que julgar certo, legal e justo. Nunca um pai deve usar sua autoridade para tirar a dignidade do filho, explorá-lo ou usá-lo de forma inconsequente para satisfazer seus interesses.

Na análise da autoridade no *Nível Pós-convencional* encontram-se os valores e os princípios universais como fonte da obediência e da autoridade. No *Estágio 5*, do Contrato Social ou da Utilidade e Direitos Individuais, a obediência é exercida em função dos valores inseridos no contrato social e na Utilidade dos Direitos Individuais. A autoridade está identificada com os contratos e valores sociais aos quais a pessoa adere de forma livre e responsável. As pessoas obedecem pela força do valor dos contratos e dos deveres. Neles estão presentes os valores e direitos não-relativos, tais como a vida e a liberdade, que devem ser apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria. O S16, interpreta, em sua explicitação, esta perspectiva:

O fato de Joe dar o dinheiro ao pai não significa ser bom filho, mas ser obediente. E talvez sem autonomia moral (por dever à autoridade). Por parte do pai, o aspecto mais importante é sua preocupação com o caráter educativo do comportamento moral de Joe. Sua autoridade sobre ele deve ser a autoridade natural e que com o passar dos anos vai se estabelecendo também de forma moral, mediada pelo reconhecimento. O reconhecimento é mútua conquista, mediada pelo respeito e idealmente, pelo amor. E a maneira mais responsável de agir de Joe é dialogar com o pai para que esse se dê conta da contradição do seu posicionamento. E em última instância decidir o que deve fazer. Mas de forma livre.

Apesar das afirmações do Kohlberg e os pesquisadores sobre a frequência de pessoas neste estágio, encontram-se expressões que indicam esta perspectiva de consciência moral. Como a pesquisa indicou, há professores inseridos no Nível Pós-convencional, estágio 5. No entanto, como as pessoas podem se manifestar em estágios próximos, encontram-se sujeitos que se manifestam conforme este nível de consciência moral. No *sexto estágio*, a obediência é em função dos princípios éticos universais que todos devem acolher e seguir. A autoridade se identifica com os valores universais livremente assumidos. A pessoa obedece pela força dos princípios universais individual e livremente aceitos aos quais adere de forma responsável. A autoridade é reconhecida pela aderência aos princípios e valores universais e de justiça. Neste sentido, encontra-se a expressão do S10:



Joe deve negar a dar o seu dinheiro a seu pai, trata-se de um contrato entre duas al- teridades, pai e filho - relação de respeito. Joe não tem a obrigação de negar, mas pode fazê-lo em função do trato. O pai por ser pai, como qualquer outra pessoa po- de dizer para o outro que lhe dê o dinheiro, mas não tem o direito de exigir que lhe entregue o dinheiro. Pois a relação se estabelece entre duas liberdades e resposna- bilidades.

Assim pode-se perceber que o conceito de obediência e autoridade é compreendido e ex- presso conforme o nível de consciência moral dos sujeitos. O mesmo acontece em toda relação das pessoas com as autoridades e as formas de obediência. Cada um vê a autoridade e obedece a partir de seu nível de consciência moral, desde a obediência pura e simples, pelo medo da punição e casti- go até a obediência em função dos valores e princípios que significam e anunciam. Quando a auto- ridade é reconhecida pela identificação com os princípios e valores universais, principalmente da justiça e da verdade.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de desenvolvimento moral que Kohlberg se constitui em fundamentos cognitivos, afetivos e comportamentais das pessoas. O desenvolvimento moral representa o grau de pensamento e atuação de uma pessoa, independente de sua função social. Neste trabalho observamos a formulação e o exercício *da obediência e da autoridade* das pessoas, a partir dos níveis de desenvolvimento moral. Para cada estágio há um conceito de obediência e de autoridade. Desde a obediência à auto- ridade de pessoas de referência, arbítrio sancionado externamente, passando pela interiorização da autoridade coletiva impessoal convencional do grupo de referência até a obediência aos princípios e valores universais, principalmente os princípios de justiça. Estas formulações passam tanto pelo caminho dos níveis e estágios de consciência moral e pela atuação destas pessoas nas funções de gestão, conforme a visão deste trabalho. Os integrantes da pesquisa também se manifestam nestas diferentes concepções de obediência e autoridade. Por sua vez, pensam e atuam em sua ação educativa, cada um, a partir do seus nível de consciência moral. Mesmo que se espere, como afirma Kohlberg (1992), que os pais e professores estejam moralmente maduros para auxiliarem as crianças e os jovens no crescimento moral, isso nem sempre ocorre. Aqui também confirmou-se esta expectativa: nem todos os educadores pensam e atuam em níveis mais avançados de consciência moral, especificamente quanto à dimensão da obediência e da autoridade e de sua atuação

como gestor.

Os conceitos de obediência e da autoridade descritos pelos integrantes da pesquisa revelam para cada estágio a forma de sentir-se e atuar como ‘autoridade’ e “obedecer” como integrante da comunidade acadêmica. Aplicamos a mesma lógica para as pessoas que exercem função de gestão acadêmico, ou social. A coluna “Perspectiva no exercício da gestão” fez esta aproximação do nível/estágio de desenvolvimento moral com a função de gestão. Em resumo, os gestores agem a partir de seu nível de desenvolvimento moral, bem como os integrantes da gestão fazem o mesmo.

Os resultados de pesquisas realizadas pela equipe de Kohlberg (1992) e no Brasil por Biaggio (2006) demonstraram que as pessoas assimilam facilmente o raciocínio moral do estágio imediatamente superior ao seu, enquanto rejeitavam as mensagens morais abaixo do seu pensamento moral, apesar de compreendê-lo; mas não compreendem e nem se sentiam estimuladas por raciocínios morais dois estágios acima. O que significa que os integrantes de um grupo assimilam os conceitos e práticas dos níveis de consciência moral assumidos pelo professor, pelo gestor. Neste sentido, cabe o esforço da formação dos gestores e seus integrantes na ascensão dos níveis de consciência moral e da adoção de perspectivas, principalmente, para este estudo nos aspectos de obediência e da autoridade.



REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**, Lisboa: Edições 70, 1988.
- BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**.. São Paulo: Moderna, 2006.
- BORDIGNON, Nelso Antonio. **Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior**. Brasília: EdUCB, 2013.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- HERSH, Richard; PAOLITTO, Diana; REIMER, Joseph. **El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg**. 3. Reimpresión, Madrid: Narcea, 1998.
- KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A., 1992.
- PIAGET. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O DILÚVIO DIGITAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO 4.0 E NA INDÚSTRIA 4.0

Regina Candida Führ¹

Grupo de Trabalho 6: Temas emergentes da Educação Básica e da Educação Superior

Resumo

O trabalho de pesquisa apresenta como objeto de investigação - O DILÚVIO DIGITAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO 4.0 E NA INDÚSTRIA 4.0 - com o objetivo de investigar os impactos das tecnologias digitais na Educação 4.0 e na Indústria 4.0 e o perfil do profissional para este contexto. Para aprofundar esta temática a autora parte da seguinte problematização: Quais os impactos da tecnologia digital na Educação 4.0, tendo em vista a formação do profissional para o contexto da Indústria 4.0? A metodologia utilizada para esta investigação é de cunho bibliográfico, fundamentando-se nos seguintes autores: LEVY P. (2014), FAVA (2016), PIMENTEL (2007), PONTE (2000), SCHWAB (2016). Com a pesquisa de cunho bibliográfico, a autora deseja contribuir com os profissionais da educação que, diante da Quarta Revolução Industrial, encontram-se no limiar de um espaço educacional que exige novas pedagogias na preparação do profissional para o mercado do futuro. Uma educação onde o conhecimento desenvolva no sujeito a capacidade de conviver, a adaptabilidade para se mover em ambientes lépidos, ativos, dinâmicos com o rompimento de fronteiras do tempo e do espaço - uma educação em rede e sem paredes. As transformações advindas das tecnologias educacionais demandam novas metodologias de ensino, que contam com modernos suportes pedagógicos, capazes de criar um novo papel para o professor e ressignificar o conceito de ensino. Do mesmo modo, as novas exigências da sociedade atual levam as instituições de formação do professor a se reposicionar para atender às diferentes metodologias. Nesse contexto, as tecnologias educacionais surgem como parcerias na garimpagem das práticas pedagógicas inovadoras do processo de ensino e aprendizagem para desenvolver as competências e habilidade do profissional para a indústria 4.0.

Palavras-chave: Educação 4.0, Indústria 4.0, Novas Tecnologias Digitais.

¹ FAAHF. Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – EST, São Leopoldo. Mestre em Educação pela Unisinos- São Leopoldo, Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Luís Eduardo Magalhães/BA/Brasil), pesquisadora junto ao IESLA .



INTRODUÇÃO

A educação 4.0 está imersa num contexto da chamada Quarta Revolução Industrial ou chamada Indústria 4.0 onde a linguagem computacional, a Internet das Coisas, a Inteligência Artificial, os robôs e muitas outras tecnologias se somam para dinamizar os processos nos mais diversos segmentos da Indústria. Portanto, a Revolução 4.0 resulta na transformação em três eixos: Categoria Física (veículos autônomos, impressão 3D, robótica avançada e novos materiais), Categoria Digital e Categoria Biológica gerando grandes impactos na sociedade.

O Brasil encontra-se diante de um cenário onde transparece o descaso no investimento educacional pelas autoridades políticas e conseqüentemente a grande massa jovem produtiva encontra-se excluída da sociedade por falta de qualificação profissional. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de Diretrizes Nacionais para os Cursos de Licenciatura não demonstra ser suficiente para modificar uma educação esquecida há décadas.

A educação brasileira (re)clama por condições básicas de infraestrutura, recursos tecnológicos, capacitação, remuneração e segurança para que os docentes possam desenvolver seus projetos pedagógicos e de pesquisa. O horizonte encontra-se cinzento diante do resultado das taxas alarmantes de evasão escolar. Dos 51,6 milhões de brasileiros entre 14 e 29 anos de idade, quase a metade não completou a formação (IBGE, 2017). É o retrato de um sistema educacional falido que perde 5,3 milhões de jovens: um dia eles chegaram a estar na sala de aula, mas não retornam mais. Uma geração dos “nem-nem”, vítima do desalento estrutural, que desistiram de procurar trabalho, porque não têm quase nenhuma qualificação, e tampouco querem voltar a estudar, porque não se sentem atraídas pela escola. Quanta a classificação de gênero, onde observamos uma desigualdade, temos 3,5 milhões de mulheres e 1,8 milhões de homens, contudo, o impacto também é maior entre os mais pobres. Na parcela da população com renda per capita de até R\$ 77,75, a geração “nem-nem” chega a 46,2%. E é notável a disparidade regional: no Norte e no Nordeste, a incidência passa dos 25%, contra 13% no Sul e 16,8% no Sudeste.

Outrossim, a escassez de mão de obra com um mínimo de competência e habilidade técnica, que é um dos entraves crônicos do desenvolvimento no Brasil, tende a se acentuar - a não ser que haja uma mudança drástica e imediata no sistema educacional, de modo a atrair novamente essa massa de jovens para os estudos e a especialização, fazendo-os perceber que a educação pode ser um meio para o mercado da indústria 4.0.



Contudo, no Brasil, muitos educadores protagonistas lançaram projetos inovadores que contribuíram na arquitetura da educação brasileira nos diversos segmentos. Para uma educação 4.0 precisamos de educadores conhecedores da tecnopedagogia que os possibilite a contribuir na formação dos profissionais para o mercado da Indústria 4.0. Essa reconfiguração da educação apresenta características específicas como: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, interatividade digital, cultura maker, inteligência artificial (robótica), aprendizagem autônoma, currículo contextualizado e flexível, ensino híbrido, ambiente colaborativo, Material Didático Digital (MDD), Internet de Coisas (IoT) da Aprendizagem, Pensamento Computacional e outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Digital

A Quarta Revolução Industrial mapeia uma Educação que adota a Paideia Digital com as NTICs e apresenta um novo código de comportamento que nos leva a sincronização e menor concentração de espaços analógicos de ensino e aprendizagem. Essa educação 4.0 requer instituições mais digitalizadas e democráticas com espaços colaborativos, com seu modo de organizar seu tempo, espaço, lógica e causalidade. Portanto, uma educação em rede, fora do tempo, deslocalizada, dessincronizada, com outra geografia do conhecimento e das ações humanas. Como afirma FAVA (2016, p. 5):

A educação contemporânea está organizada em um contexto extremamente completo, incorporada a um cenário labiríntico, inextricável: abundância de informações livres, transientes, efêmeras; geração rápida e diversificada de novas tecnologias; nupérrimos modelos de comunicação analógicos e digitais; metamorfoses dos valores familiares; díspares princípios individuais; insólitas maneiras de relacionamentos; inéditas profissões, exigindo diferentes competências e habilidades impalpáveis, mais abstratas, menos adestradas e corpóreas, tornando obsoletos, defasados, anacrônicos os atuais métodos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, todos os setores da sociedade buscaram rapidamente se adequar, com transmutações de comportamentos, atitudes, constante perseguição por modernas e adequadas competências, habilidades, ajustados conhecimentos.

Diante do cenário educacional brasileiro que se encontra diante da Educação 4.0 no contexto da Quarta Revolução Industrial, a tecnologia ainda não chegou à maioria das Instituições de Ensino como ferramenta de ensino e aprendizagem para o novo aluno digital que deseja ser desafiado, gamificado, que aprende em qualquer lugar e hora. As escolas encontram-se diante um grande desafio para



construir e promover um projeto pedagógico que contemple as inovações tecnológicas, a interatividade, a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem. A tecnopedagogia exige uma parceria entre docentes e discentes, para utilizar a tecnologia para buscar informações, criar, sugerir, decidir e escolher e propor um contexto de autoaprendizagem.

Contudo, no atual cenário encontramos educadores analógicos que ainda resistem a uma metamorfose que será inevitável numa sociedade que vive a revolução 4.0. Um dos principais entraves para a utilização das TICs na educação brasileira consiste na falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias por grande parte dos professores. De acordo com alguns autores, ainda temos uma formação acadêmica deficiente na inclusão das novas tecnologias na maioria dos cursos superiores, pois as novas tecnologias não estão atreladas aos currículos acadêmicos.

Na maioria das universidades, os alunos ainda vivenciam processos metodológicos tradicionais para a aprendizagem empregados pela maioria dos professores. Como esperar que o professor insira as novas tecnologias na sua prática pedagógica se, na maioria das vezes, os cursos superiores não o preparam para isso? Quem educará os educadores? A pergunta remete-nos a uma resposta quase que imediata: precisamos adequar a nossa formação acadêmica para que ela possa atender a este novo mundo 4.0.

De acordo com PIMENTEL (2007), em contraposição à certeza emergente da virtualidade das informações disponibilizadas na Word Wide Web, constatamos que o uso das novas tecnologias ainda não se encontra incorporado aos diversos cursos superiores na sua gênese curricular. Ainda para o autor, na verdade, nem mesmo as antigas tecnologias ainda foram adequadamente incorporadas com convicção e apropriação de seu uso no planejamento dos professores e na sala de aula. Nessa perspectiva, o primeiro passo deve ser a mudança curricular dos cursos superiores de licenciatura, permitindo a inserção, de forma concreta, as novas tecnologias na formação acadêmica.

Assim, também é importante possibilitar aos alunos, não apenas que eles aprendam a utilizar as novas tecnologias, mas que as possam utilizar de uma forma crítica. Segundo PONTE (2000), o uso crítico de uma técnica exige o conhecimento do seu modo de operação (comandos, funções, etc.) e das suas limitações. Exige também uma profunda interiorização das suas potencialidades, em relação com os nossos objetivos e desejos. E exige, finalmente, uma apreensão das suas possíveis consequências nos nossos modos de pensar, ser e sentir.

A educação deve se preparar para a nova configuração do universo do



trabalho, em que se faz presente o caráter educativo ou formador de outras atividades sociais, que não somente as instituições formais de ensino. No dizer de LÉVY (2009, p.175): “Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional”.

Portanto, a realidade nos apresenta novas perguntas e surpreendentes soluções, como as plataformas de adaptive learning, que possibilitam a aprendizagem individualizada que possibilita viabilizar, conjugar qualidade e quantidade em todos os níveis educacionais; novas modalidades como o blended learning (educação híbrida), que consiste na mistura de métodos de ensino presenciais e on-line que favorecem os encontros presenciais mais práticos, dinâmicos, flexíveis, em que o estudante pode escolher como deseja aprender através dos conteúdos digitais e do aprendizado colaborativo. Dessa forma, o estudante digitalizado e altamente gamificado desenvolverá as habilidades e competências desejadas em futuros profissionais como: criatividade, capacidade de trabalho em equipe e de resolver problemas.

A tecnologia e a internet estão influenciando e transformando a educação num pátio de múltipla informação, enfatizando o pensamento crítico, incentivando o networking e o compartilhamento de ideias.

Quarta Revolução Industrial: a ruptura nos modelos políticos, econômicos e sociais

A quarta revolução industrial terá um grande impacto na economia global, principalmente no crescimento (produtividade) e no emprego. O cenário mundial atual apresenta um crescimento econômico lento em consequência da deficiente alocação do capital, o endividamento, as alterações demográficas, pois o envelhecimento e a produtividade estão ligados ao progresso econômico.

A explosão da produtividade com gênese nas novas tecnologias, que estão sendo produzidas pela quarta revolução industrial, oferecem a oportunidade de integrar a economia mundial criando demandas adicionais aos serviços e produtos existentes ao capacitar e conectar as comunidades de todo mundo. Diferentes categorias de trabalho estão sendo automatizadas até o ano 2025: advogados, analistas financeiros, médicos, jornalistas, contadores, corretor de seguros ou bibliotecários. O grande impacto sobre o mercado de trabalho são inevitáveis, pois no contexto global a fusão das tecnologias digitais, físicas e biológicas servirá para aumentar o trabalho e a cognição humana. Isso requer dos líderes empenho na



preparação da força de trabalho e em modelos para formação acadêmica que desenvolvam habilidades de resolução de problemas complexos, competências sociais e de sistemas, objetivando o trabalho colaborativo com máquinas cada vez mais capazes, conectadas e inteligentes.

Tabela 1 – Mudança da demanda por competências centrais relacionadas ao trabalho até 2020 para todas as indústrias

| HABILIDADE | DEMANDA POR COMPETÊNCIA EM 2020 |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| Competências Cognitivas | 15% |
| Competências de sistema | 17% |
| Competências de problemas complexos | 36% |
| Competências de conteúdo | 10% |
| Competências de processo | 18% |
| Competências sociais | 19% |
| Competências de gestão de recursos | 13% |
| Competências técnicas | 12% |
| Habilidades físicas | 4% |

Fonte: Pesquisa o futuro dos empregos, Fórum Econômico Mundial 2016

Com o advento das crescentes mudanças tecnológicas, a quarta revolução industrial exigirá a capacidade dos trabalhadores em, continuamente, se adaptar e aprender novas habilidades e abordagens dentro de uma variedade de contextos. De acordo com SCHWAB (2016, p. 58):

A quarta revolução industrial possui quatro efeitos principais aos negócios de todas as indústrias: as expectativas dos clientes estão mudando; os produtos estão sendo melhorados pelos dados, o que melhora a produtividade dos ativos; estão sendo formadas novas parcerias, conforme as empresas aprendem a importância de novas formas de colaboração; os modelos operacionais estão sendo transformados em novos modelos digitais.

A tendência de digitalização na economia está atualmente caminhando para maior transparência, fornecendo mais dados aos consumidores através de sites de comparação de preços, da qualidade de serviços e do desempenho do produto. Vivemos num “mundo do agora” em tempo real, com direções de tráfego instantâneas e compras entregues diretamente na porta do consumidor. Dessa forma, num mundo de experiências do cliente, os serviços com base em dados e o desempenho de bens por meio da análise exigem novas formas de colaboração por causa da velocidade da qual as inovações e rupturas estão acontecendo. O



aparecimento de plataformas globais ligadas ao mundo físico e concentradas nas necessidades do cliente e melhorando os produtos por meio de dados, estão mudando o foco das indústrias, da venda de produtos para fornecimento de serviços. Contudo, SCHWAB (2016, p. 69) afirma:

Se por um lado as novas tecnologias e as empresas inovadoras oferecem novos produtos e serviços que poderiam melhorar a vida de muitos, por outro, essas mesmas tecnologias e sistemas que os suportam também poderiam criar impactos indesejáveis, desde o desemprego generalizado e a maior disparidade de desigualdade, tópicos discutidos anteriormente, até os perigos de sistemas automatizados de armas e novos ciber-riscos.

Diante desse dilúvio digital os governos, as empresas e os líderes da sociedade civil precisam criar ecossistemas normativos e legislativos ágeis e responsáveis que permitam o progresso das inovações, minimizando seus riscos para garantir a estabilidade, a prosperidade da sociedade, a justiça, a competitividade, a equidade, a propriedade intelectual, a segurança e a confiabilidade.



Novos Caminhos na Paideia Digital

A quarta revolução industrial está trazendo muitas rupturas e para enfrentarmos de maneira significativa precisamos mobilizar a sabedoria coletiva das mentes, corações e almas, desenvolvendo nas pessoas quatro tipos de inteligências, conforme apresentadas na tabela 2.

Tabela 2 – Tipos de Inteligência diante do cenário da quarta revolução industrial

| Contextual (a mente) | A maneira como pensamos e integramos |
|-----------------------|--|
| Emocional (o coração) | A forma como processamos e integramos nossos pensamentos e sentimentos, bem como o modo que nos relacionamos com os outros e com nós mesmos. |
| Inspirada (a alma) | A maneira como usamos o sentimento de individualidade e de propósito compartilhado, a confiança, e outras virtudes para |
| Física (o corpo) | A forma como cultivamos e mantemos nossa saúde e bem-estar pessoais e daqueles em nosso entorno para estarmos em posição para aplicar a energia necessária para a transformação individual e dos sistemas. |

Fonte: SCHWAB (2016, p. 107).

A quarta revolução industrial apresenta muitos desafios e oportunidades. A mudança acelerada do mundo 4.0, hiperconectado, cada vez mais complexo e fragmentado, precisa ser construído através de uma abordagem inclusiva de uma

forma que beneficie todos os setores da sociedade. Isso exigirá estruturas colaborativas e flexíveis que integrem os vários ecossistemas e todas as partes interessadas, fundamentadas em valores e em princípios éticos. Que esses estejam no centro dos nossos comportamentos individuais e coletivos, como dos futuros sistemas. Além disso, precisamos destacar a cooperação e o diálogo dando voz a todas as partes interessadas, a fim de que nos adaptemos a complexidade crescente que se apresenta em relação às instâncias políticas, econômicas e sociais.

Coletivamente precisamos assumir a responsabilidade coletiva por um futuro em que a inovação e a tecnologia estejam focados na humanidade e na necessidade de servir o interesse público e empregá-la para um desenvolvimento sustentável.

A educação nesse contexto está vivenciando uma transição espantosa que desestabiliza muitos professores que não são mais o cerne do processo de ensino e aprendizagem. Sua função consiste na organização dos conteúdos, na construção do material didático, na elaboração e disponibilização de objetos de aprendizagem, na orientação, na motivação, na mediação, na gestão, na provocação, e no tutorial virtual junto ao estudante. MERCADO (2008, p. 83) afirma:

O professor nesse contexto não é um profissional “acabado”, que possui todas as habilidades e conhecimentos para exercer sua profissão, ao contrário, é um profissional em constante construção, buscando sempre seu aperfeiçoamento e uma formação continuada que lhe dê segurança e habilidade para lidar com a utilização das TIC. Essas características são essências na promoção de uma educação voltada para inclusão digital de seus alunos.

O processo de ensino e aprendizagem tornou-se coletiva, através das comunidades do conhecimento onde ocorrem as produções mútuas e a troca recíproca de informações. A criação de comunidades de conhecimento, a utilização da inteligência coletiva, requer metodologias ativas, ferramentas digitais e/ou analógicas de sala de aula e instituições de ensino que repensem seus processos de ensino e aprendizagem. Além disso, as instituições de ensino precisam em sua ação educativa os quatro tipos de inteligência para que o futuro profissional esteja preparado para o mercado da indústria 4.0.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização dessa pesquisa foi de cunho



bibliográfico, através da fundamentação teórica buscada em diferentes autores que discutem sobre a temática, encontrados em livros e artigos em revista eletrônica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da pesquisa realizada podemos perceber que o desafio para a educação 4.0 consiste em não somente apresentar um banco de conteúdos atualizados e contextualizados, mas um ensino no qual se disponibilizam materiais didáticos inovadores. Além disso, organizar as aulas com aprendizagem coletiva através de diversas mídias, propondo a ludicidade dos conteúdos por meio de objetos de aprendizagem com jogos, animações, simulações, criando desafios e incentivando a autoaprendizagem.

A sociedade digital está transformando a educação na sua forma de organização, disponibilização e distribuição dos conteúdos. Para alguns docentes e discentes essa realidade parece ser algo espantoso e apavorante, a tal ponto que na pesquisa realizada transparece uma insegurança na integração de algumas ferramentas digitais na aprendizagem. De acordo com FAVA (2014, p. 42) a educação 4.0 será desenvolvida por meio do tripé: pessoa a pessoa; máquina a pessoa; “máquina a máquina” a pessoa. O docente será o mediador do processo e o discente o ator no “palco” do ensino e aprendizagem.

Tabela 3 – Educação 4.0 e Competência Docente

| Educação 4.0 | Competências do Docente |
|--|---|
| Educadores mentores; Recursos Tecnológicos; Cultura pedagógica sustentada pela inovação; Estimulo a curiosidade, ao olhar crítico, para a complexidade e autoria; Conteúdos curriculares a serviço das competências; Múltiplos locais de aprendizagem; Autonomia; Adaptabilidade e Flexibilidade; Trabalho em Rede; Gestão atualizada, eficiente e ética; Equipes educativas coerentes, atualizadas e atentas aos novos movimentos da sociedade e da educação. | Promover a cultura Digital; Promover e participar de comunidades virtuais; Repensar tempos e espaços (personalizar); Curador de Conteúdo; Autorreflexão humilde; Analisar dados e evoluir resultados; Implementar metodologias ativas; Integrador; Orientador/ Mentor; Propor avaliação ampla e continuada; Transdisciplinar. Criatividade e Dinamicidade; Comunicação / Diálogo. |

Fonte: Dados elaborados pela autora com base na pesquisa dos autores.



Na quarta revolução industrial os dados, o armazenamento computacional o poder cognitivo transformarão a indústria e a sociedade em todos os níveis, criando oportunidades antes inimagináveis, na saúde, na educação, na agricultura, na indústria e nos serviços. A inteligência artificial estará presente em todas as experiências e espaços geográficos, aumentando a capacidade humana de insights e previsões que seriam impossíveis obtermos sozinhos. Para compreender esse design tecnológico, torna-se emergente redesenhar a educação dando ênfase nas novas habilidades em combinação com a aplicação intensificada das inovações tecnológicas em todos os setores locais. Portanto, as tecnologias revolucionárias, inseridas na educação e somadas a uma força de trabalho treinada para usá-las de forma produtiva e multiplicadas pela intensidade de seu uso, propagam o crescimento econômico e oportunidades para todos.

Podemos visualizar no quadro que segue as características da indústria 4.0 e a competência profissional exigida do indivíduo.



Tabela 4 – Indústria 4.0 e Competência Profissional

| Indústria 4.0 | Competência Profissional |
|--|------------------------------------|
| Capacidade de operação em tempo real; Virtualização; | Agilidade e Adaptabilidade; |
| Descentralização; | Resolução de Problemas; |
| Orientação a serviços; | Comunicação oral e escrita eficaz; |
| Modularidade e Flexibilidade; | Criatividade; |
| Internet das coisas (Internet of Things – IoT); | Pensamento Crítico; Inovação; |
| Big Data Analytics; | Colaboração; |
| Segurança; Inteligência artificial. | Iniciativa e empreendedorismo; |
| | Curiosidade e imaginação; |
| | Acesso e análise de informações. |

Fonte: Dados elaborados pela autora com base na pesquisa dos autores.

Diante do advento da indústria 4.0, a educação 4.0 precisa propor estratégias inteligentes que desenvolvam as seguintes habilidades nos discentes da educação básica e do ensino superior: Cognitivas, de sistema, de problemas complexos, de conteúdo, de processo, sociais, gestão de recursos, técnicas e físicas. Essas habilidades serão necessárias para o profissional diante das profundas mudanças tecnológicas gestadas pela quarta revolução industrial entre as quais podemos mencionar:

Tabela 5 – Mudanças e Pontos de Inflexão da Indústria 4.0

| MUDANÇA | PONTO DE INFLEXÃO | ANO |
|---|---|------|
| Tecnologias implantáveis | Telefone celular implantável e disponível comercialmente | 2025 |
| Nossa presença digital | 80% das pessoas com presença digital na internet | 2025 |
| A visão como uma nova interface | 10% de óculos de leitura conectados à internet | 2025 |
| Tecnologia vestível | 10% das pessoas com roupa conectadas à internet | 2025 |
| Computação ubíqua | 90% da população com acesso regular à internet | 2025 |
| Um supercomputador no seu bolso | 90% da população com smartphones | 2025 |
| Armazenamento para todos | 90% das pessoas com armazenamento ilimitado e gratuito | 2025 |
| A internet das coisas e para as coisas | 1 trilhão de sensores conectados à internet | 2025 |
| A casa conectada | Mais de 50% do tráfego da internet consumida nas casas para os aparelhos e dispositivos | 2025 |
| Cidades inteligentes | Primeira cidade com mais de 50 mil pessoas e sem semáforo | 2025 |
| Big data e decisões | O primeiro governo a substituir o censo por fontes big data | 2025 |
| Carros sem motorista | 10% dos automóveis nos EUA serão sem motorista | 2025 |
| Inteligência Artificial (IA) e a tomada de decisões | A primeira máquina co IA e fazer parte de um conselho de administração | 2025 |
| Inteligência Artificial (IA) e as funções administrativas | 30% das auditorias corporativas realizadas por IA | 2025 |
| Robótica e serviços | O primeiro farmacêutico robótico dos EUA | 2015 |
| Bitcoin e blockchain | 10% do produto humano interno bruto mundial (PIB) armazenado pela tecnologia blockchain | 2025 |
| A economia compartilhada | Mais viagens /trajetos por meio de compartilhamento do que em carros particulares | 2025 |
| Os governos e o blockchain | Primeira arrecadação de impostos através de um blockchain | 2025 |
| Impressão 3D e fabricação | Produção do primeiro carro impresso em 3D | 2025 |
| Impressão em 3D e saúde humana | O primeiro transplante de um fígado impresso em 3D | 2025 |
| Impressão em 3D e produtos de consumo | 5% dos produtos aos consumidores impressos em 3D | 2025 |
| Seres projetados | Nascimento do primeiro ser humano cujo genoma foi direta e deliberadamente editado | 2015 |
| Neurotecnologias | Ser humano com memória totalmente artificial implantada no cérebro | 2015 |

Fonte: SCHWAB, Klaus (2016).

Podemos perceber que a maioria das mudanças ocorrerão até o ano 2025 e



provocarão impactos positivos e negativos, nos modos de produzir e viver, em relação as mudanças de ação no mundo 4.0. Isso exigirá uma nova configuração estrutural e ciberarquitetônica das indústrias e da educação, que precisa preparar o profissional para este mundo hiperconectado. Como afirma SCHWAB (2018, p. 107):

A revolução de nossos desafios comuns requer formas radicais de pensar. As tecnologias, que substituem o trabalho humano, as rigorosas mudanças climáticas, as maiores preocupações em relação à desigualdade e às perspectivas de insegurança econômica estão minando os modelos e paradigmas sobre os quais repousam nossas sociedades. Os líderes em todos os setores e em todos os países devem assumir a responsabilidade de estimular a conversa para sabermos quais mudanças sistêmicas – sociais e econômicas – devemos realizar e se desejamos realizá-las de forma revolucionária ou incremental.

Diante de um mundo que vive uma desestabilização política, econômica, social e ecológica, o Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, diante da quarta revolução industrial, apresenta algumas metas que consistem no seguinte: redução da pobreza, a governança democrática e a construção da paz, a ação climática e a resiliência, a redução das desigualdades e o crescimento econômico.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação 4.0, no contexto do século XXI, se encontra imersa numa grande revolução que promove a transformação do lugar do indivíduo na gestão das empresas, na configuração de governos, no modo de inovar, na metodologia de ensino, no design da aprendizagem, na condução da ciência e tecnologia, na forma de disponibilizar e oferecer educação. Atualmente, tudo funciona em rede, inclusive o ensino que dispõe de computadores, estações de trabalho com estruturas que possibilitam deslocamento de arquivos Web nas plataformas de aprendizagem.

O discente do século XXI passa do pensamento linear para o pensamento em rede. A educação necessita do professor “T”, o Transdisciplinar, para tornar suas aulas e o aprendizado com o discente cada vez mais motivador e colaborativo. As metodologias ativas através do ensino híbrido, cursos invertidos, aprendizagem baseada em projetos, cultura do fazer (Maker), pensamento de designer, exploração do insucesso, aprendizagem em redes sociais e aprender ensinando, colaboraram com o desenvolvimento da autonomia, criatividade e resiliência diante de frustração.

A educação deve encontrar maneiras de responder aos desafios da indústria

4.0, levando em conta múltiplas visões de mundo e outros sistemas de conhecimento, além de novas fronteiras em ciência e tecnologia. Torna-se, portanto, emergente preparar indivíduos e comunidades com competências e habilidades diante das tensões geradas pelas mudanças no cenário do mercado, a fim de que sejam capazes de se adaptar e corresponder aos novos desafios.

REFERÊNCIAS

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2009.

MERCADO, Luis Paulo. **Práticas de formação de professores na Educação a Distância**. Maceió: UFAL, 2008.

PIMENTEL, F. S. C. (2007). **Formação de professores e novas tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de Webquest e Webfólio na formação continuada**. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7780.pdf>>. Acesso em: 12 mar. /2018.

PONTE, J. P. da (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 24, p. 63-90. Disponível em: <[http://www.rieoei.org/rie24a03.htmMagis 10.indb 186](http://www.rieoei.org/rie24a03.htmMagis%2010.indb%20186)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016

_____. **Aplicando a quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2018. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/577180-industria-brasileira-2-5-o-futuro-do-brasil-no-contexto-da-revolucao-4-0-entrevista-especial-com-fabio-do-prado>>.



O DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Rafael Meira Seniw¹
Maria Elisa Schuck Medeiros²
Dirléia Fanfa Sarmento³

Grupo de Trabalho 11: Temas Emergentes da Educação Básica
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O artigo, resultante de uma pesquisa-ação colaborativa, tem como foco de discussão a formação continuada em serviço, considerando-a uma dimensão essencial para a revitalização da *práxis* educaticativa e a oferta de uma educação de qualidade. Os protagonistas do estudo foram 21 professores do Ensino Médio de um Colégio situado na Região Metropolitana de Porto Alegre. Os dados, coletados através do questionário, da observação e de registros no Diário de Campo dos pesquisadores, foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. A investigação encontra eco nas motivações e inquietações do coletivo docente que busca, por meio da articulação entre a formação e a revitalização da *práxis*, caminhos para potencializar, cada vez mais, a aprendizagem dos seus alunos. Os achados do estudo indicam que os encontros formativos realizados contribuíram para a reflexão sobre o fazer pedagógico, por meio da tríade ação-reflexão-ação; a melhoria da qualidade da educação no contexto estudado; o avanço das discussões acerca da *práxis* educaticativa no Ensino Médio; a reflexão sobre os processos formativos com e para os professores que exercem a docência nesta última etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação Continuada. *Práxis* educaticativa. Educação de qualidade.



¹ Universidade La Salle – RS/ EMEF Etelvino de Araújo Cruz- RS. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/RS). Vice-Diretor da EMEF Etelvino de Araújo Cruz.

² Colégio La Salle Canoas – RS/Universidade La Salle – RS. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diretora do Colégio La Salle Canoas (RS). Professora do Curso de Pedagogia e dos Cursos de Especialização *lato sensu* da Universidade La Salle (Canoas/RS).

³ Universidade La Salle – RS. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Algarve (Algarve/Portugal). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro/Brasil). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/Brasil).

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio tem sido foco de contínuas reformulações as quais foram mobilizadas por interesses, concepções e perspectivas diversas, refletindo as demandas do cenário político- econômico num determinado momento histórico-social do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece como finalidades do Ensino Médio:

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

A Resolução CNE/CEB 2/2012, com base no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN/96) destaca que a oferta de uma educação de qualidade no Ensino Médio está relacionada aos seguintes pressupostos: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para a cidadania e o trabalho, o desenvolvimento e a formação integral do educando, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, e a relação entre teoria e prática (Art. 25, incisos I ao IV).

Sem dúvida, são muitos os desafios que se colocam tanto para a organização e planejamento da ação educativa no Ensino Médio. Qualquer revitalização, seja no âmbito da gestão do processo educativo ou das práticas, implica na revisão de paradigmas e nos modos de que estes se traduzem no fazer pedagógico. No que se refere à prática educativa, Zabala (1998, p.13) nos lembra que:

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. [...] Mas como saber se estas experiências, modelos, exemplos e propostas são adequadas? [...] Provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas.



Isto é, requer espaços e tempos que viabilizem a mobilização do coletivo de profissionais que atuam numa determinada instituição educativa, que no nosso entender, deveria ocorrer por intermédio da formação continuada. Formação esta vista sobre o viés da ação-reflexão-ação e estruturada numa concepção epistemológica, política e metodológica que viabilize articular a formação, a investigação e a *práxis* educativa. Para tanto, tal formação precisa contemplar o conhecimento na prática, pela reflexão da prática e pela reflexão sobre a reflexão sobre a prática (SCHÖN, 1992, 2000).

Pimenta (1999, p. 31), ao refletir sobre a formação docente, enfatiza que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continua dos professores, nos locais de trabalho, em redes de auto- formação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 1999, p.31).



Diante disso, inspiramo-nos, especialmente, nos estudos e reflexões de autores tais como Carr e Kemmis (1988), Kemmis e McTaggart (1992), Elliott (1985, 2000), Monceau (2005), Zeichner (1993, 2011), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Kemmis e Wilkinson (2011), Diniz-Pereira (2011), Nyambe (2011), Montecinos e Gallardo (2011), Franco e Lisita (2012), Franco (2006), Pimenta (2006) e Monteiro (2006), os quais sinalizam para as possibilidades e as contribuições que a pesquisa-ação pode trazer para o desenvolvimento profissional docente e a formação de profissionais reflexivos, com atitudes investigativas em suas práticas.

Feitas tais considerações, o artigo tem como foco de discussão a formação continuada em serviço, considerando-a uma dimensão essencial para a revitalização da *práxis* educativa e a oferta de uma educação de qualidade. Em termos de estrutura, inicialmente contextualizamos a temática investigativa. A seguir, explicitamos a abordagem metodológica adotada. Na sequência, partilhamos a reflexão atinente a análise e a interpretação dos dados. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

METODOLOGIA

O artigo, resultante de uma pesquisa-ação colaborativa, tem como foco de discussão a formação continuada em serviço, considerando-a uma dimensão

essencial para a revitalização da *práxis* educativa e a oferta de uma educação de qualidade. No entender de Carr e Kemmis (1988, p. 190), “a pesquisa-ação proporciona um meio para que os professores superem suas auto-compreensões distorcidas mediante a análise de como suas próprias práticas e compreensões estão configuradas por condições ideológicas mais amplas”.

Para Zeichner (1993, p.21): “a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer seja reconhecida, quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados”. A compreensão sobre o conceito da pesquisa-ação requer a reflexão sobre a relação entre teoria e prática, ganhando a ação/intervenção e o protagonismo docente centralidade nessa modalidade investigativa.

Os protagonistas do estudo foram 21 professores do Ensino Médio de um Colégio situado na Região Metropolitana de Porto Alegre. Os professores estavam situados na faixa etária entre 25 e 65 anos, sendo 8 do sexo masculino e 13 do feminino. A titulação acadêmica dos professores contempla desde aqueles que possuem somente a graduação em sua área de titulação até os que já possuem um mestrado. O tempo de atuação no magistério é variável, situando-se na faixa entre 1 e 48 anos e de atuação no Ensino Médio varia entre 1 e 38 anos de atuação.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário (Marconi, Lakatos, 2006), a observação e os registros no Diário de Campo (Bogdan; Biklen, 1994). Para a análise dos dados coletados no decorrer de cada etapa utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1988). Na próxima seção, partilhamos a reflexão atinente a análise e a interpretação dos dados.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Na abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativa a participação e a colaboração do grupo; o fortalecimento da identidade grupal; o sentimento de pertença; a criação de uma postura colaborativa para o desenvolvimento do trabalho e o incentivando do protagonismo individual e coletivo são primordiais. Conforme salienta Imbernón (2010, p. 71):

Os professores, como todo grupo integrado por seres humanos, constituem um grupo definido, sujeito a múltiplas influências. É um coletivo que trabalha com pessoas e que, portanto, pode criar e potencializar



transformações sociais por intermédio da educação de seus alunos. Não obstante, para criar neles esse espírito transformador, é preciso gerá-lo no seio do grupo de trabalho, na instituição de ensino.

Retomamos a posição de Nóvoa (1999, p.26) quando ele reforça a ideia de que “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”. Em relação a formação continuada, Imbernón (2009, p. 35) nos lembra que:

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de carácter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existe.

A formação continuada deve ter como centralidade as reais demandas formativas dos professores, considerando-os protagonistas nessa formação não esquecendo que as esferas pessoais e profissionais possuem zonas de intersecção e, portanto, ambas devem ser submetidas a um processo reflexivo (NÓVOA, 1992).

Nessa linha reflexiva, retomamos a posição de Nóvoa (2009, p. 34) quando ele afirma “a necessidade de devolver a formação de professores aos professores”, pois segundo ele, os processos de formação só fazem sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Explica o autor que:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. (NÓVOA, 2009, p. 23, grifo do autor).

Assim, tomamos como ponto de partida para o planeamento dos encontros formativos o diagnóstico realizado, buscando identificar os desafios encontrados pelos professores na docência e suas demandas formativas. Conforme Tardif (2010), o docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras



pessoas, a começar pelos seus pares. Segundo o autor:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente em uma rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...] (TARDIF, 2010, p.49).

Dentre os desafios citados pelos professores, destacamos: a falta de dedicação dos alunos e o saber ouvir; falta de seriedade em relação ao estudo; fazê-los compreender a importância de estudar; estabelecer relações interdisciplinares; ser mais crítico em sua opinião; falta de hábito de estudo e de dedicação; dificuldade em despertar o desejo pela aprendizagem e o gosto pela pesquisa; dificuldade em saber ouvir e o imediatismo; alguns alunos desmotivados, sem interesse para executar as atividades propostas ; o fato de esperarem tudo pronto.

Outro desafio refere-se aos limites, as resistências à autoridade e as dificuldades dos jovens lidarem com as regras, compreendidos, algumas vezes pelos professores, como indicativo de indisciplina. Como assinala Piaget (1998, p.26):

[...] é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem [...] que levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa em que consiste a moral. Não há, portanto, moral sem uma educação moral [...] o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais.

Os jovens tendem a rejeitar as relações com adultos ou entre pares pautadas pela coação ou pelo autoritarismo, tornando-se mais cooperativos e participativos quando percebem que suas relações estão fundamentadas num respeito mútuo. De acordo com Piaget (1998, p.28),

Em primeiro lugar, há o respeito que chamaremos de unilateral, porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho. Esse respeito, o único em que normalmente se pensa, e no qual Bovet tem insistido muito especialmente, traz consigo uma coação inevitável do superior pelo inferior: é, pois, característico de uma primeira forma de relação social, que chamaremos de relação de coação. Mas existe, em segundo lugar, o respeito que podemos qualificar de mútuo, porque os indivíduos que estão em contato se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. Esse respeito não implica, assim, nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação social, que chamaremos relação de cooperação.

Outros destaques feitos pelos professores são: a falta de tempo, devido ao



número de períodos para a realização do trabalho, e a criação de laços mais profundos; as próprias características estudantis; a necessidade de muita preparação e estudo para as aulas; atender e contemplar as necessidades de um grupo heterogêneo.

Devido à complexidade e as posições que os professores possuem arraigadas acerca de seu papel, da escola e dos estudantes, percebemos que a problematização dessas questões necessitaria ser retomada no decorrer de todo o processo formativo para podermos avançarmos e revisarmos algumas posições e posturas.

Talvez, um dos caminhos para a superação desses impasses seria o diálogo, que muitas vezes é cerceado em detrimento do *cumprimento da lista de conteúdos a serem trabalhados*. Conforme concluem Martins e Carrano (2011, p. 54):

Através da elaboração de linguagens em comum, a escola pode recuperar seu prestígio entre os jovens, bem como o prazer deles estarem em um lugar que podem chamar de seu na medida em que são reconhecidos como sujeitos produtores de cultura.

Ora, parece haver consenso que a especificidade da profissão docente é o trabalho com o conhecimento. Contudo, as formas de selecioná-los, organizá-los e abordá-los poderia ocorrer de modo participativo e dialógico, envolvendo os estudantes, a famílias e outros atores considerados importantes. Concordamos com Dayrell (2007, p. 1107):

[...] a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se construir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta sua condição juvenil. (grifo do autor).

De acordo com os dispositivos legais que versam sobre o Ensino Médio, a escola possui autonomia para estruturar seu currículo, tanto no que se refere ao núcleo comum quanto na parte diversificada. É evidente que determinadas temáticas atenderão diretamente o interesse dos estudantes, o que não significa que as demais deverão ser excluídas. Pelo contrário, aqui entra em cena o papel dos professores em desenvolver estratégias para que os estudantes consigam atribuir significados a determinados temas e conteúdos, que à primeira vista, possam parecer desconexos para eles.



Em ambas as situações, a abordagem metodológica pautada pelos princípios da interdisciplinaridade, da pesquisa, da contextualização, da problematização e da aplicabilidade do conhecimento são essenciais. Mas para tanto, o professor precisa se sentir apto a adotar estes princípios em sua prática educativa. Sem dúvida, este é um dos principais desafios que estamos enfrentando no decorrer desse processo envolvendo a pesquisa, a formação e as práticas pedagógicas.

Para se qualificar *práxis* educativa é necessário transformar nossos olhares e nossas atitudes e isso demanda o desejo, a predisposição pessoal a mudança e o tempo para a reelaboração de concepções, saberes, posturas e práticas que foram se constituindo e se consolidando no decorrer da trajetória de vida dos professores. Quanto ao papel das práticas, Charlier (2001, p. 93), refere a importância de termos presente que:

O professor pode aprender *a partir* da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a ação), seja sua própria prática ou a de seus colegas (aprendizado ocasional). O professor aprende *através* da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação. O professor aprende *para* a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre a sua vida [grifo da autora].

Em relação as demandas formativas, os professores apresentaram como sugestões de temáticas a serem abordadas nas oficinas: organização do tempo e hábitos de estudo; preparação para o Vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); temas transversais constituintes da parte diversificada do currículo (meio ambiente, diversidade e inclusão social, cidadania, solidariedade, saúde, cultura e arte, sexualidade, estímulo a pesquisa e iniciação científica; incentivo à leitura; cidadania e solidariedade; importância do domínio de outro idioma num mundo globalizado; uso das tecnologias da informação e da comunicação; atividade física; abordagem interdisciplinar dos conhecimentos, metodologias de ensino e fundamentos da Psicologia da Educação.

A proposição de espaços formativos e do processo autorreflexivo é parte essencial do processo investigativo, conforme nos indicam autores tais como Pimenta (2005), Monceau (2005), Zeichner e Diniz-Pereira (2005) e Elliot (2000).

A formação continuada foi estruturada na modalidade de oficinas, cada uma delas com três horas de duração, contando com a participação de profissionais com formação específica nos tópicos trabalhados. Perseguimos o objetivo de



aprofundar, teórico-metodologicamente, problemas pontuais demandados pelo coletivo, assim como construir coletivamente estratégias de intervenção didático-pedagógica, registro, sistematização e reflexão sobre o trabalho cotidianamente realizado pelos professores. As oficinas se constituíram como espaços privilegiados para a reflexão crítica da práxis educativa e a construção do plano de ação com vistas a revitalização de tal *práxis*.

Oficina A- Leitura, Produção e Interpretação de diferentes gêneros textuais

Direcionada aos professores de Língua Portuguesa e demais interessados, tendo como foco o aprofundamento teórico-metodológico das questões relacionadas a análise, interpretação e produção de diferentes gêneros textuais com vistas ao desenvolvimento da leitura e escrita reflexiva.

Oficina B- Raciocínio lógico-matemático e resolução de situações-problema

Direcionada aos professores de Matemática e demais interessados, tendo como foco o aprofundamento teórico-metodológico das questões relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico e resolução de problemas.

Oficina C - Projetos Investigativos Interdisciplinares

Direcionada a todos os professores que exercem a docência no Ensino Médio, tendo como foco o planejamento conjunto de projetos investigativos interdisciplinares, com base em temáticas que transversalizam os componentes curriculares de uma área de conhecimento, entre componentes curriculares de diversas áreas ou entre áreas. Carr e Kemmis (1996, p. 39) assinalam que “quando professores adotam uma perspectiva de projeto, eles também criam oportunidades para aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem”. No entender de Zeichner (1993, p. 126):

[...] a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada.

Com a construção de tais projetos pelos professores para depois serem partilhados, analisados, validados e trabalhados cooperativamente com os



estudantes, tínhamos como principal objetivo trabalhar a atitude investigativa desses professores com vistas a efetivação da pesquisa como princípio pedagógico e a iniciação científica dos estudantes.

Para o aprimoramento da *práxis* educativa, os professores elegeram e assumiram coletivamente alguns eixos norteadores abrangendo a relação professor-aluno; relação família- escola; contratos a serem firmados com os estudantes; a iniciação científica e a pesquisa como princípio pedagógico; a interdisciplinaridade; a contextualização e a problematização dos conhecimentos; a avaliação em suas perspectivas diagnóstica e formativa e projetos investigativos com temáticas transversais.

Continuamente o processo auto-reflexivo vai se consolidando na medida em que os professores estão num processo de ação-reflexão-ação sobre sua própria *práxis* e através da socialização e partilha das experiências. No que se refere ao processo auto-reflexivo individual, Imbernón (2009, p. 58-59) refere que:

A individualidade e a individualização podem ser positivas, já que o(a) professor(a) precisa de momentos para repensar seu “projeto de vida”. Pode ser bom realizar práticas individuais e isso pode comportar um certo isolamento. Toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e reflexão que deve ou pode se realizar de forma solitária (grifo do autor).

No encontro que realizamos para a avaliação da trajetória percorrida, cada professor externalizou suas percepções sobre tal trajetória. A seguir, trazemos o depoimento realizado pelo professor 5 relativo as suas expectativas perante o trabalho.

A partir das reuniões comecei a me sentir desafiada e com os colegas comecei a pensar projetos. As reuniões me desacomodaram e comecei a me questionar o que precisaria fazer diferente para que os alunos também me dessem um retorno diferente [...] o professor se desacomoda, se mobiliza a estudar outros conhecimentos [...] (Professor 5).

Com base na fala supracitada, é possível perceber um movimento reflexivo do educador acerca da própria prática pedagógica. A reflexão coletiva e a teorização da prática desestabilizam o professor de maneira positiva, pois fazem emergir uma inquietação acerca das práticas pedagógicas até então empregadas. Tal desconforto os impulsiona a repensar sua ação pedagógica, tirando-o de sua zona de conforto.

Franco e Lisita (2014, p. 52), afirmam que esta é justamente a finalidade da pesquisa- ação colaborativa, pois ela deve ser “um processo por meio do qual os participantes possam desenvolver um estilo de questionamento crítico sobre suas



práticas, visando transformá-las”.

Alguns professores fizeram menção as contribuições do trabalho para se repensar a abordagem metodológica no ato de ensinar. Os depoimentos dos professores 11 e 17 são representativas das opiniões dos demais professores.

[...] quero trabalhar projetos, não quero mais trabalhar só as apostilas, o que está me instigando são os relatos, as experiências de vocês...se em duas reuniões já estou entusiasmada isso significa que grande proveito tem este trabalho. Este feedback, esta auto-avaliação é importante [...] inovar não é fácil, mas a cada aula que entro já faço diferente [...] quando eu saio de uma turma já faço meu feedback e já chego noutra turma diferente. O projeto desafia, instiga [...] (Professor 11).

No início eu senti medo [...] sempre tive vontade de fazer projeto [...] sempre me perguntava o que eu ia fazer com meu conteúdo, onde ia lincar [...] os projetos fazia aqueles que se fazia sozinha...a gente fui vendo como foi fluindo e a gente foi tendo ideias [...] e quando vimos tinha mais ideia do que tempo suficiente [...] para o ano que vem tenho um monte de ideias ...a sugestão e de que tenhamos oportunidade em pensar objetivamente isso [...] já passamos a fase da insegurança...já sabemos fazer os projetos lincando os conteúdos...depois que acontece a primeira vez começa a surgir muita ideia [...] planejar em conjunto [...]. (Professor 17).

É possível perceber, a partir da fala dos educadores, dois movimentos que, embora pareçam distintos, são inter-relacionados. O primeiro, é o medo ou receio inicial do novo. Impregnados por uma prática educativa muito mais antiga e tradicional que sua trajetória profissional, muitos educadores sentem o medo da mudança. Isso ocorre em função de que, mesmo que muitas vezes pouco exitosas no que se refere a aprendizagem, o professor tem completo domínio da metodologia e, com isso, “controla” sua turma e é justamente essa sensação de segurança que o impede de ir além.

Já uma nova prática metodológica, justamente por ser nova no cotidiano do educador, o deixa o professor mais instável o que gera muito receio. Isso porque “O ‘novo’ causa medo por ser desconhecido e porque, em muitas situações, compele a pessoa a assumir papéis sociais que a levam a adotar comportamentos, expressar e defender ideias e atitudes incoerentes com suas próprias convicções” (CAVALCANTI, 1980, p. 124, grifo do autor).

No entanto, passada esta etapa inicial, e, a partir da reflexão coletiva, os educadores passam a sentir necessidade de mudança visto que a busca por inovação inerente ao ser humano. O aspecto coletivo confere ao indivíduo um maior impulso pela mudança visto que não está só nesta jornada, mas caminha com um grupo em prol de um objetivo.

O segundo aspecto, intimamente relacionado com o primeiro, é o rompimento do paradigma mecanicista da ciência que predomina na escola, sua



principal fonte de disseminação. Vencidos os medos e receios iniciais, os educadores vislumbram a possibilidade de extrapolar o limite de suas próprias disciplinas. Nisto, observa-se novamente a importância do caráter coletivo da pesquisa-ação visto que as ocasiões de reflexão e discussão coletiva transformam-se em momentos de efervescência de ideias e proposições dos quais surgem movimentos interdisciplinares, conforme expõe o professor nº 17.

Os professores também mencionam o retorno dado pelos estudantes do Ensino Médio, conforme podemos constatar por meio do depoimento do professor 15: “Os alunos estão se dando conta que a escola mudou sua postura e que agora é necessário assumir com mais seriedade os estudos”.

Muitas vezes, observa-se nas escolas uma cristalização de hábitos, tanto dos educandos quanto dos educadores. Não se pode pensar nos hábitos dos educandos desvinculada dos métodos de ensino dos educadores, pois, ao acostumar-se com uma determinada metodologia de ensino, o educando não se sente desafiado a mobilizar diferentes habilidades e competências, pois sabe que não serão necessárias em seu processo de escolarização.

No entanto, frente a uma revitalização da *práxis* pedagógica dos educadores, é compreensível que o educando sinta-se desafiado a lidar com essa complexidade que se mostra na sala de aula. Além disso, a prática reflexiva auxilia no desenvolvimento de atitudes como “método de estudo sistemático, motivação, entusiasmo, compromisso, e responsabilidade com a sala de aula” (ALMEIDA, GHANEM; BICCAS, 2014, p.89).

Por fim, entendemos que impossível, dada a complexidade da realidade, extinguir completamente um problema ou esgotar um tema no recorte de tempo que dura uma investigação. É necessário extrapolar esses limites e, para isso, a pesquisa-ação colaborativa contribui de sobremaneira, visto que seu processo visa tanto uma mudança na realidade observada quanto a busca pela emancipação e empoderamento dos atores nela envolvidos, afim de que, ao final do trabalho, consigam trilhar novos caminhos de forma autônoma.

Isso se deve ao fato de que o educador, após a pesquisa ação colaborativa “tenham apreendido comportamentos e atitudes no sentido de incorporarem a reflexão cotidiana como atividade inerente ao exercício de suas práticas” (FRANCO, 2012, p. 124).

Essa internalização dos processos e atitudes reflexivas acontece em função de que o “sujeito e participante na investigação-ação colaborativa participa também na avaliação dos resultados e do impacto da ação, sem deixar essa tarefa meramente a autoridades externas ao processo, como a inspeção ou



investigadores externos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p. 115).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou reflexões oriundas de uma pesquisa-ação colaborativa que teve como foco a formação continuada em serviço de professores que atuam no Ensino Médio, de um Colégio situado na Região Metropolitana de Porto Alegre. O argumento central é a formação continuada como uma dimensão essencial para a revitalização da *práxis* educativa e a oferta de uma educação de qualidade.

Os achados do estudo indicam que os encontros formativos realizados contribuíram para a reflexão sobre o fazer pedagógico, por meio da tríade ação-reflexão-ação; a melhoria da qualidade da educação no contexto estudado; o avanço das discussões acerca da *práxis* educativa no Ensino Médio; a reflexão sobre os processos formativos com e para os professores que exercem a docência nesta última etapa da Educação Básica.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CAVALCANTI, Edmar de Carvalho. **A resistência do professor as mudanças de metodologia de ensino**. 1980.

CARR, Wilfred ; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-91.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.11-37.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 esp., out. 2007.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3. ed. Madrid:

Morata, 2000.

ELLIOTT, John; **La investigación-acción em educación**. Madrid, Morata, 1985.

FRANCO, Maria Amélia S; Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. v.1. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 103- 138.

_____; LISITA, Verbena M.S. de S. Pesquisa-ação: limites e práticas na formação docente. In: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. v. 2. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 41- 70.

FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 219-224.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes Ediciones, 1992.

_____; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ- PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 39-60.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Carlos H. dos Santos; CARRANO, Paulo C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MONCEAU, Guilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MONTECINOS, Carmem; GALLARDO, Justo. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.133-170.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 111-127.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António



(Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999, p. 13-21.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NYAMBE, John. Da formação do professor do *apartheid* para a formação do professor progressista: a experiência namibiana. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.113-132.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma. G.; FRANCO, Maria Amelha S. (Orgs.) **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação**. v. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 27-39.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral (1930). In: PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**. Textos inéditos. (Org) PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998, p. 25-58.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, set./dez, p. 521-539, 2005.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e praticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 61-84.

_____. DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.



O DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS DISPOSITIVOS LEGAIS

Maria de Fátima Pimenta¹
Jardelino Menegat²
Dirléia Fanfa Sarmiento³

Grupo de Trabalho 11: Temas Emergentes da Educação Básica
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O artigo é decorrente de uma pesquisa teórica cuja temática investigativa é o direito a educação de qualidade, seus fundamentos e modos de efetivação nos contextos educativos. Faz um recorte analítico-discursivo na formação do professor, partindo do pressuposto de que a oferta de uma educação de qualidade está diretamente relacionada a formação deste profissional, seja em nível inicial ou continuada. A análise documental focalizou os seguintes documentos: a) nível internacional: A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021 e, b) em nível nacional: o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Os dados, analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, possibilitam inferir que, em termos de dispositivos legais, tanto o direito a educação de qualidade quanto os aspectos relacionados a formação docente estão assegurados. Entretanto, há um distanciamento entre o que preconizam tais dispositivos e a efetivação de seus pressupostos no cotidiano da educacional. É necessária uma maior responsabilização da educação, especialmente por parte daqueles que possuem o dever de viabilizar a concretização das políticas públicas educacionais, assegurando pelo mesmo, condições mínimas necessárias a oferta de uma educação de qualidade. Já que

1 Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis – RJ. Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis – RJ e Professora do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, Niterói – RJ.

2 Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis – RJ. Doutorado em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/Brasil). Doutorado em Administração pela Universidad de la Empresa, do Uruguai. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (Rio de Janeiro/Brasil).

3 Universidade La Salle – Canoas – RS. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Algarve (Algarve/Portugal). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro/Brasil). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/Brasil).



o poder público municipal, estadual e federal não conseguem dar conta da demanda de uma educação para todos, seria oportuno que os poderes públicos oportunizassem a oferta de educação a instituições filantrópicas com bolsas de estudos, certamente o custo por aluno seria inferior do que se o mesmo estudasse em escolas públicas.

Palavras-chave: Formação docente, Direito a educação, Metas Educativas 2021, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares.

INTRODUÇÃO

A educação, compreendida em seu sentido amplo, está relacionada ao processo formativo do ser humano. Dessa forma, não se restringe ao desenvolvimento sociocognitivo, sendo fundamental contemplar as várias dimensões que constituem a pessoa. Com base nesse pressuposto, a educação é um processo complexo que requer a corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito em formação, da sua família, da escola e dos demais segmentos da sociedade, incluindo o próprio Estado.

O ideário do direito a educação, como um direito a ser assegurado ao lado de um conjunto de outros direitos fundamentais a dignidade da pessoa humana, encontra-se presente em dispositivos legais, tanto no âmbito nacional quanto internacional. No âmbito internacional, destacamos a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990); o *Marco de Ação de Dakar- Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos* (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001); e *Educação 2030 - Declaração e Marco de Ação de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2015).

Tais documentos possuem como cerne o proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), um dos principais pilares teóricos, jurídicos, políticos e educacionais da criação de um Sistema de Proteção Internacional de Direitos Humanos e do movimento contemporâneo em prol da defesa desses direitos. Já na introdução dessa Declaração é destacada a importância e necessidade de cada pessoa e segmento social,

[...] tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre



os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948).

No Brasil, o movimento em prol dos direitos humanos tem como um dos marcos significativos a promulgação da Constituição da República Federativa Brasileira (Brasil, 1988), que enfatizou como princípio fundamental o valor da dignidade humana. Ao se falar em dignidade humana, Sarlet (2001, p.60) explica que ela é uma

[...] qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos.

A partir desta Constituição, vários acordos internacionais de direitos humanos foram ratificados em nosso país, colocando o Brasil no cenário das mobilizações realizadas pela comunidade internacional em prol da defesa desses direitos.

No capítulo III da Constituição (Seção I, Art. 205) consta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” com vistas “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1998, Artigo 208, inciso I).

Parece já ser consenso que a melhoria da qualidade da educação está relacionada à qualidade da formação dos professores (inicial e continuada); às condições de trabalho; à motivação destes profissionais no exercício da docência; ao reconhecimento profissional pela comunidade escolar em que atua e pela própria sociedade, enquanto um todo; à sua valorização expressa através de uma remuneração digna; à corresponsabilização da família no processo educativo, dentre outros. Gadotti (2000, p. 9) nos inspira a refletir sobre o que é ser professor na contemporaneidade.

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o



saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis [grifo do autor].

Feitas tais considerações, o artigo tem como centralidade analítico-discursiva o direito a educação de qualidade e suas relações com a formação docente, tendo como referência dispositivos legais que focalizam tais dimensões. Portanto, em termos de estrutura, inicialmente introduzimos a temática investigativa. Na sequência, descrevemos a abordagem metodológica. A seguir, apresentamos os principais pressupostos decorrentes da incursão realizada nos dispositivos constituintes do *corpus* investigativo. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O artigo é decorrente de uma pesquisa teórica cuja temática investigativa é o direito a educação de qualidade, seus fundamentos e modos de efetivação nos contextos educativos. Faz um recorte analítico-discursivo na formação do professor, partindo do pressuposto de que a oferta de uma educação de qualidade está diretamente relacionada a formação deste profissional, seja está em nível inicial ou continuada. A análise documental (Gil, 2008) focalizou os seguintes documentos: a) nível internacional: A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021 e, b) em nível nacional: o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Para a análise dos dados, fundamentamo-nos na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Na próxima seção, dedicamo-nos a apresentar os principais pressupostos identificados no *corpus* investigativo.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS DISPOSITIVOS LEGAIS

Conforme indicado na seção anterior, elegemos para constituir o *corpus* investigativo do estudo um documento do âmbito internacional e dois do nacional, cujos pressupostos centrais apresentamos na sequência.

a) *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021*



As Metas Educativas 2021 se constituem num documento elaborado a partir do acordo firmado na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, celebrada em 19 de maio de 2008, na cidade de El Salvador. O objetivo dessa Conferência foi iniciar a construção de um projeto tendo como cerne o estabelecimento e o acordo, no ano de 2010, de um conjunto de “metas e indicadores que impulsionem a educação de cada um dos países” situados no contexto ibero-americano (OEI, 2008), tendo em vista

[...] conseguir ao longo da próxima década uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis: conseguir que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva, e na qual participe a grande maioria das instituições e setores da sociedade. Existe, pois, a certeza de que a educação é a estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social. (OEI, 2008, p.3).

Sem dúvida, uma das dimensões essenciais a serem consideradas, dentre outras, para que tal objetivo se consolide e a formação docente. De acordo com o referido documento:

Conseguir que o docente esteja preparado e motivado para exercer com acerto sua tarefa profissional, é sem dúvida, **o fator que mais influi na melhoria da qualidade de ensino**. Para isso, é necessário cuidar da formação inicial e continuada dos docentes, o acesso ao trabalho docente e seus primeiros anos de desempenho profissional, suas condições laborais e seu desenvolvimento profissional. É necessário, ao mesmo tempo, propor novas estratégias que ajudem o docente, entre as que cabem destaque, o apoio à criação de redes de escolas e de professores, a ampliação dos programas de inovação, avaliação e pesquisa educativa, e formulação de projetos de formação que relacionem a teoria e a prática e que orientem de forma prioritária os grupos de professores que trabalham na mesma escola (OEI, 2008, p.76, grifo do documento)

Dessa forma, o documento estabelece em sua oitava meta “Fortalecer a Profissão Docente” (OEI, 2010 a qual se desdobra em duas metas específicas, a meta 20: “Melhorar a formação inicial dos professores do ensino fundamental e do ensino médio” (Organização dos Estados Iberoamericanos 2010, p. 56) e a 21: “Favorecer a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional docente” (OEI, 2010, p. 58), conforme apresenta o quadro 1.



Quadro 1 – Meta Fortalecer a profissão docente

| Meta Geral: Fortalecer a profissão docente. | | |
|---|---|--|
| Meta Específica | Indicador | Nível de êxito |
| Melhorar a formação inicial dos professores do Ensino Fundamental e Médio. | Percentual de titulações de formação inicial docente com certificação oficial de qualidade. | Pelo menos entre 20% e 50% em 2015, e entre 50% e 100% em 2021 das titulações de formação inicial serão certificadas. |
| | Percentual de professores do Ensino Fundamental com formação especializada em docência superior em nível CINE 3, e percentual de professores do Ensino Médio com formação universitária e pedagógica. | Pelo menos entre 40% e 80% de cada um dos grupos de professores em 2015, e entre 70% e 100% em 2021. |
| Favorecer a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional dos docentes. | Percentual de centros escolares e de docentes que participam em programas de formação continuada e de inovação educacional. | Pelo menos 20% das escolas e dos professores participam em programas de formação continuada e de inovação educacional em 2015, e pelo menos 35% em 2021. |



Fonte: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI/2008).

O documento, ao abordar a questão da formação docente, destaca que “sem a competência e a colaboração da maioria dos professores, não é possível a mudança e a melhoria da educação”. Tal ênfase nos remete a questão do protagonismo docente, ou seja, o comprometimento que o profissional da educação necessita possuir tanto com sua formação quanto com o fazer educativo cotidiano.

b) O Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE/Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014), retoma elementos já enfatizados em outros dispositivos legais que orientam a ação educativa brasileira e tem como diretrizes:

- I erradicação do analfabetismo;
- II universalização do atendimento escolar;
- III superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV melhoria da qualidade da educação;
- V formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de

- qualidade e equidade;
- VIII valorização dos(as) profissionais da educação;
- IX promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Art. 2º).

O PNE também define 20 metas a serem cumpridas por todo e qualquer dirigente de Estado, no espaço máximo de dez anos, sendo que as metas 15 e 16 se referem a valorização dos profissionais da educação, sendo esta valorização relacionada tanto à formação e qualificação quanto à remuneração salarial:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 12).

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 12).

Os Planos de Carreira e a remuneração salarial dos professores são focalizados nas metas 17 e 18

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 12).

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 12).

Vale citarmos que tanto o Plano de Carreira quanto a questão do piso salarial dos professores possuem dispositivos específicos, a saber: Lei nº 11.738/2008 (aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, (que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública).

c) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica



A formação docente para atuar na Educação Básica deve ser em nível superior. No que se refere à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, a habilitação dos profissionais ocorre por meio do Curso de Pedagogia, o qual se estrutura com base no que dispõe as Diretrizes Curriculares relativas a este curso.

Em 2015, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Brasil, CNE, 2015), documento específico que estabelece os parâmetros a serem observados na proposição dos cursos de formação para o exercício da docência em nível superior. De acordo com o Art. 2º, parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares, a docência é compreendida

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, CNE, 2015).



O egresso dos cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, no âmbito da graduação de licenciatura,

[...] deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

- o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (BRASIL, CNE, 2015, Art. 7º).

Diante disso, o egresso deverá estar apto a:

- I atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- III trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

- IV dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico- metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- V relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
- VI promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- VII identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
- VIII demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;
- IX atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
- X participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XI realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
- XII utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;- estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASIL, CNE, 2015, Art. 8º).

Para materializar o ideário da formação dos profissionais do magistério (explicitado no artigo 5º), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, CNE, 2015) estabelecem que no processo formativo sejam considerados três núcleos. O primeiro núcleo se refere a “formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (BRASIL, CNE, 2015, artigo 12), articulando:

- a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;
- c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;
- e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas



- dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;
- f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
 - g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;
 - h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;
 - i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
 - j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa. (BRASIL, CNE, 2015, artigo 12).

O segundo núcleo se direciona para o “aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino” (BRASIL, CNE, 2015, artigo 12), enfatizando

- a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.
- d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, CNE, 2015, artigo 12).

O terceiro e último núcleo diz respeito aos estudos integradores para enriquecimento curricular, contemplando:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
- b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;



- d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social. (MEC, CNE, 2015, artigo 12).

A análise dos documentos ora apresentados possibilita-nos constatar que, em termos de dispositivos, existe um ideário estruturado o qual contempla as demandas requeridas para a oferta de uma educação de qualidade, especialmente no que se refere ao foco deste artigo, a formação docente. Articulada a tal formação, encontramos a ênfase na valorização dos profissionais da educação, indicando a importância dos planos de carreira e de uma política de formação de professores. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.22):

A defesa de um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente tem sido muito frequente em estudos e pesquisas do campo educacional e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais nos diferentes países da região, tendo em vista a relevância do fator docente, ou melhor, da qualidade da força de trabalho docente para a melhoria do desempenho dos alunos.

A discussão sobre a formação docente tem sido fomentada por autores tais como Bélair (2001); Charlier (2001); Candau (1996); Nóvoa (1999); André (2010); Gatti (2010) e Imbernón (2009, 2010, 2017), dentre outros.

Trazemos à tona a reflexão apresentadas por André (2010, p. 176), quando a autora enfatiza que “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”. Diante do exposto pela autora, a formação docente é um processo que se dá ao longo da trajetória de vida do educador, sendo que o professor precisa assumir e implicar-se nesse processo formativo.

Nessa perspectiva, conforme assinala Bélair (2001, p. 64), a formação

[...] não pode ser percebida como uma lista de aquisições lineares, cuja soma equivale ao todo. Pelo fato de compreender um conjunto de tarefas complexas e exigir saberes experimentais, esse ofício é ensinado mais do que tudo em uma relação com essa complexidade e na organização personalizada de aprendizados nessa rede de tarefas; trata-se de valorizar as atitudes que dão conta da globalidade do ofício de ensinar, mais do que a soma descorticada de competências múltiplas.

No que se refere a formação inicial, no âmbito do Curso de Pedagogia, é possível observar uma proposição de itinerário formativo pautado na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando propiciar ao futuro professor, desde o início deste itinerário, a inserção nos contextos educacionais. No processo



formativo docente, as considerações das experiências dos professores são fundamentais, sendo que

O professor pode aprender *a partir* da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a ação), seja sua própria prática ou a de seus colegas (aprendizado ocasional). O professor aprende *através* da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação. O professor aprende *para* a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre a sua vida (CHARLIER, 2001, p. 93, grifo da autora).

Assim, conforme Esteve (1991, p. 103), “A consciência cada vez mais nítida de que os sistemas educativos são sistemas sociais em mutação mais rápida que em outros momentos do passado, não admite a tese de uma formação de professores acabada”. Portanto, “já não existe uma etapa determinada na qual o professorado se forma e outra na qual está na prática educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 76). Portanto, ao instituir que os futuros professores devem se inserir nos contextos educacionais, as Diretrizes Curriculares buscam contribuir para a superação da dicotomia teoria x prática, favorecendo também a minimização daquilo que Huberman (2000) define como o “choque inicial” do profissional com as situações de complexidade características da profissão docente. Tendo presente tais pressupostos, passamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo, tendo presente a análise documental realizada, fez um recorte analítico- discursivo na formação do professor, partindo do pressuposto de que a oferta de uma educação de qualidade está diretamente relacionada a formação deste profissional, seja está em nível inicial ou continuada.

Corroboramos a posição de Nóvoa quando o autor indica a importância das instituições formadora. Nas palavras do autor:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional. (NÓVOA, 1999, p.18).

Os dados, analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, possibilitam inferir que, em termos de dispositivos legais, tanto o direito a



educação de qualidade quanto os aspectos relacionados a formação docente estão assegurados. Entretanto, há um distanciamento entre o que preconizam tais dispositivos e a efetivação de seus pressupostos no cotidiano da educacional. É necessária uma maior responsabilização da educação, especialmente por parte daqueles que possuem o dever de viabilizar a concretização das políticas públicas educacionais, assegurando pelo menos, condições mínimas necessárias a oferta de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação, Porto Alegre**, v. 33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 LDA/Almedina Brasil, 2016.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 55-65.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2009**, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 3 agosto de 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.738/2008**, que aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN). Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 3 agosto de 2014.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

CANDAU, Vera M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-91.



DOURADO, Luis F.; OLIVEIRA, José F., SANTOS, Catarina de A. **A qualidade da Educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão. Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ESTEVE, José M. Z. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.).

Profissão professor. Porto: Porto, 1991, p. 94-124.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo, Perspectivas, 2000, GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, Michael O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos**. UNESCO, 2015a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Marco de Ação – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos**. UNESCO, 2015b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **CÓNSERVAÇÃO, AÇÃO EDUCATIVA. Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021**, 2008.

SARLET, Ingo W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.



O ENADE COMO FERRAMENTA PARA UMA GESTÃO DE EXCELÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Rafael Vasconcelos¹
Joanah Dal Mas dos Santos²
Paulo Fossatti³

Grupo de Trabalho 12: Rankings acadêmicos e governança universitária

Resumo

A pesquisa discorre sobre a influência do ENADE como um instrumento de gestão de excelência dentro do ensino superior. Como objetivo, busca trazer ao debate a reflexão sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) enquanto ferramenta para qualificar a universidade brasileira em aspectos estruturais e educacionais. Como essa avaliação em larga escala fomenta índices para progresso de estudantes e Instituições de ensino? O ENADE qualifica os cursos de graduação do país? A metodologia empregada na pesquisa, de abordagem qualitativa e cunho teórico, recorreu à revisão de literatura, incluindo documentos legais relativos à temática. Os dados foram examinados por intermédio da técnica de Análise de conteúdo. Os resultados encontrados apontam para uma profunda reflexão sobre: a) As avaliações em larga escala, como é o caso do ENADE, podem fornecer mecanismos de gestão e aperfeiçoamento dos cursos de uma universidade; b) As avaliações auxiliam no processo de maturação e efetivação de uma educação de qualidade no Brasil; c) A falta de uma política de avaliação poderia fazer com que os níveis de excelência deixassem de ser buscados. O tema pode ser trabalhado em conjunto: governo, universidade e comunidade. Questionar e debater acerca da influência do ENADE é imprescindível para que as instituições possam propor novos caminhos, desenvolvendo novas áreas, habilidades, competências e efetivando uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Enade, Educação de qualidade, Governança universitária.

¹ Graduando do curso de Pedagogia, PUCRS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos - Unilasalle. E-mail: rafael.vasconcellos@gmail.com

² Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica e integrante do Grupo de Pesquisa "Gestão Educacional nos Diferentes Contextos". E-mail: joanah.dalmas@hotmail.com

³ Doutor em Educação. Docente e Reitor da Universidade La Salle, Canoas, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa "Gestão Educacional nos Diferentes Contextos". E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br



PRIMEIRAS PALAVRAS

A cada momento, a universidade brasileira passa por mais desafios dentro da gestão dos seus processos. Ao falar sobre gestão de qualidade nos deparamos com diversas competências, habilidades e superação de vulnerabilidades a serem desenvolvidas dentro do meio acadêmico. Dias Sobrinho (2000) fala sobre a qualidade no ensino superior, a qual seria inviável pensá-la separado da noção de cidadania. Qualidade, segundo o autor, é algo construído a longo prazo dentro do conjunto de trabalhos e setores de uma universidade e, nesse processo, entra a avaliação de técnicas, produtividade e lucratividade.

Neste cenário, surgem as avaliações em larga escala como, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Trata-se de uma das etapas do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), criado Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e de acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴. Este é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, o Enade. De acordo com INEP, o Sinaes avalia “todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações” (INEP, 1998).

Os resultados obtidos em avaliações como o ENADE tem como objetivo traçar ações em torno de políticas públicas educacionais que apontem para uma perspectiva de qualidade, com importantes estratégias de gestão e de construção curricular em busca da excelência, conforme explicam Canan e Eloy (2016).

Assim, este artigo recorreu a uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados na revisão da literatura acerca da temática, incluindo a análise de documentos legais. Seguindo as orientações de Bardin (2008), realizamos uma busca nas seguintes plataformas de pesquisa: Capes Periódicos, Capes Teses e Dissertações e Scielo, com os descritores: “Enade”, “avaliação em larga escala” e “globalização”.

A arquitetura do artigo foi construída de maneira que orbita em torno da discussão sobre o ENADE como uma ferramenta de gestão. Após, descrevemos o percurso metodológico pelo qual trilhou a pesquisa, para então nos dedicarmos à análise e discussão dos resultados encontrados. Por fim, figuram as considerações finais e as referências que embasaram o estudo.



⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente tópico destina-se a trazer o referencial que embasou a pesquisa. O mesmo se desdobra em dois subitens, os quais abordam os desafios da governança universitária na contemporaneidade e o Enade como instrumento de busca da qualidade.

Os desafios da governança universitária na contemporaneidade

O termo qualidade, uma das demandas recorrentes na área educacional na atualidade possui um significado muito relativo dentro das instituições de ensino, incluindo as universidades. Um dos campos de estudo desta temática é a gestão universitária. Nesse sentido, as avaliações podem ser importantes meios para uma trajetória eficiente. O Relatório do INEP (2009) sobre a regulamentação do Ensino Superior por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) diz que

A avaliação é essencialmente educativa, portanto formativa, sem que para isso deixe de utilizar também instrumentos e procedimentos de controle. É um projeto, pois se trata de movimento que examinando e julgando o passado e o presente, visa a promover transformações, ou seja, tem futuro em perspectiva. É uma construção social, pois não é um já dado de propriedade exclusiva, de algum ente em particular e para benefícios de setores restritos, e sim um processo a ser concebido e executado coletivamente, buscando atender interesses coletivos (INEP, 2009, p. 96-97).

Preparar os estudantes para que atuem na sociedade de forma eficiente constitui-se tarefa do século XXI. A universidade exerce grande influência na formação da criticidade dos estudantes por meio da promoção da discussão, argumentação e iniciativa, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos com capacidade de aprender, produzir e alastrar o saber, (CANAN, ELOY 2016). Ao estabelecer o fortalecimento do senso crítico graças à ação docente, é observada a trajetória percorrida pelos alunos, bem como sua evolução, permeando ideias, soluções e possibilidades. Desse modo, as habilidades adquiridas na graduação serão consolidadas ao longo da vida, protagonizando mudanças nos cenários educacionais. Instigar e buscar a qualidade é objetivo central da governança universitária dentro da academia (GÜTHS, 2016).

Segundo Sudbrack e Cocco (2014), as avaliações em larga escala surgiram ainda na década de 1980, como forma de subsidiar e nortear políticas educacionais, bem como ser um importante instrumento diagnóstico que promove o



aprendizado, o profissionalismo, e a construção de criticidade. Neste cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam inúmeros desafios no que se refere a estratégias que permitam competir no mercado. Güths (2016, p. 16) explica que “a inovação e agregação de valor a produtos e serviços é um diferencial significativo dentro da perspectiva de estratégias no ensino superior”. Com a intensa competitividade existente no cenário universitário, as IES passam a investir em planejamentos que visam a gestão de qualidade. O mesmo autor também ressalta que é necessário permanecer atento com relação à sobrecarga depositada no ensino superior, ao qual é designada a tarefa de produzir excelência acadêmica. Dessa forma, qualificar um corpo docente, bem como funcionários e demais colaboradores é um trabalho que demanda recursos de comunicação e organização geral.

O ENADE como aliado para uma governança de excelência

O Enade foi criado através da Lei 10.861/2004 com o objetivo de avaliar o desempenho de estudantes dos cursos de graduação do Ensino Superior brasileiro. Ele é parte integrante do Sinaes, como destacamos. Busca, através dos resultados de avaliações, oferecer um panorama da qualidade dos cursos e das IES do país. É uma tentativa de favorecer a educação nacional e, de certa forma, padronizar as instituições e cursos, por mais que esteja organizado de maneira a selecionar e diferenciar qualidades de ensino (SOBRINHO, 2014).

De acordo com Feldamn, Souza e Heinzle (2016), o Enade tem como objetivo principal analisar e avaliar a aprendizagem dos alunos dos cursos de graduação, fazendo relações pontuais com o conteúdo de uma matriz curricular, além do desenvolvimento de habilidades e competências específicas do curso. Os estudantes com os melhores resultados na prova do ENADE recebem uma bolsa de estudos. Para o índice geral de qualidade de uma universidade, o êxito dos seus estudantes no exame é imprescindível. O artigo 10 da lei 10.861 estabelece que:

Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento (BRASIL, 2003).

Canan e Eloy (2016) entendem que o Enade tem uma função de estímulo à busca da excelência e pode atuar como ferramenta para a gestão dos cursos. Segundo as autoras, a prova “vem sendo importante elemento de construção



curricular na universidade e, igualmente, tem impactado na gestão dos cursos que, em busca de resultados positivos, acaba gerando estratégias de gestão que contemplem as atividades vinculadas ao preparo dos alunos para a prova” (CANAN e ELOY, 2016, o. 623). Segundo explicam, as avaliações passam por um amplo filtro em pesquisas educacionais acerca de sua eficácia e contribuição para o processo educativo.

Güths (2016) esclarece, com respeito à implementação de programas de qualidade que

A popularização dos conceitos de gestão estratégica em todos os níveis organizacionais tem sido difundida como uma atitude estratégica. Seus objetivos buscam redução dos níveis hierárquicos, implementação de programas de qualidade, critérios de excelência, avaliação ampla do desempenho e do deslocamento da responsabilidade de ascensão profissional para o autogerenciamento da carreira. (GÜTHS, 2016, p. 42).

Dessa forma, Sobrinho (2014) aponta que subsídios como o Enade preparam o estudante para a consolidação de sua própria autonomia e a construção da identidade profissional. Segundo o autor, trabalhar com a gestão do referido exame traz responsabilidade com a qualidade do ensino superior, apontando indicadores que norteiam a relação orgânica com a continuidade do processo avaliativo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, como já anunciado, tem abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa é aquela que não recorre a cálculos numéricos, nem variáveis para chegar aos seus resultados. Trata-se, segundo o autor, de um trabalho que envolve subjetividades e inferências.

A coleta de dados ocorreu por meio da revisão da literatura acerca da temática, incluindo a análise de documentos legais. Seguindo as orientações de Bardin (2008), realizamos uma busca nas seguintes plataformas de pesquisa: Capes Periódicos, Capes Teses e Dissertações e Scielo, com os descritores: “Enade”, “avaliação em larga escala” e “globalização”.

A partir dos descritores citados, buscamos filtrar publicações que apresentam aderência à investigação. Em uma pesquisa inicial, encontramos uma infinidade de trabalhos (25.523), o que fez com que tivéssemos que utilizar filtros como “educação”, “ciências humanas”, e “período” - quando optamos pelos últimos cinco anos -.

Após estes procedimentos, selecionamos 25 publicações, as quais



submetemos a uma primeira leitura flutuante, conforme recomenda Bardin (2008). A esta fase a autora também chama de pré-análise. Em um segundo momento, aconteceram as etapas da “exploração do material; e tratamento dos dados, inferência e interpretação” (BARDIN, 2008, p. 95). A primeira é descrita pela autora e também denominada por Gil (2008, p. 152) de “leitura flutuante”, quando o pesquisador seleciona e separa os documentos para análise e formula hipóteses. A fase de exploração é a mais demorada, uma vez que é necessário analisar, codificar e classificar o material. Nesta fase, selecionamos 11 produções científicas, as quais serviram de aporte teórico para o estudo.

Entretanto, durante a etapa da redação do texto e das inferências, acabamos recorrendo a mais autores, de maneira a respaldar teoricamente as nossas inferências. Assim, como explica Bardin (2008), os caminhos metodológicos de uma pesquisa não podem ser pré-determinados sem que os autores tenham certa flexibilidade na sua condução.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultado e discussões da pesquisa apontam para as avaliações como instrumentos de busca da qualidade, entre ele o Enade, como veremos.

O ENADE como mecanismo de gestão e aperfeiçoamento

Como antes referido, o Enade apresenta algumas características que permitem à gestão acadêmica realizar uma avaliação diagnóstica e formativa da educação superior (CANAN e ELOY, 2016). Entre elas, podemos citar a sua intenção de avaliar por competências. De acordo com Limana e Brito (2005), a mais importante característica do Enade consiste na avaliação da evolução do aluno, o que permite uma avaliação formativa nos termos descritos por Hoffmann (2001). Segundo a autora, quando os resultados são observáveis, é possível prevermos e providenciarmos mudanças de rota no aprendizado, de maneira a contemplar aqueles estudantes com mais dificuldades.

Desta maneira, assim como constataram em sua pesquisa as autoras Canan e Eloy (2016), nos colocamos de acordo com as mesmas, quando elas insistem que todos os coordenadores de curso, entrevistados no estudo realizado, consideram o Enade importante. Apesar disso, as pesquisadoras também auferiram junto aos participantes de sua investigação, que muitas vezes a preocupação dos gestores acaba sendo mais intensa com a nota do estudante do que,

especificamente, com a sua aprendizagem para a realização do exame. Neste sentido, é necessário reconhecer, como afirmam as autoras, que

Ao receber os resultados, as Instituições deveriam analisar o desempenho dos seus alunos (e cursos) com uma postura, eminentemente pedagógica e acadêmica, tendo em vista a qualificação de ambos. Todavia, isso deve ocorrer sem perder de vista que a avaliação institucional não está centrada somente no ENADE, existindo outros componentes e indicadores a serem levados em conta (CANAN e ELOY, 2016, p. 627).

Assim, a gestão precisa ter presente que o Enade por si só não funcionará como uma ferramenta de gestão, mas sim a reflexão que será realizada a partir dele, bem como as medidas que serão tomadas em prol da aprendizagem dos acadêmicos.

As avaliações e a educação de qualidade

A questão da qualidade na educação é um tema bastante controverso na educação. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira garante, em seu artigo 2º, uma educação de qualidade a todos. No artigo 4º, a lei estabelece o que se entende por uma educação de qualidade: “IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Ou seja, há um claro enfoque na aprendizagem do estudante. Neste sentido é que relacionamos, nesta pesquisa, o Enade com a qualidade da educação. Segundo explica Dias Sobrinho (2000, p. 85), quando os agentes participam do processo de avaliação, ela

pode ser um instrumento poderoso para a consolidação e articulação de redes interuniversidades que procurem reafirmar a multidimensionalidade institucional, a complexidade dos processos e dos produtos acadêmicos e científicos e operem em espécie de “resistência à tecnologização da epistemologia” (Morin) e à racionalização da vida pelo economismo. O conceito de qualidade do trabalho educativo, essencialmente científico e inseparavelmente técnico, político e pedagógico deve brotar da livre comunicação, sobretudo no intercâmbio das comunidades universitárias organizadas.

Como já referimos, quando a avaliação é diagnóstica (HOFFMAN, 2001), buscando detectar a situação em que se encontram os estudantes, como ocorre



com o Enade aplicado aos calouros, é possível planejar de maneira formativa e buscar a qualidade. Esta, como dito, em termos do que prevê a LDB 9394/96, oferecendo melhores condições de aprendizagem.

A busca pela excelência por meio da avaliação

Neste tópico nos perguntamos como poderíamos buscar uma educação de qualidade se não existissem dispositivos como o Enade para a aferição dos resultados. As Instituições de Ensino Superior buscariam a excelência e a aprendizagem de seus acadêmicos com o mesmo afinco? Esta é uma pertinente questão a ser debatida.

De acordo com a pesquisa realizada por Cannan e Eloy (2016, p. 627), todos os gestores estão de acordo com a importância do Enade. Além disso,

Há de se considerar também, na visão dos gestores, que os resultados são instrumentos importantes de aferição da qualidade educacional e também servem para suprir a necessidade de informação à sociedade. Os resultados podem ser trabalhados nos cursos de forma a refletir sobre as questões em que os alunos estão errando e acertando.

Como vimos, esse alinhamento entre o resultado alcançado no exame e uma educação de qualidade é consenso entre os gestores dos cursos. Dessa forma, partindo de um raciocínio oposto, se não existissem as provas como o Enade, a aferição da qualidade, em nosso entendimento, poderia ficar comprometida.

ÚLTIMAS PALAVRAS

O debate em torno da utilização do ENADE como um instrumento de qualificação para a gestão educacional envolve toda a comunidade acadêmica. Como vimos, promover uma educação de qualidade não é uma tarefa fácil, mas percebemos a importância de discutir sobre o tema, já que não há consenso entre os estudantes acerca da necessidade da realização do exame. Para qualificar a gestão é necessário saber de onde surgem as fragilidades dentro do processo de ensino, e essas avaliações poderão auxiliar fornecendo indicadores com vistas à busca da excelência.

Para que o Enade tenha sentido, juntamente com toda a energia que envolve sua aplicação, planejamento e desenvolvimento, precisamos trabalhar conjuntamente: governo, universidade e comunidade. Esses grupos devem refletir sobre a importância dessas avaliações e o impacto que elas possuem para o futuro dos estudantes e das IES. Trazer melhorias para a educação superior e para a aprendizagem dos acadêmicos é o objetivo da governança universitária.



Neste diálogo entre gestão e Enade, o resultado reflete-se num estudante que desenvolve suas habilidades e conhecimentos com êxito, além dos muros da universidade, na sua vida, ou no mercado de trabalho. Tal resultado pode levar à consolidação de estratégias, visando sempre a qualificação e melhorias de todos os aspectos, principalmente aqueles relacionados à gestão acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em 10 de nov. de 2017.

CANAN, Silvia; ELOY, Vanessa. Políticas de avaliação em larga escala: O ENADE infere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**. v.11, p. 621-640, 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes, 2000.

FELDMAN, T.; SOUZA, O. de; HEINZLE, M.R.S. As posições-sujeitos (Estado e gestores) diante das avaliações em larga escala no Ensino Superior brasileiro. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜTHS, Henrique. **Modelo Conceitual de Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho em Instituições de Educação Superior**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). 138 f. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169758/001050609.pdf?sequence=1>. Acesso em 16 ago. 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed., revisada e ampliada – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

JUNG, Hildegard Susana; SUDBRACK, Edite Maria. PÁTRIA EDUCADORA OU PÁTRIA PANÓPTICA?. **Revista Cocar**, v. 10, n. 19, p. 265-286, 2016.

SOBRINHO, José Dias. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: Potencial indutor de qualidade? **Roteiro**, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.



O ENSINO DO FUTEBOL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA GRANDE PORTO ALEGRE E POSSÍVEL REFLEXO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA BÁSICA

Otávio Nogueira Balzano¹
João Alberto Steffen Munsberg²

Grupo de Trabalho 10: Colaboração entre Educação Superior e Educação Básica
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este estudo integra uma pesquisa empírica que tem como objetivo analisar as bibliografias das disciplinas de futebol, nos cursos de licenciatura em Educação Física da Grande Porto Alegre e verificar se está contemplado o aspecto sociocultural do futebol, mais especificamente o protagonismo do afro-brasileiro nesse esporte. O Brasil é reconhecido mundialmente pelo “futebol arte” e é o único país pentacampeão mundial, e nesse sentido questiona-se se os conteúdos que valorizam o futebol brasileiro e seus protagonistas afro-brasileiros fazem parte dos currículos das disciplinas de futebol dos cursos de licenciatura em Educação Física. Foi utilizado como referencial teórico, principalmente, pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade. Nesta pesquisa analisaram-se nove cursos de licenciatura em Educação Física, em instituições de ensino superior (IES) da Grande Porto Alegre. A coleta dos dados ocorreu de 20/3/2017 a 16/5/2017. A pesquisa foi realizada em *sites* das instituições e em contato por telefone ou *WhatsApp* com coordenadores dos referidos cursos. Em relação aos resultados, das nove instituições pesquisadas, três utilizam bibliografias que abordam o aspecto sociocultural do futebol, onde aparece em bibliografia complementar o livro “O negro no futebol brasileiro”, mas as ementas desses cursos não abordam a temática. Apenas uma instituição contempla a temática na ementa e nas bibliografias. Nas bibliografias dos demais cursos aparece somente a visão prática do futebol, isto é, os fundamentos do jogo. Os resultados corroboraram a hipótese de que as bibliografias são compostas por conhecimentos, metodologias e práticas



¹ PPGEduc UNILASALLE. Mestre em Educação. Bolsista de Doutorado CAPES na Universidade La Salle – Canoas/RS, Brasil. Professor do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará, Brasil. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. E-mail: otaviobalzano@yahoo.com.br.

² PPGEduc UNILASALLE. Mestre em Educação. Bolsista de Doutorado CAPES na Universidade La Salle – Canoas/RS, Brasil. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. E-mail: prof.jasm@gmail.com

hegemônicas de ensino. Entende-se que a Educação Física possa contribuir para o resgate da cultura afro-brasileira, principalmente na universidade e conseqüentemente na escola, por meio de manifestações sociais, culturais e políticas, auxiliando no processo de inserção plena do “negro” na sociedade.

Palavras-chave: Ensino do futebol, Colonialidade do saber, Universidade moderna, Afro- brasileiro.

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte de uma pesquisa empírica que tem como objetivo analisar as bibliografias das disciplinas de futebol, nos cursos de licenciatura em Educação Física da Grande Porto Alegre, e verificar se está contemplado o aspecto sociocultural do futebol, mais especificamente a contribuição do afro-brasileiro³ nesse esporte.

O trabalho parte de uma inquietação que surgiu já em 2003, quando se teve a oportunidade de ministrar aulas nas disciplinas que envolviam o desporto futebol. Ao ingressar como professor no ensino superior, constatou-se que o aspecto sociocultural desse esporte, principalmente no que diz respeito ao protagonismo e a contribuição do futebolista afro-brasileiro, possui pouco ou nenhum espaço nas temáticas das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física. Frequentou-se e/ou trabalhou-se em seis instituições de ensino superior que tinham curso de licenciatura em Educação Física, e nenhuma tratava da referida temática.

Outra inquietação foi a visita do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para reconhecimento do curso de licenciatura em Educação Física (noturno) da Universidade Federal do Ceará (UFC). A equipe indagou sobre em que disciplinas do curso de licenciatura eram contempladas as temáticas de Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E a resposta foi: em nenhuma.

Nesse sentido, aponta-se para a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que afirma em um dos seus tópicos o seguinte: “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados *no âmbito de todo o currículo escolar* (grifo nosso), em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História

³ Utiliza-se o termo afro-brasileiro quando se está referindo ao jogador de futebol negro, e afrodescendente para os escravos negros trazidos ao Brasil.



Brasileira” (BRASIL, 2004).

A população do Brasil é constituída, na sua maioria, por pessoas de origem africana, o que influencia, sobremaneira, o “ser brasileiro”. Essa população desconhece sua cultura e sua história negra, pois ela está ausente na prática pedagógica escolar e universitária, principalmente na disciplina e nos cursos de formação em Educação Física. Reconhecer a contribuição afrodescendente é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeada pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade.

O futebol sendo o esporte mais praticado no Brasil, presente cotidianamente na cultura do brasileiro (DA MATTA, 1982; DAÓLIO, 2006), segundo Guterman (2003), a maior expressão popular desse país, despertou a seguinte indagação: se o Brasil foi na prática o melhor futebol do mundo, reconhecido mundialmente pelo seu “futebol arte”⁴, é o único país pentacampeão mundial, por que os fatos e os protagonistas que proporcionaram esses feitos não fazem parte do conteúdo das disciplinas de futebol no ensino superior, e conseqüentemente das aulas de Educação Física na escola básica?

Aproximamos esse trabalho apenas dos cursos de licenciaturas em Educação Física, porque estes têm como objetivo final a Educação Física escolar a ser ministrada na escola básica.

Entende-se ser a escola o espaço em que o professor de Educação Física mais se aproxima de questões relativas à formação integral, pelo esporte, e que, em decorrência, o aluno conheça, compreenda e valorize o esporte (futebol) numa visão mais ampla e integral.

Ao ingressar no doutoramento na Universidade La Salle, em 2017, e tendo como temática de pesquisa “o ensino do futebol na educação superior numa perspectiva intercultural”, faz-se o primeiro movimento investigando se os cursos de licenciatura em Educação Física, da Grande Porto Alegre, abordam a temática do afro-brasileiro em suas bibliografias.

Tem-se como hipótese, pelas experiências profissionais, que os cursos de licenciatura em Educação Física pouco ou nada abordam dessa temática. Defende-se a hipótese de que as disciplinas são compostas por conhecimentos e



4 Foi através do “futebol arte” que a seleção brasileira tornou-se referência mundial no “mundo da bola”, onde esse estilo de jogo reflete a ginga, a flexibilidade, a inteligência corporal e a malícia do brasileiro que começa a ganhar destaque com a seleção de 1938, comandada por Leônidas da Silva e Domingos da Guia, e consolida-se com a conquista da taça *Jules Rimet* em 1958, 1962 e 1970, onde apareceram Pelé, Garrincha, Didi, Jairzinho, Carlos Alberto Torres entre outros (PAOLI, 2007).

metodologias hegemônicas de ensino⁵, – aqui se utiliza o termo hegemônico na perspectiva do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C)⁶ – e que esses conhecimentos são transmitidos por meio de práticas tradicionais⁷, com pouca valorização dos conhecimentos produzidos no Brasil, principalmente o protagonismo do afro-brasileiro para o futebol.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo central analisar se o futebol no aspecto sociocultural, mais especificamente a contribuição do afro-brasileiro, está contemplado nas bibliografias das disciplinas que envolvem o futebol, nos cursos de licenciatura em Educação Física da Grande Porto Alegre.

Este trabalho compõe-se desta introdução, do referencial teórico – no qual são apresentados os conceitos do GM/C sobre colonialidade do saber, a visão de universidade moderna de Lander, Grosfoguel e Castro-Gómez, e o ensino do futebol na Educação Física da escola básica, nos pontos de vista de Daólio, Homrich e Souza –, da metodologia, dos resultados e discussões e das considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A colonialidade do saber

Para o GM/C, a colonialidade se constitui no lado obscuro da modernidade. Isso se expressa numa tripla dimensão: a colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando e classificando grupos humanos e lugares), a colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”⁸) e a

⁵ Para Dussel (2008), a Europa passa a ser o centro da história mundial a partir da Revolução Industrial, fazendo com que tudo o que antecede esse momento histórico fosse também europeu. Esse conhecimento ideológico-geográfico, constituído em um sistema-mundo inconcebível para gregos e romanos, é difundido nos currículos escolares das periferias do mundo moderno eurocêntrico, suplantando a história de grupos e povos culturais que vivem fora desse espectro geográfico.

⁶ O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. Esse grupo mantém diálogos e atividades acadêmicas conjuntas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein.

⁷ Conforme Mesquita (2013), as abordagens tradicionais falham em não proporcionar aos praticantes, participação e envolvimento ativo, não estimulando a compreensão do jogo e ao desenvolvimento do raciocínio tático. Segundo a autora, a prática baseada na repetição mecânica, ausente da resolução de problemas, conduz a um pensamento estereotipado, sem transferência para a prática do jogo.



colonialidade do saber (conhecimentos e culturas, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes).

Segundo Mignolo (2005), a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber.

Graças à colonialidade do saber, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.

Para Castro-Gómez (2007), a colonialidade do saber, que não só estabeleceu o eurocentrismo como uma perspectiva única do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, descartou completamente a produção indígena e afro-intelectual como "conhecimento" e, conseqüentemente, sua capacidade intelectual.

Segundo Walsh (2007), na América Latina, como em outras partes do mundo, o campo das ciências sociais faz parte das tendências neoliberais, imperiais e globalizantes do capitalismo e da modernidade. São tendências que suplantam a localidade histórica por formulações teóricas monolíticas, monoculturais e "universais" e que posicionam o conhecimento científico ocidental como central, negando, ou relegando ao status do não conhecimento, os conhecimentos derivados de outro lugar.

Dessa forma, a realidade local passa a ser construída a partir dos referenciais externos, trazidos e impostos pelos colonizadores através de diferentes e variadas formas, entre elas, a universidade e a escola. O conhecimento local, o da "periferia" é colocado à margem. Em consequência, os saberes locais, em muitos casos não escritos, mas orais – representados pelos conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho, etc. – não entram na seleção, organização e materialização dos conteúdos universitários e escolares.



8 Os autores do grupo "Modernidade/Colonialidade" usam frequentemente expressões como: "pensamento- outro", "conhecimento-outro", etc. Nesse contexto, a palavra "outro" quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma (CANDAU; OLIVEIRA, 2010).

A universidade moderna

De acordo com Lander (2000), as ciências sociais e humanas que são ensinadas na maioria das universidades não só trazem os paradigmas do "legado colonial", mas, o que é pior, contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente. Para Lander :

[...] a formação profissional [oferecida pela Universidade], a pesquisa, os textos que circulam, as revistas que são recebidas, os lugares onde são realizados os programas de pós-graduação, os sistemas de avaliação e reconhecimento do pessoal acadêmico, tudo aponta para a reprodução sistemática de uma visão do mundo a partir de perspectivas hegemônicas do norte (LANDER, 2000, p. 65).

Segundo Grosfoguel (2016), a inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. O autor questiona: como é possível que o cânone do pensamento, em todas as disciplinas da ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas, se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)?

Nesse sentido, Castro-Gómez (2007) comenta que as perspectivas coloniais sobre o mundo obedecem a um modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental, a que chama de "a arrogância do ponto zero"⁹. Segundo o autor, tanto em seu pensamento como em suas estruturas, a universidade inscreve-se no que gostaria de chamar de estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do ser, do poder e do saber.

Castro-Gómez (2007) continua ao relatar que a universidade moderna encarna perfeitamente a "arrogância do ponto zero" e que este modelo epistêmico reflete não só a estrutura disciplinar de suas epistemes, mas também a estrutura departamental de seus programas. As disciplinas são áreas que reúnem diferentes tipos de competências: Sociologia é uma disciplina, a Antropologia é uma disciplina, a Física e a Matemática também o são. Ainda conforme Castro-Gómez, as

⁹ A ciência moderna tem como objetivo localizar-se no ponto zero de observação para ser como Deus, mas não consegue ver como Deus. É por isso que falamos sobre a arrogância, o pecado do excesso. Na verdade, a arrogância é o grande pecado do Ocidente: pretendendo ser o único ponto de vista sobre todos os outros pontos de vista, mas sem que esse ponto de vista possa ser um ponto de vista (CASTRO-GÓMEZ, 2007).



disciplinas constroem suas próprias mitologias: Marx, Weber e Durkheim como pais da sociologia; “os gregos” como os pais da filosofia; Newton como o pai da física moderna etc.

A produção do conhecimento é marcada pelo que se pode associar à colonização do saber sob a égide da racionalidade eurocêntrica. Esta forma de agir e de produzir conhecimento também se reflete nos cursos de Educação Física.

Segundo Homrich e Souza (2013), os cursos universitários de Educação Física baseiam-se suas concepções de ensino na teorização, no método e na sustentação científica. Para estes, os pilares de sustentação, o arcabouço teórico advém hegemonicamente das bases científicas do treinamento desportivo. Para os autores, o resultado é o seguinte: “[...] é um ensino técnico, instrumentalizado, com uma metodologia de ensino embasada a partir de uma tendência, empírica (pressupondo o mundo da prática) e analítica (possibilidade de sua descrição, a teoria)” (HOMRICH; SOUZA, 2013, p. 54).

Os autores defendem que o ensino do futebol nos cursos de Educação Física, está sendo levado pela lógica do mercado esportivo, restringindo-se apenas a um ensinar o esporte com o objetivo final do “rendimento”, utilizando-se de um tecnicismo exacerbado, acreditando que apenas este poderá formar novos jogadores de futebol.

O ensino do futebol na Educação Física da escola básica

A Educação Física, numa perspectiva tradicional e tecnicista, valoriza a saúde para o trabalho e o serviço militar. Quando não eram adotadas atividades físicas próprias dos quartéis, eram utilizados desportos tradicionais. O professor, detentor do saber, dá instruções que devem ser obedecidas com ordem e disciplina pelo aluno.

Conforme Daólio (2004), no modelo tradicional, a Educação Física não tem como papel a socialização de conhecimentos aos alunos, mas tem a função de treiná-los de maneira que eles se desenvolvessem aptos, destros, saudáveis, higiênicos e ao mesmo tempo, manter a ordem e as hierarquias sociais.

Ainda hoje, a prática da Educação Física tem sido traduzida, predominantemente, como atividade desportiva. A iniciação precoce, a performance e o imediatismo desconsideram a individualidade de cada aluno. Os movimentos são estereotipados, gerando conformismo pela ausência do exercício da crítica e do espaço da criação.

Na escola, segundo Garganta (1995), estudos mostram que cerca de dois



terços dos conteúdos do currículo, desenvolvidos em aulas de Educação Física, dizem respeito aos esportes coletivos. Segundo o autor há uma extensa tradição no processo de ensino dos esportes concentradas nas abordagens tecnicistas.

Daólio (2006) enfatiza esse caráter hegemônico de ensino, colocando que a Educação Física tem uma tendência de considerar o homem um ser biológico, devido à grande influência das ciências naturais. Essa influência, segundo o autor, mostrou-se determinante pela sua atuação sobre e por meio do corpo. “O fato é que, por considerar o corpo somente entidade biológica, a Educação Física atua homogeneamente, tendendo à universalização de seus procedimentos metodológicos” (DAÓLIO, 2006, p. 86-87).

Na linha de Daólio, Homrich e Souza (2013, p. 57), colocam que

[...] ao observar a trajetória da Educação Física percebe-se o quanto está área do conhecimento também foi permeada pela racionalização instrumental advinda de uma concepção de ciência mecanicista, determinista, reducionista, que vem servindo de base para construção de suas verdades”.

A racionalidade técnica ainda permeia os discursos e as práticas nos processos de ensino e aprendizagem e treinamento da/na Educação Física de uma forma hegemônica, atingindo conseqüentemente o ensino do futebol.

Há uma longa tradição no processo de ensino do futebol nas universidades e escolas concentrada na dimensão técnica. A consequência de um processo de ensino e aprendizagem pautado nesse modelo é o fato de os alunos acabarem compreendendo pouco sobre o jogo, reproduzindo apenas situações pré-determinadas pelo professor, como se fossem “robôs”.

Além das aulas tecnicistas para ensinar futebol, de acordo com Voser e Giusti (2015), alguns professores limitam-se a entregar uma bola para que os alunos joguem de maneira aleatória, esquecendo da função educadora. Muitos justificam essa postura por falta de atualização de cursos e de reciclagem, ou mesmo pela ausência dessa disciplina em seu currículo.

Entende-se que o ensino do futebol na escola tem que ultrapassar as barreiras dos gestos motores repetitivos e alcançar objetivos maiores, como o desenvolvimento cognitivo, a socialização, a resolução de problemas dentro do esporte, levando-os para o dia-a-dia.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se, quanto aos fins, como de caráter



qualitativo e descritivo e, quanto aos meios, utiliza-se da pesquisa teórica de análise documental.

Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa analisam-se as bibliografias das disciplinas que envolvam o desporto futebol, de nove cursos de licenciatura em Educação Física, em instituições de ensino superior (IES) da Grande Porto Alegre (ESEF-UFRGS/Porto Alegre, Centro Universitário Metodista/Porto Alegre, Centro Universitário La Salle/Canoas, ULBRA/Canoas, ULBRA/Gravataí, ULBRA/Guaíba, PUCRS/Porto Alegre, UNISINOS/São Leopoldo e FEEVALE/Novo Hamburgo).

A coleta de dados começou no dia 20/3/2017 e terminou em 16/5/2017, por meio de pesquisa em *sites* das instituições analisadas e de contato com coordenadores dos referidos cursos.

As instituições ULBRA/Canoas, ULBRA/Gravataí, ULBRA/Guaíba dispunham as informações a respeito do tema da pesquisa em seus *sites*. Com as instituições ESEF- UFRGS/Porto Alegre, Centro Universitário Metodista/Porto Alegre, Centro Universitário La Salle/Canoas, que dispunham as informações nos *sites*, o contato foi feito via telefone com os coordenadores dos cursos de Educação Física, os quais forneceram o material solicitado por *e-mail* e/ou por *WhatsApp*. Já com as instituições UNISINOS/São Leopoldo e FEEVALE/Novo Hamburgo o contato foi via *e-mail* com os coordenadores, que repassaram o material disponível também por *e-mail*.

Definição dos critérios de inclusão

A escolha dos cursos de licenciatura em Educação Física para o estudo justifica-se porque esses cursos formam professores para a escola básica e, nesse sentido, traz-se como referência o artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (resolução nº 2, de 1º de julho de 2015)¹⁰.

¹⁰ Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).



Outros critérios para a escolha das instituições é que estas deveriam ter cursos presenciais de licenciatura em Educação Física e necessitariam estar na região da Grande Porto Alegre. A opção por instituições que tenham curso presencial em Educação Física deve-se ao fato de que para conhecer e ensinar o futebol, é importante um conhecimento prático e teórico do desporto.

Conforme Gamboa (1995), a relação teoria e prática tem de ser articulada numa conjuntura interpretativa mais vasta, ultrapassando a separação ou isolamento entre ambas. Neste caso, ao invés de enxergar somente a prática em si, deve-se considerar a prática e as teorias que a fundamentam, pois, segundo ele, toda prática está inserida no contexto maior da ação histórica humana de busca e construção de novas realidades, assumindo um sentido social e histórico.

A pesquisa realizada na Grande Porto Alegre decorre por interesse e facilidade na coleta de dados pelos pesquisadores, que conhecem grande parte dos coordenadores dos cursos de Educação Física por trabalharem na área há trinta anos, e também por ser hoje seus campos de pesquisa. Nesse critério, reporta-se a Umberto Eco (2006), “Como se faz uma tese em ciências humanas”, quando o autor descreve que uma tese deve ser viável, compatível com as possibilidades do pesquisador em relação ao tempo, local, tema, problema, entre outros.

Busca e definição dos trabalhos selecionados

Ao analisar as bibliografias, verificou-se se estas contemplavam os aspectos socioculturais do futebol e se, em algum momento, as palavras negro, afro-brasileiro ou afrodescendente faziam parte desse contexto.

Na análise do material coletado, consideraram-se as referências utilizadas nas disciplinas de futebol e a divisão entre bibliografias básica e complementar.

Quadro 1 – Bibliografias das IES dos cursos de Licenciatura em Educação Física da Grande Porto Alegre

| Instituição | Básica | Complementar |
|-----------------|--|--|
| 1. ULBRA/Canoas | CARRAVETTA, É. S. O jogador de futebol: Técnicas, Treinamento e Rendimento. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2001. LEAL, J. C. Futebol: arte e ofício. Rio de Janeiro, Sprint, 2000. FRISSELI, A. MANTOVANI, M. Futebol: teoria e prática. Londrina, Phorte, 1999. | VENZON, H. Futebol interativo. Ed. Mercado Aberto, Porto Alegre, 1998. DAMO, S. A. Futebol e identidade social: uma leitura antropológica das Rivalidades entre Torcedores e Clubes. Porto Alegre: Ed. Universitária, 2002. DIENSTMANN, C.; DERNARDIN, P. E. Um século de futebol no Brasil, do Sport Club Rio Grande ao Clube dos Treze. Ed. APLUB Ltda., 2000. MELO, R. S. Jogos recreativos para futebol. Rio de Janeiro, Sprint, 1999. _____. Futebol: 1000 exercícios. Rio de Janeiro, Sprint, 2000. UGRINOWITSCH, C. Coaching Youth Soccer. |



| Instituição | Básica | Complementar |
|------------------------------|--|---|
| 2. ULBRA/ Gravataí | DIENSTMANN, C.; DERNARDIN, P. E. Um século de futebol no Brasil, do Sport Club Rio Grande ao Clube dos Treze. Porto Alegre: APLUB Ltda., 1999. FRISSELLI, A. MANTOVANI, M. Futebol: teoria e prática. Londrina, Phorte, 1999. LEAL, J. C. Futebol: arte e ofício. Rio de | NÃO |
| 3. ULBRA/Guaíba | DIENSTMANN, C.; DERNARDIN, P. Um século de futebol no Brasil, do Sport Club Rio Grande ao Clube dos Treze. Porto Alegre: APLUB Ltda., 1999. FRISSELLI, A. MANTOVANI, M. Futebol: teoria e prática. Londrina, Phorte, 1999. LEAL, J. C. Futebol: arte e ofício. Rio de Janeiro, Sprint, 2001. | NÃO |
| 4. UNISINOS/ São Leopoldo | CARRAVETTA, E. S. Modernização da gestão no futebol brasileiro: perspectivas para a qualificação do rendimento competitivo. Porto Alegre, RS: AGE, 2006. FREIRE, J. B. Pedagogia do futebol. Rio de Janeiro: Autores Associados. 2003. SANTANA, W. C. de. Futsal: metodologia da participação. Editora Lido: 2004 | LOPES, A. A. da S. M. Futsal: metodologia e didática na aprendizagem. São Paulo: Phorte, 2004. GOLOMAZOV, S.; SHIRVA, B. Futebol: preparação física. Londrina: Lazer&Sport, 1997. MELO, R. S. de. Futsal: 1000 exercícios. Rio de Janeiro: Sprint, 2001, 399 p. _____. Esportes de quadra. Sprint: Rio de Janeiro, 1999. _____. Jogos recreativos para futebol. Rio de Janeiro: Sprint, 1999. MUTTI, D. Futsal: futebol de salão. Arte e segredos – Futsal base. 2ª ed. São Paulo: Hemus, 1994. _____. Futsal: da iniciação ao alto nível. Rio de Janeiro: Phorte, 2004. OLIVEIRA, J.; TAVARES, F. Estratégia e tática nos jogos desportivos coletivos. Centro Estudos dos Jogos Desportivos – Universidade do Porto: Porto, 1996. SANTOS, L. M. V. V. A evolução da gestão no futebol brasileiro. Dissertação de Mestrado em Administração. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2002. SANTANA, W. C. de. Futsal: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização. Editora Autores Associados, 2004. TOLEDO, L. H. de. Lógicas no Futebol. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2002. VOSER, R. da C. O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica. Porto Alegre: Artmed 2002. |
| 5. UNILASALLE/ Canoas | BALZANO, Otávio Nogueira. Metodologia dos jogos condicionados para o futsal e educação física escolar. [Porto Alegre]: Ed. do Autor, 2007. LEÃES, Cyro Garcia. Futebol: treinamento em espaço reduzido. Porto Alegre: Movimento, 2003. MUTTI, Daniel. Futsal: da iniciação ao alto nível. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Phorte, 2003. | DAOLIO, J. (Org.). Futebol, cultura e sociedade. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. FRISSELLI, A.; MANTOVANI, M. Futebol: teoria e prática. São Paulo: Phorte, 1999. RIUS, J. S. Futebol: exercícios e jogos. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. SAAD, M.; COSTA, C. F. Futsal: movimentações defensivas e ofensivas 2.ed. Florianópolis: Visual Books, 2005. VOSER, R. da C.; GIUSTI, J. G. O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. |
| 6. PUC/Porto Alegre | CARRAVETTA, E. S. Modernização de gestão no futebol brasileiro: perspectivas para a qualificação do rendimento. Porto Alegre: AGE, 2006. LOPES, A. A. S. M. SILVA, S. A. P. S. Método integrado de ensino do futebol. São Paulo: Phorte, 2009. VOSER, R da C. Futebol: história, técnica e treino de goleiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. | DA MATTA, R. A bola corre mais que os homens: duas copas, treze crônicas e três ensaios sobre futebol. Rio de Janeiro; Rocco, 2006. DAOLIO, J. Cultura: educação física e futebol. Campinas: UNICAMP, 2003. ROSE JUNIOR, D. Modalidades esportivas coletivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. FREIRE, J. B. Pedagogia do futebol. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 98 p.: il. TURIBIO, B.; GUERRA, I. Ciência do futebol. Barueri, SP: Manole, 2004. |



| Instituição | Básica | Complementar |
|--|---|---|
| 7. ESEF- UFRGS/ Porto Alegre | TANI, G.; BENTO, J.; PETERSEN, R. Pedagogia do desporto . Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. FREIRE, J. B. Pedagogia do futebol . Campinas: Autores Associados, 2006. WEINECK, J. Treinamento ideal . São Paulo: Manole, 2003. | NÃO |
| 8. Centro Universitário Metodista IPA/ Porto Alegre | BARROS NETO, Turibio Leite de; GUERRA, Isabela. Ciência do Futebol . Baurer, SP. Editora Manole, 2004. FERNANDES, José Luis. Futebol: da "escolinha" de futebol ao futebol profissional . São Paulo: EPU, 2004. FREIRE, João Batista. Pedagogia do futebol . Campinas: Autores Associados, Baurer, SP. Editora Manole, 2006. SANT'ANNA, Moraci; ÁVILA, Marcos Aurélio. Preparação física do futebol: metodologia e estatística . Florianópolis Cuca Fresca, 2010. TENROLLER, Carlos Alberto; MERINO, Eduardo. Métodos e planos para o ensino dos esportes . Canoas: ULBRA, 2006. | CARRAVETTA, É. S. Modernização da Gestão no futebol brasileiro: perspectivas para a qualificação do rendimento competitivo . Porto Alegre: AGE, 2006. SIMÕES, R. P. Futebol e informação: driblando incertezas . Porto Alegre: AGE, 2009. FILHO, M. R. O negro no futebol brasileiro . 5ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2010. VOSER, R. da C. Futebol: história, técnicas e treino de goleiro . Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. |
| 9. FEEVALE/Novo Hamburgo | BAYER, Claude. La enseñanza de los juegos deportivos colectivos: baloncesto, fútbol, balonmano, hockey sobre hierba y sobre hielo, rugby, balonvolea, waterpolo . Barcelona, España: Hispano Europea, 1992. GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novelino (Org.). Iniciación deportiva universal . Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998. (Aprender) v. 1. KROGER, Christian; ROTH, Klaus. Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos . São Paulo, SP: Phorte, 2006. | BOJIKIAN, J. C. M.; BOJIKIAN, L. P. Ensinando voleibol . São Paulo, SP: Phorte, 2008. DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola . São Paulo, SP: Papius, 2008. EHRET, A. et al. Manual de Handebol: treinamento de base para crianças e adolescentes . São Paulo, SP: Phorte, 2002. FREIRE, J. B. Pedagogia do futebol . Campinas, SP: Editores Associados, 2006. (Coleção educação física e esportes.) LOZANA, C. Basquetebol: uma aprendizagem através da metodologia dos jogos . Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2007. |

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação à análise das bibliografias utilizadas nas disciplinas de futebol pelas instituições pesquisadas e o futebol no contexto sociocultural, no que se refere às bibliografias básicas, dois cursos utilizam o livro "Um século de futebol no Brasil, do Sport Club Rio Grande ao Clube dos Treze". O outro curso da mesma instituição utiliza o mesmo livro na bibliografia complementar. Nesse sentido, parece não acontecer o mesmo diálogo entre os cursos. O referido livro também não atende de maneira específica os aspectos socioculturais do futebol e também não contempla a contribuição do afro-brasileiro no futebol. O livro traz como temática a história do futebol no Brasil, suas origens, os primeiros times, as competições, os grandes clubes, os grandes jogadores, o clube dos treze, as regras e as organizações do futebol.

Os outros sete cursos de formação em licenciatura em Educação Física da Grande Porto Alegre apresentam, na sua bibliografia básica, obras especificamente técnico didáticas, onde discorrem assuntos sobre organização do futebol, técnica e tática do jogo, regramento, metodologias de ensino, preparação física e algumas



literaturas de futsal.

Na área da Educação Física, consolidou-se culturalmente uma importância fundamental a determinadas formas de movimento, ligadas aos esportes institucionalizados/normatizados que representam uma cultura hegemônica no âmbito dos conteúdos trabalhados, colaborando ainda mais para a seletividade do processo de ensino e aprendizagem.

Para aprender futebol não basta a repetição de gestos estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo, ao movimento, aos aspectos socioculturais e construa uma possibilidade autônoma de utilização de seu potencial motor e intelectual.

No Brasil, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (BRASIL, 1998), os quais elegeram como um dos seus temas transversais a Pluralidade Cultural, há a recomendação ao atendimento às necessidades singulares dos alunos:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito as diferenças - não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (p. 96-97).

No entanto, contraditoriamente as diretrizes apresentadas, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas observadas nas escolas, estão fundamentadas em uma ação homogeneizadora com um currículo monocultural que, muitas vezes, ignora e cala a diversidade cultural.

Em relação às bibliografias complementares, uma instituição de Porto Alegre contém o livro “O negro no futebol brasileiro”. Este livro está diretamente relacionado com o tema da pesquisa. Nesse sentido, trazem-se algumas considerações sobre a obra.

Segundo Almeida (2005), o livro de Rodrigues Filho permite um acesso à história. Essas crônicas sobre o passado do futebol, aparentemente despretensiosas e repletas de saudosismo compõem, no entanto, um conjunto coeso de concepções de Rodrigues Filho sobre a construção social que esse esporte adquiriu no país.

Já para Soares (1998, p. 10):

Mario Rodrigues Filho construiu um romance que é um épico do negro no futebol brasileiro, onde os fatos são lidos, remontados e re-escritos como



tramas raciais. Isto é, no livro a narrativa opera com uma espécie de deslocamento de foco: qualquer "causo" ou fato serve para colocar em destaque a cisão entre brancos e negros, a resistência dos últimos aos primeiros e a singular integração nacional a partir da construção de tramas raciais. A narrativa do NFB forma a seguinte equação: o futebol, quando branco, era um produto importado; quando preto e mestiço, torna-se brasileiro.

Na mesma linha de raciocínio, Helal e Gordon (1999, p.159) destacam:

A trajetória do negro no futebol brasileiro tal qual contada por Mário Filho assemelha-se à saga clássica do herói, pois fala de segregação em um momento (alguma coisa que lhe foi usurpada), resistência em outro (superação de obstáculos aparentemente intransponíveis) e vitória e conquista mais adiante (concessão de dádivas aos seus semelhantes). Esta é uma história que gostamos de ouvir sobre nós mesmos.

O livro em questão, portanto, apesar de algumas críticas, ainda é uma referência para o ensino do futebol no que diz respeito à trajetória do afro-brasileiro nesse esporte, além de permanecer atual e com sugestões que fazem refletir a respeito do tema.

Mesmo que essa obra esteja contemplada na bibliografia complementar desse curso, a ementa da disciplina de futebol não trata dos aspectos socioculturais do esporte. Nesse caso, não existe uma conexão entre bibliografia e ementa.

Um dos cursos de Educação Física na cidade de Canoas traz em sua bibliografia complementar o livro "Futebol, cultura e sociedade". Este livro apresenta uma coletânea de 14 textos, com uma abordagem cultural que permite a análise da Educação Física e do futebol como fenômenos integrantes da dinâmica social humana, mas não observa a temática do afro-brasileiro. Como na instituição anterior, a ementa não faz nenhuma relação com os aspectos socioculturais do futebol. Além disso, a disciplina trabalha o futebol e o futsal em conjunto, o que torna a ementa desconexa da bibliografia.

A instituição de São Leopoldo, na disciplina de futebol, aborda em sua bibliografia complementar o livro "Vencer ou morrer: futebol, geopolítica e identidade nacional". Este livro relata as relações entre Estado e futebol, descrevendo que essas sempre foram nebulosas, muito especialmente nos estados autoritários. A obra não se aproxima das questões relativas aos afro-brasileiros e o futebol, focando seu discurso em temas políticos relacionados a esse esporte.

Apenas uma instituição de Porto Alegre contempla, em sua bibliografia, duas obras relacionadas aos aspectos socioculturais do futebol. São os livros "A bola corre mais que os homens: duas copas, treze crônicas e três ensaios sobre futebol" e "Cultura: educação física e futebol". Também na sua ementa esse aspecto é abordado: "Estuda a história do futebol e as suas implicações sociais, econômicas



e imaginárias.” O livro “A bola corre mais que os homens: duas copas, treze crônicas e três ensaios sobre futebol”, reúne artigos e crônicas publicadas pelo autor no Jornal da Tarde e no Estado de S. Paulo, entre 1994 e 2002, tendo como foco o futebol. As reflexões que se alinham nessas crônicas entrelaçam a voz de diferentes personagens – jogadores, técnicos, bandeirinhas, espectadores, torcidas, críticos e comentaristas –, num contagiante exercício de pensar as diferentes trajetórias pelas quais se constituem a experiência da cultura brasileira com o futebol.

Para J. B. Freire (2006), ensinar no futebol não é uma simples transmissão de conhecimento ou imitações de gestos, onde o aluno seja apenas um receptor passivo, acrítico, inocente e indefeso, de seus fundamentos técnicos. Ensinar futebol é uma prática pedagógica, desenvolvida dentro de um processo de ensino e aprendizagem que leve em conta o sujeito aluno, criando possibilidades para construir esse conhecimento, inserindo e fazendo interagir o que o aluno já sabe com o novo, ampliando-se, assim, sua bagagem cultural e motora.

Segundo Basei e Leães Filho (2008), o professor de Educação Física deve preparar-se para trabalhar diretamente com as questões culturais que envolvam o movimento humano e as inúmeras influências sofridas por outras instituições sociais. Seja na universidade, seja na escola, precisa estar aparelhado para tratar pedagogicamente a questão da diversidade cultural em suas aulas.

É importante que o professor de Educação Física aprofunde seus conhecimentos sobre o que pode vir a ser o futebol, para além das quatro linhas¹¹ que circunscrevem o campo de jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de Educação Física se depara com dificuldades de todas as ordens. Hoje, as políticas educacionais colocam para a formação de professores sérios riscos de improvisação, rapidez e desregulamentação.

Os cursos de formação inicial de professores de Educação Física na Grande Porto Alegre vêm sofrendo influências significativas de todas estas mazelas sociais mais amplas, o que vem mudando os sentidos e os significados que a profissão vem



11 A retrospectiva histórica da discriminação e inserção dos jogadores de origem negra no futebol brasileiro. (BALZANO ET AL, 2010). <<http://www.efdeportes.com/efd149/discriminacao-dos-jogadores-de-origem-negra.htm>> O futebol como proposta de atividade teórico reflexiva na Educação Física. (BALZANO & PEREIRA FILHO, 2011). <<http://www.efdeportes.com/efd155/o-futebol-como-proposta-de-atividade-teorico-reflexiva.htm>>.

assumindo socialmente. As instituições formadoras estão cada vez mais sendo desafiadas a reafirmarem projetos político-pedagógicos que apontem na direção de uma prática profissional de qualidade.

Compreende-se que a formação do discente é proporcionada por meio das mais diversas experiências de ensino e aprendizagem, com metodologias inovadoras e engajadas numa educação que preze pela diversidade e pela individualidade humana. Os cursos de licenciatura em Educação Física devem proporcionar que os discentes conheçam e dominem os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

O professor de Educação Física na escola tem um papel diferente do que tem no clube de alto rendimento, ou na academia de musculação, por exemplo. Na aula de Educação Física escolar o professor não deve ter o interesse de que só os melhores joguem; ele deve estar preocupado com a participação de todos os alunos e que estes tenham uma visão ampla da realidade que os cerca. Assim, desconstrói estereótipos e práticas hegemônicas e homogeneizadoras das práticas pedagógicas da Educação Física escolar, repercutindo na vida dos sujeitos para além dos muros escolares.

É fundamental resgatar a cultura afro-brasileira, considerando que o ensino e a universidade são espaços, essencialmente brancos. O resgate da autoestima do afro-brasileiro passa por um processo no qual o professor poderá mostrar que ele possui valores e culturas que são fundamentais, tão ricos quanto quaisquer outras culturas. Nesse sentido, entende-se que a Educação Física possa contribuir para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira na universidade e na escola, por meio de manifestações sociais, culturais e políticas, auxiliando, significativamente, no processo de inserção efetiva do “negro” na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. **Mario Filho e o negro no futebol brasileiro**. Monografia apresentada à disciplina Estágio Supervisionado em Pesquisa Histórica como requisito parcial à conclusão do Curso de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

BASEI, A. P.; LEÃES FILHO, W. A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar. **Revista Digital Efdportes**, Buenos Aires, Año 12, N° 117, Febrero de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-de-professores-da-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2018.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – (p. 8-12). MEC, 2015.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Santiago Castro-Gómez. **Decolonizar la universidad**. La hybris del punto cero y el diálogo de saber. (p. 79 – 91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DA MATTA, R. **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DAÓLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores associados, 2004.

_____. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

DUSSEL, E. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. **Revista Tabula Rasa**, v. 9, p. 153-197, 2008.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 20ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GAMBOA, S. S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. In: **Motrivivência**. Educação Física: teoria e prática. v. 8, dez.1995.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: A. Graça & J. Oliveira (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GROSGUÉL. R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI **Revista Soc. Estado**, v. 31, n.1, jan./abr. 2016.

GUTERMAN, M. **O futebol explica o Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

HELAL, R.; GORDON JR., C. Sociologia, História e Romance na Construção da Identidade Nacional através do Futebol. **Revista Estudos Históricos**, v. 13, n. 23. FGV, 1999. (p. 147-166).



HOMRICH, C. A.; SOUZA J. C. C. de. Para além da questão técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades. In: **Didática da educação física 3: futebol**/ Org. Elenor Kunz, 3. ed., Ijuí: Unijuí, 2013.

LANDER, E. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MESQUITA, I. Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. **Jogos Desportivos: formação e investigação.** Coleção temas em movimento (org. Juarez Vieira do Nascimento; Valmor Ramos; Fernando Tavares). v. 4. Florianópolis, 2013.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. (p. 71-103).

PAOLI, P.B. Os estilos de futebol e os processos de seleção e detecção de talentos. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGEF/UGF. 2007.

SOARES, A. J. G. **Futebol, raça e nacionalidade no Brasil: releitura da história oficial.** / Antônio Jorge Gonçalves Soares. Rio de Janeiro, 1998.

VOSER, R. da C.; GIUSTI, J. G. M. **O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica.** 2. ed. – Porto Alegre: Penso, 2015.

WALSH, C. **Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.



O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DESCOLONIZADORA

João Alberto Steffen Munsberg¹
Otávio Nogueira Balzano²

Grupo de Trabalho 11: Temas Emergentes da Educação Básica
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este trabalho aborda a temática “protagonismo juvenil”, tendo por objetivo verificar se a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico (EMP) apresenta potencial na perspectiva da educação intercultural descolonizadora. Em termos metodológicos, utilizam-se a Técnica de Análise Temática (TAT) proposta por Gibbs (2009) e a Análise Discursiva Bakhtiniana (ADB), de Bakhtin (2003; 2014). A partir de temas definidos segundo a TAT, realiza-se a seleção dos enunciados de cada instância – regulatória, discente, docente e teórica – a serem analisados conforme a ADB. As fontes dos enunciados correspondentes a cada instância são: a) instância regulatória – documento-base da proposta pedagógica; b) instância discente – relatos de estudantes; c) instância docente – relatos de professores orientadores do Seminário Integrado; e d) instância teórica – textos de autores referentes aos códigos analíticos. A escolha dos textos de cada instância leva em consideração categorias temáticas definidas *a priori*, isto é, a codificação de temas baseada em conceitos (GIBBS, 2009). As categorias temáticas emergidas para análise são: a) escola como espaço de entremeio, de entre-lugar, de ação e de zona de contato; b) ação para constituição da pessoa, para formação humana e para preparação para o trabalho; c) protagonismo juvenil; e d) educação intercultural descolonizadora. Neste texto, analisam-se as categorias temáticas “protagonismo juvenil” e “educação intercultural descolonizadora”, perpassando as quatro instâncias. O estudo permite concluir que: a) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico apresenta potencial na perspectiva da educação intercultural descolonizadora; b) o protagonismo juvenil assume centralidade na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico; c) a interculturalidade constitui-



¹ PPGEdU UNILASALLE. Mestre em Educação. Bolsista de Doutorado CAPES na Universidade La Salle – Canoas/RS, Brasil. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail: prof.jasm@gmail.com_

² PPGEdU UNILASALLE. Mestre em Educação. Bolsista de Doutorado CAPES na Universidade La Salle – Canoas/RS, Brasil. Professor do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará, Brasil. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail: otaviobalzano@yahoo.com.br_

se em estratégia fundamental para a descolonização da educação; e d) há inter-relação entre protagonismo juvenil e educação intercultural descolonizadora via transformação da realidade.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico, Educação intercultural, Descolonização do saber, Protagonismo juvenil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo verificar se a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico (EMP) apresenta potencial na perspectiva da educação intercultural descolonizadora. Em que pese o objetivo deste texto, entende-se ser importante apresentar um panorama dos conceitos abordados na tese “A escola é espaço privilegiado de construção do protagonismo juvenil na perspectiva da educação intercultural descolonizadora”.

A investigação dá continuidade ao estudo realizado em nível de mestrado no PPGEdU UNILASALLE – Canoas – RS, cuja dissertação recebera o título de “O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes” (MUNSBURG, 2015). No desenrolar dessa pesquisa, emergiu com bastante força a questão do protagonismo juvenil no espaço escolar, o que alarga o horizonte temático. A viagem investigativa em curso – metaforicamente falando – busca resposta para o seguinte problema: Como o Ensino Médio Politécnico pode contribuir para o protagonismo juvenil na perspectiva da educação intercultural descolonizadora? Esta questão conduz à definição do objetivo geral da pesquisa, qual seja: Analisar a forma de contribuição do Ensino Médio Politécnico para o protagonismo juvenil na perspectiva da educação intercultural descolonizadora.

De início, escola é pensada como instituição formadora de sentido equívoco, pois tanto pode atuar de maneira conservadora e limitadora quanto libertadora, dependendo da *práxis*. De qualquer forma, a escola é um espaço de devir – vir a ser, tornar-se, converter-se, transformar-se em –, um espaço de estar sendo, em função do caráter dinâmico que encerra o processo educativo.

O espaço escolar é múltiplo, constituído de pluralidades – diversidade de autores – que interagem numa “zona de contato” (PRATT, 1999), isto é, um ambiente fronteiriço, intermediário, de negociação entre culturas. Espaço de entremeio, entre-lugar e ação, dimensões integradas pela noção de movimento. Entremeio diz respeito a entrecruzamentos, deslocamentos essencialmente equívocos. Entre-lugar (SANTIAGO, 2000; BHABHA, 2013) compreende a ideia de



abertura ao porvir num processo de articulação dos sujeitos para transgressão e ultrapassamento. Ação, no contexto em foco, implica iniciativa, isto é, protagonismo dos sujeitos.

A escola como espaço de entremeio, de entre-lugar e de ação contribui para a constituição da pessoa, a formação humana e a preparação para o trabalho. Em outras palavras, a escola participa da/na constituição, formação e preparação dos sujeitos para a vida em sociedade. Fundamentalmente, escola é espaço de ensino e de aprendizagem. Mas, de nada adiantaria ensinar se não houver condições de aprendizagem – entende-se que aprender é condição pessoal, carregada de subjetividade. E isso remete a uma condição outra, sem a qual a função da escola é incompleta: possibilitar o protagonismo juvenil – o jovem como ator principal, assumindo centralidade, atuando decisivamente num processo e lutando por ideais.

Este texto está estruturado em cinco tópicos. O primeiro é esta *Introdução*. O segundo

– *Referencial teórico* – apresenta os principais conceitos e autores que fundamentam a construção deste trabalho. O terceiro – *Percurso metodológico* – traz a contextualização do estudo quanto ao campo de pesquisa, os sujeitos, a coleta dos dados e os procedimentos de análise. O quarto tópico – *Resultados e discussões* – analisa os enunciados nas quatro instâncias definidas – regulatória, discente, docente e teórica – e discute os resultados em relação ao código analítico *protagonismo juvenil*. Por último, em *Considerações finais* são apresentadas as principais conclusões e perspectivas de aprofundamento dos estudos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este texto consubstancia-se em conceitos consorciados para a compreensão dos códigos analíticos abordados: protagonismo juvenil e educação intercultural descolonizadora.

A noção de protagonismo juvenil passa por outro conceito basilar neste estudo: juventude. Trata-se de um conceito polissêmico e até polêmico, sendo pensado no plural. Buscando-se uma compreensão o mais abrangente possível, utiliza-se a concepção de Novaes et al. (2006), empregada pelo Conselho Nacional de Juventude:

A juventude é tradicionalmente considerada como uma fase de preparação para uma vida adulta, reduzindo-se as ações voltadas aos jovens unicamente à preocupação com sua escolarização. Mas a vivência juvenil na contemporaneidade tem se mostrado mais complexa, combinando



processos formativos com processos de experimentação e construção de trajetórias que incluem a inserção no mundo do trabalho, a definição de identidades, a vivência da sexualidade, da sociabilidade, do lazer, da fruição e criação cultural e da participação social (NOVAES et al., 2006, p. 20).

Nessa perspectiva, apesar da categorização etária – jovem, no Brasil, é considerado o cidadão com idade compreendida entre 15 e 29 anos –, o que ganha importância é a multiplicidade de dimensões da vida juvenil, especialmente o trabalho, a cultura e a educação como dimensões constitutivas do ser jovem hoje.

Corroborando essa concepção, traz-se a pesquisadora Carmem Souza: “Perceber a juventude como um momento da vida que marcaria a saída da infância até o ingresso no mundo adulto, vivido de forma homogênea, é ignorar as condições histórico-culturais dos integrantes desta categoria (SOUZA, 2004, p. 50).

Tempo e espaço são dimensões indissociáveis e constantes presentes no cotidiano das pessoas. Assim, pensar a escola como espaço de protagonismo juvenil implica compreender a relação espaço-tempo no âmbito escolar. Esse espaço é múltiplo, constituído de uma diversidade de espaços interligados e complementares. Nele interagem, cotidianamente, os sujeitos protagonistas de sua construção. Para Ezpeleta e Rockwell (1989), a escola é entendida como um espaço histórica e socialmente em processo inacabado de construção. Como construção social, a escola é um espaço de contrastes, de diversidades e de heterogeneidade. A escola é, também, um espaço de encontro entre o Estado e as classes subalternizadas, isto é, um espaço de relações de poder. O espaço escolar é histórica e socialmente construído para atender às necessidades da sociedade. Nesse sentido, a escola é um espaço de *devir*, de vir a ser, de tornar-se, de transformar-se, sendo construída num movimento ininterrupto por seus atores, especialmente os estudantes.

É justamente nessa perspectiva que os mentores da proposta pedagógica definem e caracterizam o tipo de escola necessária:

Escola é espaço de produção da vida, de construção coletiva, de formação cidadã, de complexificação das formas humanas de ação e reflexão no mundo. [...]

É necessário considerar que a escola, como espaço da diversidade, deve sempre organizar seu trabalho pedagógico por meio de uma forma curricular flexível, de uma pedagogia relacional, dialógica, com avaliação emancipatória e gestão democrática. Aí, a diversidade constitui o sustentáculo gerador de **outro fazer educativo**: aquele pautado na igualdade e no respeito à pluralidade nas formas de relacionamento social. Uma escola com essas características pressupõe um processo de mudanças que produzam uma nova cultura escolar (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 243, grifo nosso).



É de uma escola com tais atributos que necessitam os jovens da contemporaneidade – uma escola cidadã, preparando os estudantes para a cidadania.

Marília Pontes Sposito (2000) estuda a relação juventude e educação. Dentre suas concepções, destaca que os jovens podem “[...] transformar o sentido da escola no projeto de vida, ao dar um novo significado para o conhecimento, para a informação e para a cultura.” (p. 90). A pesquisadora destaca que é necessário dialogar com esses atores. “Trata-se de pensar a escola como mais um dentre os espaços propícios à constituição de sujeitos que tentam compreender sua presença no mundo e buscam construir projetos em condições desafiadoras e adversas impostas pela sociedade atual.” (SPOSITO, 2000, p. 90). É preciso buscar uma aproximação entre a “cultura escolar” e o “mundo dos jovens”, defende a autora.

A interculturalidade se apresenta como estratégia essencial para a superação da “colonialidade pedagógica” na América Latina. Conforme Walsh,

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico- outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeira, porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade {...}; segunda, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade, e terceira, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005b, p. 25).

Interculturalidade implica posicionamento crítico frente à lógica eurocentrista que impregnou o pensamento latino-americano e, por conseguinte, todas as dimensões das sociedades. Em outras palavras, a interculturalidade propõe a transformação da realidade latino- americana. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica via educação, de resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico. Assim, a interculturalidade deve ser entendida como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005a, p. 47).

Corroborando o pensamento de Walsh, Candau (2016) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural, definindo o seguinte conceito referencial:

A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de



relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2016, p. 347).

Nessa perspectiva, a pesquisadora reforça a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula.*” (CANDAUI, 2016, p. 349, grifo da autora).

É ancorado nesses conceitos basilares – juventude e interculturalidade –, mais conceitos correlatos, que se tece a análise da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico neste estudo.

METODOLOGIA

A pesquisa de campo foi realizada em 2014, abrangendo 30 escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário (contendo questões fechadas e uma aberta) a 658 estudantes – todos concluintes do ensino médio cursado pela proposta do EMP – e a 30 professores orientadores do Seminário Integrado (espaço integrador das disciplinas), um de cada escola.

Os procedimentos para análise dos dados da pesquisa, em toda sua totalidade, portanto, além deste estudo, são:

1º) análise documental, utilizando-se o documento-base “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (SEDUC-RS, 2011), o “Regimento Padrão” (REGIMENTO, 2012) e a obra “Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática” (AZEVEDO; REIS, 2013); 2º) análise dos relatos de estudantes e professores coletados por meio do questionário, com utilização da Técnica de Análise de Temática (TAT) proposta por Gibbs (2009); e 3º) análise dos enunciados (relatos e documentos), com base na Análise Discursiva de Bakhtin – ADB (2003; 2014).

A construção do modelo de análise prevê o aproveitamento dos dados já coletados, os quais receberão novo tratamento, tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, o que não impede a realização de coleta complementar. Para preservar a identidade dos respondentes na análise de resultados, adotou-se o processo de anonimização com utilização de localizador. Os sujeitos da pesquisa são designados por Estudante (E), com índices superior (CRE) e inferior (respondente) – ex.: E601, e Professor (P) e número (CRE) – ex.: P10.

Arrolam-se, a seguir, os procedimentos adotados na organização e no



tratamento dos dados conforme o método de Gibbs (2009): 1 - pré-análise dos relatos dos respondentes, mediante leitura “flutuante” para a constituição do *corpus*; 2 - digitalização dos resultados, garantindo a confidencialidade mediante processo de anonimização e utilização de localizador; 3 - leitura aprofundada em busca de termos ou expressões que evidenciem os temas gerais; 4 - identificação dos temas de interesse da pesquisa e suas abordagens em nível categórico e analítico; 5 - codificação dos relatos; 6 - codificação dos temas a partir de passagens de mesma atividade, de acordo com as categorias definidas *a priori* (codificação baseada em conceitos) e *a posteriori* (codificação baseada em dados); 7 - elaboração do rol de códigos para estruturação dos agrupamentos temáticos; 8 - agrupamento dos termos por categoria; 9 - descrição, análise e discussão das categorias temáticas.

Quanto à análise dos dados e discussão dos resultados, assevera Gibbs (2009): “Na análise, você necessita se afastar das descrições, principalmente com os termos dos entrevistados, e passar para um nível mais categórico, analítico e teórico de codificação.” (p. 61).

Conforme a TAT, a partir da leitura dos textos (discursos) é elaborado um rol de termos com base na frequência de palavras ou expressões. Utilizando-se o critério semântico, os termos são classificados em categorias e subcategorias. Passando da descrição para nível analítico, estabelecem-se os temas.

Esses temas servirão de referência para a escolha e seleção dos enunciados de cada instância – regulatória, discente, docente e teórica – a serem analisados conforme a Análise Discursiva Bakhtiniana (ADB), cuja visão de mundo e aporte para a compreensão de enunciados envolve a relação dialógica *eu-mundo-outro* (o indivíduo situado no mundo em interação com o outro) e a dialogia dos enunciados.

Eis as fontes de onde são extraídos enunciados correspondentes a cada instância: a) instância regulatória – documento-base da proposta pedagógica; b) instância discente – relatos de estudantes (questão aberta do questionário); c) instância docente – relatos de professores orientadores do Seminário Integrado (questão aberta do questionário); e d) instância teórica – textos de autores referentes aos códigos analíticos.

A escolha dos textos de cada instância leva em consideração categorias temáticas definidas *a priori*, isto é, a codificação de temas baseada em conceitos (GIBBS, 2009). As categorias temáticas emergidas para análise são: a) escola como espaço de entremeio, de entre- lugar, de ação e de zona de contato; b) ação para constituição da pessoa, para formação humana e para preparação para o trabalho; c) protagonismo juvenil; e d) educação intercultural descolonizadora. Neste trabalho, analisam-se protagonismo juvenil e educação intercultural



descolonizadora como códigos analíticos, perpassando as quatro instâncias de dialogia dos enunciados.

Na visão bakhtiniana, o homem fala a outro homem, produzindo discurso, por meio dos quais se realiza a leitura do próprio homem em busca de sua compreensão. Todavia, é preciso considerar que a leitura dos enunciados também reflete o olhar do pesquisador. Assim, os pressupostos bakhtinianos que fundamentam a visão de mundo deste pesquisador se constituem em ponto de partida da viagem investigativa em curso. Considera-se enunciado “[...] todo material linguístico proferido por um falante e emoldurado pelo material linguístico de outros falantes [...]” (VENEU, 2012, p. 111). Um enunciado compreende uma dimensão concreta, expressa em palavras, e uma dimensão presumida. Entretanto, “O individual e o subjetivo têm por trás, o social e o objetivo.” [...] Nesse sentido, “O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do nós.” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 8). Trata-se de uma abordagem sociológica. Esse processo analítico assentado no dialogismo articula-se com os conceitos basilares relacionados às “pedagogias decoloniais” – práticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re)viver – de Walsh (2013; 2017), especialmente no que diz respeito às interações humanas (experiências interculturais) observáveis na perspectiva da educação intercultural descolonizadora.

Walsh fala em interculturalizar estruturas, instituições, relações e modos de pensar impregnados pela lógica racial, moderno-colonial-eurocentrada. Nesse sentido, a pesquisadora propõe trabalhar para a descolonização das mentes e a transformação das estruturas da colonialidade, isto é, trabalhar para a “decolonialidade”. Tal processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e à colonialidade do poder, do ser e do saber. O questionar essas condições possibilita reconhecer identidades e a diferença (colonial) e fortalecer o pensamento próprio, “pensamento outro”. Reconhecer e fortalecer a si próprio remete ao processo de construção de uma sociedade intercultural, caracterizada por novas condições sociais de poder, ser e saber. E isso já se manifesta como descolonização. Concomitantemente, o reconhecimento e o fortalecimento de si próprio implica relacionar o próprio e o diferente, resultando de um lado o pensamento outro e de outro lado o pensamento fronteiriço. Pensamento outro e construção de modos outros de poder, ser e saber inter-relacionam-se mutuamente. O mesmo acontece entre pensamento fronteiriço e transformação de estruturas, instituições, relações e conhecimentos. Pensamento outro e pensamento fronteiriço articulam-se constituindo o chamado posicionamento crítico ou fronteiriço, o qual contribui para construir modos outros e transformar realidades.



Esses pensamentos como que se fundem na elaboração do pensamento decolonial. Construção e transformação dessas instâncias são processos contínuos de descolonização, culminando na formação de uma sociedade intercultural, com novas condições sociais de poder, ser e saber em contínua retroalimentação. Portanto, a decolonialidade é processo, movimento contínuo na busca da descolonização.

Como se percebe, descolonizar é desapegar-se da lógica da colonialidade e abrir-se a teorias e metodologias outras. É o que se busca com esta investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Passa-se, agora, à análise dos códigos a partir de enunciados de cada uma das instâncias definidas: instância regulatória, instância discente, instância docente e instância teórica.

Instância regulatória

A instância regulatória corresponde à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC-RS, utilizando-se o documento-base “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” como fonte de enunciado(s).

O protagonismo juvenil referido no documento da Seduc-RS (2011) não é novidade, pois é previsto na legislação normativa da educação básica. A referida proposta pedagógica constitui-se numa outra tentativa de sistematização da formação dos jovens, preparando-os para a intervenção transformadora na/da realidade. Trata-se, na visão dos idealizadores da proposta, de um outro fazer educativo, focado na formação de sujeitos preparados para a mudança da realidade numa perspectiva histórica.

As contradições do mundo do trabalho exigem da “[...] escola um novo desafio: desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana.” (SEDUC-RS, 2011, p. 15). Entretanto, a escola existente não consegue motivar os estudantes devido às práticas educativas desinteressantes. Jovens carregam a marca da mudança, almejam transformar o mundo. Mudança ocupa centralidade e é elemento comum na experiência dos jovens. Vive-se uma sociedade planetária, caracterizada por diversidade, mudança e fragmentação. Os jovens vivem intensamente os desafios e as contradições desse tempo, com todas



as rupturas e possibilidades. No mundo líquido, “[...] juventude é incerteza e possibilidade.” (SOUZA, 2004, p. 62).

Analisando o documento-base de implantação do Ensino Médio Politécnico, identificam-se as seguintes medidas propositivas:

a) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; b) trabalho como princípio educativo; c) pesquisa como princípio pedagógico; d) direitos humanos como princípio norteador; e) politecnicidade como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta; f) interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora; g) contextualização como fenômeno histórico; h) reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico; i) conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade; j) currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdos organizados a partir da realidade vivida; k) relação parte-totalidade como relação na construção da realidade e de novos conhecimentos; l) relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação; m) avaliação emancipatória como prática avaliativa transformadora e democrática; n) formação integral do educando como direito social. (MUNSBURG, 2015, p. 113-114).

Essas medidas, em seu conjunto ressaltam o protagonismo juvenil e se inserem na perspectiva de uma educação intercultural descolonizadora, pois apontam para uma concepção educacional que prioriza práticas transformadoras da realidade com interação geoeconômica dos sujeitos.

A politecnicidade constitui-se no princípio organizador da proposta do Ensino Médio Politécnico, tendo em vista a formação científico-tecnológica e sócio-histórica para transformar a realidade. Para tanto, é preciso construir um currículo integrado, que supere a lógica disciplinar, envolvendo todos os sujeitos que atuam nas escolas.

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnicidade supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar (SEDUC-RS, 2011, p. 16).

Constata-se, pois, que o conceito de politecnicidade articula-se com os demais, especialmente com interdisciplinaridade, contextualização e protagonismo do estudante. A execução dessa proposta supõe mudança de paradigma e de atitude dos agentes da educação, mediante um trabalho coletivo e integrado, utilizando novas formas de organização dos conhecimentos.

A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico entende conhecimento como um processo histórico permanente de transformação da realidade. Em



consonância, o currículo é organizado de tal maneira que os conteúdos estejam articulados com a realidade vivida pelos estudantes.

Em termos conceituais, “[...] o currículo é concebido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas” (SEDUC-RS, 2011, p.17). Em decorrência dessa concepção curricular, os conteúdos precisam ser organizados a partir do contexto vivido pelos estudantes e da necessidade de compreensão da realidade.

Instância discente

É função da escola promover a formação para o protagonismo juvenil, mediante ações educativas que desenvolvam a autonomia e o pensamento crítico. E isso é competência de todos os componentes curriculares de forma integrada, interdisciplinar, promove experiências humanas que contribuam para a transformação da realidade.

Integrando as práticas político-cidadãs, a temática projetos sociais engloba ações de cunho social, humanitário e cívico-político, ações essas que propiciam a formação integral do sujeito a partir da compreensão da realidade. Nesse sentido, o estudante E₄ destaca a contribuição de um projeto desenvolvido no Seminário Integrado – elemento articulador e problematizador do currículo –, promovendo a solidariedade.

O projeto de Seminário Integrado “Fazer o bem sem olhar a quem” foi um dos que eu mais gostei de fazer, pois houve um ato de solidariedade.

[...]

Foi muito importante para aprender, tanto como fazer um trabalho científico em grande grupo, quanto para aumentar nosso senso de solidariedade e amor com o próximo (E₁⁴),

Projetos dessa natureza propiciam o conhecimento e a compreensão da realidade, a conscientização sobre os desafios sociais e a realização de ações transformadoras no contexto socioantropológico.

No que se refere ao protagonismo juvenil, especificamente, três relatos ilustram a temática. A estudante E₂⁸ é enfática ao descrever um projeto bem-sucedido realizado em sua escola, destacando a participação efetiva dos estudantes.

FALA JUVENTUDE. Através deste projeto como o próprio nome diz os alunos tiveram voz e puderam interagir dentro da escola. Foi muito importante para mim, não só como aluna, organizar e participar



ativamente um projeto tão enriquecedor de conhecimento.(E₂₈)

O título em caixa alta expressa a percepção da estudante: organização, participação e interação. Fala – voz dos estudantes “dentro da escola”.

Uma atividade de bom proveito, realizada nas aulas de seminário integrado, foi nossa pesquisa sobre o espaço cultural e econômico da praça Tamandaré. A pesquisa nos ajudou a compreender e valorizar mais a cultura local, e nos envolveu em questões políticas quanto ao planejamento urbano o que nos ajudou a compreender melhor como funciona alguns aspectos da administração da cidade. (E¹⁸)

A análise dos relatos parece indicar que com maior participação dos estudantes no processo educativo os resultados seriam bem mais significativos, com menores índices de evasão e reprovação e melhor desempenho escolar. Todavia, como constatado, as práticas político-cidadãs, compreendendo projetos sociais e protagonismo juvenil, ainda são práticas pedagógicas tímidas em relação às medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico. Os resultados contrapõem-se às expectativas dos estudantes e à realidade escolar que descrevem.

Instância docente

A instância docente compreende enunciados retirados dos relatos de professores orientadores do Seminário Integrado, relatos esses constantes da questão aberta do questionário.

O documento-base estabelece que:

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto (SEDUC-RS, 2011, p. 27).

Como se observa, o Seminário Integrado articula e problematiza conhecimentos vivenciais com conhecimentos sistematizados, mediante pesquisas socioantropológicas para conhecimento da realidade local. A organização dos trabalhos do Seminário Integrado é de responsabilidade da equipe diretiva, enquanto que a execução dos projetos é atribuição do coletivo dos professores sob a coordenação de um professor orientador. Este é responsável pela avaliação dos projetos vivenciais dos estudantes.

Dos 30 professores orientadores respondentes, um não respondeu à questão



aberta sobre uma situação de aprendizagem. Já os 29 que responderam, todos relataram uma situação de aprendizagem considerada significativa. Desses, apenas um fez ressalva quanto às dificuldades iniciais de implementação da proposta pedagógica.

Ressalte-se que, diferentemente do que se constata nos relatos dos docentes, os estudantes foram mais críticos, apontando diversos problemas relativos à proposta pedagógica (MUNSBURG, 2015). Outro aspecto parece ser contraditório: as respostas dos docentes às questões fechadas – o que não é objeto de análise neste texto – evidenciam dificuldades e entraves para a implementação do Ensino Médio Politécnico, o que não ocorre nos relatos.

Da leitura e análise de todos os 29 relatos dos docentes, identificaram-se 34 indicações de ação, 19 indicações de protagonismo juvenil e 24 de educação intercultural descolonizadora (relacionadas à noção de transformação da realidade). Evidentemente, esses códigos analíticos estão inter-relacionados. Daí que a análise do código protagonismo juvenil abrange as indicações relativas aos demais códigos (ação e educação intercultural descolonizadora).

O relato de P1 descreve o projeto de criação de uma empresa, envolvendo 120 estudantes. Esse trabalho tinha como um de seus objetivos “[...] desenvolver no educando o planejamento e o trabalho em grupo [...], sistematizando o conhecimento de forma organizada e planejada, apropriação do uso de ferramentas de informática oferecidas pela escola.” (P1). Com tal propósito, os estudantes utilizaram uma tabela “[...] para criar cargos, salários, identificação de funcionários e elaboraram um pequeno histórico da empresa onde explicaram o ramo de atividade e a proposta.” (P1). Tais atividades realizadas pelos estudantes exemplificam o código analítico ação para preparação para o trabalho, bem como evidenciam o protagonismo juvenil: “Foi oportunizado a eles serem os protagonistas do processo de criação de uma Empresa [...]” (P1).

O protagonismo dos estudantes também é ressaltado pelo fato de que “[...] tiveram a seu encargo avaliar a utilização das ferramentas computacionais, estrutura do projeto e relevância e a argumentação para a venda do produto da empresa, constando também nesta avaliação uma autoavaliação da participação de cada aluno neste processo.” (P1). Nessa direção vão também os relatos de outros professores responsáveis pelo Seminário Integrado. De maneira geral, destacam ações e/ou atividades em que os estudantes têm a iniciativa, como, por exemplo, a escolha dos temas para o projeto e a construção (planejamento, estruturação, execução e avaliação) desses projetos.

De outra parte, mas ao mesmo tempo articulada com o protagonismo juvenil,



percebe-se a preocupação com ações visando a transformação da realidade. Para intervir na realidade é preciso conhecê-la. Nesse sentido vem o relato de um professor: “[...] os estudantes pesquisaram a realidade dos bairros onde moravam. [...] foi pra eles, uma experiência significativa, pois partiram da sua realidade, visualizaram os problemas do seu bairro.” (P35).

Complementarmente, cita-se a constatação de outro professor, o qual enfatiza que houve envolvimento dos estudantes na pesquisa da “[...] realidade social circundante, [...] problematizando aspectos sociais e pessoais assumindo um a postura crítica.” (P25). E aqui se insere a questão da educação intercultural descolonizadora, que requer a formação de um cidadão crítico em relação à realidade. A citação a seguir ilustra isso:

Todas as atividades propostas em seminário integrado têm o intuito de desenvolver o aluno integralmente, pensando que o dever da escola é preparar o aluno não apenas profissionalmente, mas como um **cidadão crítico e participativo em nossa sociedade.**” (P16, grifo nosso.)

Percebe-se, nos relatos dos docentes, que os projetos considerados significativos se enquadram no que propõe a Seduc-RS (2011), que entende pesquisa como “[...] o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores.” (SEDUC-RS, 2011, p. 23). Sintetizando:

A pesquisa, assim concebida, possibilita o protagonismo dos estudantes na redescoberta de conhecimentos, na construção de novos conhecimentos e na resolução de problemas. Mas, acima de tudo, a pesquisa contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capacitados a atuarem na transformação da realidade (MUNSBURG, 2015, p. 32).

Tomando-se isso como premissa, eis a articulação que se antevê da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico com a perspectiva de educação intercultural descolonizadora.

Instância teórica

A instância teórica, por fim, compreende enunciados relativos aos códigos analíticos “protagonismo” e “educação intercultural descolonizadora” extraídos de textos de especialistas sobre as temáticas.

Ser protagonista significa ser ator principal, assumir centralidade, atuar



decisivamente num processo e lutar por ideais. Com base na pesquisa já realizada durante a construção da dissertação de mestrado, constatou-se que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico prioriza o protagonismo juvenil, o que se percebe já na introdução do documento-base:

[...] há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, **priorizando o protagonismo do jovem**, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio (SEDUC-RS, 2011, p. 6, grifo nosso).

Essa perspectiva perpassa todo o documento-base da proposta pedagógica, o que requer uma compreensão mais alargada sobre o tema, pois juventude não é um grupo homogêneo. Vários estudos abordam o tema sob a ótica da diversidade, construindo a noção de “juventudes”. O desconhecimento da realidade juvenil tem provocado desencontros entre diversas esferas e/ou setores, tais como: condição juvenil *versus* poder público, condição juvenil *versus* escola, escola *versus* mundo do trabalho. Desconhecendo o perfil, as demandas, os interesses e as expectativas dos jovens, políticas públicas resultam ineficazes.

O tema interculturalidade, por sua vez, inscrito no “projeto decolonial”, ganha importância com os estudos de Catherine Walsh. A pesquisadora entende interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76). Entende-se que a interculturalidade crítica, mais especificamente via educação intercultural, seja o caminho para a descolonização, pois se constitui num projeto de transformação das relações em todas as instâncias, enfrentando processos discriminatórios e promovendo o diálogo intercultural, como se depreende da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

A educação intercultural descolonizadora, notadamente, como já sinalizado, compreende três aspectos a serem trabalhados: a descolonização dos conhecimentos (o saber), a descolonização das subjetividades (o ser) e a descolonização da história (o poder). Evidentemente que estas três dimensões estão interligadas num tecido único – a colonização do pensamento, do imaginário. Daí a importância da educação intercultural como estratégia para a descolonização. E é nessa direção que aponta a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um



trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico. Sob essa ótica, interculturalidade possibilita a convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais. Tais pressupostos são evidentes na proposta em questão.

Cabe destacar o papel da escola e do currículo no que se refere à implementação de um processo educacional verdadeiramente intercultural. A escola é a instituição social em cujo espaço se processa tanto a produção quanto a reprodução da cultura, podendo ocorrer tanto a desconstrução de práticas discriminatórias em relação aos diferentes quanto a naturalização das desigualdades. Daí que o currículo escolar precisa ser construído de forma a possibilitar “olhares outros” e “abordagens outras”, tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que pretende produzir. Um currículo intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que privilegiem o protagonismo do estudante no contexto e/ou espaço escolar. Pensar a educação nessa perspectiva não é idealismo; é possível, como evidenciado na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada focou-se nos códigos analíticos “protagonismo juvenil” e “educação intercultural descolonizadora”, buscando articulações entre enunciados das quatro instâncias definidas.

Pelo que se percebe nos relatos dos respondentes, tanto de estudantes quanto de professores, pode-se afirmar que é preciso descolonizar as instituições de ensino, os currículos escolares, as práticas pedagógicas, as posturas, as atitudes e, sobretudo, as mentes, abrindo espaços para quem quer e deve atuar – os jovens. E a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico aponta nessa direção.

O estudo permite concluir que: a) o protagonismo juvenil é percebido em enunciados das quatro instâncias; b) há inter-relação entre protagonismo juvenil e educação intercultural descolonizadora via atuação para transformação da realidade; e c) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico se enquadra na perspectiva da educação intercultural descolonizadora.

Em que pese tais constatações, alguns questionamentos persistem e requerem o aprofundamento da/na investigação: como, na prática, descolonizar? Como interculturalizar? Tais questionamentos integram o rol de desafios presentes



na investigação em curso, cujas respostas estão além deste estudo. Todavia, entende-se que muito de uma possível e necessária mudança depende da atuação docente no espaço escolar, especialmente a sala de aula. Eis aí outro desafio em pauta: formação docente para a descolonização.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

NOVAES, Regina Célia Reyes et al. (Orgs.). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

PRATT, Mary Louise. A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco. **Travessia**, Florianópolis, n. 38, p. 7-29, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/14665/13434>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

REGIMENTO Padrão Ensino Médio Politécnico. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2012.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011.



SOUZA, Carmem Zeli Vargas. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, Santiago, v. 12, n. 20, p. 47-69, jun. 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13 p. 73-94, 2000. Disponível em: <<https://ensinosociologi.milharal.org/files/2010/09/Sposito2000.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

VENEU, Aroaldo Azevedo. **Perspectivas de professores de física do ensino médio sobre as relações entre o ensino de física e o mercado de trabalho: uma análise bakhtiniana**. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. 1976. Disponível em: <useb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005a. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/364>> 1>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Introcción. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latino-americanas**. Quito: UASB – Abya Yala, 2005b.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75- 96.

_____. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013.

_____. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017.



O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Renaldo Vieira de Souza¹
Paulo Fossatti²
Eduardo Bugallo de Araujo³

Grupo de Trabalho 1: Gestão Universitária
Financiamento: Não contou com financiamento

Resumo

O tema do artigo gira em torno da universidade brasileira e seu arquétipo. O objetivo da pesquisa consiste em suscitar o debate sobre as influências que deram origem ao modelo de universidade que temos no Brasil atualmente, bem como suas implicações para um cenário complexo e um tanto concorrido, apesar do sistema de avaliação padronizado. Trata-se de uma pesquisa baseada em referencial teórico, que buscou seus dados na revisão de literatura acerca da temática. Os resultados apontam para: a) um modelo de universidade atenta ao seu tempo; b) que requer contínuo processo de formação de equipes e lideranças (docentes e administrativos); c) que transcendam a formação tecnicista dos acadêmicos para um mercado de trabalho para uma formação de indivíduos para atender as demandas da sociedade; d) inovações nos seus processos de ensino-aprendizagem e processos de apoio; e) uso de tecnologias sem perder a essência da sua filosofia; f) efetividade do trabalho em redes. Concluímos que a gestão da universidade contemporânea requer um olhar atento da gestão universitária, que esteja preparada para garantir qualidade e excelência em todos sua estrutura e seus processos, garantindo a sustentabilidade da IES interna e externamente.

Palavras-chave: história da universidade no Brasil, universidade contemporânea, influências e gestão do Ensino Superior brasileiro.

INTRODUÇÃO

Conforme Trindade (2000), em um retrospecto da instituição universitária,

¹ Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Pró-reitor de Administração, professor e pesquisador nesta Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: renaldo.souza@unilasalle.edu.br.

² Doutor em Educação. Docente e Reitor da Universidade La Salle, Canoas, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa “Gestão Educacional nos Diferentes Contextos”. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.

³ Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Docente e Coordenador dos Cursos de Ciências Contábeis e Gestão de Recursos Humanos nesta Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: eduardo.araujo@unilasalle.edu.br.



identifica-se quatro períodos distintos: A) do século XII até o Renascimento: caracterizado como “período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja” (p. 122). B) no século XV: ocasião em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma. C) a partir do século XVII: período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do século XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência. D) no século XIX: implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade.

Dessa forma, a partir do século XIX é possível observar que os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, influenciaram a trajetória da instituição universidade. Ocorrência observada também na história do ensino superior brasileiro.

A partir desse contexto, o objetivo da presente pesquisa consiste em suscitar o debate sobre as influências que deram origem ao modelo de universidade que temos no Brasil atualmente. Trata-se de uma pesquisa teórica, a qual buscou em documentos legais e na revisão de literatura acerca da temática, os dados para análise.

Após esta breve introdução apresentamos o referencial teórico, seguido da descrição do percurso metodológico. Na continuação, consta a análise e discussão dos dados e fecham o estudo as considerações finais e as referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em relação ao desenvolvimento do ensino superior nas Américas, diferentemente do que ocorreu no Brasil, colonizado pelos portugueses, em suas colônias, os espanhóis transplantaram para o Caribe. Já no início do século XVI, “a primeira universidade (Santo Domingo, 1538) inspirada no modelo de Salamanca e até fins do século XVII se constituiu uma rede de mais de uma dezena de instituições ‘públicas e católicas’” (DURHAM apud TRINDADE, 2000, p.123). Trindade (2000, p. 123) esclarece ainda que

[...] as colônias norte-americanas da costa leste, após enviarem seus filhos para estudar em Oxford e Cambridge no período de 1650 e 1750, adotaram o modelo dos colégios ingleses, a partir de 1636, em Cambridge (Harvard), Philadelphia, Yale e Princeton e Columbia.



Em continuidade ao tema da evolução histórica do ensino superior, em especial do Brasil, registram-se os seguintes períodos: a) Período do Ensino Superior no Brasil; b) Período Monárquico (1808 – 1889); c) Primeira República; d) A Década de 1920 e o Movimento de Modernização do Ensino; e) A Década de 1930, fim da Primeira República; f) A Segunda República – 1945 até 1964; g) O Regime Militar e a Reforma (1964 – 1980); h) A década de crise econômica e de transição política (1980); i) Era FHC da aprovação da LDB; j) As políticas educacionais para o ensino superior no governo Lula. (SANTOS; CERQUEIRA, 2005).

Período do Ensino Superior no Brasil: O ensino superior no Brasil registra sua origem no século XIX, que na opinião de alguns estudiosos, como Cunha (1980) e Durham (2005), consideram o movimento atrasado, para efeito de desenvolvimento do país.

Período Monárquico (1808 – 1889): Segundo Durham (2005), a aventura de Portugal em terras brasileiras, se assemelhava ao investimento em uma empresa, voltada fundamentalmente para a exploração, onde se manteve fiel. Não interessava para a Coroa Portuguesa a criação de instituições de ensino, muito menos universidades, considerando não ser importante dar autonomia para a Colônia. Neste sentido, foram introduzidos alguns cursos aqui no Brasil, com sua conclusão em Portugal. Mesmo as iniciativas jesuítas de estabelecer seminários para a formação de um clero brasileiro pararam na reforma, ao expulsar a Companhia de Jesus no final do século XVIII. “As primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930” (DURHAM, 2005, p. 201). Somente em 1808, quando a Corte se transferiu para a Colônia, após a ameaça da invasão napoleônica, começou a história do ensino superior no Brasil.

Já em 1910, foi constituída a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central e depois em Escola Politécnica, onde passaria a ser a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927 foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda. Nesta ocasião, a única preocupação era de implantar um modelo de escola autônoma que formasse para as carreiras liberais: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, da elite local (SANTOS; CERQUEIRA, 2005).

Primeira República: Com a chegada da Família Real para o Brasil, retardou-se o processo de independência, impactando no atraso da criação da primeira universidade brasileira, somente na década de 1930. A Carta Magna permitiu a



descentralização do ensino superior e o aparecimento de novas instituições, tanto as de caráter público (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada. A nova era permitiu, pela primeira vez, a criação de estabelecimentos confessionais no cenário educacional do país.

Entre 1890 e 1920 foram criadas 56 novas escolas superiores no Brasil, a maioria pela iniciativa privada. Desta forma dividindo o cenário da educação naquele momento: por um lado as instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e por outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Sendo que desses, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados (DURHAM, 2005, p. 201). Começa naquele momento, a diversificação do sistema educacional que vai perdurar até os dias de hoje no âmbito do ensino superior brasileiro: instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não.

A Década de 1920 e o Movimento de Modernização do Ensino: Com a chegada da industrialização no país, este trouxe, além das transformações econômicas, culturais e urbanas, as ideias de reformas do ensino como um todo, com o lema de um ensino primário público, universal e gratuito.

Os mesmos tecnocratas que reformaram o ensino primário propuseram a reforma do ensino superior. A proposta seria substituir todo o sistema já existente:

O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e pesquisas [...] (DURHAM, 2005, p. 202).

A Década de 1930, fim da Primeira República: Em vários países católicos, em especial na América espanhola, a Igreja Católica esteve à frente do sistema de ensino, sobretudo do ensino superior. No Brasil, diferentemente desses países, a Igreja não consegue estabelecer o comando almejado sobre o ensino. Ainda que tenha conseguido introduzir o ensino religioso nas escolas públicas, entre outras negociações como a dos fundos públicos voltados à primeira universidade brasileira, na promessa de apoio ao novo regime. “A reforma foi marcada por uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, especialmente em relação ao ensino superior, que então se travava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais” (Durham, 2005, p.203, apud. Schwartzman, et al. 1991). Ainda nesta década todo o setor privado, especialmente o confessional, era bem forte. As



estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca 45% das matrículas e por cerca 60% de instituições de ensino superior. Embora a quantidade de consumidores dessa estrutura fosse pequena, o número de alunos pouco passava de trinta e três mil.

Com a reforma no governo Vargas instituiu-se as universidades e definiu-se o formato legal que todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil deveriam obedecer, sem, no entanto, propor a eliminação das escolas autônomas e nem negar a liberdade para a iniciativa privada. Com a reforma, há também uma retomada típica do período monárquico, na centralização, por parte do governo, com relação ao sistema educacional superior. Segundo Durham (2005), a universidade nasceu conservadora, onde o modelo de universidade proposto consistia, em grande parte, numa confederação de escolas que preservaram boa parte de sua autonomia anterior.

A Segunda República – 1945 até 1964: Durante esse período, o sistema de ensino superior teve seu crescimento lento até 1960, época marcada pela formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas); expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. No período 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000).

A segunda metade da década de 1950 é marcada pelo movimento estudantil, que entra em cena, pela “reforma profunda de todo o sistema educacional” (DURHAM, 2005, p. 208). O movimento estudantil defende que o mais importante era alterar toda a estrutura existente e romper com o modelo resultante dos compromissos com o Estado Novo. Mesmo com isso, pode-se tratar desse período como uma das primeiras experiências de expansão do sistema de ensino superior. Ao contrário do crescimento do setor privado, a pretensão era de ampliar as vagas nas universidades públicas e gratuitas, associar o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, na luta contra a desigualdade social no ensino superior em detrimento das classes populares.

Outra reivindicação da União Nacional dos Estudantes (UNE), tratava da mudança de todo o setor privado. Admitiam a manutenção das PUCs, do Rio de Janeiro e de São Paulo, a partir do direcionamento da Igreja Católica para as causas sociais, com base nas teorias da Teologia da Libertação. Mais tarde, essas instituições de ensino superior apoiaram o movimento estudantil, por meio da juventude católica, que se transformou num segmento importante na luta contra o



regime militar (SANTOS; CERQUEIRA, 2005). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), votada em 1961, atendeu as pretensões dos setores privados e conservadores, permitindo legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado.

O Regime Militar e a Reforma (1964 – 1980): O movimento estudantil foi foco de resistência ao regime militar, tendo a universidade pública como suporte. O regime foi radical com os estudantes, a partir de um decreto-lei, emitido pelo então presidente Castelo Branco, em que este: “vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (DURHAM, 2005, p. 210). Esse fato, na verdade, provocou atitudes radicais por parte dos estudantes, culminando em grandes passeatas e embates entre os estudantes das universidades públicas e os segmentos do setor privado que apoiavam o regime militar.

No Brasil, o ano foi marcado pelas reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais e terminou com a destruição do movimento estudantil pelo governo militar. As universidades ficaram sob a vigilância do governo por mais de 10 anos. Após derrotar o movimento estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior. Alguns membros do governo reconheciam a necessidade de mudanças e resolveram promover uma reformulação e modernização do sistema de ensino no Brasil.

A reforma dos militares continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo Ministério da Educação (MEC), negando a flexibilização.

O período também foi marcado por mudanças que ampliaram o acesso nos cursos tradicionais, na organização da rede federal; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e a introdução do regime de tempo integral para docentes (SANTOS; CERQUEIRA, 2005).

A década de 1970 foi palco de um grande desenvolvimento econômico o chamado “milagre econômico”. A classe média brasileira foi beneficiada,



enriquecida dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pelo ensino superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação.

Neste período, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar. No Brasil, ao contrário de alguns países da América Latina, a repressão política promoveu o ensino superior, tanto público quanto privado. O número de matrículas, em cerca de vinte anos, passou de aproximadamente 95.000 (em 1960), para aproximadamente 135.000 (em 1980).

O crescimento da demanda por ensino superior esteve associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor da economia. O setor público praticamente não se preparou para esse momento do ensino superior. No entanto, o setor privado foi capaz de absorver esta demanda, tendo em vista a concentração na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. As IES privadas tornaram-se um grande negócio. Os donos dessas instituições, não tinham comprometimento com a educação de qualidade e viam a necessidade imediata, por parte de um percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar dinheiro. Esse fenômeno foi visível na região mais rica do país, o Sudeste, enquanto que no Norte e no Nordeste o ensino ficava em boa parte por conta do setor público. O setor privado não tinha grandes preocupações com a pesquisa e nem com a qualidade do ensino (SANTOS; CERQUEIRA, 2005).

A década de crise econômica e de transição política (1980): A década de 1980 foi de crise econômica e de mudança política que culminou, com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente. Neste período, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no ensino superior, no entanto, os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado. Verifica-se neste período uma expansão dos cursos noturnos, criados para atender a uma nova demanda.

O setor privado absorve a demanda por se revelar como uma oportunidade “mais fácil” de ingresso em setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas. Começa a grande competitividade entre IES públicas e privadas. O setor privado investe na ampliação de seus estabelecimentos por



processos de fusão e incorporação, para fugir do controle do Conselho Federal de Educação (CFE). Entre 1985 e 1990, é registrado um aumento de 145% no número de IES privadas, passando de 20 para 49.

Era FHC da aprovação da LDB: Com a aprovação da LDB, em dezembro de 1996, foi incorporado inovações no setor de educação superior. Entre estas mudanças se definiu que universidade seja compreendida com a instituição que articulasse ensino e pesquisa. A LDB obrigou a busca do recredenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Considerando que para as IES públicas pouco ou nada afetou, com a implantação da nova Lei, para as IES privadas representou uma ameaça de perda de status e autonomia.

Neste contexto foi criado o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, onde encontrou resistências entre as IES privadas e de alunos e professores das IES públicas. No entanto, com os primeiros resultados, ganhou em parte a simpatia das instituições do setor público, já que os cursos mais bem classificados a elas estavam vinculados. Isso fez com que o provão fosse criticado pela forma como seus resultados foram divulgados pelo MEC.

Para Cunha (2003), nos oito anos de governo de FHC as ações voltadas para o ensino superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Enem, como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

As políticas educacionais para o ensino superior no governo Lula: O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, que se apresentava como um governo popular democrático, as expectativas da sociedade eram muitas. Uma das primeiras iniciativas desse governo para o setor se revelou na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “institui Grupo de Trabalho Interministerial (GT) encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003). O GT deveria “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES” (BRASIL, 2003). O Decreto orientava que o plano a ser elaborado deveria ainda apresentar:



Medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho (BRASIL, 2003).

O período ainda é marcado pela crise fiscal do Estado que afetaram seus recursos humanos, sua manutenção e investimento. A prioridade ao setor privado chegou ao setor do ensino superior ocasião em que as IES privadas experimentaram uma expansão recorde, no entanto, ameaçadas pelo risco de uma grande inadimplência e crescente desconfiança quanto a seus diplomas.

O período ainda é marcado por significativas mudanças envolvendo o MEC, com apoio da UNESCO e Banco Mundial, com o objetivo de traçar novos caminhos para o ensino superior brasileiro. Mudanças frequentes dos ministros da educação, semelhantes às que acontecem nos dias atuais, colocando em prática um modelo de Reforma Universitária.

Em se tratando de políticas recentes de reforma, seja por conta de ações do MEC ou do PNE vigente, muito ainda terá que ser feito para um modelo ideal para o ensino superior.

Em se tratando de políticas públicas adotadas, algumas das quais materializadas nos programas e ações referidas nesta tese é procedente aprofundar os estudos desta pesquisa, com vistas a uma melhor compreensão do sistema. O que permite a continuidade dos estudos com o desafio de melhor aferir a esta pesquisa sua adequada compreensão.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa e caráter teórico, e segue as orientações metodológicas de Gil (2008) e Bardin (2006). O primeiro caracteriza o estudo qualitativo como aquele que, devido à subjetividade do tema ao qual se dedica, não lança mão de cálculos e recursos matemáticos para o tratamento de seus achados.

Para a coleta dos dados, recorreremos a uma revisão de literatura sobre o assunto, buscando em plataformas científicas como Scielo, Capes Periódicos e Google Acadêmico, bem como em fontes físicas. Estas foram a biblioteca da universidade onde se desenvolveu a pesquisa, bem como obras do acervo pessoal dos autores. Também foram examinados alguns documentos legais.

Para o tratamento dos dados, recorreremos à técnica de Análise de Conteúdo



de Bardin (2006), cuja autora explica as três fases que seguimos, segundo sua orientação:

a) leitura flutuante, na qual se realiza uma primeira observação do material, com o intuito de selecionar e organizar o que consideramos pertinente; b) a fase da segunda leitura e identificação das categorias e organização das etapas da pesquisa; c) a fase de inferências, à qual segue a escrita do texto. Esta última fase foi desenvolvida por meio de arquivo compartilhado no recurso Google Drive, permitindo aos autores um trabalho de escrita coletiva.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A Universidade do Século XXI

Conforme Santos e Almeida Filho (2008), as instituições de uma maneira geral enfrentam inúmeros desafios, oriundos de crises e transtornos de toda espécie e que nas universidades, não é diferente.

Em especial na Universidade, o autor apresenta três fatores que geram a crise universitária, tais como: a) crise de hegemonia; b) crise de legitimidade; c) crise de institucionalidade.

- a) Crise de hegemonia: Compreendida como fator resultante de atribuições funcionais de ideias contraditórias, onde se considerava que o papel da Universidade era formar as elites na idade média, e hoje forma de “maneira disfarçada” uma quantidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.
- b) Crise de legitimidade: Caracterizada pela perda de consenso dentro das Universidades, em que cria uma contradição entre a hierarquia do saber restringindo-se a uma minoria. Isto é, uma pequena quantidade de pessoas confrontando-se com as exigências sócio políticas, que defende a democratização do ensino superior, com a finalidade de formar todo e qualquer cidadão, independente de sua classe social.
- c) Crise de institucionalidade: Ilustrada pelo modelo neoliberal, ainda presente na atualidade, as Universidades estão abrindo-se para o mercado transnacional, amparados pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Estimuladas a uma acumulação privada, que acarreta na descapitalização da Universidade pública, obrigando estas instituições a captar maiores recursos.



Para o autor a crise Universitária por via da descapitalização é um fenômeno global, mesmo que se diferencie das consequências no centro, nas periferias e nas semiperiferias mundiais.

As Instituições de Ensino Superior (IES) do Século XXI passam por processos dinâmicos e constantes de transformações.

É extraordinário o crescimento dos investimento/despesas mundiais com a educação: “desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 18).

Nos últimos anos a demanda por Instituições de Ensino Superior cresceu considerável, porém, a oferta ainda é muito maior que a procura. Esses são os principais entraves a serem solucionados pelos gestores destas instituições.

Neste contexto, alguns pontos devem ser observados no que diz respeito aos relacionados ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável, considerados como parte da missão e da visão dessas IES.

O primeiro ponto relaciona-se às IES que devem elaborar um plano de marketing eficiente, com o objetivo de encontrar alternativas que permitam o aumento da demanda e ao mesmo tempo destaque a importância de valores ambientais no meio acadêmico das instituições. As universidades do século XXI devem ter o compromisso muito além do “gerar o saber”. As instituições necessitam de um empenho maior na relação docente e discente, com vistas a busca da excelência na prestação de serviço e no tratamento do aluno como cliente. Não se esquecendo do compromisso e do envolvimento com os educandos, com a finalidade de proporcionar um ambiente de ensino - aprendizagem favorável a todos.

Outro ponto relevante que necessita ser integrado aos empreendimentos educacionais de nível superior, diz respeito à tecnologia. Uma IES deve possuir ferramentas tecnológicas com a intenção de fortalecer sua marca no mercado. A adoção de recursos tecnológicos na instituição pode aumentar a interação de forma integrada com instituições de outros estados e outros países.

Para alcançar a qualidade e excelência na prestação de serviços, falhas e erros precisam ser mitigados e reduzidos ao máximo. Em um mercado competitivo não se admite qualquer forma de despreparo por parte das instituições. Neste sentido, a mão de obra deve ser altamente qualificada e capacitada, tanto do corpo docente e corpo técnico administrativo, como dos gestores envolvidos no planejamento estratégico das IES.

Quanto às parcerias institucionais, estas devem ser formadas com todos os



segmentos de mercado, na idéia da tríplice-hélice com a finalidade de fortalecer a empresa, assim como com outros países, a fim de incentivar um movimento transnacional do consumidor.

A observância a esses pontos são fatores que possibilitam o sucesso desses empreendimentos, para que as instituições de ensino superior cresçam de forma sustentáveis.

Por fim, as pessoas, engajadas e comprometidas, garantindo a qualidade tanto dos profissionais quanto dos produtos educacionais.

A amplitude de mercadorização da educação em todos os níveis inclui transnacionalização de serviços, de idiomas, de intercâmbio de estudantes, de avaliação de cursos e programas para qualificação dos docentes universitários.

Santos e Almeida Filho (2008), trata em sua obra de um novo modelo de universidade para o Século XXI. No entanto, deveremos dar (re)significado a ideia de uma universidade para todos, não bastando apenas uma proposta de governo ou de empreendimento atrativo. Pois o acesso à universidade ainda é um desafio para muitos.

Santos e Almeida Filho (2008) descreve em sua obra *Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*, as bases de estudo sobre a universidade no que tange a reforma democrática e emancipatória para o século presente, onde demonstra passo a passo os processos e esclarece sobre o verdadeiro papel da universidade.

O Sistema Educacional Brasileiro – Estrutura e Funcionamento

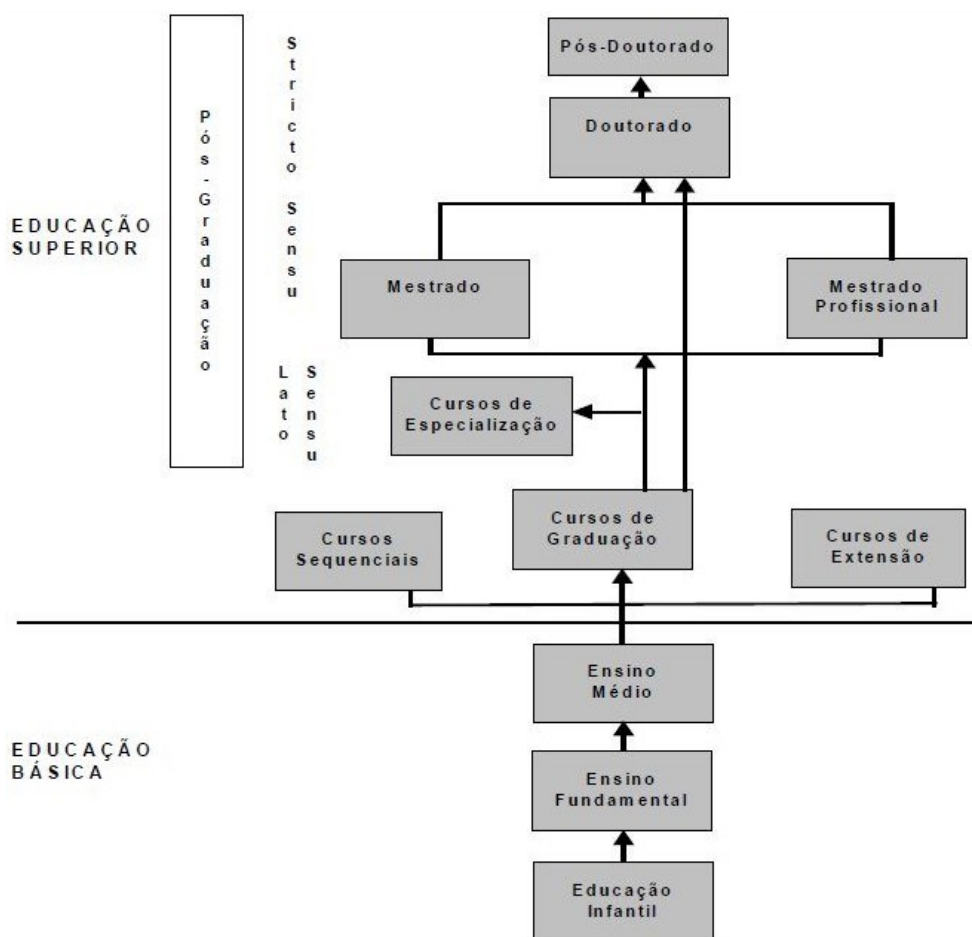
Os sistemas de ensino, no Brasil, são organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal em acordo com art. 211, § 1 a 4 da Constituição Federal (CF). À União, cabe a organização do sistema de ensino federal e dos Territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Aos Municípios cabe a responsabilidade de atuarem, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil. Já os Estados e o Distrito Federal atuam principalmente no ensino fundamental e médio definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Nos últimos anos, Estados e Municípios passaram a atuar, também, no nível superior.

Além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição Federal, o



sistema educativo brasileiro foi redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, na qual ficaram estabelecidos os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades, conforme o ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro



Fonte: Adaptado pelo autor com base nas diretrizes e bases da educação nacional – Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Tipologia das Instituições de Educação Superior

Neste tópico estaremos apresentando a tipologia das Instituições de Ensino Superior (IES) do sistema de educação brasileiro. Os dados e informações estão de acordo com a legislação vigente do Ministério da Educação (MEC, 2016).

A descrição contempla todas as informações relacionadas ao ensino superior, desde a configuração das IES, passando pelas modalidades de oferta de cursos, tipologia de identificação de regime de trabalho de professores até a nomenclatura para tratamento dos estudantes.

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras podem ser *públicas* ou



VI CONGRESSO
IBERO-AMERICANO

privadas. As instituições públicas de ensino são aquelas mantidas pelo Poder Público, na forma: a) Federal, b) Estadual ou c) Municipal. Essas instituições são financiadas pelo Estado e não cobram matrícula ou mensalidade.

Já as IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro.

I – As instituições privadas sem finalidade de lucro são as:

- a) Comunitárias: que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- b) Confessionais: que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e
- c) Filantrópicas: que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDB).

No que diz respeito à classificação acadêmico-administrativa, as IES podem receber diferentes denominações.

A mais estrita definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a Universidade. Trata-se de instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional.

O Centro Universitário é instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à Universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada.

A Faculdade tem duas conotações. A primeira é a de uma Instituição de Ensino Superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. Além disso, não tem a função de promover a pós-graduação. O segundo sentido é aplicado para se referir a unidades orgânicas de uma Universidade.

Os Institutos Federais são unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. A denominação remonta à Lei 11.892/08, que renomeou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS) e as Escolas



Técnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Educativo Brasileiro assemelha-se aos modelos como o norte americano, finlandês, chileno, japonês entre outros países. Com algumas particularidades, mas em sua essência são similares, tendo em vista que a formação do indivíduo, independente da nação, devendo oportunizar uma formação nos diferentes níveis de ensino, dentro de um modelo universal.

Levando em consideração o modelo e as tipologias das instituições de educação superior brasileira, observa-se uma certa complexidade, no entanto, trata-se do padrão institucionalizado pelo Ministério da Educação, independente das instituições, sejam elas públicas ou privadas. Padrão esse, evidenciado pelo sistema de avaliação institucional, recentemente revisado, para atender o processo de credenciamento e reconhecimentos das IES (MEC, 2017).

Atento ao cumprimento dos modelos e em coerência com os sistemas estabelecidos, o desafio maior da gestão universitária está fortemente centrado no fato de ir além dos requisitos legais e mandatários. A gestão universitária engloba elementos que permeiam toda a Instituição, exigindo forte processo de profissionalização dos processos e das pessoas, para garantir estabilidade no dia a dia do fazer, sem descuidar do pensamento sistêmico voltado para cultura da melhoria contínua e inovação.

Elementos esses que servem de balizadores para o processo decisório, tais como:

a) contínuo processo de desenvolvimento sustentável da IES; b) empenho nas relações docente e discente; c) compromisso com os educandos, proporcionando ambiente de ensino-aprendizagem favorável para todos; d) empreendimento educacional com atualização tecnológica; e) ações de marketing para equilibrar a oferta e demanda; f) reforçar a marca da Instituição; g) parcerias institucionais com base na trílice-hélice; h) alinhamento e foco nos propósitos institucionais; busca contínua pela qualidade e excelência do negócio; pessoas engajadas e comprometidas.

Considerando a complexidade, frente à um negócio extremamente concorrido, a gestão universitária na atual conjuntura tem se mostrado desafiadora, primeiramente para um governo que busca atender metas de qualidade da educação no país e, por conseguinte, os gestores das instituições de ensino que incessantemente lidam com os mais variados problemas conjunturais.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2006.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. **Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. 5. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo, Hucitec, 2000.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. 2009.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

TRINDADE, H. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira**. São Paulo. Estudos Avançados, v. 14, n. 40, 2000.



O GESTOR ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA

Mara Rosane Souza Soares¹
Denise Macedo Ziliotto²

Grupo de Trabalho 6: Temas emergentes da Educação Básica e da Educação Superior
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A construção da escola inclusiva é responsabilidade de todos os participantes do contexto educativo. Nesta perspectiva, a gestão tem sido objeto de estudo, especialmente na condição de engendrar e dinamizar recursos e potencialidades da escola com diversas interfaces. A construção da escola para todos também é um desafio para o gestor, pois há expectativa importante na concretização desta condição de acesso e aprendizagem. A partir destas premissas, a pesquisa propõe abordar a atuação da gestão escolar diante do processo inclusivo de alunos público alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Educação Especial, Gestão Escolar, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano universal e a inclusão significa, antes de tudo, deixar de excluir, construindo as condições necessárias para o atendimento às diferenças individuais dos alunos. Garantir o direito à igualdade, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade existente entre os grupos humanos, na perspectiva da gestão escolar inclusiva, supõe que igualdade não equivale à uniformidade e que a igualdade só será assegurada se a diversidade não for eliminada.

Gadotti (2002), ao abordar a pós-modernidade, destaca o multiculturalismo, que ao considerar a diversidade cultural, entende a educação para todos pautada nos direitos humanos. Estas ideias vão ao encontro de algumas propostas colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, parecer nº 17/2001, ao mencionar que o princípio da equidade deve sustentar a educação



¹ Unilasalle. 1ª Mestranda em Educação – Gestão Educacional - pesquisadora do PPG em Educação da Universidade La Salle.

² Unilasalle. Doutorado em Psicologia Social pela USP. Professora e pesquisadora do PPG em Educação da Universidade La Salle.

de pessoas com deficiência, que consiste em construir uma identidade própria reconhecendo a identidade do outro, no direito à igualdade e no respeito às diferenças (BRASIL, 2001).

A Política de Educação Inclusiva, além da garantia de acesso, do desenvolvimento de estratégias, metodologias e ações que promovam a permanência com qualidade no contexto escolar, preza pela equidade de oportunidades a todos (BRASIL, MEC/SEESP, 2001). A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, constitui-se numa proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilharem o mesmo espaço escolar, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos e compreende uma mudança de olhar sobre o sujeito, da concepção pedagógica, da formação docente e da gestão escolar para efetivação dos direitos de todos à educação (CARVALHO, 2008).

Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, consolida o processo de inclusão de modo a assegurar acesso e permanência com qualidade no ensino regular a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades dos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

A inclusão e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para alunos público alvo da Educação Especial, de acordo com o referido em lei, conforme dispõe a Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010, do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação Especial, caracteriza-se por estar fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos compreendidos não só na mudança de concepção pedagógica, como na formação docente e na gestão educacional para que de fato a efetivação dos direitos possa acontecer (BRASIL, 2010).

A proposta inclusiva aponta a necessidade dos sistemas educacionais, político, administrativo e pedagógico reverem seus planos com um olhar voltado a cidadania. Auferir as metas de um sistema educacional inclusivo exige ações e responsabilidade político- administrativa. A inclusão escolar exige a instalação de uma nova lógica educacional, com a incorporação de projetos pedagógicos contextualizados, valorando a diversidade humana. Há, ainda, na proposta inclusiva a emergência do rompimento com concepções individualistas compreendendo as dificuldades específicas (OLIVEIRA; DRAGO, 2012).



Aspectos relativos à inclusão na educação

Uma educação inclusiva procura atender às necessidades de todos os indivíduos que a frequentam, possibilitando a participação em todas as atividades escolares de forma que estes sintam-se acolhidos no ambiente escolar. O processo inclusivo impõe mudanças significativas no modo de pensar, projetar o papel da escola e no desenvolvimento de ações pedagógicas eficazes que contemplem o aprendizado de todos os alunos (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Azevedo e Cunha (2008) entendem que a educação inclusiva demanda que os envolvidos no processo educativo interajam numa perspectiva global com vistas a atender a todos os alunos em suas diferenças individuais. Os autores salientam que aceitação da heterogeneidade do coletivo e da desigualdade dos sujeitos assim como o conhecer trabalhos existentes e coletivamente construir novas propostas metodológicas que atendam as especificidades intelectual e social dos alunos, são requisitos fundamentais para a educação inclusiva. A escola inclusiva tem o compromisso com a ação educativa multifacetada a fim de opor-se a segregação e a exclusão escolar. Propõem-se a formar cidadãos críticos, atuantes e aptos ao exercício de cidadania. As necessidades específicas dos alunos passam a ser a motivação para o aprimoramento constante da intervenção pedagógica. Boaventura (2008) enfatiza que a ética da inclusão reconhece o direito à igualdade e respeita as diferenças, considerando as potencialidades do aluno e estimula o sujeito a assumir suas particularidades de forma positiva, produtivamente, sem inibições frente à sociedade. A autora considera basilar para o aluno público alvo da educação especial, exercer a cidadania e participar como membro ativo da sociedade, pois participar no processo inclusivo significa sentir-se realmente incluído e aceito com sua forma única de ser.

O processo de inserção para alunos público alvo da educação especial, na educação básica do ensino regular, requer de toda a equipe escolar respostas que atendam a as exigências de interferência metodológica desses alunos em suas particularidades e vivências. Para tanto, exige que a gestão esteja voltada as demandas educacionais e exige do professor competência pedagógica para oferecer atendimento a todos os alunos com suas diferenças. O que está prescrito em decretos, portarias ou leis, uma vez que traça metas, planifica, gerencia e possibilita a concretização das proposições e anseios na direção de uma escola inclusiva, aciona decisões políticas de melhorias educacionais conduzindo a construção de uma escola democrática e emancipadora. No entanto, é preciso clarificar que por si só, as leis não estabelecem espaços inclusivos, as leis os



possibilitam, os profissionais da educação, respeitando as diferenças, colocando a diversidade como fator preponderante na apropriação de conhecimentos humanizados, são os protagonistas desta construção (OLIVEIRA, DRAGO, 2012). Cabe à educação beneficiar todos que dela necessitam, com sistemas educacionais inclusivos, capazes de adequar-se as diferenças, sempre estimulando a autonomia e a criatividade do aluno (FARIAS; CUNHA; PINTO, 2016).

Assentir que as competências humanas não são inatas justifica a escola inclusiva e o cessar de discursos que justifiquem o distanciamento da estruturação de medidas pedagógicas inovadoras com suporte em uma visão restritiva da deficiência. A sustentação desta escola com princípios e filosofia inclusiva, passa pela aceitação desses sujeitos com suas singularidades, mas que possuem em si condições reais de desenvolvimento e capacidade de governar o próprio destino (DEIMLING; MOSCARDINI, 2017).



Educação Inclusiva e as Práticas Escolares

Com base no que preconizam os documentos legais internacionais e nacionais, e as questões até então sinalizadas sobre a Educação Inclusiva, repensar a educação, as práticas escolares, a metodologia, os conteúdos, a formação dos professores, os gestores escolares, a avaliação e o projeto político pedagógico é primordial para a construção da escola inclusiva. É um grande desafio que suscita a necessidade de novas formas de trabalhar com os sujeitos, pois as dificuldades de aprendizado passam a ser responsabilidade também dos sistemas educacionais e das práticas pedagógicas desenvolvidas (BOAVENTURA, 2008, OLIVEIRA; DRAGO, 2012).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reconhecida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008), para uma instituição de ensino ser considerada inclusiva é preciso mais do que a eliminação de barreiras arquitetônicas, a concepção de inclusão precisa envolver o respeito pelas diferenças e pela diversidade, é necessário realizar uma caminhada de adaptações sociais, na estrutura física e nas práticas pedagógicas cotidianas, incluindo mudanças de comportamento profissional e conseqüentemente dos colaboradores, corpo docente e discente (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

Glat e Blanco (2007), Boaventura (2008), Oliveira e Drago (2012) referem que a educação inclusiva é um modelo de educação possível, que garante o acesso, a permanência e o aprendizado dos alunos até então excluídos. Porém, para tornar a escola inclusiva, os autores salientam a necessidade de a escola

formar seus professores e gestores, assim como rever sua forma de interagir com a comunidade escolar e todos os elementos que compõem sua proposta pedagógica. Uma instituição inclusiva requer uma oferta educacional diferenciada e para isso precisa rever sua estrutura, organização, projeto político pedagógico, metodologia utilizada, recursos didáticos e processo de avaliação, transformando suas intenções e escolhas curriculares, contemplando as diferenças e as singularidades. Diante dessas novas demandas, Pertile e Rossetto (2015) apontam a importância de trabalhar a formação docente de forma significativa para estar atualizada perante esta realidade.

Segundo Wellichan e Souza (2017), as instituições de ensino necessitam ser instrumentalizadas e capacitadas para atender a essa parcela de alunos público alvo da Educação Especial que cresce e requer oportunidades. A reestruturação do ensino apresenta avanços, mas está longe de atender a totalidade. Ainda há muitas conquistas a serem feitas em termos estruturais, físicos e principalmente no que se refere às ações pedagógicas e a gestão escolar, uma vez que essas são as grandes responsáveis pela transposição da proposta inclusiva.

Para Boaventura (2008), professores e gestores, na ótica inovadora, buscam a excelência no atendimento sem atitudes e práticas pedagógicas discriminatórias, permitindo que todos sejam incluídos e não apenas integrados. A escola contemporânea, além de trabalhar habilidades e competências, também desenvolverá no seu cotidiano escolar princípios éticos de valorização e respeito ao outro. Porém, para efetivação desse processo, caberá aos gestores incentivar e apoiar os professores em suas pesquisas e estudos na busca de estratégias para que o cotidiano de sala de aula atinja alunos com ou sem deficiência. Para evitar impedimentos ao aprendizado, garantindo a participação de todos, é imperioso ao professor pensar nos alunos enquanto sujeitos em processo de desenvolvimento, descobertas e crescimento, e que irão experienciar o processo de ensino e aprendizagem de acordo com suas características individuais. Azevedo e Cunha (2008), assim como Boaventura (2008), enfatizam que o ensinar e aprender ocorre continuamente e de forma coletiva, sendo contemplado pela diversidade de saberes e oportunidades de trocas. Porém, modificar conceitos em uma escola vai muito além do diálogo e perpassa pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). À gestão compete envolver toda a comunidade escolar para que o processo seja coletivo e contínuo. A educação para todos, que garante acesso, permanência e sucesso escolar a todos os alunos, como finalidade da educação, deve ser garantida e cabe aos gestores mediar todas as discussões em relação à educação inclusiva, na construção da proposta pedagógica da escola.



Boaes (2015) aponta que a escola, ao construir sua proposta pedagógica, unindo toda a comunidade escolar, deve colocá-la em prática num processo de reflexão e ação, que exija a participação e o comprometimento de todos para a melhoria da qualidade dos serviços prestados a longo e curto prazo. O PPP da escola inclusiva estabelece parcerias com os pais, deve estar voltado para a sua comunidade, estimula a formação continuada para toda a sua equipe escolar, é crítico e flexível, assim como o processo avaliativo. Boaes (2015) destaca que o PPP é o documento que evidencia a intencionalidade da escola, construído de forma coletiva, sistemática e participativa, norteador da práxis educativa e administrativa, que tem como objetivo enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Assim como Tezani (2004), Carvalho (2005) também sinaliza que a construção da aprendizagem de qualquer aluno passa pelo conhecimento do professor sobre o que é o processo de aprendizagem e como a aprendizagem acontece, passa pelo conhecimento do processo de desenvolvimento humano e da importância do sujeito estabelecer relações com o outro e com o mundo para seu crescimento cognitivo e social. A escola inclusiva é aquela que organiza seus recursos em benefício do processo de ensino e aprendizagem, valorando a heterogeneidade e as singularidades existentes na sala de aula. A construção da escola inclusiva passa por muitos caminhos, da aceitação das diferenças para os ambientes facilitadores do processo de ensino e aprendizagem às metodologias inovadoras, ou seja, a procura constante de qualificar o processo de construção dos saberes. Para a educação inclusiva é essencial um currículo dinâmico, que permita adaptações curriculares de acordo com as necessidades dos alunos. As adaptações curriculares são ações pedagógicas que possibilitarão a construção da escola inclusiva e se farão presentes no cotidiano escolar, com o objetivo de atender as possibilidades e diferenças individuais dos alunos com deficiência.

Nunes e Madureira (2015), reconhecendo essa necessidade, enfatizam a importância de o professor tornar o currículo acessível, organizando a intervenção pedagógica, articulando rotineiramente estratégias diversificadas a fim de que todos os alunos sintam-se motivados a aprender, que todos tenham facilidade em acessar e compreender os conteúdos de ensino e, conseqüentemente, que todos possam vivenciar experiências de acordo com suas necessidades e capacidade de expressão. As autoras apontam a abordagem curricular que auxilia o aluno a remover barreiras à aprendizagem, a responder as diferenças individuais, a flexibilizar o processo de ensino, a permitir ao aluno diferentes formas de envolvimento e acesso ao aprendizado e, com isso, minimizar as adaptações curriculares, contribuindo no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.



Nesta perspectiva, Nunes e Madureira (2015), salientam a importância das estratégias de ensino serem flexíveis e diferenciadas, proporcionando experiências de aprendizagem adequadas e desafiantes para todos os alunos.

As novas demandas exigem professores envolvidos, que buscam aperfeiçoamento constante, pois existem novas possibilidades de trabalho, existem novidades surgindo sempre, o estudar deve ser uma atitude constante para o professor, por mais elevado que seja o nível de sua formação (GONÇALVES; MÜLLER, 2014). A avaliação da aprendizagem, na escola inclusiva, precisa acompanhar o percurso individual do aluno, a evolução de suas competências, a capacidade de resolver problemas e os progressos na organização do trabalho escolar, na participação social e na vida social da escola (CARVALHO, 2008).

Gestão Escolar e Inclusão

Segundo Cury (2000), o termo gestão origina-se do verbo latino “gero”, “gerere” e quer dizer executar, exercer, gerar, gestar, o que significa uma ação do sujeito na construção de algo novo. Considerando a origem etimológica da palavra, o autor define gestão como a geração democrática de um modo novo de administrar uma realidade, já que se traduz pelo diálogo e envolvimento dos interlocutores com vistas à solução de problemas a serem geridos. Bordignon e Gracindo (2001), ao apresentarem os termos administração e gestão escolar, utilizados por alguns autores como sinônimos e por outros como termos distintos, salientam a gestão como sendo um processo dentro da ação administrativa, ou como o ato de politizar a ação administrativa. O termo administração na educação é por muitos autores entendido como um processo fragmentado, descomprometido, neutro e tecnicista, como se desenvolveu nos anos 70, ignorando práticas sociais e a necessidade de mudanças.

Hessel (2003) elucida que o termo “gestão escolar” adquiriu relevância no âmbito educacional, desmerecendo a expressão “administração escolar”, para atender a demanda de um novo modelo de ação, com novos paradigmas. A expressão “gestão”, nesse sentido, incorpora a participação coletiva na tomada de decisões, como intenção de uma prática democrática na educação pública.

Paro (2010), define administração (gestão) escolar como o uso racional e eficiente dos recursos para atingir determinados fins perpassando todo o processo educativo. O conceito que se tem em relação ao diretor de escola não costuma diferenciar-se da concepção de diretor de qualquer outra empresa. Em ambos os casos esse é o responsável pela administração, ao velar pela adaptação de meios



e fins e pela sistematização do esforço humano coletivo. Também é o que hierarquicamente ocupa o cargo mais alto e é responsável pela excelência do funcionamento organizacional. O autor salienta que o atual formato administrativo e didático da escola básica brasileira ainda se alicerça em paradigmas arcaicos, tanto do ponto de vista científico como político e social. Para superar o atual padrão da escola básica, há que se ter um modelo administrativo de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometido com a democracia e com a formação integral do ser humano. O autor enfatiza que para administrar uma empresa (escola), é preciso multiplicar habilidades, competências, conhecimentos, enfim, as múltiplas capacidades presentes na singularidade humana.

Lück (2006) concebe gestão como o processo que incita a participação coletiva organizada, ativa e competente, com a valorização e aproveitamento de habilidades e competências individuais, para o mais pleno alcance das metas traçadas. A autora aponta como basilar para a gestão da escola pública que o gestor escolar tenha formação, domínio de conceitos e procedimentos administrativos. Que tenha corresponsabilização junto ao grupo de trabalho, escutando os colaboradores a fim de identificar suas concepções, dificuldades e percepções para que sintam-se seguros na busca de alternativas para a solução das dificuldades diárias.

Também Sarmiento et al. (2016) destaca que independentemente do tipo de organização, a função do gestor escolar requer domínio de técnicas e procedimentos que lhe possibilitem garantir uma gestão eficiente e eficaz, focada em determinados objetivos. Um profissional flexível, ético, aberto ao diálogo, comprometido, determinado, equilibrado, com bom senso, organizado e com conhecimento, pois para exercer gestão, faz-se necessário mais que experiência construída ao longo do tempo. A escola hoje requer gestores dinâmicos e capazes, que promovam avanços pedagógicos com atitudes e decisões educacionais tomadas em conjunto com os integrantes do cotidiano escolar.

Soares (2016) entende que ao diretor cabe apropriar-se das competências de gestor, na sua ação gestora, já que sua função exige disciplina, ética, tomada de decisões, responsabilidade com todos os envolvidos no processo de escolarização, autonomia e senso crítico, na promoção de um processo participativo dentro do ambiente escolar, envolvendo a todos no processo de ensino e aprendizagem.

Libâneo (2008), ao considerar a organização escolar um sistema sociocrático, que agrega pessoas evidenciando a intencionalidade de suas ações interagindo em seu contexto sociocultural, converge com as colocações de Santos (2002) que por sua vez salienta a necessidade preeminente da escola



contemporânea de gestores proativos, ágeis, criativos, com aptidão para interpretar as solicitações do momento para organizar o trabalho de forma pertinente. Os autores destacam que a autonomia da escola, tão desejada e prevista na legislação de ensino, está diretamente vinculada a competência de seus gestores em acompanhar as mudanças que emergem da sociedade como também interagir e interferir nela.

Lück (2000) ainda salienta que é preciso desconstruir conceitos, preconceitos, paradigmas, em todos os níveis escolares considerando a diversidade humana. A escola, assim como fortalece preconceitos, pode também desconstruí-los, e esta é uma tarefa para os gestores escolares responsáveis pela formação do ambiente escolar. A autora identifica que a gestão escolar, até bem pouco tempo, era de um diretor sem voz própria, indicado pelos órgãos centrais; cabia a ele “dirigir” o fazer escolar conforme as determinações recebidas da mantenedora. Perante uma clientela homogênea, esse procedimento administrativo tornava-se possível, pois quem não se adequasse era excluído. Mediante essas orientações, as relações nos sistemas de ensino tornaram-se hierarquizadas e verticalizadas, a fragmentação e a burocratização dos processos, a desresponsabilização de pessoas em diferentes níveis de ação, entre outros, produziram uma cultura de determinismo e dependência. Com as demandas tornando-se cada vez mais diversificadas e os sistemas de ensino sendo vistos como organizações vivas, onde todos os envolvidos interagem de forma dinâmica, o trabalho como prática social passa a ser o foco da ação da gestão. A diversidade escolar impõe novos desafios para os gestores, pois exige da gestão um exercício de múltiplas competências, de matizes diferenciadas, sendo fundamental a formação continuada. E é nesse entendimento que surge o conceito de gestão escolar, que supera o de administração escolar, pois engloba uma série de concepções não incorporadas pelo outro, como a tomada de decisões coletivas, o entendimento da dinâmica contraditória e conflitiva das relações interpessoais da organização, a percepção dessa organização como um organismo vivo e dinâmico que necessita de uma liderança articulada e relações sociais exercidas na escola e nos sistemas de ensino.

Costa (2013) ao realizar investigação sobre a implantação do processo de inclusão, observou a dificuldade da gestão escolar se estabelecer a partir de princípios democráticos, capazes de promover a participação de todos para efetivação de uma escola inclusiva. A autora salientou que mesmo havendo respaldo político e legal para a implantação da inclusão, esse caminho apresentava-se ainda incipiente e cheio de dúvidas. Transformar escolas em ambientes



inclusivos é um desafio labiríntico e a implantação das políticas inclusivas requer muito estudo, esforço, envolvimento e dedicação de todos, principalmente dos gestores.

Freitas (2014) notabiliza a importância do clima e cultura organizacional participativa de uma gestão democrática, onde o sentimento de pertencimento surja da participação e apoio da comunidade nas mudanças que o processo inclusivo requer. Michels (2006) sugere que para lidar com essas dimensões políticas, administrativas e pedagógicas de forma mais clara e em conjunto, a fim de efetivar a escola inclusiva, o processo de formação continuada para gestores e professores deve ser contínuo e contextualizado. A autora destaca que a gestão tem como foco a descentralização e encaminha-se para o processo de democratização do sistema escolar. E esse processo inclusivo, conforme enfatizam Deimling e Moscardini (2017) deve estar alicerçado numa proposta pedagógica rica em estímulos de aprendizagem, onde cada um possa ser compreendido como sujeito único, que traz em si potencial de desenvolvimento cognitivo e humano.

Outro aspecto apontado por Soares (2016) ao analisar a postura dos diretores escolares - quando está em pauta uma escola que educa alunos público alvo da Educação Especial - é a importância do gestor escolar articular ações de interação entre família, sociedade e escola, tendo como foco em sua práxis a formação humana e cidadã, favorecendo a adaptação destes alunos no contexto social.

É relevante destacar que Lück (2010) menciona também ser função basilar do gestor escolar abraçar o cotidiano escolar, com visão sensível e perspicaz, a fim de ler a essência da escola e sua significância. Pois será com o entendimento das diversas faces do cotidiano escolar, entendendo os fazeres e as práticas já estabelecidas, que o gestor irá atuar promovendo a melhoria do desempenho educacional e, com isso, contemplando o processo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carvalho (2008) afirma que ao assumir o compromisso com a educação inclusiva, é preciso lembrar que cada necessidade traz a sua singularidade e que o fazer pedagógico deverá ter fundamentação suficiente para ser significativo no crescimento dos indivíduos. Assegurar o encontro destas diferentes presenças no espaço escolar, de forma igualitária e respeitosa, potencializa a construção de uma escola inclusiva. A educação inclusiva significa um novo modelo de escola, no entanto é basilar ressaltar que, mesmo a legislação vigente e os documentos



normativos impulsionando a organização de sistemas educacionais inclusivos, se não houver mudanças nas concepções e ações de todos os protagonistas que fazem parte da comunidade escolar, será muito provável que essas políticas não se efetivem. Esse é o grande desafio da escola inclusiva, ressignificar o ambiente escolar com uma pedagogia que atenda a todos nas suas especificidades, de forma cooperativa, para o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (BEYER, 2006). E por essa ótica, o papel do gestor escolar ganha magnitude, é ele quem irá conduzir a estrutura organizacional da escola. Uma escola só será inclusiva se o gestor estiver comprometido com a proposta inclusiva e disposto a envolver toda a comunidade escolar no fazer inclusivo (VIOTO, VITALIANO, 2012).

A gestão relaciona-se a esta construção, que segundo Sarmiento et al. (2016), exige profissionais que evidenciem equilíbrio, determinação, comprometimento, liderança, bom senso, conhecimento técnico e humano que possibilitem atingir os resultados estabelecidos. De acordo com Azevedo e Cunha (2008) cabe ao gestor escolar mediar às inter-relações e relações na construção de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e de qualidade, onde todos os indivíduos envolvidos nesse processo façam-se ouvir, cumpram seus deveres e tenham seus direitos assegurados.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: teoria e prática**, v. 18, n. 31, p. 53- 72, jul-dez, 2008.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista da Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 8-12, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BOAES, Katana de F. **Mecanismos de construção da gestão democrática: um estudo em três escolas municipais da cidade de São Luís**. In: Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 5., São Luís/MA. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16578_10488.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

BOAVENTURA, R. S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/760/1/dissertacao%20Roberta.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2017.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. São Paulo, 2001. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>>. Acesso em: jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília – Janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11/ 2010 / MEC /SEESP /GAB**, de 07 de maio 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192>. Acesso: jun. 2017.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, R.E. **Escola e reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COSTA, H. L. **A implementação da Política de Inclusão no município de Quissamã/RJ: Uma análise comparativa entre 1º e 2º segmento do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEIMLING, N. N.M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão Escolar: Política, Marcos Históricos, Avanços e Desafios. **Revista online de Política de Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, jan- abr., 2017. Disponível em: <seer.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9325/6177>. Acesso em: out. 2017.

FARIAS, C. C.; CUNHA, R. S.; PINTO, R. B. **Estatuto da pessoa com deficiência comentado**. 2. ed. rev. Juspodium, Salvador, 2016.

FREITAS, Flaviane Pelosso Mollina. **Gestão e inclusão escolar: a formação do gestor escolar no programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” (2003 - 2013)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Guarapuava, 2014.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.



GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (orgs.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**, p. 15- 35, 7 Letras, Rio de Janeiro, 2007.

GONÇALVES, M. V. MÜLLER, J.L. Gestão escolar e o trabalho pedagógico na escolar. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2 (11. ed.), número regular, p. 211-220, jun./jul. 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1521/1155>>. Acesso em: mar. 2017.

HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: ME Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília. n.º 72, fev-jun, 2000.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. v. 2 Série Cadernos de Gestão. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, Vozes, RJ, 2010.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: mai. 2017.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais [online]**, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. Rio de Janeiro, 2012.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. São Paulo, 2010.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 4, p. 1186-1198, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219/5577>>. Acesso em: abr. 2017.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. Pioneira Thomson Learning, 2002.

SARMENTO, D. F., MENEGAT, J. SENIW, R. M. Qualidade educacional e gestão. Formação, investigação e práticas gestoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos**



em Educação, v. 70, p. 55-76, 2016. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie70a03.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

SOARES, Claudia A. M. **Gestão participativa na inclusão de adultos deficientes visuais**. 2016. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, 2016.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. 2004, 221f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2638?show=full>>. Acesso em: out. 2017.

VIOTO, Josiane R. B., VITALIANO, Célia R. **O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul – IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/660/668>>. Acesso em: out. 2017.

WELLICHAN, Danielle S. P. SOUZA, Camila da Silva. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 146-166, 2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9786/6596>>. Acesso em: out. 2017.



O OLHAR DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA SOBRE A INCLUSÃO DOS PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA¹

Mariana Pinkoski de Souza²
Paulo Fossatti³
Henrique Guths⁴

Grupo de Trabalho 2: Responsabilidade Social Universitária

Resumo

A relevância do tema que apresentamos neste texto é significativa para a discussão e reflexão sobre a gestão universitária. Trata-se do recorte de uma dissertação de mestrado sobre a temática, construído tendo por base uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão de uma instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Porto Alegre, que estudou a percepção de professores com deficiência física, visual ou auditiva sobre o seu processo de inclusão na Academia. O conjunto dos sujeitos da pesquisa foi constituído por dois deficientes físicos, um deficiente visual e um deficiente auditivo, que trabalhavam como professores universitários da Instituição investigada. Tratando-se de um estudo qualitativo, foi realizada e aplicada uma entrevista semiestruturada. O resultado do estudo realizado está apresentado em formato de um guia de orientação para universidades e professores universitários com deficiência. Dentre as conclusões da pesquisa, destaca-se a necessidade de as instituições de ensino superior promoverem cada vez mais a autonomia laboral dos professores universitários com deficiência, voltando o olhar da gestão para a sincronização do bem-estar acadêmico. O estudo se alinha ao contexto das condições metamórficas pelas quais passam as instituições de ensino na contemporaneidade, abordando o olhar da gestão para administrar e sensibilizar a sociedade acadêmica. Assim, o presente texto elaborado em função da importância das universidades inclusivas, pretende somar-se às práticas que atualmente se realizam na temática da gestão na



¹ Esta pesquisa está vinculada ao projeto aprovado pelo CNPq, intitulado "Gestão universitária: da teoria aos modos de efetivação em diferentes Contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas" (Comung), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unilasalle sob nº 34747614900005307 e pelo CNPQ: 44381820142", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos.

² Aluna especial da Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa "Gestão Educacional nos Diferentes Contextos". E-mail: marianapinkoski@gmail.com.

³ Doutor em Educação. Docente e Reitor da Universidade La Salle, Canoas, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa "Gestão Educacional nos Diferentes Contextos". E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.

⁴ Docente e coordenador das Clínicas Integradas da Saúde da Universidade La Salle, Canoas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: henrique.guths@unilasalle.edu.br.

universidade ativa e atenta para ações, não somente administrativas e burocráticas, mas também humanizadas com novas posturas de atuação e compreensão na educação superior.

Palavras-chave: Gestão Universitária, Professor Universitário, Pessoa com Deficiência, Inclusão.

INTRODUÇÃO

O acesso e permanência da pessoa com deficiência, tanto de alunos quanto de professores, nos cursos superiores iniciaram no final do século XX nas instituições de ensino superior no Brasil, juntamente com os avanços sociais e tecnológicos e amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394 de 1996, especialmente fundamentadas no artigo 58⁵. Dados do IBGE (2010), apresentam que 23,9% da população total do Brasil tem algum tipo de deficiência, visual, auditiva, motora e mental ou intelectual, o que representa uma real necessidade de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Diante desses dados, uma instituição de educação precisa levar em conta a deficiência do indivíduo para buscar proporcionar-lhe bem-estar, acessibilidade e autonomia.

No estado do Rio Grande do Sul (RS), foi constituído o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). As instituições que pertencem ao COMUNG são FEEVALE, IPA, PUCRS, UCPEL, UCS, UNICRUZ, UNIFRA, UNIUI, UNISC, UNISINOS, UNILASALLE, UNIVATES, UPF, URCAMP e URI⁶. O COMUNG é formado por uma grande rede de educação, ciência e tecnologia que, em seu conjunto, conta mais de 40 campi universitários, alcança mais de 380

5 Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

6 Id Ibid.



municípios computa no ano de 2018 segundo seu jornal eletrônico⁷, mais de 208 mil alunos de graduação e pós-graduação, ou seja, 50% dos universitários gaúchos, quase 9 mil professores e mais de 11 mil funcionários, obtendo a característica de ser o maior complexo de educação superior do RS.

As instituições confessionais e comunitárias destacam-se no cenário nacional, e em especial no RS, dado o grande número destas neste estado, por um forte compromisso social. Neste compromisso, elas trabalham na perspectiva de praticar um processo educativo e uma gestão universitária que possibilitem uma efetiva inclusão de pessoas com deficiência. Essa inclusão não se limita à dimensão da inserção; ela vai além e objetiva uma integração digna na qual as pessoas, além do acesso, são cuidadas para bem permanecerem no ambiente acadêmico e nele desenvolverem-se como seres humanos e profissionais, sejam eles estudantes, funcionários e/ou professores. Assim, a pesquisa realizada revela o olhar desafiador e inovador da gestão universitária frente à inclusão de professores universitários com deficiência.

A arquitetura do presente artigo se constitui pelo referencial teórico, pós esta breve introdução, seguido da metodologia, resultados com a discussão e conclusão.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A GESTÃO

A dicotomia e as exigências complexas da contemporaneidade apresentam-se entre a sociedade e a educação superior, com transformações de um novo pensar e fazer social de universidades engajadas em promover a inclusão educacional, social e profissional (SANTOS et. al. 2011). Frente à procura de instituições democráticas, autônomas, críticas e criativas que auxiliem no processo de construção de uma sociedade mais justa e humana, o tema sobre o olhar da gestão frente à inclusão de professores universitários com deficiência torna-se fundamental.

As instituições de ensino superior no Brasil realizaram, com o passar dos anos, evoluções formais para a efetiva inclusão da pessoa com deficiência. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, publicou o Edital INCLUIR 04/2008, que convocava as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na instituição. Os núcleos de



⁷ Disponível em: <<http://www.comung.org.br/>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

acessibilidade possuem a função de atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, no âmbito do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, promovendo, inclusive, o cumprimento disposto no Decreto nº 5.296/2004, nas Portarias MEC e nº 5.626/2005, e no referido Edital.

De acordo com o Censo do IBGE de 2010, os direitos da pessoa com deficiência podem ser acionados tanto com base no direito fundamental do ser humano como com base nas características próprias desse segmento populacional, eis que 45.606.048 de brasileiros têm algum tipo de deficiência, sendo visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira, em segundo lugar está a deficiência motora, que ocorre em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%, sendo a maioria do sexo feminino com 25.800.681 (26,5%) e 19.805.367 (21,2%) do sexo masculino.

A demanda de profissionais com deficiência capacitados para a docência somente é possível com a mudança de paradigmas antigos. A sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade, assegurando direitos iguais ao processo educacional, frente ao conceito de inclusão, pelo qual, de acordo com Costa (2011), inclusão não significa apenas inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas implica preparar esse ambiente para recebê-la. Para Sasaki (1997), a prática desta inclusão social e educacional repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a convivência com diferentes grupos sociais, a valorização de cada indivíduo e a aprendizagem através da cooperação. De acordo com Siqueira (2010), é importante perceber-se que está inaugurado um novo milênio, a era da diversidade, na qual não cabe mais discriminar e excluir, pois o reconhecimento e a inclusão de indivíduos com deficiência representam um avanço significativo para a instauração de uma sociedade plenamente democrática.

A Lei de Cotas 8213/91, de acordo com o Censo da Pessoa com Deficiência (2010) e Freitas (2015), é uma iniciativa que dá garantias ao trabalhador com deficiência, criada em 24 de julho de 1991 e que estabelece em seu Artigo 93 que a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com pessoas com deficiência e reabilitadas, na seguinte proporção do número total de funcionários: até 200, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501



a 1.000, 4%; de 1001 e acima, 5%.

Nos achados de Giabardo (2017), existem poucos artigos publicados com o tema dos professores universitários com deficiência pois, em sua análise, de 1990 até 2015, apenas onze artigos foram encontrados, obtendo ausência de artigos publicados no Norte, Nordeste e Centro-oeste. Também foi observado que nenhum dos artigos tratou como tema principal a autonomia, nem mesmo a gestão universitária.

Segundo Jung (2018), autonomia pode ser descrita como uma forma de desenvolvimentos de potencialidades, de crescimento humano e atos que auxiliem na sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa. Pode ser considerada uma trajetória para a vida inteira, que precisa ser cultivada e dialogada sempre. Para Paulo Freire, a dimensão entre o docente e a autonomia engloba um mundo formado pela história, pela cultura, pela política, fazendo-nos constatar que nele estamos não para nos adaptar, mas para promover a mudança, não há como conceber o espaço pedagógico como neutro e imune a uma ideologia (LIMA, 2016).

Para Bolzan (2017) e Fossatti (2013), o protagonismo do professor nas instituições de ensino superior são induzidos por uma gestão universitária comprometida com engajamento do profissional no mercado de trabalho e na vida acadêmica.

Nos últimos 20 anos, o tema da gestão educacional tem recebido especial atenção no cenário da educação brasileira, com o advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a gestão democrática nos âmbitos da Educação Básica e Superior das instituições públicas, prevendo participação docente, discente, formação de conselhos que integram a comunidade escolar e colegiados, no caso das universidades (FOSSATTI, 2017).

Um exemplo de gestão nas universidades comunitárias que podemos citar é o da Universidade La Salle (Unilasalle) Canoas, onde a metodologia é participativa, privilegiando a construção coletiva, fundamentada no “Plano de Formação Lassalista”, no “Programa Qualidade de Vida no Trabalho – Saúde do Trabalhador” e no “Programa de Gestão por Competência”. Estes programas possuem a finalidade de aproximar as pessoas e grupos de trabalho, verificar e dialogar sobre a Instituição: acolhida, respeito, cordialidade, valorizar a missão de cada um dos colaboradores na Instituição, aprofundar a compreensão da identidade e espiritualidade Lasallista, entendendo-os a partir da missão, visão e princípios institucionais (FOSSATTI, 2017).



O padrão organizacional das instituições de ensino é seguido de acordo com os valores estabelecidos pelos líderes, pelas crenças e pelos valores acadêmicos. Possuindo o tema emergente que é a inclusão no trabalho e na academia de professores com deficiências, os gestores devem se subsidiar de informações, entender as demandas, as exigências operacionais e profissionais, mas ao mesmo tempo compreender as subjetividades dos indivíduos para um melhor desenvolvimento relacional (DEWES, 2018).

É necessário compreender a cultura organizacional para que os gestores consigam constituir-se em líderes de equipes que trabalham em setores específicos, desempenhando atividades específicas, mas que, principalmente, trabalham em prol da manutenção dos tempos e espaços formativos de qualidade na instituição. Nessa perspectiva, o formato da gestão concebido e posto em prática em cada instituição é também uma das dimensões que precisa ser compreendida por todos os envolvidos, pois somente com o comprometimento de todos é que a gestão poderá ser efetivada.

Para Dewes (2018) é primordial entender que a gestão é feita pela coletividade, a equipe de gestão de um determinado setor é fundamental, pois o processo de gestão é compartilhado com todos aqueles que vivem os tempos e espaços universitários. O gestor também precisa compreender que influências externas repercutem no ambiente interno da universidade e vice-versa, por isso é fundamental conhecer e compreender as dinâmicas externas e as internas, bem como o quanto e como cada uma repercute na gestão universitária inclusiva.

Com base nesses referenciais e na reflexão que os mesmos suscitaram, foi desenvolvida a pesquisa sobre a percepção de professores universitários com deficiência física, visual ou auditiva na educação superior. Nela, aspectos referentes à dimensão da gestão universitária no contexto da temática da inclusão do professor universitário com deficiência podem ser observados.

METODOLOGIA

A pesquisa implicou uma investigação de natureza qualitativa, na qual, segundo Bardin (2012), permite-se que o foco de estudo vá se construindo e ajustando ao longo do processo. A pesquisa foi realizada no âmbito da educação superior brasileira, tomando em estudo de caso uma instituição confessional no RS. Foi escolhido, intencionalmente, um Centro Universitário da região metropolitana de Porto Alegre, por observação própria da natureza dos seus processos de inclusão de pessoas com alguma deficiência e da constatação de que tais processos têm sido



tomados em estudos na graduação e na pós-graduação nos trabalhos de conclusão de curso. O tema é, pois, pertinente e importante para as pessoas com deficiência, bem como para as outras pessoas que com elas convivem e para as instituições de ensino.

O conjunto dos sujeitos da pesquisa foi constituído, pelo critério de inclusão, de dois deficientes físicos, um deficiente visual e um deficiente auditivo que trabalham como professores da instituição em estudo. O número de participantes ficou condicionado à observação do número de professores deficientes que havia na Instituição.

A pesquisa foi realizada considerando, além de bibliografia impressa, a bibliografia encontrada nos portais científicos utilizando os termos “professores universitários”, “inclusão”, “gestão universitária”, “deficiência física”, “deficiência auditiva” e “deficiência visual”, em busca de material científico relevante para o objetivo do estudo. Foi aplicada, para coletar os dados, uma entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista foi feita porque na pesquisa qualitativa, ela possibilita ao entrevistado rememorar os fatos vividos, falar de suas contradições, suas marcas, enfim, de suas memórias individuais e coletivas (CAIADO, 2003). Para manter o sigilo dos professores entrevistados, foram construídas siglas para identificar cada um: professor universitário com deficiência física, cadeirante (PDF1), professor universitário com deficiência física por talidomida (PDF2), professor universitário com deficiência visual (PDV) e professor universitário com deficiência auditiva (PDA). Foi utilizada a sigla PDV (pessoa com deficiência) ao longo do texto, sendo o termo correto para a denominação desde o ano de 2010. A pesquisa foi autorizada por Comitê de Ética em Pesquisa da instituição em estudo. Para o entrevistado cego foi feita uma versão em braile do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados práticos da pesquisa, concluída no ano de 2015, foram sistematizados na forma de um Guia de Orientação, contemplando procedimentos para gestão numa instituição de ensino superior e para o professor deficiente físico, visual ou auditivo.

Assim, considerando a importância do VI Congresso Ibero-Americano de governança universitária e I Encontro regional Gestão educacional em diferentes contextos, oferecemos como contribuição nosso texto contendo resultados da pesquisa realizada. Acreditamos que os resultados construídos durante os estudos podem ajudar significativamente nas discussões, chamando a atenção para a necessidade de se ter presente a dimensão do olhar da gestão quando se discute políticas públicas, educação e inclusão.



ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir são apresentadas algumas considerações que podem ajudar uma IES a otimizar suas práticas com professores universitários com deficiência, desde que a instituição desenvolva um processo de construção de gestão universitária participativa e inclusiva, como práticas educativas e formação humana. Para fins de sua apresentação no Congresso, indicamos os aspectos tocantes à Instituição. Destacaremos o que os professores demonstraram através da entrevista realizada e também apontamentos de como as IES podem atuar frente a estes resultados.

O olhar da gestão universitária para a autonomia

O livre acesso dentro do ambiente de trabalho e a autonomia para os professores universitários com deficiência facilita a atividade laboral, bem como aumenta as possibilidades atuações positivas. Para Fernandes (2010), o trabalho não é apenas de natureza econômica, mas também possui um potencial emancipatório, nos termos da auto realização individual. Nessa perspectiva, em que o trabalho não é reduzido a uma mera categoria instrumental, e quando a instituição oportuniza e disponibiliza o livre acesso aos indivíduos, a externalização de habilidades e talentos do indivíduo fica facilitada.

Para Preti (2014) é necessário compreender que a pedagogia da autonomia é produzida através do indivíduo, tanto na qualidade de professor universitário quanto na condição de aluno, a partir do seu autoconhecimento e baseado em sua história de vida. Considerando importante a construção e o desenvolvimento da autonomia, é possível, conscientemente, que as instituições de educação superior:

- a) promovam o livre acesso de professores universitários com deficiência;
- b) facilitem a atividade laboral dos professores universitários com deficiência;
- c) compreendam que a autonomia dos professores universitários com deficiência capacita-os a terem uma melhor atividade laboral, ampliando as suas habilidades;
- d) avaliem a satisfação e a autonomia dos professores universitários com deficiência.

O olhar da gestão para uma nova expectativa de vida

A atividade laboral envolve muitas dimensões na vida de um indivíduo, possibilita uma nova expectativa de vida e sentimentos. Por exemplo, para o



professor universitário com deficiência física, usuário de cadeira de rodas, o trabalho envolve várias relações importantes em sua vida: “Na minha vida diária, o trabalho é importante, no meu caso ele quase é o centro da minha dinâmica de vida, então ele tem uma série de razões importantes, tem a econômica, que ajuda na autonomia, tem as questões de natureza psicológicas, porque tu está ligado com muita gente, tu está se sentindo útil, exercendo uma profissão que de alguma forma eu me preparei” (PDF1).

A PCD, ao ter sua inserção no mercado de trabalho, pode ter a oportunidade de desenvolver uma nova expectativa de vida. Por isso, há necessidade das instituições de ensino superior: a) Valorizem o trabalho exercido pelo professor universitário com deficiência; b) entendam a dimensão do trabalho na vida dos professores universitários com deficiência; c) compreendam a importância do trabalho para as demais dimensões da vida do professor universitário com deficiência.



O olhar da gestão para a reflexão sobre a inclusão e a exclusão

O Ensino Superior no Brasil tem se guiado pelo paradigma linear e cartesiano, que dissocia o pensamento e a ação, ocasionando a falta de contato com a realidade. Os professores, no esforço de conduzir os alunos a aprender, em geral, dão importância ao conteúdo em si, e não à sua interligação, gerando a dissociação entre teoria e prática, perdendo ricos aprendizados e saberes distintos (AMORIM, 2011).

Para Gesser (2012), na Idade Média, a exclusão social das pessoas com deficiência ocorria em sua totalidade, estas eram afastadas da sociedade porque eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características atribuídas indistintamente a todas as pessoas que apresentassem alguma deficiência. Se em algumas culturas as pessoas com deficiência eram simplesmente eliminadas, em outras se adotava a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos.

No século XX o avanço da medicina, responsável por trazer uma maior atenção às pessoas com deficiência, especialmente quanto à criação de hospitais-escola, foi determinante para o surgimento de novos estudos e pesquisas visando à reabilitação e inclusão. Desta forma, se antes da criação destas instituições os cuidados eram unicamente de responsabilidade da família, a partir de então o Estado passou a assumir solidariamente tal compromisso, promovendo leis e ações sociais.

Segundo Nogueira (2012), a inclusão social assegura todo o sistema de proteção institucional da pessoa com deficiência no Brasil, bem como implica na ideia de que há um débito social secular a ser resgatado em face das pessoas com deficiência, promovendo a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Acredita-se que é dever da sociedade e da gestão agir, corrigir-se, combinando esforços, considerando para que as instituições de ensino superior: a) elaborem encontros de capacitação e discussão referentes ao tema da inclusão da pessoa com deficiência; b) possibilitem a interação interdisciplinar dos professores universitários com deficiência com os professores universitários sem deficiência; c) enfatizem para a sociedade acadêmica os avanços da consciência da inclusão e a falta de respeito humano que existe no preconceito; d) difundam que a exclusão fere a dignidade humana e profissional; e) ambientem com qualidade de recursos e solidariedade humana o PCD na academia; f) construam uma maquete para melhorar a organização espaço-temporal do professor universitário com deficiência visual; g) ofereçam um local na IES para efetuar escutas dos professores universitários com deficiência; h) compreendam que a inclusão não é somente um ato legal e não se resume à inserção; i) removam barreiras arquitetônicas e atitudinais na Academia.

Dentre todos os fatores importantes para as instituições seguirem como exemplo de gestão, o dia a dia inclusivo e integrativo é o diferencial para o exemplo de sociedade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados a partir da pesquisa realizada e expostos na forma de orientação sobre a gestão universitária para incluir professores universitários com deficiência na Academia, para a apresentação no VI Congresso Ibero-Americano de governança universitária e I Encontro regional Gestão educacional em diferentes contextos, trazem o recorte no tocante a uma instituição universitária. No estudo original⁸ que resultou numa dissertação de mestrado, há também os indicativos de procedimentos a serem praticados pelos professores com deficiência.

A oportunidade de apresentação do estudo realizado sobre percepções de professores universitários com deficiência física, deficiência visual ou deficiência

⁸ Disponível em: <http://www.metodistadosul.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=257>. Acesso em: 19 ago. 2018.



auditiva sobre o processo de inclusão na Academia constitui-se em uma efetiva possibilidade de contribuir com a reflexão de gestão inovadora.

A universidade, dada a sua natureza social, tem o compromisso de dar à sociedade retorno das pesquisas que realiza e do ensino e aprendizagem que promove. Assim, neste intuito, apresentamos nossa contribuição, demonstrando que a gestão universitária deve estar atenta e sensibilizada, atuando junto e em prol da inclusão dos professores universitários com deficiência, concluindo ser necessário mais estudos que abordem este assunto, a fim de fortalecer ações que ampliem o cuidado do professor universitário com deficiência na sociedade acadêmica.

Os contextos emergentes na educação superior repercutem na gestão, desenvolvendo e desmistificando as demandas sociais e globais que se tornam salutar e precisam ser englobadas no cotidiano para promover a relevância social na contemporaneidade, otimizando as atividades que constituem o tripé de atuação - ensino, pesquisa e extensão -. Neste sentido, a desejada indissociabilidade entre estes elementos caracteriza a busca pelo sucesso de uma instituição atualizada e humanizada.



REFERÊNCIAS

ABNT, 2004. NBR 9050 - **Norma brasileira**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_i_magensfilefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2015.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializado. **Rev. bras. educ. espec**, v. 17, n. spe1, p. 59-76, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2012.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de Professores**: construindo e compartilhando conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, n. 1, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial. 1988.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010** – pessoas com deficiência. 1. ed., 2012. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação Geral do Censo da Educação Superior. Censo da Educação Superior. Brasília-DF. pgs. 3-13. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_modulo_ies_census_2013.pdf>. Acesso

em: 3 abr. 2015.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, PUC, 2003.

CARVALHO, R.P.Q. O Surdo EO Mercado De Trabalho: Conquistas e Desafios. **Anais do Seminário ENIAC**, v. 1, n. 4, p. 105-111, 2014.

COSTA, G. T. M; CARVALHO, C. L. A educação para o empreendedorismo como facilitador da inclusão social: um caso no ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, p. 103-118, 2011.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. **Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho: psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Atlas, 1999.

DEWES, Andiará. **Gestão universitária: departamentos didáticos e contextos emergentes da educação superior pública**. 2017. 230f. Santa: UFSM, 2017. **Monografia** (especialização em Gestão Educacional). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

DEWES, Andiará; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S.l.], p. 39-53, abr. 2018. ISSN 2318-1338. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/30806>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

DUSEN, G. C. The virtual campus: technology and reform in higher education. **ERIC Digest**. 2009. Disponível em: <<http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/0-article/+024/24173.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

FERNANDES, A.L; SILVA, S.M. Recrutamento e Seleção do Profissional Portador de Deficiência nas organizações: Integração ou Inclusão?. **FACEF Pesquisa-Desenvolvimento e Gestão**, v. 11, n. 2, 2010.

FOSSATTI, P. **Perfil docente e produção de sentido**. Editora Unilasalle. 2013.

FOSSATTI, P., SOUZA, R. V. D., & JUNG, H. S. **Desenvolvimento de lideranças lassalistas inovadoras: fundamentos para excelência da gestão**. Repositório Institucional UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181076>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

FREITAS, S.V. D. H.; BREGÃO, T. C. C.; FOSSATTI, P. Inclusão no ensino superior: promovendo acessibilidade e possibilidades no centro universitário La Salle-Unilasalle canoas. **SEFIC 2015**, 2017.

GIABARDO, S.; RIBEIRO, C.; MARIA, S.; As produções científicas sobre o professor com deficiência. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. v. 30, n. 58, ago. 2017, p. 373-387.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010.

JUNG, Hildegard Susana. Educação básica e autonomia do educando **[manuscrito]**: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile / Hildegard Susana Jung – 2018. 227 f.; 30 cm.



LIMA, Maria Socorro Lucena; DE CARVALHO BRAGA, Maria Margarete Sampaio. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. **Educar em Revista**, v. 32, n. 61, p. 71-88, 2016.

NASCIMENTO, M. V.; BEZERRA, T.C. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

OLIVEIRA, M. A. et al. Educação inclusiva e a acessibilidade da pessoa com deficiência ao ensino superior. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 5, n. 2, p. 100-109, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - OMS. 2015. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/pessoas-com-deficiencia-nao-devem-ser-esquecidas-dos-objetivos-de-desenvolvimento-sustentaveis-pedem-relatores-da-onu/>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- OMS. **Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE-OMS. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília-DF; 2008. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. University teachers with disabilities: school career and professional achievement. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 811-830, 2014.

PAIXÃO, R.B. et al. Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. **Revista de Administração**, v. 48, n. 3, p. 516-529, 2013.

PEREIRA, R.J. F. et. al. Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em instituições de ensino superior. **Rev. brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 4, jul./ago. 2011.

PRETI, F. R. et al. Desafios na formação dos professores para o uso das tecnologias assistivas com a deficiência visual. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 174-186, 2014.

ROSSATO, R. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. A universidade como lugar de formação. **Observatório da educação capes/inep**, [S.l.],v.2. p. 20-39. 2006.

SANTOS, Cláudia Mônica dos, et al. As entidades do serviço social Brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Serv. Soc.**, n. 108, São Paulo, out./dez. 2011.

SANTOS, W. R. Justiça e deficiência: a visão do poder judiciário sobre o BPC. **Sociedade em Debate**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 165-186, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



SILVA, J.P. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Direito & Dialogicidade**, v. 4, n. 2, p. 60-75, 2013.

SILVA, J.; BERVIG, G.; FOSSATTI, P. A relação entre o trabalho da gestão escolar e o bem-estar docente. **Trabalho & Educação**, v.27, n.1, p. 161-177, jan-abr, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.p.../trabedu/article/view/9905/8470>>

SILVA, N.; TOLFO, S. Trabalho significativo e felicidade humana: explorando aproximações. **Revista Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 341-354, 2012.

SILVA, R.T.P, et. al. História da educação e os processos sócio-culturais. **Encontro Nacional de Educação (ENAED)**. [S.l.], v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/enaed2/article/view/901>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan.- abr., 2010.

SOUSA C., et. al. Educação inclusiva: dificuldades e progressos. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 2, n. 4, 2014.

SOUZA, M. P.; TIMM, E, Z.; CUNHA G.N. Governança universitária e o processo de inclusão de professores universitários com deficiência física, visual ou auditiva. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 21, n. 2, p. 103-124, 2016.



O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR PARA UMA GESTÃO EFICIENTE E EFICAZ DAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DA REDE LA SALLE

Jardelino Menegat¹
Dirléia Fanfa Sarmiento²

Grupo de Trabalho: 11: Temas Emergentes da Educação Básica
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa teórica, de cunho documental cuja temática investigativa focalizou os pilares para uma educação de qualidade, tendo como referência o ideário Educativo Lassalista e os Marcos Regulatórios de Educação. Neste artigo fazemos um recorte no que se refere ao pilar denominado *Gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão escolar*, enfatizando o papel do diretor escolar para uma gestão eficiente e eficaz das Comunidades Educativas da Rede La Salle, situadas no Brasil. Tal pilar é oriundo da incursão analítica, das aproximações e distanciamentos realizados nos seguintes documentos: a) Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL), o Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA), a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile; b) Marcos Regulatórios de Educação: o Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos e a Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021 e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os dados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).. Em termos de principais achados, destacamos na atuação do diretor: a) a articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica, b) a mobilização da participação dos integrantes da comunidade educativa, c) o planejamento da ação gestora, d) o olhar sobre a estruturação dos ambientes, e) a profissionalização da gestão, dentre outros destacamos a rotina no setor administrativo e financeiro, o trabalho em prol do desenvolvimento pedagógico, a coordenação do corpo docente e a integração família–escola.



¹ Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis – RJ. Doutorado em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/Brasil). Doutorado em Administração pela Universidad de la Empresa, do Uruguai. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (Petrópolis –RJ/Brasil).

² Universidade La Salle, Canoas – RS. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Algarve (Algarve/Portugal). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro/Brasil). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas-RS/Brasil).

Palavras-chave: Gestão Escolar – Ideário Educativo Lassalista- Marcos Regulatórios de Educação.

INTRODUÇÃO

O Ideário Educativo Lassalista resulta da construção que foi se revitalizando ao longo de mais de trezentos anos de história, desde o fundador da Rede La Salle, São João Batista de la Salle, até os dias atuais. Os princípios da educação, segundo a compreensão de La Salle, foram sendo construídos a partir dos escritos daqueles que conviveram com ele e/ou de biógrafos que se dedicaram a escrever sobre sua vida e obra, considerando que ele próprio não deixou nenhum texto sistematizado explicitando as características dessa educação (HENGEMÜLE,2007).

Desde suas origens, a Educação Lassalista já estava direcionada às questões consideradas emergentes na contemporaneidade sobre a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos. Apresenta como diferencial uma Proposta Educativa que objetiva a educação integral e cristã das pessoas, considerando os contextos em que elas se situam e os avanços científico-tecnológicos e didático-pedagógicos.

A busca pela qualidade da educação e a popularização do ensino foram objetivos permanentes de São João Batista de La Salle. Embora em seus escritos não apareça a terminologia *educação de qualidade*, ele queria fazer a escola que “andasse bem”, isto é, que ela fosse eficaz no alcance de seus propósitos, e eficiente na sua organização e no seu funcionamento. Por esse viés, podemos dizer que La Salle foi um homem que desejava e, ao mesmo tempo buscava, eficácia e eficiência no seu modo de fazer educação. Na atualidade, compete aos lassalistas revitalizarem constantemente o modo de fazer educação, estando atentos as demandas educativas na sociedade contemporânea, caracterizada como uma sociedade do conhecimento.

No que se refere a gestão das escolas, La Salle a acompanhava de forma sistemática e contínua. A gestão escolar constituía uma dimensão e um enfoque de atuação que objetivavam promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos pedagógicos e administrativos da escola. La Salle orientava os gestores para que a aprendizagem dos alunos fosse efetiva, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade de sua época. Em Hengemüle,



podemos perceber como era feito o acompanhamento das escolas de La Salle:

La Salle acompanhava pessoalmente a todas as escolas, visitando-as e recebendo periodicamente informações pelas cartas enviadas a ele pelos Diretores responsáveis por elas e por cada Irmão que nelas trabalhava. Quando o número delas aumentou, e ficou mais difícil acompanhá-las pessoalmente, designou dois “Visitadores” para, em seu nome e com tarefas por ele definidas, marcar presença junto a elas. (HENGEMÜLE, 2007, p.248, grifo do autor).

La Salle tinha bem claro o que cabia ao gestor escolar, isto é, estabelecer o direcionamento capaz de sustentar e dinamizar a educação de qualidade na escola. Sem este esforço e visão do gestor escolar, muitas energias são desperdiçadas e não se obtêm os resultados desejados. O enfoque que La Salle imprimia ao gestor escolar é de uma pessoa que acompanha os processos administrativos e pedagógicos da escola, e o desempenho do aluno em sala de aula e a relação família-escola.

Feitas tais considerações, neste artigo temos como foco a reflexão sobre o papel do diretor escolar para uma gestão eficiente e eficaz das Comunidades Educativas da Rede La Salle, situadas no Brasil. Na próxima seção, descrevemos a metodologia adotada.

METODOLOGIA

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa teórica, de cunho documental cuja temática investigativa focalizou os pilares para uma educação de qualidade, tendo como referência o ideário Educativo Lassalista e os Marcos Regulatórios de Educação. Tendo presente nosso objetivo de refletir sobre o papel do diretor escolar para uma gestão eficiente e eficaz das Comunidades Educativas da Rede La Salle, situadas no Brasil, fazemos um recorte no que se refere ao pilar denominado *Gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão escolar*, um dos cinco pilares derivados do estudo.

Tal pilar é oriundo da incursão analítica, das aproximações e distanciamentos realizados nos seguintes documentos: a) Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: o Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA), a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile; b) Marcos Regulatórios de Educação: o Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos e a Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas



Educativas 2021 e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse conjunto de documentos foi analisado por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Na próxima seção, apresentamos os principais pressupostos que constituem o referido pilar, fazendo um recorte no papel do diretor.

A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO DIRETOR

Na sociedade contemporânea, a perenidade das Comunidades Educativas Lassalistas depende sobremaneira dos modos de governança da educação, nos seus âmbitos macro (Instituto, Províncias/Mantenedoras) e micro estrutural (em cada Comunidade Educativa). As constantes transformações, especialmente no cenário econômico e da legislação vigente, requerem dos gestores lassalistas uma ação pautada em conhecimentos, técnicas e procedimentos específicos da área da gestão que lhes viabilizem gerir as Comunidades Educativas de modo estratégico e autossustentável.

Vale destacarmos que os modos de se conceber a administração organizacional foram evoluindo, historicamente, com o avanço das Teorias de Administração (Clássicas e Modernas)³, sendo que cada uma dessas perspectivas teóricas teve influência “das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. (PARO, 2012, p. 24).

Da mesma forma que ocorreu ao longo do desenvolvimento da Teoria Geral da Administração, também a Administração Escolar foi transposta por uma evolução, passando do exclusivo exercício de funções burocráticas para uma função dinamizadora das interações humanas entre os cidadãos que convivem numa organização escolar. (SANTOS, 2005, p. 153).

Na transposição dos princípios de gestão oriundos das organizações empresariais para as educativas residem os primeiros argumentos críticos, pois a tradução e adoção dessas teorizações para as organizações educativas requerem que sejam observadas as características e peculiaridades dessas organizações (as quais diferem em termos de finalidades das organizações empresariais e industriais, primeiros campos empíricos) e dos contextos socioculturais,

3 Conforme a escola clássica de administração, em linhas gerais, administrar significa *planejar, organizar, dirigir e controlar*. É defendida pelos clássicos da Administração: Fayol, Taylor e Max Weber. A escola de administração moderna começou na segunda metade do século passado, e defende os princípios democráticos, onde os integrantes internos de uma organização podem aportar contribuições para o crescimento dos colaboradores e da organização.



econômicos e políticos de determinada época e contexto. Conforme explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.293):

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por *racionalização do uso de recursos* compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização desses recursos, que assegure a melhor realização desses fins. Por *coordenação e acompanhamento* compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns. Para que essas duas características mais gerais de uma instituição se efetivem são postas em ação as funções específicas de planejar, organizar, dirigir e avaliar. A condução dessas funções, mediante várias ações e procedimentos é o que se designa *gestão*, a atividade que põe em ação um sistema organizacional. (grifo dos autores).

Portanto, na contemporaneidade, a gestão escolar é compreendida 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 e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). 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. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado. (LÜCK, 2009, p.25).

Numa sociedade caracterizada como sociedade do conhecimento, ocorrem mudanças de caráter tecnológico, econômico, social, educacional e religioso, o que exige dos diretores uma busca incessante por alternativas que gerem crescimento para as Comunidades Educativas. Requer, também, uma busca incessante por alternativas que gerem crescimento para as instituições pelas quais são responsáveis, pois o veloz processo de globalização e as transformações sociais, econômicas e culturais do nosso tempo suscitam novas demandas para o mundo educativo e requerem novas posturas.

Esse posicionamento favorece a aliança da indispensável excelência pedagógica com a expansão e a oferta de uma proposta pedagógica e



administrativa diferenciada, sem desconsiderar a viabilidade econômico-financeira da instituição educativa. Nessa perspectiva: “sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas à escola” (PENIN, VIEIRA, 2002, p.13). Assim,

Como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 51).

Ao tratarmos sobre a organização e a gestão da escola compartilhamos o exposto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 293) quando referem que:

A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Os termos organização e gestão são, frequentemente, associados à ideia de administração, de governo, de provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas etc. –, para a realização de seus objetivos. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 293, grifo dos autores).

Na equipe de gestão escolar, é de fundamental importância o papel exercido pelo diretor, sendo ele o responsável primeiro no que se refere a gestão da escola. Tal entendimento não significa desconsiderar o papel e a importância que os outros integrantes da comunidade educativa (professores, estudantes, familiares) possuem com o processo de gestão da escola. De acordo com Lück (2009, p.23),

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, os princípios, as diretrizes e os objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos. Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a



contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

Sendo sua figura de extrema importância para o dia a dia de uma instituição escolar, o modo como o diretor exerce sua função pode influenciar os integrantes da comunidade educativa de maneira positiva ou negativa. Dessa forma, ele deve desenvolver constantemente suas competências com o objetivo de favorecer a qualidade da educação oferecida pela escola, assim como o estímulo às equipes que nela trabalham e a integração entre todos, inclusive pais e responsáveis. Para que aconteça uma gestão participativa e democrática é necessário que os envolvidos tomem consciência sobre a importância de sua participação na tomada de decisão.

No que se refere à gestão das Comunidades Educativas, a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, explicita que:

Assumimos como princípios da gestão das Comunidades Educativas: a sustentabilidade econômico-financeira; a subsidiariedade, a participação e a descentralização de iniciativas; a autonomia, a responsabilidade e a transparência na gestão dos recursos destinados; o diálogo e a articulação com as famílias e a comunidade; a equidade e a justiça social; a padronização de processos e procedimentos; a profissionalização da gestão; a formação continuada, como meio de aprimoramento da gestão; o zelo pelo cumprimento do planejamento e dos dispositivos legais; a diversificação e a qualificação dos produtos educacionais; o foco no atendimento ao aluno. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p.30).

A participação e a corresponsabilidade de todos que se encontram envolvidos com uma determinada organização é um dos fatores que podem contribuir para o alcance dos objetivos e a consolidação das finalidades organizacionais. No caso da escola, “a gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos”. (LÜCK, 2009, p.23). Trazemos à tona a reflexão realizada por Nóvoa (1999, p. 35):

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto de actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum. Para tal, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de acção, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efectiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambiguidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente. A participação dos pais e das comunidades na vida escolar encontra toda a sua legitimidade numa dimensão social e política. A atividade dos professores e dos outros profissionais deve basear-se numa legitimidade técnica e científica.



Souza e Corrêa (2002, p.64), que discorrem sobre os desafios do cotidiano do gestor escolar, afirmam:

Normalmente, o gestor de uma escola defronta-se com uma série de situações conflitantes e imprevisíveis, que demandam sua atenção e o impedem de seguir um planejamento definido. Ocorrem situações em que o gestor participa de cursos de planejamento e elaboração do projeto pedagógico, recebe manuais sobre plano de desenvolvimento da escola, fica envolvido com a tarefa de preencher papéis, mas permanece sem tempo para discutir o trabalho a ser desenvolvido com o coletivo de sua escola. (SOUZA; CORRÊA, 2002, p.64).

A abordagem reflexiva acerca da gestão da escola, além da participação, pressupõe a consideração da articulação entre os enfoques administrativo e o pedagógico, considerando-se que ambos se encontram de forma inter-relacionada, sendo que o primeiro (administrativo) tem como finalidade viabilizar o alcance das finalidades e objetivos do segundo (o pedagógico).

Contudo, a gestão pedagógica

[...] é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino, que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LUCK, 2009, p.95).

Nessa perspectiva,

O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos. (LUCK, 2009, p.26).

A escola, para funcionar bem, precisa de um bom planejamento, com objetivos, metas e estratégias bem definidas, a curto, médio e longo prazos, articulando os enfoques administrativo e pedagógico. Conforme assevera Luck (2009, p. 25):

Não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas



responsabilidades baseados em “ensaio e erro” sobre como planejar e promover a implementação do projeto político-pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão. (grifo da autora).

Desse ponto de vista, cada diretor imprime a qualidade a partir de seu próprio referencial de gestão. O diretor precisa ter uma visão global da sua própria instituição, mas isso só não basta. É preciso unir teoria e prática para alcançar melhores resultados. No entender de Libâneo (2004, p. 149), “sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”. Continua o autor explicando que:

Para isso, é preciso prever e antecipar ações, organizando as formas de intervenção e atuação numa realidade que, pela sua natureza, é mutável. Isso significa que o projeto é ao mesmo tempo um desejo, uma utopia, e uma concretização. Melhor dizendo, o projeto incorpora a utopia, mas sua característica é organizar a ação, por isso precisa ser sempre operacional. (Idem, 161).

Nesta mesma linha reflexiva, Lück (2009, p. 32) alude que

Planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente [...]. Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação.

Com base no exposto, o planejamento da ação educativa nos remete a dois âmbitos: o planejamento institucional e o planejamento da ação pedagógica cotidiana. Em relação ao primeiro, o planejamento está sob a liderança dos gestores de determinada instituição, que são responsáveis por mobilizar e assegurar formas de participação de todas as instâncias e sujeitos envolvidos na ação educativa com vistas à projeção e consolidação de suas metas. Diz respeito ao planejamento presente e futuro da instituição, conforme destaca a Proposta Educativa:



Consideramos o planejamento institucional como um processo intencional, contínuo e sistêmico de reflexão, de identificação das necessidades, de racionalização de recursos e de tomada de decisão. Para que ele seja efetivo em nossas Comunidades Educativas, pressupomos o desenvolvimento de uma cultura de planejamento, que implica estabelecer objetivos, indicadores, metas, estratégias e recursos, que são fundamentais para a sustentabilidade da instituição, a continuidade da missão educativa, a vitalidade institucional e a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem. À luz da legislação vigente em cada país e das orientações institucionais, a Província e cada Comunidade Educativa elaboram seu planejamento, explicitando seus objetivos, metas estratégicas e opções curriculares por meio de documentos próprios: plano estratégico, projeto pedagógico, plano global, plano de desenvolvimento institucional, planos de estudos, entre outros. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p.26-27).

Assim, independente das características e especificidades de cada Comunidade Educativa da Rede, é fundamental a adoção de procedimentos e ferramentas que viabilizem o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação de metas e indicadores de resultados econômico-financeiros e pedagógicos. De acordo com o exposto na Proposta Educativa (2014, p. 29-30):

O planejamento estratégico constitui-se em uma das possíveis ferramentas de gestão, permitindo explicitar os componentes e as dimensões centrais do modelo de gestão em rede, tanto nas comunidades locais quanto no conjunto da Província, bem como o acompanhamento e a avaliação sistemática dos resultados obtidos.

Portanto, ao delegar um papel de suma importância para a gestão administrativo- pedagógica das Comunidades Educativas tem-se como objetivo a manutenção e perenidade dessas obras. Esse é mais um dos desafios que se colocam aos Lassalistas: a corresponsabilização e a missão partilhada, através de uma gestão participativa, de todos aqueles que integram determinada Comunidade Educativa.

Tendo presente a profissionalização da gestão, além do planejamento e da execução das ações a serem desenvolvidas com vistas ao alcance dos objetivos de uma determinada instituição educativa, é fundamental que os diretores possuam mecanismos e instrumentos que viabilizem a avaliação dos resultados obtidos no decorrer de um determinado período, sejam eles de ordem pedagógica ou administrativa. A compreensão de Lück (2009, p.48) contribui para a reflexão sobre a importância do monitoramento e da avaliação,

Um bom programa de monitoramento e avaliação é abrangente, cobrindo todas as dimensões e aspectos da vida escolar; é versátil, continuamente atualizado e construído participativamente, e inspirador da utilização de seus resultados. Esse programa deve ser inserido nos planos e projetos da escola, de modo que todos os objetivos e todas as ações por estes propostos sejam monitorados e avaliados. Uma escola que tenha uma boa



gestão, tem um bom programa de monitoramento e avaliação, e insere em seus planos de ação uma proposta de monitoramento e avaliação de suas práticas em todos os desdobramentos e momentos da ação escolar, desenvolvendo os instrumentos e mecanismos para o acompanhamento regular dessas práticas.

Nessa perspectiva, o monitoramento e a avaliação sistemática e contínua se tornam necessários para a aferição dos resultados. Corroboramos com a posição de Davis e Grosbaum (2002, p. 110-111) quando refletem sobre a importância da avaliação.

[...] a avaliação deve ser vista como instrumento importante da gestão escolar. Ela mostra os pontos frágeis do ensino ministrado aos alunos, permitindo que novas formas de ensinar sejam construídas. Auxilia na identificação dos docentes que estão precisando de atualização profissional e pode subsidiar as metas que a escola se propõe alcançar, no projeto pedagógico. Usada dessa forma, ela é tanto tarefa pedagógica como administrativa, atividade capaz de promover o sucesso da aprendizagem e a permanência bem-sucedida de todos os alunos na escola.



A Proposta Educativa indica três instâncias avaliativas: a avaliação do discente, a avaliação docente e a avaliação institucional.

A *avaliação discente* tem como objetivos: acompanhar o desenvolvimento do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma contínua e reflexiva; verificar o desenvolvimento de murad, habilidades e valores; diagnosticar a efetividade das ações e das práticas de ensino e de aprendizagem, possibilitando que o estudante perceba os próprios avanços e conquistas; readequar as práticas educativas e ações pedagógicas, quando necessário. A avaliação discente pode ser sistematizada e expressa na forma de parecer, de conceito ou de nota, acompanhadas de relatórios, portfólios ou outros instrumentos. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p.28, grifo do documento).

A *avaliação docente*, de caráter fraterno, tem como função colaborar com o desenvolvimento profissional e vocacional do educador Lassalista, mediante o acompanhamento sistemático, para oferecer-lhe oportunidades formativas mais adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p.28, grifo do documento).

A *avaliação institucional* é parte do processo global da vida da instituição lassalista e visa verificar a efetividade das práticas pedagógicas, pastorais e de gestão, as forças e fraquezas, as ameaças e oportunidades da Comunidade Educativa, possibilitando a intervenção pedagógica, acadêmica, administrativa e pastoral, para a garantia da eficiência e eficácia da missão educativa. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL- CHILE, 2014, p.28, grifo do documento).

Outro desafio posto ao diretor é considerar a dimensão humana e espiritual dos seus colaboradores, sendo que a ênfase na vivência da espiritualidade não se restringe mais às instituições de cunho religioso, sendo esta uma preocupação que começa a emergir em vários outros contextos organizacionais. (MURAD, 2008; REGO, SOUTO, CUNHA, 2007; MOGGI, BURKHARD, 2004).

De acordo com Rego, Souto e Cunha (2007:9), “a espiritualidade no trabalho caracteriza-se, sobretudo, pelo sentido de conexão dos indivíduos à comunidade de trabalho e pela possibilidade que os mesmos têm de realizar trabalho com significado para as suas vidas”. Para Murad (2008, p. 143) “o grande critério para a espiritualidade reside na ética, pois os valores aparecem nas práticas”. Murad (2008, p.129) questiona:

Se a espiritualidade é importante para a vida das pessoas e das organizações, por que, efetivamente, ela ocupa um lugar tão pequeno? Por que os próprios gestores, à medida que se embrenham no mundo da administração e dos negócios, nas grandes instituições, tornam-se, não poucas vezes, mais autossuficientes (e arrogantes) e menos espiritualizados? A tentação do poder seduz os gestores, a ponto de desviá-los da finalidade para a qual trabalham. As pessoas e as organizações devem estar atentas e vigilantes, a fim de que as coisas urgentes não tomem o lugar das importantes, e os mecanismos de eficácia não se sobreponham aos valores.

Conforme salientam Moggi e Burkhard (2004, p.57):

Se quisermos obter sucesso nos negócios em todos os sentidos (produtividade, qualidade, rentabilidade, imagem da empresa etc) é no ser humano que devemos investir porque ele é a origem de todo o processo de transformação, desde o mais simples operário até o presidente da empresa. Cada um no seu nível contribui com sua essência para dar vida a uma identidade que é maior do que eles sozinhos: a empresa. Se obtivermos a excelência (conexões nos quatros níveis) das pessoas, a excelência empresarial será consequência.

Diante disso, o diretor também deve direcionar o seu olhar para a organização dos ambientes educativos de forma que eles favoreçam para que todos que os frequentam sintam-se cuidados, respeitados e mobilizados para a construção do conhecimento, o desenvolvimento e a vivência dos valores humanísticos. Todos os integrantes da comunidade educativa precisam ser mobilizados a fortalecer laços de fraternidade, construindo relações fraternas de convivência e de promoção do outro, que favoreçam a construção do conhecimento, conhecimento este que forme pessoas críticas e conscientes, solidárias e fraternas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação lassalista ultrapassou as eras pastoril e fabril e se adentrou na era do conhecimento. Nesta sociedade em que vivemos a velocidade é percebida em todos os aspectos que envolvem as pessoas e organizações, sejam elas educativas ou de outra natureza, o que possibilita que tudo aconteça em tempo



real. A conectividade é instantânea entre as pessoas e organizações, entre os serviços e produtos, e entre os países mais distantes. A intangibilidade cresce exponencialmente na área econômica e social a tal ponto de nos surpreender a cada dia; e a inovação de um serviço, produto ou processo na cadeia econômica ocorre em intervalos de tempo absurdamente cada vez menores.

Parece-nos urgente e necessário a ideia de que o processo de gestão requer agilidade, pois, conforme o dito popular “tempo também dinheiro”. Somos interpelados sempre mais para nos adaptarmos às novas demandas e situações que a sociedade nos impõe. Isso requer competência para administrar, gerir, dirigir o novo, a mudança e o imprevisto. Sabemos, também, que a gestão em nossos dias é infinitamente mais complexa e apresenta maiores riscos do que num passado muito recente. E, se vivemos numa sociedade na qual a única certeza é que existe a incerteza, e a fonte segura de competitividade duradoura é o conhecimento, então é necessário munir-nos de informações sólidas para a tomada das decisões.

Por fim, uma boa liderança se fundamenta em princípios universais, tais como: justiça, imparcialidade, honestidade, integridade, confiança. Para isso é preciso primar por uma cultura de confiança nas Comunidades Educativas, acreditando e investindo no potencial humano que cada Comunidade dispõe.



REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BURKHARD, Daniel & MOGGI, Jair. **Como integrar liderança e espiritualidade: a visão espiritual das pessoas e das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- DAVIS, Cláudia; GROSBaum, Marta W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. São Paulo: DP&A, 2002, p. 77-112.
- HENGEMÜLE, Edgard. **Educação lassaliana: que educação?** Canoas: Salles, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MURAD, Afonso T. **Gestão e espiritualidade**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- NÓVOA, António. Para uma análise das Instituições Escolares. IN: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Publicações

Dom Quixote, 1999, p. 14-43.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021**, 2008.

PENIN, Sônia, VIEIRA, Sofia L. Refletindo sobre a função social da escola. IN: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. São Paulo: DP&A, 2002. p. 13- 45.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta educativa lassalista**. Porto Alegre, 2014.

REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA. **Projeto educativo regional lassalista latino-americano**. Bogotá - D.C, Colômbia: RELAL, 2011.

REGO, Arménio, SOUTO, Solange; CUNHA, Miguel P. Espiritualidade nas organizações, positividade e desempenho. **Comportamento Organizacional e Gestão**, 2007, v. 13, n. 1, 7-36.

SANTOS, Adalcio Machado dos. **Gestão educacional: especificidades e compartilhamentos na teoria geral da administração**. Florianópolis: Ed. do Autor, 2005.



O PROCESSO DE ADOÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: O CASO DO UNILASALLE-RJ, UM RELATO PRELIMINAR

Aleksandra Sliwowska Bartsch¹
Ronaldo Curi Gismondi²
Jardelino Menegat³

Grupo de Trabalho 11: Emergentes da Educação Básica
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Os autores tecem considerações preliminares sobre o estímulo à adoção de metodologias ativas de aprendizagem, também denominadas de metodologias contemporâneas, para a educação básica, particularmente para a educação superior, tendo como foco principal de experimentação o Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – Unilasalle-RJ. A adoção das metodologias ativas de aprendizagens são exigências crescentes do mercado de trabalho, a evolução tecnológica vivida na segunda metade do Século XX e primeiras duas décadas do Século XXI. Considerando que estas metodologias devem ser iniciadas desde a educação básica até a educação superior, fazendo com que os alunos sejam protagonistas de sua própria aprendizagem e os professores os mediadores do processo de aprendizagem neste contexto de mudanças que estamos passando no mundo da educação. Os paradigmas da educação, particularmente da lassalista, e o que ela tem em comum com os avanços didático- pedagógicos do mundo contemporâneo, servindo como orientação e inspiração para as mudanças. Neste sentido, foram introduzidas nos currículos e metodologias de ensino implantados nos últimos três anos no Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – Unilasalle-RJ, em busca de aperfeiçoamento na formação de seus alunos, mas também não esquecendo da importância da formação continuada dos professores. A experiência foi aplicada no Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – Unilasalle-RJ, mas muito bem pode ser aplicada na educação básica e também em



¹ Doutora em Gestão da Inovação Tecnológica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e Coordenadora de Extensão e Pós-Graduação do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasalle-RJ.

² Doutor em Ciências em Engenharia Biomédica (Engenharia de Sistemas de Saúde) pela COPPE/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Ciências em Engenharia Biomédica (Informática em Saúde) pela COPPE/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vice-Reitor e Pró-Reitor Acadêmico do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – Unilasalle-RJ.

³ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/Brasil). Doutor em Administração pela Universidad de la Empresa, do Uruguai. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Petrópolis (Rio de Janeiro/Brasil).

outras instituições de educação superior. Hoje, mais do nunca há necessidade de envolver no processo de aprendizagem os alunos, para que os mesmos sejam protagonistas e empreendedores.

Palavras-chave: metodologias ativas; educação lassalista; processo de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No ambiente atual de concorrência não é mais suficiente gerenciar uma organização como um objeto específico; é preciso gerenciar o negócio da organização, envolvendo fatores, influências, recursos e variáveis externas e internas, buscando competitividade. É fundamental que as escolas e as universidades preparem seus estudantes para serem gestores de si mesmos e capazes de planejar, organizar, controlar e liderar com eficiência e eficácia sua própria vida e sua missão profissional. Esta preparação deve focar no desenvolvimento de competências que unam o saber fazer com as habilidades de cada um, a partir do foco na educação que priorize a aplicação prática dos conceitos e o processo de aprendizagem, a partir do mundo real, no qual estudantes e professores se encontram inseridos.

Além disso, nunca se buscou tanto a igualdade e o respeito à diversidade como nos últimos anos. Diante disso, faz-se necessário alguns questionamentos: num ambiente tão múltiplo e diverso, será a igualdade a fonte do sucesso, ou a aposta deve ser a desigualdade? Estamos preparados para lidar com diferenças? Enquanto postamos e atualizamos nossos perfis, mais da metade da população brasileira não possui acesso à internet em seus domicílios. Ao mesmo tempo em que o consumismo tem levado ao aumento do endividamento, não prestamos atenção ao fato de que o jovem da classe C movimentava bilhões de reais por ano com o próprio salário e, além disso, o mesmo jovem que vai ao baile funk e se diverte é aquele que também toma as decisões, faz as compras no supermercado e cursa uma universidade ou estuda no colégio de renome. Também não prestamos atenção neste jovem hiperconectado, que, enquanto seus professores continuam a consultar seus arquivos antigos em papel, transcende o espaço da sala de aula, tendo o mundo na palma de sua mão.

Estas e muitas outras questões tornam este momento único na trajetória do universo da gestão escolar e universitária, e demandam quebra de conceitos pré-estabelecidos. Demandam um olhar para o novo e para o real. Diferentes gerações



sem prazo de validade, pessoas acima de 60 anos, que um dia viveram a adolescência e estão vivendo agora a “envelhescência”; classes C e D como alvo da busca por novos mercados. Acreditamos que nunca fomos tão desiguais, por isso precisamos considerar que somos diferentes.

É nesse espírito que a gestão, para ser eficiente, precisa de uma série de princípios norteadores. Precisamos permitir que os profissionais precisem lidar com o contraditório, e, principalmente, com a incerteza. Precisa-se de uma escola e de uma universidade com novas abordagens, que encantem e motivem seus alunos a pensarem e agirem cada vez mais estrategicamente e saibam respeitar o diferente.

A organização contemporânea, criada e recriada de acordo com a ótica tradicional da Revolução Industrial, ao mesmo tempo em que é responsável por fomentar a diversidade de estilos de vida, crenças e atitudes, terá de se reinventar, focar em “estrategizar”. O problema fundamental das organizações, atualmente, é o fato de não distinguirem entre planejar e “estrategizar”. Segundo KOTLER (2010), planejar tem a ver com programar, não com descobrir. Planejar é para tecnocratas, não para visionários. Dar aos planejadores a responsabilidade de criar a estratégia é como pedir a um pedreiro que crie a Pietá de Michelangelo. Não se trata de diminuir o valor do planejamento, mas em adotar posturas mais visionárias, quanto ao futuro, sob pena de se ficar preso a paradigmas decadentes.

Ter visão estratégica significa conhecer tanto o negócio restrito, quanto amplo da organização, seu posicionamento, sua diferenciação, o ambiente no qual a organização se encontra inserida, a fim de que oportunidades possam ser aproveitadas e ameaças contornadas e/ou minimizadas.

A escola e a universidade, por seu turno, precisam estar atentas com as tendências do mundo atual, preparando profissionais competentes e preparados, resilientes e capazes de se atualizarem e adaptarem, continuamente, para atender às exigências do mercado contemporâneo, tanto do ponto de vista de sua formação técnica, como emocional; pessoas que, sobretudo, sejam capazes de trabalhar pelo progresso e realização da missão institucional, ao mesmo tempo em que se realizam como profissionais e seres humanos.

Em função de todas essas demandas, este artigo proporciona a discussão do papel das metodologias contemporâneas de ensino e aprendizagem, num contexto de formação por competências, apresentando a implantação deste tipo de estratégia no Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasalle-RJ, um processo gradual e com múltiplas formas de apresentação, fazendo jus ao pioneirismo do fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, São João Batista de La Salle.



A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE QUE PRECISAMOS

O conhecimento registrado internacionalmente levou 1.750 anos para duplicar, pela primeira vez, contando a partir do princípio da era cristã; depois disso, duplicou a cada 150 anos e, por fim, a cada 50 anos. Atualmente, ele é multiplicado por dois a cada cinco anos, e projeta-se que, em 2020, duplicará a cada 73 dias. Os produtos que antes eram padronizados, com longos ciclos de vida e cuja inovação se dava por etapas, tornam-se obsoletos cada vez mais rapidamente, com ciclos progressivamente mais curtos e com inovação contínua. O que se apresenta para os próximos anos caracteriza-se por um espaço cada vez mais ocupado pela inovação tecnológica, pela sustentabilidade, pela comodidade e pela integração, a saber:

- **COMPRADOR-CHIQUE:** cada vez mais pessoas têm buscado preços melhores, ofertas e descontos. Além da própria economia, o que está em jogo são outros sentimentos, como a emoção, a caça, o controle e a sensação de esperteza, fazendo com que essa postura se transforme em fonte de status.
- **ECOCYCOLOGY:** as marcas adotarão ações, no sentido de reciclá-las.
- **SEM DINHEIRO VIVO:** os pagamentos móveis criarão um ecossistema totalmente novo, movido a dados, com recompensas, histórico de compras. Na realidade, de certo modo, já estamos observando esse fenômeno.
- **BASE DA PIRÂMIDE URBANA:** emergência de uma imensa gama de consumidores, oriundos das classes mais baixas e que, com a melhora em sua renda, passam a ter acesso ao consumo.
- **CULTURA DA TELA:** a “vida” vai acontecer por meio de telas cada vez mais difundidas, pessoais, envolventes e interativas. Será o meio pelo qual muitas tendências vão se manifestar.
- **BIG DATA:** conjunto de dados desafiador, pelo seu grande porte e complexidade, mas cujo domínio resulta num processo decisório mais embasado e com maior retorno para aqueles que sabem utilizá-lo.
- **EXPERIÊNCIA DO CLIENTE:** envolve tanto o ambiente real quanto o virtual. O importante é que as marcas e empresas saibam aproveitar essa tendência e dialoguem, cada vez mais, com o cliente que acessa diferentes plataformas, simultaneamente.



- "CO-LABOR-AÇÃO" aliada à inovação, trazendo as pessoas para o centro do processo, cada vez mais compartilhado, com foco em um propósito maior que o crescimento meramente econômico. Significa criar conceitos que focam no indivíduo e nas contribuições deste para construir uma sociedade melhor (TREND WATCHING, 2012; FNQ, 2018).

Atuar de maneira competitiva neste mercado de tantos desejos, formar profissionais e empreendedores capazes de perceber a essência desta natureza humana, constitui-se num dos grandes desafios das instituições, na contemporaneidade, incluindo as escolas e universidades, com foco no desenvolvimento de competências, resultado de três pilares complementares: conhecimentos, habilidades e atitudes, elementos que, isolados, perdem sua função. Para definir as competências que se deseja desenvolver, deve-se sempre perguntar o que será aprendido e o que será feito com o que se aprendeu. Em função disso, se dará toda a transferência de conteúdo e será escolhida a forma para tal, com vistas ao seu desenvolvimento.

O resultado disso está nas tendências, no âmbito da educação, na sociedade contemporânea, que envolvem flexibilização de currículos, uso da tecnologia aliada à cultura da solidariedade, do compartilhamento. Esta cultura está presente, seja na formação por competências, seja com a adoção de metodologias que facilitem a aprendizagem ativa, significativa. Estas últimas permitem, por seu turno, que se desenvolva duas outras tendências: a ampliação dos espaços escolares e o exercício de diálogo e de escuta, tirando do aluno a característica da definição de um "ser sem luz", para serem denominados "power pupils", ou estudantes empoderados, que devem ser estimulados, com o uso de metodologias ativas e colaborativas, a participarem ativamente da construção do seu próprio conhecimento e serem empreendedores, tanto pessoais quanto externos ou corporativos (CORREIO BRASILIENSE, 2018).

REFERENCIAL TEÓRICO

Em tempos de Internet, redes sociais, *smartphones ultraconectados*, é difícil imaginar que os alunos abrirão mão de toda essa parafernália para se manterem atentos a aulas meramente expositivas, por três, quatro horas.

A informação está, hoje, na "ponta dos dedos", de modo que os alunos, até mesmo sem perceber, aprendem muito a partir de inúmeras fontes – algumas sem chancela definida – navegando na Web. Esse fenômeno tem exercido enorme



pressão sobre os professores, através de perguntas e demandas que, cada vez mais frequentemente, são feitas pelos discentes.

Nos dias atuais, está se tornando imperativo que docentes e discentes sejam eternos aprendizes e, juntos, façam novas e significativas descobertas a cada dia, focando no desenvolvimento de competências, com a ajuda das metodologias contemporâneas de ensino e aprendizagem. O professor passa do papel de “provedor” do conhecimento ao de condutor do aluno, facilitador na caminhada de busca e construção do conhecimento, processo através do qual ele, o docente, também aprende e se atualiza, ao mesmo tempo em que utiliza sua experiência e formação para facilitar e tornar mais eficiente o aprendizado do discente e o desenvolvimento de competências do saber –fazer.

A esse respeito, Borges; Alencar (2014) afirmam que um conceito bastante comum é o de considerar que a um profissional de nível superior bastaria uma sólida formação na disciplina a lecionar, e uma boa oratória, para ser um bom professor universitário, mas que tal não o garante, pois os estudantes cada vez mais chegam à sala de aulas com suas personalidades formadas e um cabedal de conhecimentos significativos, face ao amplo acesso à informação em uma sociedade globalizada.

Seguindo a linha de raciocínio dos mesmos autores, esses jovens demandarão, do docente, abordagens didático-pedagógicas diferenciadas e continuamente aperfeiçoadas, que lhes habilite a olharem o mundo em uma perspectiva holística; não só o mundo, mas a ciência, o ser humano, o contexto em que vivem. E o docente de hoje precisa estar preparado para ser

o condutor, o mediador de todo esse processo de construção do próprio conhecimento, pelo aluno. O professor precisa estar disposto e pronto a ser permanentemente desafiado pelos alunos, que ao confrontarem teoria e prática serão capazes de questionar a partir de suas próprias experiências.

Delphino (2015), conceitua “metodologias ativas”, destacando a atitude ativa e reflexiva suscitada no aluno por tais recursos didático-pedagógicos, conferindo significado ao seu trabalho em sala de aula, em uma perspectiva de aprendizagem ativa, significativa, caracterizando-as como métodos de ensino-aprendizagem nos quais o aluno desempenha papel central, mesmo em relação ao professor.

Müller et al. (2017) citam Prince (2004), para afirmar que o termo “aprendizagem ativa” se refere a uma abordagem didático-pedagógica para a sala de aula, onde atividades são programadas para manter os estudantes envolvidos durante todo o processo de aprendizagem, e faz o contraponto com o ensino tradicional, com predominância de aulas expositivas.



De um modo geral, pode-se concluir que a aprendizagem ativa se desenvolve através do envolvimento e participação ativa dos alunos em experimentos, pesquisas e atividades didático-pedagógicas que caracterizam as chamadas metodologias ativas de aprendizagem, promovendo, idealmente:

- 1) A substituição do modelo de aula exclusivamente estático-expositivo pelo experimento, tendo o educando não mais como espectador passivo, mas como partícipe ativo e protagonista no processo de aquisição do próprio conhecimento, com maior apropriação, autonomia, corresponsabilidade, elevado grau de interação multiponto e colaboração com os diferentes atores (estudantes, professores, comunidade), utilizando-se das tecnologias da informação e comunicação, com destaque para o uso de dispositivos móveis conectados à Rede Internet, assim como de outros recursos tecnológicos, ao estado da arte, para impulsionar todo o processo de aprendizagem;
- 2) O desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem, do senso crítico do aluno, suscitando novas vivências, olhares, reflexões, avaliações e autoavaliações, envolvimento e posicionamentos a respeito do processo e dos conhecimentos adquiridos, sendo capaz de relacionar o conteúdo aprendido com a vida real e com o conhecimento de que já dispõe, conduzindo a uma aprendizagem mais sólida e significativa;
- 3) A experimentação, que deve envolver, sempre que possível, vivências inter e transdisciplinares, em ambiente motivador e desafiador, adaptada às necessidades e características do aluno como indivíduo, centrada nele, além de utilizar seus conhecimentos prévios, e tornar possível que o discente seja capaz de relacionar o experimento e o conhecimento adquirido com o contexto da vida real, inclusive a compreensão do significado dos resultados observados, além da ressignificação de saberes;
- 4) Aprendizagem sustentável no tempo, favorecendo a educação continuada, integrada à evolução profissional;

Segundo Paiva et al. (2016) podem ser relacionadas um rol de 21 tipos de metodologias ativas de aprendizagem, que têm sido consideradas válidas e eficientes, ainda que não exista consenso sobre as formas de operacionalizá-las. Dentre os desafios da adoção desses recursos didático-pedagógicos, os autores mencionam: mudança do sistema tradicional de educação; dificuldade quanto à



formação profissional do educador; dificuldade de contemplar os conhecimentos essenciais; e dificuldade para articular a parceria com outros profissionais, no campo de atuação, sobretudo em algumas formas de operacionalização. E, como vantagens adicionais, maior integração entre teoria e prática, bem como o favorecimento da avaliação formativa.

Moran (2015) assinala que nos dias atuais a quantidade de informação disponível é tão expressiva que se pode aprender em muitos lugares, a toda hora, com pessoas e contextos muito diferentes. O autor destaca, no entanto, que diante dessa realidade as instituições educacionais podem: 1) optar por manterem matrizes curriculares segmentadas em disciplinas, compensando pela adoção de estratégias de promoção do aprendizado ativo, como *estudos interdisciplinares baseados em projetos*, ou *modelos híbridos (blended)*, onde se integra a sala de aula com o conteúdo *online*, ou ainda a *sala de aula invertida* (CASTRO et al., 2015; BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015; BERGMANN e SAMS, 2017),

onde o básico é estudado *online*, seguindo-se atividades criativas e supervisionadas no presencial, até modelos que classifica como mais *disruptivos*, suprimindo-se a divisão do conteúdo por disciplinas, valendo-se de diferentes abordagens de metodologias ativas, trabalhando o conteúdo através de atividades práticas de elaboração e desenvolvimento de projetos, pesquisas, solução de problemas, desafios, jogos, aplicados de forma equilibrada, permitindo que cada aluno aprenda no seu ritmo e velocidade, facilitando que uns aprendam com os outros, sob supervisão docente. Tais metodologias podem ser aplicadas até mesmo em ambientes com pouca infraestrutura tecnológica, conforme destaca o autor.

Moran (2015), assim como Paiva et al. (2016), destacam, ainda, a necessidade de capacitação dos professores para aprofundar o conhecimento a respeito da aprendizagem ativa, suas potenciais aplicações, assim como a escolha das abordagens didático-pedagógicas dos experimentos, enfim, metodologias ativas a empregar de acordo com o assunto, o contexto e o objetivo a atingir.

Apesar dos inúmeros trabalhos publicados no Brasil e no mundo a respeito da temática, poderia ser mais expressivo o número, assim como a diversidade de experiências práticas brasileiras, na inclusão desses paradigmas nos processos de ensino-aprendizagem, tanto em escolas, como universidades. Essa afirmação poderá chocar uns e outros, e não se tem a intenção de invadir a seara da causalidade desse fenômeno que descortina um enorme campo para a utilização prática dessas estratégias, em busca de uma aprendizagem verdadeiramente ativa e significativa na educação brasileira.



METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES: A VISÃO LASSALISTA MUITO À FRENTE DE SEU TEMPO

São João Batista de La Salle, fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs, foi escolhido, não por acaso, o Padroeiro dos Educadores. Foi pioneiro, aplicando diferentes medidas educativas, muito à frente do seu tempo. Numa época em que a educação não era prioridade, La Salle implantou o ensino universal e simultâneo, incluindo os pobres. Outros pontos, além do ensino universal, constituíram as bases lassalistas presentes até os dias atuais, envolvendo a educação integral com foco no indivíduo, e que permitisse a este colocar em prática os ensinamentos para a sua vida, tanto pessoal quanto profissional, com o educando no centro do processo educacional, considerando, algo até então inédito, sua realidade, ou seja, o indivíduo como ele realmente se apresentava e não na figura do que deveria ser.

Outra contribuição pioneira de La Salle se deu através da observação de que seria necessário pensar e investir na formação dos futuros professores. Muito se fala hoje em dia da falta de base de professores. O próprio São João Batista de La Salle fundou a primeira escola destinada à formação de professores leigos, ou seja, a primeira escola Normal, para exercerem o carisma de formação humana e espiritual de crianças e adolescentes (BOSCO, 1979).

La Salle também foi pioneiro ao defender e formatar a educação primária, cuja concepção seria mencionada séculos mais tarde por Rui Barbosa, ao propor a reforma do ensino primário, em 1883.

Numa época de ensino em latim, La Salle priorizou o idioma local em suas escolas, nas quais um dos ideais mais importantes era a integração do educando na sociedade, não importando qual a sua classe social dentro do sistema piramidal da Idade Média. Para isso, era fundamental que todos aprendessem algum ofício manual, que tivessem boas maneiras, que soubessem falar, ler e escrever fluentemente em francês (as escolas de então valorizavam muito o latim e quase nada a língua pátria), a ir à Igreja sempre, enfim, a portar-se como um verdadeiro cidadão. Assim, ao ser o fundador das escolas profissionais, La Salle inaugurou o ensino por competências, qualificando profissionais para comércio, indústria e administração. Ao visitar métodos de ensino e focar na realidade de seus alunos, pode-se dizer que devemos a La Salle as bases das metodologias que buscam o equilíbrio entre professores e alunos, para o crescimento destes e das instituições nas quais encontram-se inseridos.

O Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasalle-RJ, inspirado no pioneirismo de São João Batista de La Salle, desde o ano de 2016 passou a



"acelerar" o constante aperfeiçoamento de sua metodologia de ensino, com foco na adequação da instituição aos novos paradigmas da sociedade contemporânea, baseando-se na evolução da didático-pedagogia, contando com os benefícios dos progressos havidos nas tecnologias da informação e computação nos últimos 30 anos, e considerando o senso de urgência que permeia os anseios de seus alunos.

Inicialmente, foi realizado um processo de sensibilização das coordenações de cursos de graduação, bem como dos professores, sobre a importância da adoção dos paradigmas da aprendizagem ativa, através de palestras e oficinas que se iniciaram no primeiro semestre de 2017. Posteriormente, foram oferecidas 20 horas de capacitação por semestre aos professores e colaboradores técnico-administrativos e de manutenção. Aos docentes, propiciou-se palestras e oficinas sobre "metodologias contemporâneas na educação superior", com vivência prática de diferentes técnicas, como *Design Thinking*, Instrução por Pares, Ensino Híbrido, Sala de Aulas Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, dentre outras. A docentes, colaboradores técnico-administrativos e discentes com função de monitores foram oferecidas oficinas de capacitação em todos os aplicativos disponíveis na plataforma do Google for Education, utilizada no Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasalle-RJ, incluindo Google Mail (Gmail), Planilhas, Processadores de Textos, Apresentações, Agenda, Formulários, além do Google Sala de Aulas, dentre outros. Tudo oferecido com práticas especiais sobre a utilização da nuvem computacional que consta da plataforma e a integração entre os diversos aplicativos, bem como entre as pessoas que o utilizam, como alunos, professores e demais profissionais que compõem a comunidade acadêmica do Centro Universitário La Salle – Unilasalle-RJ. Parte das capacitações é ministrada durante o seminário pedagógico de cada semestre, seguindo-se de sessões mensais.

Paralelamente às ações de capacitação citadas no parágrafo anterior, prosseguiu-se à revisão das matrizes curriculares de todos os cursos, com ênfase na integração de conteúdos em disciplinas comuns de 80 horas semestrais, em semestres de 20 semanas, além da criação das chamadas Atividades Integradoras, componentes curriculares que acontecem em todos os períodos, com temáticas diferentes por etapa, envolvendo a realização de projetos, trabalhos, vivências, visitas técnicas, e cujo produto final proposto, fruto do trabalho de grupos de até cinco alunos só será realidade se os alunos aproveitarem e forem capazes de integrar, de fato, os conhecimentos previamente adquiridos no curso, sem prejuízo de terem que buscar algum contingente de informação que ainda não tenham trabalhado. O produto, cujo caráter lúdico é enfatizado junto aos discentes, deve



fugir ao lugar comum, podendo ser uma revista, documentário, filme de ficção, peça teatral, site, aplicativo, jogo, suscitando uma apresentação, tendo como partícipes os demais colegas.

Partindo do pressuposto lassalista de que a instituição de ensino deve ser um ambiente acolhedor por excelência e local onde a beleza se faça presente através de uma infraestrutura repleta de espaços propícios ao desenvolvimento científico, e a integração e socialização de seus membros, a instituição, a partir de sua parceria com o Google for Education, criou o Espaço Conecta, um conjunto de salas, com estúdio, espaço para videoconferências, múltiplas formas de conexão e troca de ideias, sem fronteiras para o mundo. Tudo isso com modernas tecnologias, como impressoras 3D, “chrome books”, “google glasses”, cujas janelas internas, longe de esconderem os espaços e “protegerem” os alunos das influências externas foram escolhidas para serem totalmente transparentes. Os espaços foram concebidos para “conversarem” entre si e as ideias circulam, ganham novas formas, como deve ser em uma instituição de ensino. Aliás, o próprio La Salle, ao priorizar as línguas maternas no processo de formação, em detrimento do latim, já sinalizava isso: o conhecimento deveria estar ao alcance de todos, deveria ser propagado e não ficar restrito ao domínio de um idioma ou ser posse de um determinado grupo. Junto com a inauguração dos espaços foi promovida pela instituição toda uma gama de capacitações, com vistas a ajudar o corpo docente a se familiarizar com as funcionalidades existentes e quebrar barreiras impostas pela falta de tempo que resulta de jornadas exaustivas de trabalho, e que, normalmente, inviabiliza a participação em treinamentos, ou mesmo a busca autônoma por novidades nesse ambiente digital.

A instituição também tem estimulado a certificação de professores, como Educadores Google, e fornece treinamentos para a realização das provas com reembolso do valor das inscrições, tendo capacitado 60 discentes como monitores das salas, o que auxilia professores e demais colegas na utilização dos espaços.

Fato digno de nota é que a participação de docentes nos programas de capacitação é totalmente voluntária. Nos dois semestres, destaque-se, a adesão chegou a quase 100% do corpo docente em todas as capacitações, e os resultados começaram a aparecer, com dinamização das aulas e frequência cada vez maior de turmas desenvolvendo atividades no Espaço Conecta.

Partindo do princípio que o presente trabalho representa o relato preliminar de uma experiência, o desenrolar da mesma, com os resultados das primeiras avaliações de sua aplicação e a investigação em andamento, propiciará, através de futuras comunicações, que a comunidade acadêmica observe os ganhos e as



dificuldades, o que permitirá ajustes na experiência para maximizar seus benefícios sobre o processo de ensino-aprendizagem no Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – Unilasalle-RJ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na economia global, as fontes de aumento de produtividade estão cada vez mais dependentes da informação e do conhecimento. A produção, nas sociedades capitalistas avançadas, mudou de bens materiais para atividades de processamento de informações. Mudou da produção em massa para uma produção flexível e personalizada. O atual paradigma pautado nas tecnologias da informação é resultado da revolução da base técnico-econômica, que traz consigo profundas modificações sobre a estrutura produtiva mundial.

Na sociedade e na empresa que aprende, algumas características são intrínsecas e estas devem ser desenvolvidas nos futuros profissionais. A primeira compreende a variedade dos processos de aprendizagem. Uma série de processos garante que haja um nível maior de informações, que permite um aumento do volume de acúmulo do conhecimento. A segunda característica engloba a intensidade de aquisição do conhecimento e sua incorporação no plano organizacional, e que obriga a que se pense sobre a frequência com que os conhecimentos são criados, atualizados, utilizados e aperfeiçoados.

A emergência de um novo paradigma no qual terra, capital, trabalho e matérias-primas perdem centralidade para serem substituídos por tecnologia, informação, conhecimento e inteligência competitiva, além de uma mudança no conceito de vantagem comparativa, resulta em mais lucro de empresas e nações que fizerem o uso competitivo de seus conhecimentos e das inovações tecnológicas, estando a riqueza não mais representada pelo capital físico, mas pela imaginação e criatividade humanas.

O capital intelectual, então, se torna o principal pecúlio das empresas e, com a busca pela maximização dos lucros, o resultado é que cada vez mais há a redução da média de tempo transcorrido entre o surgimento do novo conhecimento e sua aplicação pela tecnologia. O conhecimento contemporâneo passa a ser caracterizado por um crescimento acelerado, por uma maior complexidade e tendência para a rápida obsolescência. O resultado disso é a transformação, sem precedentes, que traz a fragmentação e a dispersão da produção econômica, a rotatividade da mão de obra e a vertiginosa obsolescência das qualificações. Há, também, a necessidade de uma visão interdisciplinar, em resposta à supremacia do



conhecimento cada vez mais fragmentado e que resulta na incapacidade de vincular as partes ao todo.

Outros dois pontos são: primeiro, a necessidade de educar para a transformação e a incerteza, despertando nos estudantes a disposição para a mudança e para a velocidade, com sua conseqüente renovação permanente do conhecimento. O progresso, então, advém muito mais do problema e dos questionamentos do que das certezas científicas que permearam o século XX. Em segundo lugar, observa-se a utilização, em escala cada vez maior, das redes eletrônicas, para intercâmbio, produção e transformação em tecnologia dos desejos das gerações, e que cada vez mais utilizam as plataformas digitais como meio de comunicação, compras, crítica e protesto.

As características mencionadas anteriormente se desenvolvem em meio a uma série de tendências que irão demandar uma nova formação profissional, bem como um novo olhar empresarial, capaz de compreender as necessidades, e, mais que isso, os desejos mais intrínsecos deste novo perfil de consumidores.

A escola e a universidade precisam estar sintonizadas com a evolução do mundo e da sociedade, em todos esses aspectos, propiciando aos alunos o melhor ambiente e o domínio das tecnologias que se mostrem fundamentais para a construção do seu conhecimento, tendo-o como coprotagonista desse processo, sem descuidar do olhar acolhedor e fraterno ao ser humano que ele representa.

Todas estas transformações demandam um docente com novas abordagens de ensino, que domine as tecnologias digitais, didático-pedagógicas e a necessária competência para lidar com o ser humano, suas necessidades, potencialidades e características da individualidade. Seu conhecimento fragmentado perde centralidade, sendo mais valorizada uma postura que visa abordar os temas de maneira interdisciplinar, tendo pleno domínio dos conteúdos e sendo capaz de motivar os alunos para o aprendizado através das metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, discentes como protagonistas, aprendendo a aprender, transformam o papel dos docentes. Currículos que precisam ser flexíveis em função das competências que também precisam ser frequentemente repensadas e ajustadas ao mercado de trabalho, e que significam uma relação estreita com os diferentes agentes da sociedade, resultam em uma nova dinâmica para os ensinamentos básico e superior, e que também apontam para novos modelos de gestão acadêmica.



REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: [s.n.].

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119–143, 2014.

BOSCO, Teresio. **João Batista de La Salle: a coragem de dar a vida**. São Paulo: Dom Bosco, 1979

CORREIO BRASILIENSE. As 10 tendências do ensino em 2018. 2018. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/vidaescolar/editorial/2018/01/11/noticia-especial-vida-escolar,652196/as-10-tendencias-do-ensino-em-2018.shtml>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

DELPHINO, F. B. D. B. **O papel das aprendizagens ativas na educação**. Em. p. 64–77, 2015.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE. **12 Tendências de Gestão para 2017**. 2017. Disponível em: <<http://www.fnq.org.br/informe-se/noticias/12-tendencias-de-gestao-para-2017>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

KOTLER, P. **Marketing 3.0**. Rio de Janeiro: Campus, 2010

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15–33, 2015.

MÜLLER, M. G. et al. Uma revisão de literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 39, n. 3, p. 3403–3420, 2017.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, v. 15, n. 2, p. 145–153, 2016.

PRINCE, M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. **Journal of Engineering Education**, v. 93, n. 3, p. 223–231, 2004.

TREND WATCHING. **12 tendências de consumo cruciais para 2012**. 2012. Disponível em: <<https://trendwatching.com/pt/trends/12trends2012>>. Acesso em: 23 ago. 2018.



O PROFISSIONAL SECRETÁRIO/A: PORQUE EXISTEM MAIS MULHERES NESTA PROFISSÃO?

Silvia Adriana da Silva Soares¹
Evaldo Luis Pauly²
Denise Regina Quaresma da Silva³

Grupo de Trabalho 11: Temas emergentes para a Gestão da Educação Básica e da Educação Superior
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A partir de uma pesquisa realizada para a monografia de conclusão do curso de especialização “Gestão Empresarial” realizado em 2015 na Universidade La Salle, intitulada “A Gestão da Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Perfil dos Secretários dos Programas de Pós-Graduação, na Área da Educação, na Região Sul do Brasil”, percebeu-se que no grupo de 17 secretários/as que participaram da pesquisa, somente um era do sexo masculino. Esse resultado de pesquisa permitiu-nos fazer um recorte analítico para investigar esse fato desde a perspectiva dos estudos de gênero. Por que as mulheres exercem mais esta profissão do que os homens? Portanto, o objetivo deste estudo é entender como se estruturou ao longo dos anos e da história, a profissão secretário/a e porque uma profissão exercida inicialmente por homens, agora, na atualidade, tornou-se “uma profissão predominantemente feminina”. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico e documental, com levantamento de estudos sobre como se estruturou a profissão de secretário/a ao longo dos anos e da história. Para os resultados e discussões foram selecionados dois trabalhos que apresentavam uma maior aderência ao tema da investigação, para analisar mais cuidadosamente como os pesquisadores consideram o problema gênero entre o secretariado. Percebeu-se através da literatura analisada que a profissão do secretariado inicialmente exercida por homens sofreu alterações por necessidade, com a ida dos homens para guerra, as mulheres ingressaram no mundo do trabalho, sendo que no princípio a função era basicamente datilografar cartas, organizar a agenda, servir café, atender apenas ao chefe. Com o passar dos anos as



¹ MBA em Gestão Empresarial pela Universidade La Salle. Mestranda em Educação (o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Secretária dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, da Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil).

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil).

³ Psicóloga, Pesquisadora do CNPQ-Bolsista de Produtividade. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil), e Professora Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social/FEEVALE (Novo Hamburgo/RS/Brasil).

atividades foram evoluindo e hoje as secretárias são multitarefas e atendem a vários chefes. Porém tornou-se uma profissão marcadamente feminina e observa-se que o movimento para que esta situação mude é muito lento.

Palavras-chave: Profissional secretario/a, Origem do secretariado, Estudos de gênero.

INTRODUÇÃO

A partir de uma pesquisa realizada para a monografia de conclusão do curso de especialização “Gestão Empresarial” realizado em 2015 na Universidade La Salle, intitulada “A Gestão da Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Perfil dos Secretários dos Programas de Pós-Graduação, na Área da Educação, na Região Sul do Brasil”, percebeu-se que no grupo de 17 secretários/as que participaram da pesquisa, somente um era do sexo masculino. Esse resultado de pesquisa permitiu-nos fazer um recorte analítico para investigar esse fato desde a perspectiva dos estudos de gênero. Por que as mulheres exercem mais esta profissão do que os homens?

A referida pesquisa foi realizada no ano de 2014 e tinha como foco a gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, fazendo um recorte para estudar o perfil e a função desempenhada pelos/as secretários/as destes Programas de Pós-graduação, na área da Educação, na região Sul do Brasil (RS, SC e PR). A escolha pela área da educação e pela região se deveu a duas razões. A primeira autora deste artigo é secretária de um Programa de Pós-graduação em Educação e, portanto, tem experiência cotidiana com as funções desempenhadas na administração de um PPG em Educação. Uma segunda razão, se deve ao fato de os PPGs desta área na Região Sul do país organizarem um Fórum de secretários dos PPG’s da região Sul filiados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. A coleta de dados tornou-se possível e rápida em função da experiência organizativa destes profissionais e sua presença nos eventos científicos desta área na Região Sul. No ano de 2014 a região Sul possuía 32 Instituições que ofereciam Programa de Pós-graduação em Educação. Destes 32 Programas, 17 secretários/as participaram do Fórum e também da investigação, cujo recorte específico sobre gênero deu ensejo para este artigo.

Nessa assertiva, o objetivo deste estudo é entender como se estruturou ao longo dos anos e da história, a profissão secretário/a e porque uma profissão exercida inicialmente por homens, na atualidade, tornou-se “uma profissão predominantemente feminina” (CAMARGO, 2013, p. 61). Conforme Informações do SINSEP



(Sindicato das Secretárias e Secretários do Estado de São Paulo) em 2011, dos profissionais sindicalizados, 8.295 eram do gênero feminino e apenas 38 eram do gênero masculino. Este dado estatístico revela uma questão de gênero, pois “a base da profissão está em *servir* a um executivo ou a um grupo de executivos, *servir* no sentido de assessorar, otimizar e facilitar seu trabalho. Ainda encontramos homens que pensam que *servir* é ‘coisa de mulher’” (CAMARGO, 2013, p. 64-65). “Oportunidades existem. Financeiramente, a carreira de secretariado é promissora. Cursos técnico, tecnológico ou bacharel são oferecidos”. Mas “por que os homens ainda são minoria na profissão? Marcas culturais como traços machistas [...] e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho são algumas das respostas a essa questão” (CAMARGO, 2013, p. 66).

A metodologia utilizada para alcançar o objetivo proposto para este artigo foi a de cunho bibliográfico e documental, com levantamento de estudos sobre o tema de como se estruturou a profissão de secretário/a ao longo da história. O artigo organiza-se da seguinte forma: introdução; referencial teórico, o qual fará uma breve discussão sobre os estudos existentes acerca do histórico da profissão secretário/a; a legalização da profissão. Após descreve-se a metodologia utilizada na investigação, resultados e discussões e por fim as considerações finais.

HISTÓRICO E ORIGEM DO SECRETARIADO

A literatura sobre o tema secretário/a informa que a “origem do nome secretário vem do *secretum*, quando a profissão era exercida pelos escribas e já destacava uma das suas características essenciais – a importância de saber lidar com o sigilo e a confidencialidade” (D’ELIA; AMORIM, 2013, p. 31).

De acordo com Castelo (2007) a origem do profissional de secretariado foi marcada historicamente pelo trabalho que os escribas desempenhavam na Antiguidade, suas funções eram fazer cálculos, arquivar registros, ler e redigir documentos, e, sobretudo, tinham que guardar segredo sobre os dados a que tinham acesso. Desempenhada por pessoas do sexo masculino, a função desfrutava de prestígio pela retenção de conhecimento que se tornava imprescindível para administração pública, resultando em mais privilégios e poder aos escribas.

Conforme Cavalcante (2010, p. 38-39) “como não parece haver registros oficiais fundadores da atividade secretarial”, vários autores fazem uma aproximação do “profissional de secretariado à figura dos escribas na antiguidade (GARCIA 1999, SABINO, 2004, NONATO JUNIOR 2009, CASTELO, 2007). Os escribas eram, pois, homens letrados da antiga sociedade egípcia” e que tinham total domí-



nio da leitura e da escrita dos “complexos hieróglifos e desfrutavam de grande prestígio por assessorarem a principais autoridades da época, os reis e imperadores” (CAVALCANTE, 2010, p. 39). Fazendo assim uma relação com um alto funcionário do governo.

Assim, a profissão de secretariado originou-se “no berço do conhecimento na época, pois poucos detinham o privilégio da escrita e da leitura que possibilitou a trilhar os caminhos da cultura e atuar próximo aos governantes”. Na “Segunda Fase da Revolução Industrial, a partir de 1860, com o advento da máquina de escrever”, o Secretário mantém-se como profissão hegemonicamente masculina. Essa atuação segue “até o início do século XX”. Somente “durante a Primeira Guerra Mundial quando os homens vão para os campos de batalha as mulheres ingressam no mercado de trabalho europeu e norte americano” pela falta de mão de obra para exercer a função até agora masculina (BRUNO, 2006, p. 3).

No Brasil isso acontece “durante a Segunda Guerra Mundial e mais fortemente com a vinda das primeiras indústrias multinacionais automobilísticas”. São as mulheres, filhas de imigrantes “que irão assessorar os chefes das multinacionais”. Estas mulheres de acordo com Bruno (2006, p. 3) “são preparadas para administrar um lar, mas têm uma formação escolar, pois sabiam escrever e ler, conhecimento de um idioma ou mais, além de habilidades manuais, o que facilita o uso da máquina de escrever”, favorecendo o assessoramento aos primeiros executivos destas organizações que são, também, imigrantes.

Em função da revolução na gestão empresarial, a demanda cresce de forma acelerada, “gerando ameaças, recessões e cobrando um enorme esforço nas novas formas de gerir a administração das organizações provocada pelo uso das novas tecnologias de informação”. Desta forma “a mudança mais significativa foi a profissionalização da cúpula administrativa”, modificando o modelo monopolizador de gerir e consolidando a “formação de executivos, refletindo diretamente no exercício da atividade dos profissionais de secretariado atuando como assessor direto dos gestores” (BRUNO, 2006, p. 4).

Torquato (1991, p. 155) pondera que a secretária teria tendência a adquirir “maiores responsabilidades na administração dos seus respectivos departamentos passando a gerenciar as questões rotineiras e a assessorar os chefes, recebendo, para isso, maior soma de poderes decisórios”.

Para Reich e Fullmann (1994, p. 168) somente algumas pessoas poderão ser “classificadas como secretárias, por exemplo”, aquelas que realizam tarefas estritamente rotineiras, “como introduzir e recuperar dados em um computador. Outras secretárias executam serviços pessoais, como marcar compromissos e servir



café”. Um outro grupo executa tarefas simbólicas e classificar “todas como secretárias encobre as diversas funções que têm dentro da economia [...]”.

De tal modo o “profissional de secretariado acompanha as mudanças impostas pelo processo da globalização, bem como a horizontalização gerencial necessária para a continuidade das organizações numa economia competitiva” e adiciona competências novas ao seu perfil, autorizando-se a “participar, efetivamente, da equipe de trabalho e não somente como coadjuvante” (BRUNO, 2006, p. 4). Na década de 1970, surgiu o treinamento para secretárias/os e a formação superior, assim como a propagação de teorias da administração que as reconheçam, permitindo que esses profissionais entendessem o seu verdadeiro papel. A partir da década seguinte é registrado o nascimento de associações de classe, que se fortaleceram na luta pela regulamentação da profissão (SÁLA, 2008).

De acordo com Natalense (1998) a partir de 1980, o profissional de secretariado passou a ser considerado parte de uma equipe, trabalhando conjuntamente com seu gerente, abandonando a postura de simples servente. Ainda segundo o autor, “nos anos 80 a profissão passa por significativas mudanças. Temos a regulamentação da profissão, o fortalecimento do movimento de classe, com o surgimento dos sindicatos de secretárias”. (NATALENSE, 1998, p. 10).

A busca por excelência, nos anos 90, com as mudanças do mercado surge a necessidade de constante atualização, acarretando “um novo perfil para o profissional que se torna empreendedor, polivalente, gerador de lucros e resultados”. Estando os profissionais “conscientes de seu papel para a consolidação e reconhecimento da profissão e buscam aperfeiçoamento, cursos superiores e treinamentos para desempenhá-la eficientemente” (CASTELO, 2007, p. 23). Assim, a “secretária corta o cordão umbilical que a mantinha atrelada ao gerente”, adquirindo vida própria, empreendendo e criando “condições para a empresa produzir resultados e amplia a sua área de atuação” (NATALENSE, 1998, p. 10).

Em 2000 a profissão secretarial principiou “o novo século com todos os requisitos necessários para atender às exigências do mercado de trabalho”. Consolidando o assessoramento “aos seus superiores através do conhecimento e colaboração nas áreas de administração, planejamento, liderança, negociação, recursos humanos, finanças”. Finalmente, se efetivou “através a teoria e prática acadêmica e profissional, a empresa como um todo, com seus diversos campos interligados, participando dinamicamente dos resultados da empresa”; tornando-se “gestores e responsáveis pelo elo de ligação e comunicação entre os superiores e funcionários e entre empresa e clientes externos” (CASTELO, 2007, p. 23).



CONQUISTAS E REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO

De acordo com Nogueira e Oliveira (2014, p. 14), a primeira organização do Secretariado surge na década de 1960. “O Clube das Secretárias do Rio de Janeiro foi fundado em 16/12/1965 e reconhecido como utilidade pública em 3/12/1968 pela Lei 1.784 da Assembleia Legislativa do Estado da Guanabara”. Estimulava o aperfeiçoamento cultural das associadas, a interação de experiências, “a prática e a difusão de elevadas normas da ética profissional por meio das boas relações sociais, companheirismo e convivência entre suas sócias” (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 14).

Em 15 de dezembro de 1970 o Clube das Secretárias transformou-se em “Associação das Secretárias Executivas do Rio de Janeiro – ASSERJ, representando o avanço dos movimentos isolados que se transformavam em associações civis”. Essa seria a primeira associação civil da classe, com objetivos de desenvolver e formular relações com “as secretárias que exerciam suas atividades no estado do Rio de Janeiro; zelar pela união, promovendo os meios necessários para congregá-las em reuniões culturais, sociais e de trabalho; estabelecer o intercâmbio com associações similares” ou que se dispunham “ao mesmo fim; e promover a valorização e defesa da profissão” (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 14).

“Em nome desses objetivos, a ASSERJ realizou dois eventos marcantes para a categoria. Em 1977, o I Encontro de Secretárias do Rio de Janeiro e, em 1978, o I Congresso Nacional de Secretárias Executivas” (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 14). Na continuidade desse movimento, “para representar e coordenar as associações dos diversos estados brasileiros em nível nacional, foi criada a Associação Brasileira de Entidades de Secretárias – Abes, em 7/9/1976”. Esta Associação promove todos os anos diversos “encontros nacionais e a apoiar as entidades regionais na realização de eventos regionalizados”. Sendo os Congressos Nacionais de Secretariado – CONSECs sua principal realização de dois em dois anos. Constituíam-se em ambientes “para discussão da situação, dos objetivos e das reivindicações da classe. A Lei 6.556/78, de 5/9/1978 originou-se das discussões realizadas nesses Congressos”.

A Lei 6.556/78, de 5/9/1978 propunha sobre as atividades de Secretário e que “vem a ser o reconhecimento formal da profissão. Para exercício da profissão, a lei exigia formação em curso de Secretariado em nível de segundo grau e registro na Delegacia Regional do Trabalho”. A referida lei não atendia completamente aos interesses da categoria, por não oferecer regulamentação da profissão que indicasse mecanismos de obrigatoriedade em seu cumprimento (NOGUEIRA; OLIVEIRA,



2013, p. 14-15). Ainda conforme esses autores a “Lei n. 7.377, de 30/9/1985 que estabeleceu as diferenciações de formação e atribuições entre Secretário Executivo e Técnico em Secretariado se configurou como expressiva vitória da categoria por meio de sua Associação de representatividade nacional – a Abes”.

É importante salientar foi elaborado pela Abes um Código de Ética da Secretária Brasileira, discutido e aprovado em Assembleia Geral no dia 30 de setembro de 1983, que passou a ser utilizado pela classe secretarial (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2013). A Portaria n. 3.103, aprovada em de 29/4/1987, atribuiu ao “secretariado enquadramento sindical em categoria profissional diferenciada dentro do plano da Confederação Nacional dos Trabalhadores no Comércio – CNTC – que passou a ser possível à categoria se organizar em sindicatos”, da qual a atuação era mais “abrangente do que a das associações por possuírem amparo legal para representatividade dos profissionais, como conjunto, em questões jurídicas e administrativas” (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 15) para quem

A citada Portaria foi entregue às Presidentes de Associações reunidas em Brasília por ocasião do XI Encontro de Dirigentes de Entidades de Secretárias, promovido pela Abes. Nessa ocasião também foi entregue a Carta Sindical ao SISERGS – Sindicato das Secretárias e Secretários no Rio Grande do Sul – em 30/4/1987.

A Associação do Distrito Federal, nessa mesma época, conseguiu uma “audiência com o Ministro do Trabalho, Almir Pazzianotto, para tratar da criação de seu sindicato e tomou a iniciativa de convidar representantes de entidades pares de outros estados para participarem da oportunidade”. Com o retorno imediato de catorze associações estaduais e mais o apoio do Sindicato de Secretárias do Rio Grande do Sul, este grupo denominou-se Grupo Sindicalista Força 16. “O Grupo, representado por oito de suas componentes, recebeu em 12 de novembro de 1987 a promessa formal de dar resposta favorável às solicitações do grupo para criação de seus sindicatos” (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 15).

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto da pesquisa utilizamos a metodologia de cunho bibliográfico e documental, com levantamento de estudos sobre o tema de como se estruturou a profissão de secretário/a ao longo dos anos e da história.

Para Gil (2002, p. 17), “a pesquisa é um projeto racional e sistemático com objetivo de proporcionar respostas aos problemas que são propostos, através da utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. A



pesquisa normalmente tem origem a partir de uma incerteza ou de um problema. Com base neste pressuposto, busca-se soluções para solucionar este problema utilizando-se do método científico.

A pesquisa bibliográfica compreende “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc. até meios de comunicação orais”: Tendo por propósito “colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 57).

A pesquisa também é documental, pois foi fundamentada em dados e informações de documentos que regulamentaram a profissão (CERVO; BERVIAN, 2006). De acordo com Gil (2002, p. 62), a pesquisa documental oferece determinadas vantagens por ser uma “fonte rica e estável de dados”, e ainda, não envolve altos custos, não precisando o pesquisador ter contato com as pessoas envolvidas na pesquisa, permitindo um aprofundamento muito maior das fontes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o referencial teórico buscou-se trabalhos pelo *google* acadêmico, usando os descritores “histórico da profissão secretariado” e “origem da profissão secretário” e uma busca com os mesmos descritores na Revista de Gestão e Secretariado, primeiro através dos títulos, depois pela leitura dos resumos, selecionando aqueles que discorriam sobre a origem e a história do secretariado, lendo-se integralmente os artigos selecionados. Selecionamos um capítulo de livro, escrito por um homem secretário. No total foram selecionados 14 trabalhos. Uma vez selecionados os trabalhos que apresentavam uma maior aderência ao tema da investigação, procedeu-se uma leitura cuidadosa, na busca por vestígios de como os pesquisadores consideram o problema gênero entre o secretariado. A seguir são expostos os dados mais significativos que foram encontrados para subsidiar a reflexão aqui proposta.

Sabino e Marchelli adotam como objetivo “abordar o campo do secretariado em termos de algumas de suas múltiplas epistemologias, incluindo formação, gênero, condutas legais e cultura organizacional”, propõem-se também a “identificar elementos correspondentes à limitação e à não cientificidade que se revelam na teoria unificadora que pretendem lhe atribuir” (2009, p. 608). Estes autores expõem que a “natureza secundária atribuída ao trabalho do secretário explica-se pelo fato de que



as tarefas correspondentes têm sido historicamente executadas pelas mulheres”. Recebendo assim, o “mesmo tratamento de discriminação a elas atribuído pelas sociedades tradicionais”. Destacando a pesquisa de Truss (1993), que “esclarece que o Secretariado na Inglaterra, França e Alemanha é uma ocupação de gueto feminino, ou seja, um trabalho culturalmente atribuído às mulheres”. Explicam que Truss comprova seu ponto vista “por meio da análise de questionários e entrevistas aplicados a empresas dos três países. Assim, no Secretariado, os quatro pilares do conhecimento — conhecer, fazer, conviver e ser”. Comprovando que as mulheres na atualidade ainda “são colocados em termos da condição de inferioridade e dominação” imposta no “contexto da divisão social do trabalho, reduzindo-se drasticamente sua abrangência teórica e seu alcance científico”. Por consequência as questões de gênero, assumem “uma posição reducionista na leitura da realidade objetiva da práxis do secretariado” (SABINO; MARCHELLI, 2009, p. 609).

Sabino e Marchelli (2009, p. 609) afirmam que “as competências do saber fazer podem ser consideradas pelos empregadores, mas não servem por si sós”, uma vez que estão intimamente “associadas à maneira como se estabelece a divisão do trabalho na sociedade. Considerada como pré-científica e retirada do círculo de racionalidade com que Ford e Taylor” estabeleceram a ciência moderna da administração, sendo assim, a prática do secretariado é reconhecida por sua capacidade de saber fazer.

De acordo com Sabino e Marchelli (2009) a prática do secretariado caracteriza-se como atividade de assessoria visando a efetivação dos objetivos organizacionais. Mas a prática laboral do secretariado vai muito além disso, e abrange condições de análise, com vista para a compreensão do entorno conceitual em que essa prática se desenvolve. Reich e Fullmann (1994) destacam três grupos de trabalhadores distintos: operadores de tarefas rotineiras, como restauração em banco de dados; fornecedores de serviços pessoais, como gerenciador de agenda, na perspectiva de suporte a tarefas complementares. Para o primeiro grupo são necessários conhecimentos operacionais de digitação; o segundo grupo é o do serviço pessoal, assistente do executivo, sujeito as condições que decorrem da prática no campo psicológico. Para entender melhor este grupo podemos utilizar uma citação de Macdonald (1988, p. 15): “quando se seleciona uma secretária executiva não se pode considerar apenas as habilidades requeridas, mas também a personalidade do executivo com quem ela trabalhará”. O terceiro grupo é composto “pelos profissionais secretários que operam sistemas de conceitos dentro de uma condição coerente com a práxis científica, subentendendo-se que a análise simbólica seja uma característica típica dessa práxis” (SABINO; MARCHELLI, 2009, p. 609).



Neste sentido podemos perceber nitidamente a questão negativa de gênero envolvida na profissão secretário. Segundo os autores pode-se observar a constância da perspectiva negativa de gênero interligada à prática do profissional de secretariado no relatório da *Equal Opportunity Commission*. Tarefas descritas como peculiares de uma **secretária administrativa**, tais como: preparar para apresentação de relatórios o material necessário, compilar dados adequados para auxiliar lideranças em apreciações para tomada de decisão; gerenciar agenda com compromissos; e assegurar que os prazos para tarefas sejam cumpridos (RIDGEWAY, 1982, grifo nosso).

Portanto, a prática do trabalho do secretário desenvolve-se na linha de serviço pessoal e especializado, “em que se utilizam teorias de planejamento, organização e controle; e, em relação aos aspectos de gênero, apresenta-se como uma atividade caracterizada pela prestação de serviços da mulher para o homem” (SABINO; MARCHELLI, 2009, p. 610).

Como conta a história a função do secretário era exercida pelos homens, em quem os líderes políticos e religiosos depositavam extrema confiança. Após o surgimento das primeiras teorias administrativas, a função de secretário torna-se predominantemente feminina. Desta forma a ocupação da função, em organizações e escritórios, deixou de ser masculina e adquiriu a “herança de discriminação sofrida pelas mulheres no mundo produtivo” (SABINO; MARCHELLI, 2009, p. 614).

A prática da função secretarial está tão fortemente marcada pelo sexo feminino que podemos verificar na fala de Brun e Neumann (2012, p. 40), “um detalhe importante que deve ser ressaltado é a boa aparência que o profissional secretarial” deve apresentar. Cuidado e “discrção com o vestuário, **com a maquilagem** e com a higiene pessoal” são observados e requisitados para atuação junto administração das organizações (grifo nosso).

Sabino e Marchelli (2009, p. 616) também comentam sobre a função do secretário abrangendo a esfera governamental: os secretários de Estado. No campo “empresarial a função sofreu a mudança de gênero por uma contingência social, na esfera do poder político a situação mostra-se contrária”. Não existe a assiduidade de “mulheres nos cargos de secretários de Estados, mas, sim, a reivindicação. Estudos do Program for the Support of Women’s Leadership and Representation – PROLEAD relatam que o ingresso da mulher no âmbito político ocorreu a partir do renascimento da democracia”. Nesse ambiente as mulheres identificaram “uma oportunidade para lançarem seu pleito de quotas, previstas em leis, que obrigassem à reserva de percentagem mínima de candidaturas femininas. Surpreendentemente, a causa foi acolhida em vários países por políticos homens” (SABINO;



MARCHELLI, 2009, p. 616).

De tal modo, nota-se que as mulheres passaram a ocupar por fatores antagônicos à função: primeiro por ter produzido uma função no campo “empresarial ligada às habilidades femininas, sem representação de poder e como solução a um problema corporativo”; segundo por ter cunhado uma “oportunidade de ingresso no âmbito político, em igualdade com o poder masculino e sob reivindicação” (SABINO; MARCHELLI, 2009, p. 614).

No estudo desenvolvido por Sabino e Marchelli, a função secretarial apresenta-se envolvida em diversos ambientes, os quais determinam as tarefas a serem cumpridas, conforme competência do poder de atuação. No âmbito empresarial, as atividades do secretário limitam-se à assessoria pessoal de tarefas administrativas, já no âmbito político está vinculada ao assessoramento de decisões dos governantes. Sendo assim, a função do secretariado se desenvolveu sobre condições culturais e de gênero.

A pesquisa de Fernando Camargo (2013, p. 63) sobre “O homem e o secretariado”, resgata a história profissional do secretariado. “Por volta dos anos 2000, os homens timidamente ingressam nos cursos de secretariado e no mercado de trabalho”. No ano de 2011 o autor relata que participou de evento na área de secretariado, onde encontrou “alguns secretários que compartilhavam das mesmas inquietações e dúvidas” que ele, “como por exemplo, quantos secretários existem no Brasil? Onde esses secretários estão”? Como poderiam se unir e “fortalecer a imagem do homem na profissão”? Assim nasce a “ideia de através da internet, criar um grupo e reunir o maior número de estudantes e profissionais de secretariado do gênero masculino no Brasil” (CAMARGO, 2013, p. 65).

Em 2013, esse grupo contava “com mais de 120 membros que estão sempre discutindo sobre a profissão, atualização profissional, divulgando vagas de emprego e trocando experiências”. Esse grupo tem como pretensão demonstrar “de que forma os homens podem agregar a profissão”. O autor diz que quanto maior for a “exposição dos homens na profissão, maior será o incentivo e a chance de aumentar nossa representatividade e adesão à formação na área e ao ingresso no mercado de trabalho” (CAMARGO, 2013, p. 65).

Segundo Camargo (2013, p. 66) o secretariado é estimado como uma “profissão de multitarefas e multifacetada, devido à rica formação: técnicas secretariais, línguas estrangeiras, administração, economia, marketing, estatística, direito, além das inúmeras tarefas atribuídas”. E todas estas técnicas são utilizadas para o assessoramento de executivos e administradores.

Desta forma o autor se questiona: “todas essas funções citadas são exclusi-



vamente femininas? Ele responde: não. Para confirmar “tal afirmação, é possível traçar um paralelo entre todas essas funções citadas e vários cargos em que o gênero masculino atua” (CAMARGO, 2013, p. 67). “Um secretário executivo assessor todos os executivos da empresa”, que não é diferente de “gerentes que também assessoram os mesmos executivos, claro que em assuntos e níveis diferentes, mas sempre em prol de um objetivo comum, de uma meta estabelecida, sem que as funções e ações se excluam, ao contrário, que se somem e alcancem o proposto” (CAMARGO, 2013, p. 67). Para Camargo, as atividades realizadas por um “profissional de secretariado não são exclusivamente femininas, mas sim exclusivamente de um profissional bem capacitado e com energia suficiente para realizar tais funções” (2013, p. 67).

O autor está convicto da escolha que fez, diz amar ser secretário e que não existe um gênero ideal para exercer o secretariado. Afirma, no entanto, que existe certa resistência do mercado de trabalho em aceitar a atuação de homens no secretariado. Considera importante a certificação porque “essa marca cultural ocorre apenas por parte das empresas e não dos profissionais aspirantes a carreira secretarial, afinal para mudar a visão masculina, temos que mostrar e enfrentar algumas ocasiões ainda desconfortáveis por conta da baixa participação de homens na profissão” (CAMARGO, 2013, p. 68).

As organizações e “profissionais, às vezes, não têm o cuidado de usar os termos adequados para abranger a totalidade dos profissionais de secretariado, por isso, é importante que haja persistência pelo uso do termo Profissional de Secretariado, que abrange ambos os gêneros” (CAMARGO, 2013, p. 68). Pondera que os “homens se mostrem para o mundo e participem de palestras, cursos, ações das empresas de sua região e sindicatos, essa é a única maneira de aos poucos, mudarmos a cultura de forma que todos percebam que a profissão de secretariado pode e vai ser exercida por ambos os gêneros” (CAMARGO, 2013, p. 68).

Observa-se que na pesquisa realizada por Camargo seguindo o raciocínio de Sabino e Marchelli, para desempenhar a função secretarial não existe gênero definido, pois as atividades realizadas por um/a secretário/a, podem ser também desempenhadas por um gerente, por exemplo. É necessário que os secretários participem mais dos eventos de sua categoria, mesmo quando a chamada seja feita para “Secretárias” e não para o “Profissional de Secretariado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece que o processo histórico de construção da história da profissão do secretariado, marcada fortemente no século XX e XXI pela presença feminina pare-



ce repetir-se no caso das secretárias de PPG'S em Educação. Destacamos dessa história recente marcadamente feminina, as conquistas e o reconhecimento obtido pela profissão. No caso das secretárias de PPG's em educação, podemos apontar também como conquista profissional a consolidação do Fórum de Secretárias/os de Programas de Pós-graduação em Educação da Região Sul. Este Fórum tem como objetivo “compartilhar experiências, estabelecer redes de cooperação” e de qualificação profissional. “O primeiro seminário de secretários de programa de pós-graduação em Educação da Região Sul aconteceu na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, entre os dias 27 e 29 de novembro de 2002” (SOARES; PAULY, 2015, p. 389). Desde então o Fórum acontece de dois em dois anos, paralelamente às reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPED/Sul.

A primeira autora deste artigo atua junto ao Fórum de Secretárias dos PPGs em Educação, integrou a Comissão Organizadora do I e do II Encontro Nacional dos/as Secretários/as de Programas de Pós-Graduação em Educação. O I ENSEC aconteceu durante a 37ª Reunião da ANPED, entre os dias 04 e 08 de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Florianópolis. O II ENSEC aconteceu durante a 38ª Reunião Nacional da ANPED, entre os dias 01 e 05 de outubro na Universidade Federal do Maranhão. O ENSEC tem como objetivo “ampliar as discussões para congregar todos os/as secretários/as para questões que envolvem a secretaria na Pós-graduação em Educação, nas mais diferentes regiões do Brasil” (ANPED, 2017).

Percebeu-se através da literatura analisada que o secretariado foi inicialmente exercida por homens sofreu alterações pela ida dos homens à guerra. Assim, as mulheres ingressaram nesta profissão, a princípio, com a função de datilografar cartas, organizar a agenda, servir café, atender apenas ao chefe. Com o passar dos anos as atividades foram evoluindo e hoje, as secretárias exercem multitarefas e atendem a vários chefes. Tornou-se, assim, uma profissão marcadamente feminina e observa-se um lento movimento para mudar esta situação.

Mas como observado por Camargo (2013), a profissão está fundamentada em “servir a um executivo ou a um grupo de executivos” e estas atividades podem ser feitas independente do gênero de uma pessoa. As oportunidades existem e a carreira de secretariado é promissora. Parece conveniente que as Instituições promotoras de eventos ou de cursos mudem as chamadas destes para Secretário/a ou para “Profissional de Secretariado”, para reunir os dois gêneros. Alguns cursos de nível superior já mudaram suas divulgações para Secretariado Executivo, por exemplo, mas precisa-se trabalhar para que essa situação seja revertida.



REFERÊNCIAS

ANPED. **II Encontro Nacional de Secretários/as de Programa de Pós-graduação em Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/content/ii-encontro-nacional-de-secretariosas-de-programa-de-pos-graduacao-em-educacao>>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRUN, Adriana; CECHET, Graziela; NEUMANN, Susana. Gestão secretarial: a evolução das funções do profissional de secretariado e a efetividade da inteligência emocional nos processos de trabalho. **Revista do Secretariado Executivo**, Passo Fundo, p. 36-51, n. 8, 2012. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/3024/2030>>. Acesso em: 05 maio 2018.

BRUNO, I. M. **O poder de influência do profissional de secretariado no processo decisório das organizações**. 2006. 151 f. Dissertação de Mestrado em Administração. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CAMARGO, F. O Homem e o Secretário. In: D'ELIA, B.; AMORIM, M.; SITA, M. (Coords.). **Excelência no secretariado: a importância da profissão nos processos decisórios como assessorar e atingir resultados corporativos e pessoais como competência e qualidade**. São Paulo: Ser Mais, 2013, p. 60-69.

CASTELO, M. J.. **A Formação acadêmica e a atuação profissional do Secretário Executivo**. Monografia de Bacharelado em Secretariado Executivo, Universidade Estadual de Londrina, PR, Brasil. 2007. Disponível em: <http://www.fenassec.com.br/site/pdf/artigos_trab_cientificos_a_formacao_academica_e_a_atuacao_profissional_do_secretario_executivo_completa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CAVALCANTE, F. L. **A (Re)Construção da identidade profissional de secretária: um estudo de histórias de vida**. 189f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2010.

CERVO A. L. e BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2006.

D'ELIA, B.; AMORIM, M. Polêmica do nome secretário, assessor, assistente. In: D'ELIA, B.; AMORIM, M.; SITA, M. (Coords.). **Excelência no secretariado – A importância da profissão nos processos decisórios como assessorar e atingir resultados corporativos e pessoais como competência e qualidade**. São Paulo: Ser Mais, 2013, p. 29-36.

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

MACDONALD, E. The developing role of the secretary. **Journal Education + Training**. Bingley (UK): MCB UP Ltd, nov-dez, p. 15-17, 1988.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NATALENSE, M. L. C.. **A secretária do futuro**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.



RIDGEWAY, Christopher. The role of the secretary in personnel management. **Leadership e Organization Development Journal**, Bingley (UK): MCB UP, v. 3, p. 17-20, 1982.

REICH, R. B.; FULLMANN, C. **O trabalho das nações**: preparando-nos para o capitalismo do Século 21. 2. ed. São Paulo: Educator, 1994.

SABINO, R. F.; ROCHA, F. G. **Secretariado**: do escriba ao web writer. Rio de Janeiro. Brasport. 2004.

SABINO, R. F.; MARCHELLI; P. S. **O debate teórico-metodológico no campo do secretariado**: pluralismos e singularidades. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v7n4/06.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2018.

SÁLA, J. S. **Guia de fontes de informação para secretários executivos**. Brasília, DF, Brasil, 2008.

SOARES, S. A. S.; PAULY, E. L.. Profissionais em Gestão da Pós-Graduação: perfil, competências e atividades na percepção dos secretários dos programas de pós-graduação em Educação. **RBPG**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 12, p. 387-410, 2015. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/768/pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

TORQUATO, G. **Cultura – poder – comunicação e imagem**: fundamentos da nova empresa. São Paulo. Pioneira. 1991.



O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS SOB A PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA AVALIAÇÃO *EX POST* DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Alice Gravelle Vieira¹
Fernanda Cristina Nanci Izidro Gonçalves²
Jardelino Menegat³

Grupo de Trabalho 5: Políticas Públicas de Educação Superior
Agência Financiadora: não contou com financiamento.

Resumo

O programa Ciência Sem Fronteiras (CSF) foi criado em 2011 e encerrado oficialmente em 2017, e consistiu em uma das mais amplas e importantes iniciativas para a internacionalização da educação e o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil. Com base nas ideias e estudos no campo das políticas públicas, o presente trabalho tem como objetivo promover uma avaliação *ex post* de processo do CSF, a partir da abordagem das três últimas fases do denominado Ciclo de Políticas Públicas – implementação, avaliação e extinção/reformulação - com ênfase em sua implementação. A perspectiva teórica da pesquisa estará fundamentada em conceitos e processos das políticas públicas. Para tal, serão utilizadas pesquisas clássicas, como a de Dye (1992), Laswell (1956), Kingdon (1984), Lowi (1964,1972), Weiss (1998) e Hill; Hupe (2002), além das mais atuais e didáticas, de autores como Figueiredo; Figueiredo (1986), Leonardo Secchi (2003) e Celina Souza (2007). O objetivo central do presente trabalho consiste em avaliar a referida política utilizando dois critérios específicos: eficiência administrativa, a fim de analisar se o programa foi promovido para assegurar o cumprimento dos compromissos propostos em sua formulação; e eficácia, analisando os resultados possíveis. É factível concluir, a partir das avaliações realizadas baseadas nos dois critérios e das declarações dos envolvidos no programa, que o CSF não foi realizado da melhor maneira possível. No entanto, notou-se que o fato de não ter se mostrado eficiente administrativamente não implica em sua ineficácia. Para a



-
- ¹ UNILASALLE-RJ. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda em Relações Internacionais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Curso de Relações Internacionais do UNILASALLE/RJ.
- ² UNILASALLE-RJ. Doutoranda em Ciência Política pelo IESP/UERJ. Professora do Curso de Relações Internacionais do UNILASALLE/RJ.
- ³ UNILASALLE-RJ. PhD em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS, doutor em Administração de Empresas pela Universidad de la Empresa, - Montevideo- Uruguai, Professor do Programação de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – Petrópolis – RJ.

realização de tal análise, será abordado o contexto político do governo de Dilma Rousseff (2011-2016), suas preferências e prioridades, especialmente no que se refere à educação superior.

Palavras-chave: Ciclo de políticas públicas. Educação Superior. Internacionalização. Ciência sem Fronteiras.

INTRODUÇÃO

O Programa Ciência sem Fronteiras (CSF) foi estabelecido em 2011, como estratégia para a internacionalização da educação, com o objetivo de melhorar a formação do ensino superior e ampliar no futuro o desenvolvimento do campo de ciência e tecnologia do país. A educação, que é considerada pela Constituição Federal de 1988 um direito social fundamental, ganhou mais relevância com o passar dos anos, e essa política pública do governo Dilma demonstra a necessidade e o interesse em acompanhar os avanços do contexto educacional internacional.

Com base nas fundamentações e estudos na área de políticas públicas, a presente pesquisa pretende promover uma avaliação *ex post* de processo do CSF no período de sua implementação, entre os anos 2011 e 2015. A avaliação constitui um importante caminho para o reconhecimento de dificuldades e falhas do “Estado em ação”, e possibilita o desenvolvimento de novas metodologias de estudo e modelos de políticas públicas.

Os critérios considerados na avaliação serão: a eficiência administrativa da política pública, ou seja, se esta foi promovida de modo a garantir a realização dos compromissos da forma pré-estabelecida; e a eficácia, considerando o alcance dos objetivos propostos. Acredita-se que a eficiência administrativa foi insatisfatória, no entanto, esses fatores não comprometem por completo a eficácia do programa no que tange à internacionalização da educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas públicas consistem na concretização das ações, visando dar fim a um problema público. A fundamentação mais importante para o trabalho são as teorias que estudam as políticas públicas, principalmente aquelas que se referem à avaliação. A política pública, de acordo com o ciclo de políticas públicas, pode ser dividida em sete fases, conforme mostrado no esquema abaixo.



Figura 1 – Ciclo de políticas públicas



Fonte: Autoria própria.

A fase anterior à implementação, denominada *ex ante*, é formada pelas seguintes etapas: identificação do problema, inserção na agenda, formulação de alternativas e tomada de decisão. A análise desse período é essencial para a compreensão de como ocorreu o processo de elaboração do CSF nos moldes em que foi estabelecido. Chama a atenção o contexto internacional e a influência das diretrizes das organizações mundiais, e também o interesse de políticos nacionais no período. Além disso, através desse programa nota-se o modo como os modelos desenvolvidos em outros países interferiram no modelo escolhido pelo Brasil (SOUZA, 2003).

No entanto, o propósito dessa pesquisa é promover a avaliação de processo, que consiste na abordagem da estrutura do programa e do seu modo de implementação, que constituem o objeto da avaliação proposta. A avaliação é uma fase fundamental do Ciclo de Políticas Públicas, e crucial para o estudo dos impactos de uma determinada política, seus efeitos colaterais e alcance dos objetivos, de modo a determinar a continuidade do programa ou o início de um novo ciclo, contribuindo para o desenvolvimento de novos modelos de ação política (TREVISAN, BELLEN; 2008).

A análise pretendida consiste em uma *Policy Evaluation*, ou avaliação de políticas públicas. Tal abordagem é apontada pela teoria como a análise crítica do programa com o objetivo de aprender, principalmente, em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custo, quais os processos ou efeitos colaterais estão sendo ativados (previstos ou não previstos, desejáveis ou não desejáveis) indicando novos cursos de ação mais eficazes. Assim, a avaliação pretendida consiste em uma avaliação *ex post*, ou seja, está sendo realizada após a implementação da política pública (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Para que a avaliação seja realizada é necessário estabelecer os critérios que serão considerados: (I) Eficiência Administrativa, que se refere à execução das atividades do modo planejado anteriormente. Assim, a eficiência administrativa diz



respeito ao cumprimento do que fora previsto pela CAPES e pelo CNPq nas planilhas e documentos que orientavam a execução do CSF; (II) Eficácia, que se ocupa do alcance dos resultados e metas preestabelecidos. Já é possível observar certas características que, quando utilizadas de modo comparado com outros programas semelhantes mais antigos no exterior, trazem uma perspectiva do que pode ser esperado para o futuro.

Sabe-se que, independentemente do resultado a respeito do modo que se deu a implementação do CSF, é improvável que exista consenso em relação à real influência deste no que se refere aos benefícios ou prejuízos da iniciativa. Entretanto, é possível analisar se as atividades propostas foram ou não cumpridas pelas partes e determinar se outras escolhas se mostrariam mais adequadas.

No ano de 2015, com o programa ainda em execução, iniciaram-se as primeiras avaliações por parte dos órgãos governamentais. Diversas críticas de setores do governo e da mídia alegavam que um programa que envolvia tamanho investimento financeiro e desafiava a tradição das políticas de educação internacional no país deveria ser estudado e avaliado.



METODOLOGIA

A análise pretendida do CSF consiste, especificamente, em uma *Policy Evaluation*, ou avaliação de políticas públicas. Tal abordagem é apontada pela doutrina como a análise crítica do programa (política) com o objetivo de aprender, principalmente, em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custo, quais os processos ou efeitos colaterais estão sendo ativados (previstos ou não previstos, desejáveis ou não desejáveis), indicando novos cursos de ação mais eficazes (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

A escolha do método de avaliação de política a ser utilizado decorre mais do objetivo da política ou programa sob observação e de seu escopo social do que da preferência intelectual do analista. Os propósitos podem ser divididos em dois aspectos: 1) gerar um produto físico, tangível e mensurável; 2) gerar um impacto que, tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). No que se refere ao CSF, é possível observar as duas características ao longo de todo o processo de implementação. Em um primeiro momento, era possível observar um objetivo mensurável: oferecer 100.000 bolsas de estudo no exterior para estudantes do ensino superior. Em um segundo momento, nota-se um objetivo a ser alcançado em longo prazo, alterando o comportamento: desenvolver e ampliar o campo

científico e tecnológico do país.

No tocante às razões ou motivos que levam o analista a avaliar uma política, os autores identificam dois tipos: 1) razões morais; 2) razões instrumentais. No estudo pretendido, visa-se analisar as razões instrumentais. A razão instrumental está intimamente ligada à implementação da política ou programa. Neste caso, o objetivo básico da avaliação é a geração contínua de informações para compreender a implementação do programa e monitorar a sua execução (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

A partir de tais informações será possível realizar um estudo de caso do CSF, uma política pública na área da educação e inovação científica. O estudo de caso consiste na “seleção de um objeto de pesquisa restrito, com o objetivo de aprofundar-lhe os aspectos característicos” (SANTOS, 2002, p.31). Desse modo, será possível compreender a implementação do programa e estabelecer critérios para análise.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação do CSF sob o critério da eficiência administrativa

Com a conclusão das fases de identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas e tomada de decisão, inicia-se o processo de implementação do programa. Sem dúvida, a proposta do programa se mostrou animadora para um país como o Brasil, que carece de grandes centros de pesquisa e profissionais internacionalizados (CASTRO ET AL, 2012). Segundo sua chamada,

O Programa Ciência sem Fronteiras objetiva propiciar a formação de recursos humanos altamente qualificados nas melhores universidades e instituições de pesquisa estrangeiras, com vistas a promover a internacionalização da ciência e da tecnologia nacional, estimulando estudos e pesquisas de brasileiros no exterior, inclusive com a expansão significativa do intercâmbio e da mobilidade de graduandos (...) a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (CHAMADA PÚBLICA PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS/UNIVERSITIES UK, Nº 170/2013).

Assim, com um custo estimado de R\$ 3,2 bilhões, uma série de planos foram estabelecidos com o intuito de guiar a implementação do programa (CASTRO ET

AL, 2012). A partir do planejamento e de sua execução conforme o esperado buscou-se atingir os objetivos do programa. Quando o critério da eficiência administrativa é utilizado para a avaliação é necessário considerar toda a preparação e os planos estabelecidos previamente, e também a forma como o programa foi executado, de modo a analisar se houve convergência entre os dois momentos.

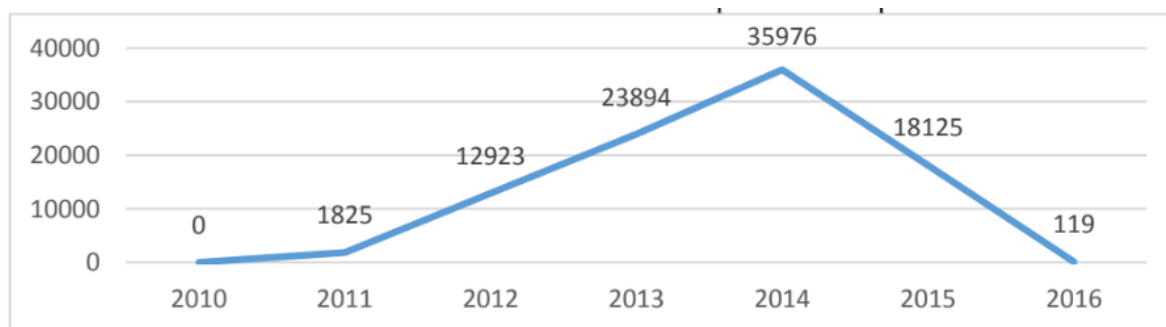
Nota-se, assim, desde o primeiro momento, certa precipitação no que se refere ao planejamento do CSF. A partir de audiências com os presidentes da Capes e do CNPq, também parte da preparação do documento do CCT, constatou-se que o CSF foi estabelecido de modo repentino. O Plano Plurianual estabelecido pela Capes pelo período entre 2011-2020, por exemplo, foi lançado no final de 2010, e não mencionava a criação do programa. No entanto, a Capes considera que estava preparada para a sua implementação, ao contrário do CNPq. Por outro lado, grande parte das universidades brasileiras, como mostrado em relatório, não possuem um setor internacional preparado para orientar seus alunos sobre a participação no programa, o que dificultou sua execução e a comunicação com universidades estrangeiras (RELATÓRIO CCT, 2015).

Para ingressar no programa, os alunos interessados deveriam cumprir uma série de requisitos estabelecidos pelo Comitê Executivo. Aqueles que atendessem aos critérios, deveriam se inscrever através do portal. A partir disso, a seleção era constituída pelas seguintes etapas: (I) Homologação pela IES de origem; (II) Pré-Seleção e Classificação dos Candidatos pela agência de fomento brasileira (CAPES ou CNPq); (III) Colocação dos Candidatos pela universidade estrangeira em conjunto com a agência-parceira do país; (IV) Aprovação dos Candidatos. Após a aprovação e o fornecimento de documentos, a bolsa era concedida pela agência de fomento e o aluno estava apto para iniciar seus estudos no exterior pelo tempo determinado (CHAMADA PÚBLICA PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS/ UNIVERSITIES UK, Nº 170/2013).

Durante o período de implementação do programa, o MEC e o MCTI acompanharam as informações a respeito da distribuição das bolsas entre 2011 e 2014. Foram concedidas 101.446 bolsas durante os quatro anos previstos, sendo que 92.880 foram implementadas durante seis anos, com término em 2016, conforme distribuição por ano mostrada no gráfico abaixo:



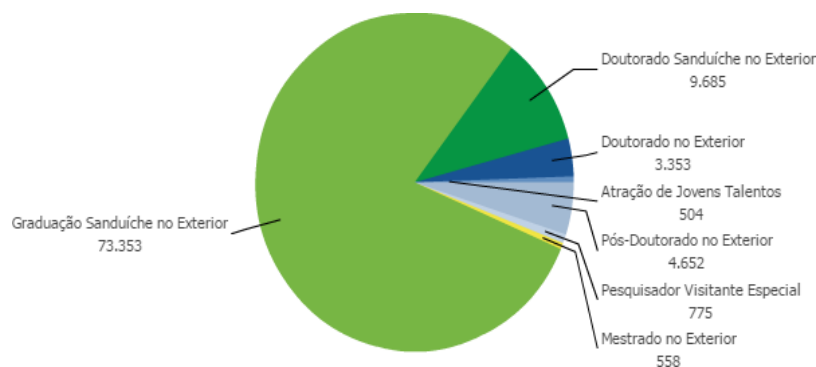
Gráfico 1 – Número de bolsas do CSF implementadas por ano



Fonte: Capes/MEC, 2016.

A concessão de bolsas, que poderia durar de 12 a 18 meses, era realizada através de chamadas, classificadas por categoria (Graduação, Pós-Graduação e Pós-Doutorado, Atração de Cientistas para o Brasil, Chamadas específicas, Desenvolvimento Tecnológico e Mestrado Profissional). As 92.880 bolsas implementadas foram distribuídas entre as diferentes categorias do programa, de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Distribuição das bolsas implementadas por modalidade



Fonte: Capes/MEC, 2016.

Ao observar o mapa, é possível perceber que quase 75% das bolsas foram destinadas à graduação. Esse é um dos pontos de maior discussão do programa. Nota-se que nos demais países poucos são os exemplos de bolsas oferecidas aos alunos de graduação. Mesmo no caso do Brasil, tal atitude se mostra incomum, visto que historicamente as bolsas se concentram na área de pós-graduação (CASTRO ET AL, 2012). No entanto, apesar de questionável, estava entre os objetivos do programa desde o início.

Após a aprovação da bolsa, os estudantes contemplados possuíam uma série de obrigações e direitos, expostos pela CAPES e pelo CNPq em cartilhas de orientação, inclusive em relação ao cumprimento das atividades da forma

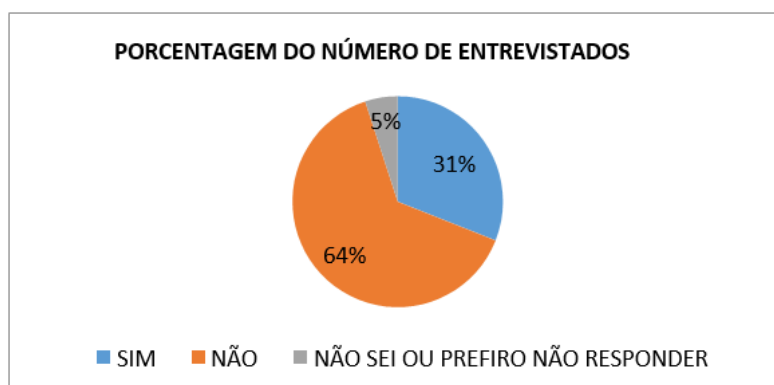


adequada, uma vez estando no exterior. No entanto, apesar da apresentação dos compromissos envolvidos na concessão da bolsa, não são evidenciados mecanismos pelos quais o controle sobre o cumprimento dessas atribuições poderia ser realizado.

A partir da implementação da bolsa, a primeira questão que chama a atenção é a qualidade das instituições de ensino de destino dos alunos. Segundo o portal do CSF, “Os estudantes e pesquisadores do Ciência sem Fronteiras terão o seu treinamento nas melhores instituições e grupos de pesquisa disponíveis, prioritariamente entre as mais bem conceituadas para cada grande área do conhecimento, de acordo com os principais rankings internacionais”⁴. No entanto, ao analisarmos o ranking da *Times Higher Education* das 100 melhores universidades do mundo, e a quantidade de alunos do CSF em cada uma delas, observa-se que apenas 13,8% dos bolsistas estão em universidades entre as mais bem conceituadas, conforme previsto.

Uma questão primordial seria o contato entre os estudantes e a Capes e o CNPq, de modo a viabilizar o acompanhamento das atividades dos alunos. Conforme estipulado pela Resolução Normativa nº 29, de 2012, do CNPq, estaria entre as obrigações dos participantes a elaboração de relatórios sobre as atividades. No entanto, percebe-se que a prestação de contas às agências deixou a desejar. De acordo com a base de dados do DataSenado, a comunicação entre as partes, no que se refere ao resultado das atividades, é pequena. Os gráficos abaixo deixam evidentes tais fatos e a falta de auxílio das próprias instituições aos alunos, de modo a receber as informações necessárias para um melhor controle do programa.

Gráfico 3 – Envio de relatório para a Capes/CNPq sobre as atividades desenvolvidas no intercâmbio

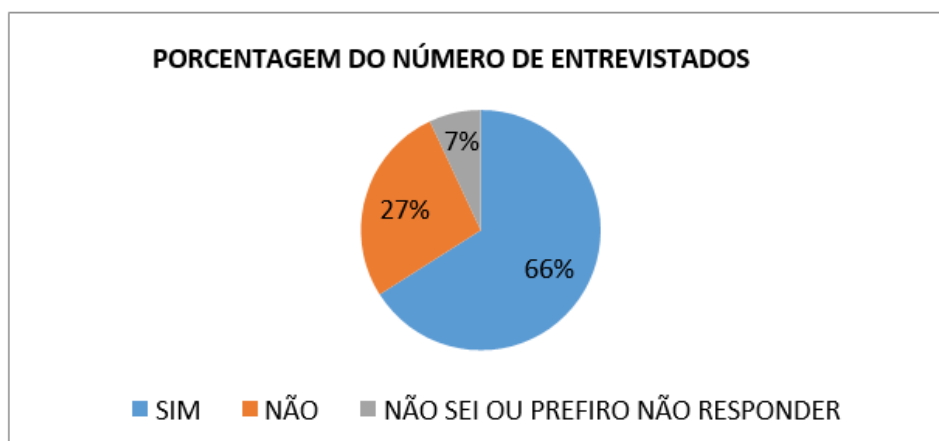


Fonte: DataSenado, 2015.

⁴ Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/instituicoes-de-destino1>>.

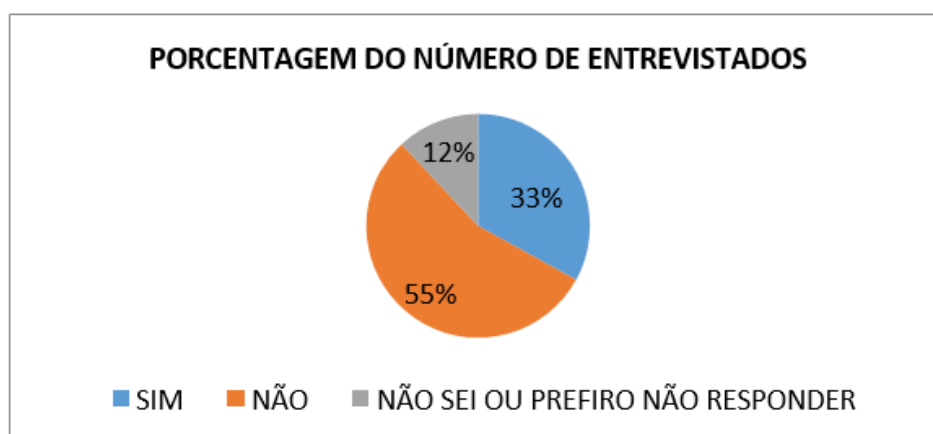


Gráfico 4 – Envio de relatório para a Capes/CNPq sobre as atividades desenvolvidas no intercâmbio, durante o programa



Fonte: DataSenado, 2015

Gráfico 5 – Recebimento de orientação para elaborar o relatório técnico-científico a ser entregue no final do intercâmbio para a Capes/CNPq



Fonte: DataSenado, 2015.

Os gráficos apresentados anteriormente evidenciam a falha na comunicação entre os estudantes e as agências. A falta de envio de relatórios dificulta o acompanhamento das atividades e implica na impossibilidade de avaliar se os alunos estavam cumprindo as atividades da maneira prevista.

Uma das questões mais relevantes era a capacidade do aluno em cumprir suas atividades acadêmicas em outro idioma. A duração das bolsas poderia variar de acordo com a modalidade ou o tipo de programa, com duração de 12 ou até 18 meses. Alguns alunos, especificamente os que não atingiram o nível necessário na prova de proficiência em língua estrangeira, tiveram a oportunidade de permanecer seis meses para se aperfeiçoar no idioma, além do período de estudos na universidade.



No entanto, alguns problemas em relação a essa questão foram identificados, como o ocorrido em 2014, quando 110 alunos tiveram que retornar ao Brasil por não alcançarem o nível requisitado pelas universidades estrangeiras. A dificuldade em compreender o idioma certamente prejudicou o desempenho acadêmico dos estudantes (RELATÓRIO CCT, 2015).

Apenas 27% dos alunos consideravam que possuíam fluência no idioma estrangeiro quando realizaram o intercâmbio. A dificuldade em compreender a outra língua compromete os estudos e as relações acadêmicas. No entanto, são inegáveis os benefícios que o programa trouxe nesse sentido, visto que cerca de 86% daqueles que participaram do CSF eram fluentes após o retorno ao Brasil.

Com o objetivo de solucionar o problema da dificuldade com o idioma durante o programa, em 2014 foi criado o Idiomas sem Fronteiras, para possibilitar a possíveis candidatos ao CSF o aprendizado de idiomas em universidades brasileiras antes de participarem do programa. No entanto, observa-se que tal iniciativa se deu de forma tardia, visto que a última chamada de bolsas foi lançada neste mesmo ano. Mais uma vez, nota-se que houve acompanhamento durante a realização do programa. Ao observar os problemas, os responsáveis buscaram uma solução. No entanto, observa-se que a falta de planejamento é constante, e recursos são investidos em situações com poucas chances de sucesso devido ao modo que são realizadas.

Outra situação que chama a atenção se refere às quantias concebidas aos alunos para os gastos específicos no exterior. O valor recebido pelos alunos poderia incluir uma bolsa mensal, auxílio-deslocamento, auxílio-instalação, financiamento de material didático, passagens aéreas e seguro saúde. Nas normas do programa, o objetivo e o valor de cada auxílio está discriminado de acordo com a cidade de destino. No entanto, apesar da prestação de contas, não havia preocupação se o valor concedido foi integralmente destinado ao seu fim. Relatos de alunos mostram que a quantia destinada à compra de passagens aéreas, por exemplo, se aproximava do dobro do valor real das passagens.

Outro problema muito relatado por coordenadores das universidades e pelos próprios alunos se refere ao aproveitamento das disciplinas cursadas no exterior. Uma vez nas universidades estrangeiras, os alunos não encontravam programas de estudos compatíveis com os que deveriam cumprir no Brasil (RELATÓRIO CCT, 2015).

No entanto, mesmo com grande número de problemas relatados durante a implementação, Dilma chegou a realizar uma cerimônia de lançamento de uma segunda fase do programa, através da qual seriam ofertadas mais 100.000 bolsas



de estudos. Em seu discurso, ela considerou que

Com isso nós estamos abrindo as nossas fronteiras, nós estamos abrindo horizonte dos nossos jovens e das nossas jovens, nós estamos aqui permitindo que essa diferença entre o Brasil e outros países do mundo no que se refere à educação, se estreite pela base, pelo conhecimento que os alunos passam a ter das práticas, dos métodos pedagógicos e da relação professor-aluno em todos os seus níveis (DISCURSO DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF, 25 DE JUNHO DE 2014).

Uma das principais recomendações do Relatório da CCT se refere à continuação do programa, propondo que este deixe de ser apenas uma política de governo, e se torne por lei uma política de estado, de caráter definitivo (RELATÓRIO CCT, 2015).

A avaliação do CSF sob o critério da eficácia

A eficácia é o segundo critério sob o qual o CSF será analisado, e consiste na verificação da capacidade do programa em alcançar os resultados propostos. Por se tratar de uma iniciativa recente, encontra-se dificuldade para analisar possíveis efeitos em longo prazo. Para auxiliar o estudo nessa perspectiva, avaliações de programas mais antigos e já aprimorados, como o Erasmus, da União Europeia, serão usadas de modo comparado.

De acordo com o Artigo 2º do Decreto 762 que o estabeleceu, os principais objetivos do CSF seriam promover a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil; ampliar a participação e a mobilidade internacional, promover a cooperação técnico-científica, promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação; contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros; propiciar mais visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil; contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.

Assim, a eficácia do programa estaria condicionada ao alcance dos objetivos preestabelecidos. Sabe-se que grande parte desses objetivos são imensuráveis ou só podem ser observados em longo prazo. No entanto, já é possível notar determinados resultados, e estabelecer expectativas para o futuro, com base em estudos e de forma comparativa com outras iniciativas semelhantes.



No caso da iniciativa da União Europeia estabelecida em 1987, o programa ERASMUS, há mais desenvolvimento dos estudos em relação aos efeitos do programa. Em 2014, a Comissão Europeia promoveu o *The Erasmus Impact Study* (EIS), uma avaliação de seus resultados, com o objetivo de analisar o impacto do programa em diversos aspectos: desenvolvimento de habilidades, empregabilidade, vida social, desenvolvimento institucional e internacionalização das instituições de ensino superior na Europa (COMISSÃO EUROPEIA, 2014).

Assim, esses estudos avaliativos do programa ERASMUS são de auxílio na avaliação *ex post* de outras políticas públicas para a internacionalização da educação. Apesar das diferenças entre eles, e da dificuldade de comparação consequente dos diversos tipos de atuação dos governos e objetivos, a observância do modo que outras regiões do mundo promovem internacionalização da educação e desenvolvimento científico e tecnológico auxiliam na definição de modelos e parâmetros de análise.

Assim como no caso do CSF, diversos problemas foram notados. Com relação às informações dadas no período anterior à ida ao exterior, nota-se certa insatisfação. Apenas 68% dos estudantes alegam ter recebido orientações suficientes em relação a seus estudos no exterior. Como o programa envolvia grande número de participantes, e muitas universidades desenvolveram setores voltados para as atividades internacionais apenas a partir do Erasmus, houve certa dificuldade inicial no apoio aos alunos.

Uma das principais críticas no Brasil é em relação ao aproveitamento de créditos, já que há muitas divergências entre os países. Na mobilidade dentro do programa ERASMUS, esse é um aspecto de grande relevância. A União Europeia possui um sistema unificado para a computação dos créditos das disciplinas, o chamado *European Credit Transfer System (ECTS)*, e dentre os membros das IES entrevistados na pesquisa 96% consideraram a organização do reconhecimento de créditos a característica de maior importância na estrutura de mobilidade dos estudantes (COMISSÃO EUROPEIA, 2014).

Em relação às características pessoais dos participantes, diversas mudanças positivas foram observadas por 90% dos alunos e 99% dos membros das universidades, como: capacidade de adaptação, pensamento crítico, comunicação e interação; mais tolerância, responsabilidade, criatividade, capacidade de decisão e autoconfiança; facilidade em trabalhar com pessoas de diferentes países e em situações diversas; conhecimento de idiomas e culturas. Os alunos consideram o período que passaram no exterior uma fase substancial de suas vidas, que colaborou para a maturidade e o desenvolvimento pessoal e profissional. Além



disso, contribuiu para o conhecimento do idioma e da cultura estrangeira (COMISSÃO EUROPEIA, 2014).

No que se refere à vida profissional, segundo o relatório, os estudantes que participaram do ERASMUS ficaram desempregados por um período menor, e a taxa de desemprego entre eles é 23% menor que entre aqueles que não participaram. Dos pesquisados, 77% dos que participaram do ERASMUS ocupam posições com componentes de liderança dez anos após terminarem a graduação, e ex-alunos do programa eram 44% mais propensos a ocupar cargos gerenciais do que aqueles que se formaram sem experiência acadêmica no exterior. Isso se deve principalmente ao fato de que, para a maior parte dos empregadores, as características desenvolvidas pelos estudantes durante o período de intercâmbio são de extrema importância para suas empresas (COMISSÃO EUROPEIA, 2014).

Uma questão importante se refere à empregabilidade dos jovens após o retorno ao Brasil. Durante um discurso realizado na Confederação Nacional da Indústria (CNI) no mês de julho de 2016, o Presidente interino Michel Temer salientou a importância da contratação dos estudantes que participaram do CSF pelas empresas brasileiras. Um dos motivos para tal iniciativa seria a contribuição que esses jovens poderiam oferecer às empresas nacionais, já que trazem conhecimento do exterior. Em segundo lugar, há a preocupação que eles retornem ao exterior devido à falta de emprego no Brasil (TEMER, 2016).

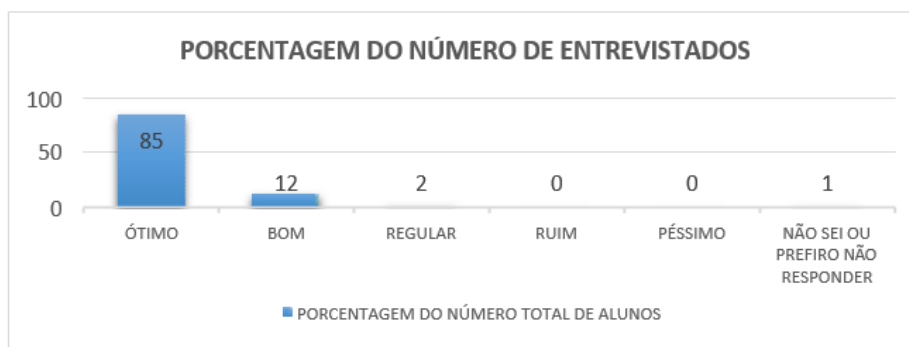
Com base no relatório da Comissão Europeia sobre os resultados do programa ERASMUS, essa última preocupação é bastante plausível. Segundo dados da pesquisa, os estudantes que participaram do programa estão muito mais propícios a incorporar em suas vidas as consequências da internacionalização: são mais propícios a viver no exterior, sendo que 40% deles se mudaram para outro país após o fim da graduação; 93% podem facilmente se imaginar vivendo no exterior; 33% possuem companheiros de uma nacionalidade diferente da sua; 40% mudaram de país pelo menos uma vez desde o fim do período da graduação (COMISSÃO EUROPEIA, 2014). Notou-se que aqueles que participaram de um programa de mobilidade acadêmica possuem mais interesse em realizar outro programa semelhante enquanto profissionais.

Conforme mostra a pesquisa do DataSenado, apenas uma parte dos alunos brasileiros participantes do CSF parecem estar certos de sua intenção, pelo menos inicialmente, de permanecer no Brasil. O maior legado da mobilidade seria o intercâmbio cultural, a troca de experiência, o estabelecimento de novas relações com pessoas de diferentes lugares, o conhecimento de novas realidades e idiomas. O mesmo resultado já pode ser observado no caso brasileiro. A visão dos alunos



que fizeram parte é bastante positiva. O gráfico abaixo mostra o índice de satisfação dos estudantes.

Gráfico 6 – Índice de satisfação dos estudantes: CSF

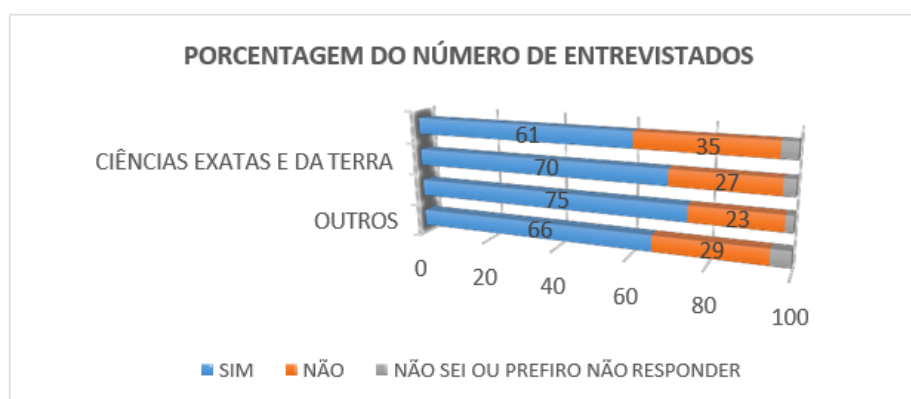


Fonte: DataSenado, 2015.

A pesquisa do DataSenado também evidencia o fator da internacionalização e o estreitamento da relação entre os diversos países.

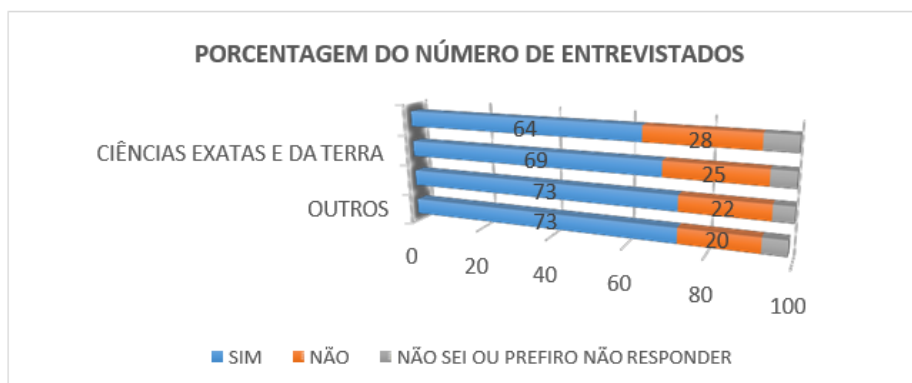


Gráfico 7 – Você mantém contatos acadêmicos conquistados no exterior durante o intercâmbio?



Fonte: DataSenado, 2015.

Gráfico 8 – Você teve oportunidade de transferir para colegas ou professores, no Brasil, os conhecimentos acadêmicos adquiridos como bolsista?



Fonte: DataSenado, 2015.

No que se refere à internacionalização das IES, os benefícios são notórios e a mobilidade acadêmica é considerada pelas universidades a atividade mais benéfica nesse sentido dentre as ações do ERASMUS. Para as universidades mais jovens, o programa foi crucial para encorajar o processo de internacionalização e o contato com outras instituições (COMISSÃO EUROPEIA, 2014). No caso brasileiro, como mostrado anteriormente, grande parte das IES não possuía um setor internacional, e menos ainda oportunidades para seus alunos no exterior, e o CSF auxiliou para desenvolver isso.

Nessa perspectiva, os resultados desse programa de mobilidade seriam benéficos também no caso do Brasil, ampliando a oportunidade para alunos que participaram do CSF, e fazendo com que suas experiências fossem valorizadas pelo mercado de trabalho. Tal modelo de avaliação se aproxima do pretendido nessa pesquisa, na medida em que considera os diferentes atores participantes. No entanto, promove uma análise em curto, médio e longo prazo, graças ao extenso período em que o programa já vem sendo executado. Como o CSF é recente, apenas análises em curto e médio prazo serão possíveis.

No caso do CSF, ainda não é possível uma análise do programa nessa mesma escala que foi realizada do ERASMUS. O CSF ainda é um programa recente, em execução. No entanto, já é possível observar uma série de características que influenciaram em seu processo de implementação, e outras que podem vir a influenciar nos resultados em médio e longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou a avaliação de processo do programa do governo brasileiro Ciência sem Fronteiras, uma política pública com o objetivo de desenvolver a ciência, a tecnologia e a inovação no país, a partir da internacionalização da educação superior. A partir da análise realizada, um dos principais pontos evidenciados é a subjetividade da implementação de uma política, e a relação de causa e efeito, entre os diversos aspectos em sua implementação e os possíveis resultados alcançados.

A avaliação proposta consistiu em uma análise do CSF a partir de dois critérios específicos, a eficiência administrativa e a eficácia, com o objetivo de chegar a duas diferentes conclusões: (I) se o programa foi implementado do modo estabelecido previamente e (II) se ele está sendo capaz de atingir os objetivos propostos. Apesar de serem critérios distintos, a partir da análise realizada foi possível estabelecer relação entre eles.



Quando da promoção da avaliação do programa a partir do critério da eficiência administrativa, diversas variáveis são consideradas, entre elas: os países e as universidades de destino dos alunos brasileiros; a distribuição das bolsas entre os níveis de ensino e áreas prioritárias; o nível de conhecimento do idioma estrangeiro; o acompanhamento dos alunos pelas agências responsáveis; a comunicação entre as partes; o investimento e a prestação de contas dos gastos das bolsas; o aproveitamento dos créditos das disciplinas. No entanto, todas essas variáveis remetem à mesma questão: a falta de planejamento. A ausência do programa no Plano Plurianual da CAPES lançado no fim de 2010 deixa evidente a falta de organização prévia.

Ademais, nota-se um despreparo das diversas partes envolvidas. No caso dos alunos, havia a falta do conhecimento em relação ao idioma do país de destino, fator que acabou negligenciado pelas agências organizadoras do programa. Já a CAPES e o CNPq mostraram que não possuíam mecanismos adequados estabelecidos para o acompanhamento do elevado número de estudantes no exterior. A maior parte das universidades de origem também demonstrou dificuldades em lidar com os processos, pois muitas ainda estavam criando seus setores internacionais.

O segundo critério utilizado na análise é a eficácia. Nesse momento, além do CSF, faz-se uso da avaliação de outros programas que promovem a internacionalização da educação. Quando a avaliação é realizada sobre o critério da eficácia, percebe-se que nem sempre os resultados de uma determinada política são afetados pela ineficiência administrativa. Dados de avaliações de outros programas de mobilidade acadêmica mostram a existência de outras variáveis não consideradas na avaliação da eficiência administrativa, e que a experiência internacional traz benefícios independentes.

No caso do CSF, avaliações recentes, como a promovida pelo Senado no ano de 2015, já mostram reais benefícios do programa para a vida profissional e pessoal dos estudantes, como ocorreu no caso do ERASMUS. Ademais, através desses estudos fica clara a importância do programa para a internacionalização, já que a maior parte dos alunos ainda mantém contato com pessoas nos países em que estudaram durante o intercâmbio e consideram capazes de transferir parte da experiência no exterior para os estudantes que não participaram desse tipo de atividade. Apesar das falhas, não há desmerecimento do programa em sua integridade, pois o CSF representa avanços e pode trazer excelentes resultados para a internacionalização da educação no Brasil.

É possível concluir, a partir das avaliações realizadas baseadas nos dois



critérios e das declarações dos envolvidos no programa, que o CSF não foi realizado da melhor maneira possível. No entanto, notou-se que o fato de não ter se mostrado eficiente administrativamente não implica em sua ineficácia. Avaliações de programas mais avançados levam a concluir que, em longo prazo, o programa deve mostrar benefícios para o desenvolvimento do país e do setor da educação superior. Apesar das muitas críticas e dificuldades do programa, muitos dos resultados esperados podem ser alcançados devido aos benefícios que iniciativas desse tipo trazem para os envolvidos.

Para que os efeitos do CSF sejam notados é necessário o avanço nas pesquisas, novas avaliações e o desenvolvimento de metodologias capazes de mensurar os benefícios e as desvantagens desse modelo de política pública. Para que no futuro possamos produzir avaliações no nível das produzidas pela União Europeia sobre o ERASMUS, é necessário unir esforços entre a academia e os atores governamentais, de modo a permitir que a literatura e as metodologias auxiliem nas avaliações e no desenvolvimento de políticas. Principalmente no caso de um país como o Brasil, que ainda não alcançou um espaço que condiz com sua real importância para a *accountability* dos setores públicos, desenvolvimento de modelos que possam ser mais eficientes e eficazes no alcance de seus objetivos e instrumento democrático.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GESTÃO CT&I. Senadores retomam avaliação do programa Ciência sem Fronteiras. 2015. Disponível em: <http://agenciacti.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7996%3Asenador-es-retomam-avaliacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras&catid=3%3Anewsflash&Itemid=1>. Acesso em: 14 jul. 2016.

ANPG. Ciência sem Fronteiras ajuda a internacionalizar educação brasileira, dizem pesquisadores. 23 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/?p=9336>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CASTRO, Claudio de Moura ET AL. Cem mil bolsistas no exterior. **Interesse Nacional**, v. 5, n. 17, p. 25-36, 2012.

CHAMADA PÚBLICA PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS/Universities UK, Nº 170/2013. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/877f67f3-89ab-438b-bb5b-eaa0e472bbc0>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

INFORMAÇÕES DE APOIO AOS ESTUDANTES E PESQUISADORES NO EXTERIOR COM BOLSAS DO CNPQ. 2015. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/en/c/document_library/get_file?uuid=9faad6eb-



897a-430c-840c-8176214f375d&groupId=214072>. Acesso em: 10 abr. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. The Erasmus Impact Study. 2014. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

DATASENADO. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetenado/pdf/RelatorioDataSenado_CinciasemFronteiras.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

DISCURSO DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF, 25 DE JUNHO DE 2014.

Disponível

em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-da-segunda-etapa-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. São Paulo: Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1986.

FOLHA DE SÃO PAULO, 2016A. Governo interrompe bolsas do Ciência sem Fronteiras no exterior. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/06/1785680-governo-interrumpe-bolsas-do-ciencia-sem-fronteiras-no-exterior.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

INFORMAÇÕES DE APOIO AOS ESTUDANTES E PESQUISADORES NO EXTERIOR

COM BOLSAS DO CNPQ. 2015. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/en/c/document_library/get_file?uuid=9faad6eb-897a-430c-840c-8176214f375d&groupId=214072>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PORTARIA Nº 82, de 02 de 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/53-servicos/2340-portarias>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

RELATÓRIO CCT, 2015. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/185018.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

TEMER, Michel. Discurso realizado na Confederação Nacional da Indústria. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/temer-pede-que-empresarios-contratem-estudantes-do-ciencia-sem-fronteiras-19676930>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 3, p. 529-550, 2008.



O TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA: A MUSICALIZAÇÃO E A LUDICIDADE COMO ALIADAS

Mônica Gonçalves da Silva¹
Diandra Tábata Nunes Lima²
Hildegard Susana Jung³

Grupo de Trabalho 11: Temas Emergentes da Educação Básica
Agência financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Este artigo foi desenvolvido com o intuito de demonstrar novos paradigmas sobre a utilização da ludicidade e musicalização em sala de aula, tendo como objetivo discutir sobre a importância da utilização de brincadeiras, jogos e músicas no processo pedagógico pré-escolar. A metodologia empregada é de cunho qualitativo, a partir da coleta de dados na literatura. Os resultados apontam para: a) O desenvolvimento cognitivo da criança por meio da música; b) A ludicidade na Educação Infantil como oportunizadora de pesquisa e criatividade, ativando o imaginário, tornando o ensino mais ativo e significativo; c) A musicalização como aliada no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao educando condições para o desenvolvimento de habilidades, para a formação de hipóteses e para a elaboração de conceitos. O foco de se trabalhar estas práticas na pré-escola proporciona a interação com situações-problema, gerando curiosidade. Considera-se, portanto, a criança como um ser social. A partir da interação com o outro e o ambiente em que está inserida, poderá aprimorar seus conhecimentos cognitivos. A utilização da ludicidade na Educação Infantil possibilita ao educando aprender brincando.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, Musicalização, Aprendizagem, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Devemos entender que não é copiando lições, memorizando informações ou

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle – Unilasalle.

³ Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e Colaboradora do PPGEduc da Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos.



repetindo conteúdos que o professor irá conseguir ensinar o educando, pois o verdadeiro conhecimento é obtido através da troca de saberes. O aluno aprende quando, pela própria ação, reflexão e associação cria pensamentos e hipótese, assim construído o conhecimento. A criança é considerada um indivíduo que possui experiências, saberes e conhecimentos que, geralmente, não foram ensinados só pelo educador, mas construídos por ele, por meio da interação social, diante de novos desafios, que o ajudam a compreender e assimilar o contexto no qual está inserido. Como afirma Siqueira (2005, p. 21) “O educando é o agente principal da aprendizagem. Não existe educação, aprendizagem ou instituto de ensino sem ele.” Assim, o professor deve realizar em seus planejamentos das atividades pedagógicas de forma a possibilitar ao educando que exponha seu lado criativo, afetivo e social, para o desenvolvimento do conhecimento.

O conhecimento novo aparece como resultado da ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento que já se detinha. Assim, ao refletir sobre a importância de um trabalho pedagógico, desenvolve diferentes habilidades e competências. De acordo com o Referencial curricular nacional para a educação infantil, “a música como um meio de expressão e linguagem, possibilita que a criança comece a ampliar suas expressões, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de um poderoso meio de interação” (BRASIL, 1998).

A ludicidade, por sua vez, é uma forma de desenvolver o cognitivo e a criatividade das crianças, por meio de músicas, danças e jogos, ou seja, aprende-se interagindo com o meio de forma descontraída. Júnior (2005) esclarece que o significado de ludicidade surge da própria palavra relacionada à liberdade, criatividade, imaginação, participação, interação, autonomia, além de outras qualificações que podem ser atribuídas a uma infinita riqueza que há nela mesma. Assim, as atividades musicais que são realizadas em sala de aula não têm como objetivo formar músicos, mas sim, proporcionar um melhor desenvolvimento intelectual, cognitivo, social facilitando a expressão de emoções.

Pensar em novas maneiras de auxiliar o aprendizado requer um constante trabalho dos professores realmente comprometidos com a educação e com a qualidade de ensino, buscando novas estratégias. De acordo com Teixeira (1995, p. 23), “[...] o ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve”.

O presente artigo, portanto, tem como objetivo discutir sobre a importância da utilização de brincadeiras, jogos e músicas no processo pedagógico pré-escolar. A metodologia empregada para a sua realização é de cunho qualitativo, a partir da coleta de dados na literatura pertinente.



Após esta breve introdução, apresentamos com mais detalhes a metodologia da pesquisa e, na sequência o referencial teórico, no qual relacionamos autores que possuem diferentes visões sobre o tema proposto. Logo após, desenvolvemos um diálogo entre os pensamentos dos autores com a proposta representada neste artigo. O mesmo é concretizado com a junção das teorias e propostas constatadas ao longo da pesquisa realizada, destacando a importância do tema no âmbito da educação infantil, para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Fecham o estudo a análise e discussão dos dados, as considerações finais e referências que embasaram a pesquisa.

METODOLOGIA

O presente artigo adota a metodologia qualitativa, pois ela se caracteriza por desenvolver o estudo de fenômenos que envolvem seres humanos e suas relações sociais, que ocorrem em diversos ambientes. Os pesquisadores que utilizam esta metodologia têm como foco buscar explicar o porquê das coisas, denominando o que convém ser feito. Para a realização da pesquisa é necessário ter em mente que o estudo vai considerar todos os pontos de vista relevantes (Creswell, 2007, p.18).

Este modelo de pesquisa é um dos mais utilizados entre as ciências sociais, por permitir ao pesquisador uma direção específica dentro do fenômeno pesquisado. Além disso, é empregado em processos de interpretação de dados coletados por meio de entrevistas e observações realizadas, sendo eles dados simbólicos que fazem parte de um determinado contexto diretamente ligado a um indivíduo. De acordo com Martins e Bicudo (1994, pág. 58): “A possibilidade de descoberta genuína é mantida na busca sistemática de significados, o procedimento é descritivo e interpretativo.

Seguindo as orientações de Gil (2008), em cada uma das fases foi tomado extremo cuidado, como demonstramos na sequência: a) escolha do tema: buscamos eleger um tema com o qual houvesse identificação por parte da autora-pesquisa, o que também é aconselhado por Minayo (2001); b) Realização de pesquisa, interligando diferentes autores; c) Diálogo entre os pensamentos com outros autores e d) Resultados.



REFERENCIAL TEÓRICO

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Para obter uma compreensão da importância da música no âmbito escolar é necessário entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. De acordo com a teoria histórico-cultural, para que ocorra o desenvolvimento das funções mentais superiores é preciso criar uma dimensão cultural-interativa, que promova o desenvolvimento singular de cada pessoa, ou seja, através da aprendizagem impulsionando o desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

A teoria histórico-cultural ainda propõe que o desenvolvimento cognitivo não está ligado a um estágio educativo, mas sim às experiências vividas a partir da interação com o meio e os indivíduos que fazem parte dele. As pesquisas desenvolvidas por Vygotsky proporcionaram um novo paradigma sobre o papel educacional das atividades realizadas na evolução do processo intelectual da criança. Como escreve Vygotski (2002, p. 40) “Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social”.

A visão Vygotsky enfatiza dois elementos cruciais para o desenvolvimento da criança: o de formação social (no qual as funções psicológicas superiores introduzem novas modalidades de pensamento) gerando mecanismos capazes de encaixar simbolicamente os conceitos, relacionado um com os outros, e o da via dupla de desenvolvimento (no qual está interligado com o real e o potencial desenvolvido).

Portanto, pode-se considerar que o indivíduo internaliza desde o nascimento o conteúdo cultural de um grupo social, gerando um processo de interatividade, com atuação no meio social, criando novas necessidades e possibilitando o impulso ao desenvolvimento deste indivíduo de diferentes formas. Estas maneiras serão: atenção, percepção e memória. No desenvolvimento do indivíduo são essenciais os contatos com outras pessoas para a construção de novos conceitos. O outro acaba tornando-se significativo para a criança que está no auge do seu desenvolvimento. Uma vez assumindo o papel de comparação, possibilita o surgimento e formulação de hipóteses, canalizando ideias acerca desses laços constituídos, transformando um processo interpessoal em um processo intrapessoal. Como explica Vygotsky (1998, p. 75), “Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso



se aplica igualmente para atenção voluntária, memória lógica e a formação de conceitos”.

As funções psicológicas superiores surgem dos comportamentos socioculturais do ser humano, no qual estão ligadas as situações coletivas, geradas por meio da interação com outras pessoas e pela mediação de instrumentos técnicos, criados e compartilhados por membros da sociedade no qual o indivíduo está inserido. Assim, é possível apontar que o sujeito é um elemento ativo no processo de construção do seu conhecimento pois, conforme estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como indivíduo ativo (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

Para compreender melhor a relação entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky gera a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Esta consiste em analisar o nível atual de desenvolvimento da criança determinado pela sua capacidade de resolver situações-problema individualmente e o nível de desenvolvimento potencial no qual consiste no que a criança ainda não consegue realizar sozinha. Ou seja, necessita de ajuda de um adulto ou um grupo de indivíduos para concretizar seu objetivo, no qual futuramente poderá desenvolver sozinho com a vinda de seu amadurecimento. A ZPD é um parâmetro na atuação pedagógica por desencadear um processo de modificação, construção e diversidade dos esquemas de conhecimentos definidos pela escola. De acordo com Paula (2009, p. 51), “A Zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém”.

O aprendizado cria diversas zonas de desenvolvimento proximal, por gerar vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente com a interação entre pessoas em seu ambiente e quando a cooperação com seus companheiros. Assim, a escola se torna um local de amadurecimento e desenvolvimento do educando. A autora Bissoli (2005, p. 223) destaca que “[...] o bom ensino é aquele que se adianta e conduz o desenvolvimento, incidindo sobre aquelas capacidades em formação, sobre a zona de desenvolvimento próximo”. Assim, demonstra a importância de levar em consideração os interesses e curiosidades da criança e também de estar organizada, de modo a aumentar as possibilidades cognitivas em cada período. Neste sentido, Bissoli (2005, p. 224) complementa: “É importante enriquecer a sua vida com o contato amplo com as diferentes formas de expressão humana e desconhecimentos: a pintura, a dramatização, a poesia, os contos, a montagem, a música, a leitura, a escrita [...] entre tantas outras possibilidades”.



É importante ressaltar que a ZDP foi criada com o intuito de desenvolver parâmetros para orientar as práticas educativas, mas não pode substantivar num recurso de aprendizagem. Há três questões que devem ser consideradas. Primeiramente, que o processo educativo se volta para o aprendizado de um indivíduo que pode ou não realizar atividades sem o auxílio do outro. Segundo, que um aspecto essencial para uma situação educativa é a interatividade. E, terceiro, que sempre haverá uma relação temporal entre a ZDP e o tipo de situação de aprendizagem que se escolhe (VIGOTSKI, 1998 p. 106).

Pode-se considerar a música um instrumento essencial para o desenvolvimento da criança tanto no campo social, cognitivo, intelectual e cultural por está interagindo diretamente com ZDP. A música estimula o convívio social, ajuda a desenvolver a fala, a interação com o meio que está inserido, a autoestima e o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Teca de Alencar (2003, p.35):

Os bebês e as crianças interagem permanentemente como ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras [...] A criança é um brincante e, brincando, faz a música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, transforma-se em sons, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos.

A música também é importante para transformar os meios de aprendizagem de uma forma mais lúdica e potencializadora da pesquisa (DEMO, 2011). Ela ajuda a aumentar a capacidade de concentração e memória, faz brotar a criatividade, a poesia, a inspiração, a sensibilidade e amplia o vocabulário das crianças com letras de palavras diferentes. De acordo com Breim e Neder (1996, p. 27), a aprendizagem da música como linguagem “é a única alternativa capaz de justificar a sua presença como inquestionável e insubstituível em uma formação integral do ser humano”. Assim, a música deve ser entendida como linguagem artística, importantíssima para a formação de ser humano em sua complexidade e globalidade.

Ludicidade na Educação Infantil

No ano de 1995 as creches passam a ser reconhecidas como um local que preza pelos direitos fundamentais das crianças, que são constituídos pelo direito de brincar, a atenção social, a alimentação saudável e ambiente acolhedor, estimulante e seguro. Assim, fica desconstruída a visão da creche como depósito de crianças. Esta mudança ocorre com a publicação do primeiro manual para



atendimento a crianças em creches. De acordo com as políticas educacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2005, p. 7):

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida.

Um ano após as mudanças que ocorrem nas creches, é lançada pela LDB uma nova alteração na legislação a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na qual a Educação infantil passa a fazer parte do sistema educacional. Ela aponta o direito da criança de até seis anos, ao atendimento municipal em creches e pré-escolas e sua respectiva gratuidade.

A lei determina que as crianças de zero a três anos não possuem obrigatoriedade de frequentar a educação infantil, porém, não quer dizer que seja de menor importância.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil devem constituir um patamar lúdico que valorize e enriqueça o desenvolvimento das crianças em todos os sentidos, auxiliando no seu desenvolvimento, sempre respeitando o tempo de aprendizado de cada educando no seu processo de ensino e aprendizagem. Uma das práticas mais utilizadas na educação infantil para o desenvolvimento da criança é o brincar, o qual possibilita formar novas descobertas, de relacionar-se consigo mesmo e com o mundo à sua volta, aprimorando novas formas de criar, trocar, sentir e significar. De acordo com Brougère (2010, p. 65):

O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribui para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos de um comportamento reconhecido como tal pelo adulto. Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não precedendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança apropriação dos códigos culturais e seu papel de socialização foi, muitas vezes, destacado.

A brincadeira não deve ser considerada como algo sem um propósito ou até



mesmo desnecessária, pois é brincando que o indivíduo começa a criar, compartilhar e conquistar. Há um movimento interdisciplinar que envolve a ludicidade (universo dos brinquedos, livros, músicas, desenhos, filmes, teatro etc...). Ela proporciona à criança aprender e se desenvolver, apropriar-se da cultura que a cerca de forma prazerosa, para que desperte o seu interesse (VYGOTSKY, 1989, p.144).

De acordo com Teixeira (2010, p. 44), “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”. Assim, pode-se considerar que o autor descreve o ato de brincar como duas concepções diferentes, nas quais ao mesmo tempo em que a criança está se divertindo, ela está produzindo conhecimentos.

A construção de novos brinquedos e brincadeiras com o auxílio das crianças possibilita a partilha de novos caminhos e projetos envolvendo o adulto e a criança, em um momento de enriquecimento e singular produção de subjetividade e construção do conhecimento. Assim, a brincadeira, além de proporcionar momentos de socialização entre outras crianças e adultos, também proporciona momentos de relação com a cultura e as práticas sociais. De acordo com Borba (2007, p. 35):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira com atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e sua integração à sociedade. Ultrapassando essa ideia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Há diversos tipos de jogos, entre eles, o simbólico, que ocorre na idade de dois a seis anos, no qual o faz de conta entra em cena, para representar situações não percebidas no momento. Nessa fase o lúdico tem como tendência o jogo de ficção ou imaginação e de imitação. De acordo com Kishimoto (2011, p. 12):

[...] é importante valorizar os jogos na educação, ou seja, brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares.



Com o jogo a criança começa a desenvolver uma visão mais aprofundada do meio em que está inserida, adquirindo noções de socialização, lealdade, senso crítico, e se descobre como um ser diferente dos outros. A realidade não pode ser separada do jogo, ela está presente em cada jogada, pois quem está jogando separa-se de suas experiências para entrar no mundo imaginário do jogo.

Os jogos e brincadeiras são fortes instrumentos com estratégia de aprendizado, porém, possuímos outros instrumentos lúdicos, entre eles a utilização de recursos musicais. De acordo com Brito (2003, p. 42) “Aproximando-se da etapa do jogo com regras, a música passa a ser também um vasto domínio para a sistematização e a organização de conhecimento”, ou seja, a música ajuda a criança a desvendar um novo mundo de sons e timbres diversificados, assim possibilitando que a construção do conhecimento ocorra em contextos significativos, que corroboram com momentos de criação, elaboração de hipóteses, questionamentos e experimentos.

Segundo Brito (2003, p. 94), “a escolha do repertório de canções deve privilegiar a adequação da melodia, do ritmo, da letra e da extensão vocal, ou seja, a tessitura”. A música proporciona à criança um desenvolvimento motor, ajuda na aquisição da linguagem e auxilia na memorização e raciocínio.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música está presente há muito tempo no planeta, aparecendo em forma de vibrações sonoras, desde o barulho do mar até o som das folhas balançando. Antes de receber esse nome, era considerada como a forma que representava a magia das forças místicas. Os primeiros sons introduzidos pelo ser humano foram desenvolvidos na pré-história, com a criação de baquetas usadas para gerar melodias até mesmo a criação de instrumentos e a utilização da voz para reproduzir sons da natureza. Brito (2003, p. 17) descreve que “Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais”. Assim, demonstra que o ser humano, através da música, integra sua presença ao ecossistema do planeta.

Na Grécia antiga a música começa a ganhar ênfase, sendo utilizada para se aproximarem dos deuses. Muitas vezes foi incorporada ao teatro e à dança, representando tragédias gregas, ao som da lira. Nesta época surgiu Pitágoras, o qual descobriu as notas e os intervalos musicais, com a ajuda da matemática. Sua



história é descrita em uma das suas versões mais conhecidas pelo Pato Donald⁴ no mundo da matemática, demonstrando sua importância para a música de forma lúdica e divertida para as crianças.

Em Roma, por outro lado, a música era utilizada no campo de batalha para sinalizar ações dos soldados e tropas e também para cantar hinos às vitórias conquistadas. Ainda possuía finalidade religiosa, sendo empregada em rituais e cultos, como no Egito, onde servia como ligação para se comunicar com os deuses. Já na idade Média, com a forte influência exercida pela Igreja Católica, a música começa a tomar outro rumo, surgindo os trovadores e menestréis. De acordo com Veronezzi (2011, p. 2),

Troveiros e “menestréis” (era um tipo de poeta que recitava poemas divertidos, contava históricas e anedotas sobre eventos históricos reais ou imaginários. Geralmente, ia de cidade em cidade, com sua trupe circense, levando alegria por onde passava. Embora esses menestréis criassem suas próprias históricas, frequentemente memorizavam e floreavam obras de outros. Geralmente eram pessoas do povo, chamadas de plebeus.) que, de instrumento às costas, levaram às urbes e às cortes as cantigas de amigo (é uma cantiga breve e singela posta na boca de uma mulher apaixonada), de amor (são cantigas onde o cavaleiro se dirige à sua amada impossível).



No Renascimento, a música começa a tomar outras direções, deixando de ser somente religiosa e começando a ser trabalhada em várias melodias. No período Barroco a música é cercada pelo brilhantismo e imponência, marcada pelo surgimento das óperas e dos oratórios. No romantismo a música passa a se preocupar em transmitir sentidos e emoções. A música toma sua forma de diferentes maneiras, se reinventa através da época e da cultura que está inserida, valoriza e incorpora diferentes timbres e melodias. De acordo com Brito (2003, p.25):

Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes.

No século XX a música chega ao seu auge, criando uma verdadeira

4 Donald no País da Matemática é um curta de 27 minutos, estrelado pelo Pato Donald, lançado nos EUA em 1959. O desenho foi indicado ao Oscar de Melhor Curta documentário pois é até hoje o melhor desenho educativo feito pela Disney. Trata-se de descobertas matemáticas que Donald realiza através de figuras importantes da matemática como a relação de Pitágoras e Música, o Pentagrama, a regra de ouro, o retângulo de ouro, arquitetura e arte, o corpo humano e a natureza, jogos, exercícios mentais e relações sobre infinito e futuro. Disponível em: Brainly.com.br <https://brainly.com.br/tarefa/6915741#readmore>. Acessado: 28 de maio de 2018.

evolução, provocando mudanças que continuam ocorrendo até os dias atuais em todos os gêneros e estilos. Foi um momento de inovações, criações, novidades, tendências, quando gêneros musicais apareceram, impulsionado pelo surgimento das TICs⁵, em forma de rádio e pelo surgimento de tecnologias para gravar, reproduzir e distribuir essa arte. A música cria uma explosão de ritmos, tendência e gêneros, provocando o interesse por novos sons, instrumentos e objetos, os quais propiciariam possibilidades de enriquecer uma composição. Neste sentido, afirma Brito (2003, p. 28) que “O século XX marcou o início de uma etapa que a opera com todo e qualquer tipo de sons, até mesmo ruídos.

A criança com um ser brincante, descobre a música, transforma e reinventa. A autora Brito (2003, p. 41), destaca que “o modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espaço [...] relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia”. Assim, as questões que envolvem a musicalidade não podem ser avaliadas como certas ou erradas, pois a crianças estão explorando diversos sons, não procurando alcançar notas e timbres.

A pesquisa realizada por Delalande (1984) demonstra que as condutas da produção sonoras criada pela criança, ajudam o educador a caracterizá-las, pois cada indivíduo é único e possui o seu próprio caminho no sentido da construção do conhecimento.

A música transforma o indivíduo em um ser mais sensível e receptível ao sons, desenvolvendo uma ligação com o mundo musical já existente dentro dele, fazendo com que ocorra uma apreciação afetiva. Assim, proporciona a apreciação criativa dos sons que estão a sua volta. De com o RCNEI⁶:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (BRASIL, 1998, p. 51)

A autora Brito (2003, p. 51) diz que “Os cantos eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados”. Na década de 1950 e 1960, ocorreu o nascimento da

5 Tecnologia da informação e comunicação ou TIC é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum. Disponível em: <https://www.significados.com.br/tecnologia-da-informacao/>. Acessado em: 28 de Maio de 2018.

6 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).



Escola nova, no qual teve uma grande influência no ensino brasileiro. Esta escola defendia a arte como uma expressão livre, promovendo o ensino e aprendizagem, introduzindo mudanças nos termos errado e certo. Segundo Cavaliere (2001, p. 8):

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida.

Com a preocupação de desenvolver um ser cooperativo, crítico e social, a música passa a ser vista na educação infantil como uma proposta de incentivar a criatividade. Entretanto, como relata Brito (2003, p. 51) “de um lado, respeitar o processo criativo foi entendido como deixar fazer qualquer coisa”.

Apesar dos métodos pedagógicos realizados na educação infantil terem redimensionado seus conceitos, abordagens e modos de atuação, através de novos paradigmas desenvolvidos sobre o ensino, a partir de diversas teorias e as pesquisas realizadas, o ensino da música no âmbito brasileiro é complexo. Brito (2003, p. 52) retrata que “é comum detectar a existência de certa defasagem entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetivado nas demais áreas do conhecimento”. A música não se deve ser ensinada pelo manuseio técnico de um instrumento musical. Com o auxílio dela, a escola pretende criar um vínculo entre a música e a criança. E, ainda mais, desenvolver na criança o gosto pela música. De acordo com Brito (2003, p. 52):

Mas continuamos apenas cantando canções que já vêm prontas, tocando os instrumentos única e exclusivamente de acordo com as indicações prévias do professor, batendo o pulso, o ritmo, etc., quase sempre excluindo a interação com a linguagem musical, que se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, ela interação de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação interna e externa”.

A música deve ser vista de um novo ângulo na educação infantil brasileira repensando novos métodos que possam ajudar na construção na criança, onde a participação, construção, reflexão e apreciação, tomem o lugar de um ensino musical focado em formação de hábitos, atitudes e comportamentos. No trabalho musical a ser desenvolvido, o educador deve sempre se renovar, principalmente ter muita imaginação para diversificar e não criar rotinas. De acordo com Bueno (2011,



p. 231):

Há várias formas de se trabalhar a música na escola, por exemplo, de forma lúdica e coletiva, utilizando jogos, brincadeiras de roda e confecção de instrumentos. A imaginação é uma grande aliada nesse quesito, lembrando que a musicalidade está dentro de cada pessoa.

Weigel (1988, p. 12) ressalta que “por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Pré-Escola”. O ensino de música na educação infantil brasileira ainda precisa ser aprimorado, pois os primeiros contatos com a música que a criança tem, possibilitam que no futuro, desenvolva habilidades para aprender outras disciplinas, para interagir em grupo e também cria mais facilidades para resoluções de problemas diversos. Assim, torna-se um instrumento interdisciplinar que pode ensinar de uma forma lúdica, diversos conhecimentos de diferentes áreas. Acordo com Brito (2003, p. 53):

Mas nem tudo é negativo, felizmente. O ensino-aprendizagem na área de música vem recebendo influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Amplia-se o número de pesquisas sobre o pensamento e a ação musicais que podem orientar os educadores e gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, senti e pensar de bebês e crianças.

A música possibilita descobertas e vivências na aprendizagem da criança, de forma lúdica e divertida. A música possui uma vasta diversidade de brinquedos, brincadeiras e outros, que possibilitam a variação nas atividades, oportunizando a interação “comigo e o outro”, gerando uma série de experiências que estão interligadas com o cotidiano do educando.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A música como potencializadora de desenvolvimento cognitivo

Os tempos mudaram e a sociedade cada vez mais está se modificando, mas algumas tradições culturais permanecem. A música contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, auxiliando no processo educativo de uma forma descontraída. Vygotsky (2002) demonstra a importância do ambiente para a interação do sujeito, proporcionando o desenvolvimento dos pensamentos, afirmando que o contato com a cultura que o rodeia é um elemento fundamental para o seu crescimento saudável.



Em nosso entendimento, ao trabalharmos com a música na educação infantil, ajudamos o educando a tornar-se um indivíduo social, intelectual, incentivando sua criatividade, possibilitando aprimorar suas habilidades. Nogueira (2003) retrata essa importância de acompanhar os seres humanos em praticamente todos os momentos em sua trajetória. A música, portanto, interliga os indivíduos e suas experiências musicais não devem ser ignoradas, mais compreendidas, analisadas e transformadas criticamente. Bastian discute (2009, p. 41-42) “[...] que a música, a prática da música [...] podem estimular, em um mesmo processo de aprendizagem, as capacidades cognitivas, criativas, estéticas, sociais, emocionais e psicomotoras”. Assim, o autor representa a importância de os educadores desenvolverem suas propostas pedagógicas refletindo e observando as necessidades de cada educando. Dessa forma, compreendemos que ocorre o despertar do interesse dos pequenos para o aprendizado, utilizando recursos como a música para a contribuição na formação integral, possibilitando a formação crítica.

O intuito da música consiste colaborar no desenvolvimento dos alunos, sem exceção, não sendo uma atividade mecânica e pouco produtiva, mas sim um exercício planejado e contextualizado. Vygotsky, Luria, Leontiev (1994, p. 115), afirmam que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Assim, as atividades realizadas no cotidiano escolar são de extrema importância para a formação do educando, levando-o a desvendar e criar um novo paradigma sobre o mundo à sua volta.

A ludicidade na Educação Infantil: oportunidades de pesquisa e criatividade

Negrine (1997, p. 4) afirma que “[...] quando a criança chega na escola, traz consigo toda um pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através de atividades lúdicas”. As músicas e as brincadeiras fazem parte do mundo infantil e isso ocorre a partir da imaginação das crianças. Tudo se torna brincadeira, assim, o educador pode utilizar o lúdico para aprimorar o aprendizado, de forma que venha a despertar nas crianças o interesse e o prazer pela descoberta.

Neste sentido, estamos de acordo com autores como Demo (2011) e Teca de Alencar (2003) quando estes referem que é possível educar por intermédio da pesquisa. Dessa forma, é necessário que se use um dispositivo para despertar a



curiosidade e chamar a atenção à descoberta e criatividade, e a ludicidade se apresenta como um recurso comprovadamente adequado na Educação Infantil.

Vygotsky (1991, p. 97) destaca que “as atividades lúdicas são fontes de desenvolvimento proximal, pois a criança quando brinca demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real, envolvendo-se por inteiro na brincadeira”. Dessa forma, por meio do lúdico a criança desenvolve a criatividade, estimula a comunicação mais efetivamente entre os educandos, direcionando-os para a descoberta de novos saberes e sentimentos que estão interligados com o “eu” e com o “outro”.

A musicalização no processo de ensino e aprendizagem: possibilidades à construção de habilidades, hipóteses e conceitos

A educação Infantil contribui para a formação do educando, pois este está em constate construção dos conhecimentos. As músicas e as atividades lúdicas possibilitam à criança recriar situações vivenciadas no seu cotidiano, por intermédio do faz-de-conta e a imaginação. Chateau (1987, p. 14) descreve que “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. Assim, nos colocamos de acordo com o autor, no sentido de que a música age como um complemento, que ajuda a criança a expressar-se no seu dia a dia, já que a musicalização está ligada ao movimento, o qual proporciona o desenvolvimento da expressão corporal, da concentração, da disciplina e da atenção.

Através das brincadeiras e músicas se estabelecem as relações entre as crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 49), aponta que “a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”. Como podemos perceber, a referida normativa demonstra a importância da música no âmbito escolar, como facilitadora da interação social.

Percebe-se, portanto, que habilidades, hipóteses e conceitos podem ser estimulados e inclusive elaborados por meio da musicalização. As atitudes, contemplando a (des)construção de (pré)conceitos podem ser contempladas por meio da música de forma eficiente, de acordo com os achados da presente pesquisa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou perceber a importância da musicalização e da ludicidade como aliadas ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, por possibilitarem momentos de socialização, criatividade e curiosidade. Por meio da música o ser humano consegue transmitir seus sentimentos e emoções mais profundas, canalizando as alegrias e tristezas, muitas vezes expressas no cotidiano com maior dificuldade.

É importante frisar a participação ativa das crianças nos processos de ensino e de aprendizagem. Por meio da interação elas aprendem e assim aprimoram o seu desenvolvimento cognitivo. Trabalhando com o lúdico e a musicalização na Educação infantil, o professor auxilia diretamente na construção de um conhecimento significativo e norteador, já que há a (des) construção de hipóteses e inclusive de (pré)conceitos.

A música pode ainda ajudar a criança a obter uma interação com a geração anterior a ela, conectando-a com o mundo adulto dos pais, avós, familiares e toda a sociedade. A elaboração do artigo em questão teve como finalidade propiciar um novo olhar sobre a utilização de meios lúdicos, como a música, para a verdadeira construção de conhecimento do educando, no qual não visamos somente a utilização de meios concretos, como a lousa para a ampliação do cognitivo. Ela permite um trabalho que transcende a concretude e que mobiliza habilidades abstratas como as atitudes e os sentimentos.

A música está presente desde os primores da humanidade vem, cada vez, mais adquirindo espaço na sociedade, fazendo parte do contexto dos educandos. Portanto, seu uso proporciona um vasto leque de propostas pedagógicas que colaboram para o planejamento e desenvolvimento de uma aula estimulante e desafiadora. Nesta proposta, a criança poderá utilizar seus conhecimentos para conseguir desenvolver as atividades propostas por meio da interação social e da ludicidade.

REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola: contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BISSOLI, Michele de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2005.



BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 33-45.

BUENO, ROBERTO. **Pedagogia da Música**. v. 1. Jundiaí: Keyboard, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

Creswell, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHATEU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus. 1987.

DELALANDE, F. *La musique est un jeu d' enfant*. Paris: Éditions Buchet/ chastelet, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JÚNIOR, A. S. S. A Ludicidade no primeiro segmento do Ensino Fundamental. EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 9., 2005.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko. **Jogos, Brinquedos e a Educação** (Org). 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Portugália (Brasil), s.d.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NEGRINE, A,s. **A aprendizagem e desenvolvimento Infantil a partir da perspectiva lúdica**. Revista Perfil, Porto Alegre, v. 1.p. 4-12, 1997.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG. v. 5, n. 2, dez. 2003.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.



- PAULA, Nanci Martins de. Crianças pequenas – dois anos- no ciberespaço: interatividade possível? 244 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- PEDRO, D. E. M. O. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SIQUEIRA, Marli Aparecida da Silva. Monografias e teses: das normas técnicas ao projeto de pesquisa: teoria e prática. Brasília: Consulex, 2005.
- TEXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.
- TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- VERONEZZI, Thiago. **A música na Idade Média**. Apostila da Arte. Disponível em: <<http://pessoal.educacional.com.br/up/4380001/10630384/M3-%20Apostila%20de%20Arte%20-%20parte%20II.pdf>>. Acessado em: 28 maio 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.
- VYGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. (2002). **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.



PARA QUE SERVE O TEATRO NA EDUCAÇÃO?

Taianã O. M. Garcia¹

Resumo

Nesse artigo, procuramos argumentar, através de uma breve análise da história do teatro e do teatro educação, que a principal função do ensino do teatro no espaço escolar é a educação estético-política e que as artes cênico-representativas são aquelas que já por sua natureza podem oferecer uma formação para a cidadania.

Palavras chaves: pedagogia do teatro, teatro, performance, arte engajada, ativismo político, educação, arte, teatro

“E enquanto o teatro subsistir, por mais enfraquecido que ele esteja, resta algo da comunidade desejada, do reconhecimento, do compartilhar.”
GUÉNOUN, 2003 [p.29-30]

Em um intervalo de menos de dois anos a multiplicidade de linguagens da arte passou a figurar como obrigatória na grade curricular de escolas públicas e particulares, nos diferentes níveis da educação brasileira, para em seguida, de lá serem retiradas sem deixar sequer rastros. Segundo o site oficial de notícias do senado², à ocasião da publicação da Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, o então senador Cristovam Buarque declarou considerar a medida importante por “...ensinar os nossos jovens a deslumbrar-se com as belezas do mundo, o que é tão importante como fazê-los entender, pela ciência, a realidade do mundo³.”

Recentemente o cada vez mais conhecido programa de música por streaming *spotify*, divulgou que havia decodificado as cinco músicas mais tristes dentre as publicadas do meio do século passado para cá. O programa teria criado um algoritmo capaz de definir, pela frequência do uso de certas notas e combinações melódicas, o quão triste seria uma canção. No entanto, nota-se que músicas românticas e até irônicas acabaram por constar na lista divulgada pelo

¹ Formada em Licenciatura em Artes Cênicas pela UNIRIO, atualmente atua como professora de teatro no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado Rio de Janeiro (CAP-UERJ) e como mestranda na linha *Estudos Críticos da Arte* do programa de *Estudos Contemporâneos das Artes*, na Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: taianamello@gmail.com WhatsApp: 21964944205

² Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>>.

³ Idem.



programa. Sutilezas da alma humana, como a melancolia e a ironia, embora não sejam facilmente enumeráveis, tem em seu reconhecimento ingrediente essencial para a sobrevivência coletiva humana. A incapacidade de reconhecer as emoções e suas manifestações, é, inclusive, considerada como traço patológico.

Peço, então, licença para discordar do caríssimo funcionário público na percepção de que a arte estaria na escola, ou deveria estar, por ser capaz de ensinar a deslumbra-se com o que quer que seja. Discordo também que a arte ocupe espaço opositor aos conhecimentos considerados científicos. A arte lida com algo tão real e sensível quanto qualquer outra ciência: a subjetividade humana, seus fluxos e suas manifestações.

Do ponto de vista do teatro, insvestigarei aqui mais profundamente a uma dessas manifestações: a política.

Na educação brasileira, historicamente, observamos a linguagem teatral ocupando espaço coadjuvante, comumente ligada a uma ideologia espontaneísta e praticada a partir de uma noção funcionalista da linguagem. Isso quer dizer que a expressão teatral era vista como instrumento pedagógico para o alcance de conhecimentos alheios à própria linguagem, assim como para demonstrações públicas em datas comemorativas e feriados.

O teatro jesuítico já era, por assim dizer, a instrumentalização da linguagem teatral para a propagação de noções sócio religiosas europeias, que encontravam no caráter imagético de tal linguagem artística a força de expansão, penetração mimética e perpetuação de seus valores na comunidade recém conhecida de Pau Brasil.

A ideologia espontaneísta, também presente na história da educação em artes visuais e que prioriza a livre expressão mediada ou interpolada no menor nível quanto possível, levando, comumente, a uma ignorância das especificidades técnicas e históricas da linguagem, tem sua dominância no sistema educacional brasileiro também devido à noção, muito bem elaborada por Ana Mae Barbosa em seu livro *Arte-Educação no Brasil*, de arte como acessório:

As novas manifestações neoclássicas, implantadas como que 'por decreto', iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, camada intermediária entre a classe dominante e a popular, (...). Esse processo de interrupção da tradição da arte colonial, que já era uma arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre a massa e a arte, (...). Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos, concorria-se assim, para alimentar um dos preconceitos contra arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura. (BARBOSA, 2009, p. 20).



Quando a arte perde sua função sociopolítica ou dela se afasta, passando a ser percebida como acessoria ou surpeflua, como nos diz Ana Mae, ela termina por se afastar também de seu sentido último, perdendo-se em reproduções egóicas, designificando-se, desintegrando-se em decorativismos não apenas em suas obras, mas em seu próprio âmago ontológico.

Mas se admitirmos como potência ontológica fundante de qualquer linguagem artística sua *sócio-politicidade*, no que esta consistiria exatamente? No simples serviço às demandas de uma dada estrutura sociopolítica? Se assim for, considerar-se-ia que o texto de Ana Mae confirma que a arte brasileira teria, sim, cumprido seu propósito constituinte ao servir aos interesses e demandas da monarquia e sua achatada burguesia. Não acreditamos nessa hipótese, porém.

Aprofundemos, assim, a investigação.

O caráter sociocultural fundamental de qualquer linguagem da arte independe, verdadeiramente, de sua expressão objetiva na obra de arte. Isso porque tudo o que é realizado por um ou mais indivíduos da espécie humana insere-se, produz e é produzido por uma dada estrutura social e cultural. A cultura nada é além do conjunto de hábitos, formas de fazer e de ser de um dado grupo social que é ao mesmo tempo produzido e produtor de tal contexto cultural. Estruturas sociais e culturais seriam, portanto, em última análise, indissociáveis. Ora, se a arte é fruto da expressão subjetiva humana, e essa subjetividade é moldada também culturalmente, arte alguma poderia escapar de sua potência sociocultural justo por nela se constituir.

Se por política tomarmos o sentido de conjunto de formas de organização dos fluxos e estruturas sociais, a arte com ela se relacionaria não só por inserir-se em seus fluxos, desenvolvendo e criando nela seus próprios circuitos, mas por constituir-se em fato social produtor de políticas próprias.

Contudo, além de um sistema de organização dos fluxos e demandas socioculturais e espaciais, política pode ser compreendida também enquanto ação, ato. Político: adjetivo daquilo que se realiza em função ou em relação às tais demandas e fluxos socioculturais, reproduzindo-os, repensando-os ou interrompendo-os e questionando-os.

Todo esse escopo definitivo apresenta-se como superfície, aparência, de um conceito-vivência, de uma natureza fundamental, intrínseca a qualquer ação ou sistema dito político, e que aqui chamamos *politicidade*. E a *politicidade* da política revela-se realmente em sua origem semântica. A palavra grega *Politiká*, derivada de pólis (comunidade), designa aquilo que é público. Logo, a real *politicidade* de uma dada ação, atividade, plano ou cargo está em sua publicidade.



[Por aí, não faria sentido algum a expressão “política empresarial”, por exemplo. Pois aquilo que é privado, e não público, não conteria *politicidade*. Talvez caberia reinventar e repensar linguagens que designem planos, planejamentos e metas que, embora estejam politicamente contextualizadas, pois participam dos fluxos e geram demandas público-sociais, não teriam, em si mesmas, o caráter público que a constituiria como ação, ato ou sistema político. Não tomaremos para nós essa tarefa.]

Sigamos, pois, respondendo nosso questionamento anterior: a *sócio-politicidade* da arte não se materializaria, então, no serviço a uma dada estrutura sociopolítica, ou a nenhuma estrutura por assim dizer. A arte deve servir ao povo, à *pólis*, a comunidade como um todo, e não em partes. A arte não cumpre sua potência ontológica quando escolhe servir a um ou a outro setor. Se ela não serve a todos, não servirá a ninguém.

Há, no entanto, uma diferença inter-linguagens quando se trata das *politicidades* fundamentais das diversas expressões artísticas. E aqui retornamos ao teatro.

Ao passo que as outras linguagens da arte conteriam *politicidade* enquanto **potência**, as artes cênicas apresentam-se já **definidas** por essa *politicidade*. A essência política do teatro lhe é inexorável. É impossível fazer teatro sem fazer política.

De fato, seria uma espécie de pleonasma dizermos “teatro-político”. Lógico seria chamar “teatro engajado” ou “teatro ativista” quando nos referirmos à prática cênica que tem nas injustiças ou disparidades político-sociais seu tema objetivo, sua construção dramaturgic e estética, e sua formação e concepção ideológica.

Em todas as culturas primitivas a tradição da representação estabelece-se no campo do ritual. Através da incorporação e da mimetização, seres mágicos são trazidos a este plano e podem conectar-se com os seres humanos, trazendo a sabedoria capaz de guiar não somente a relação com os fenômenos naturais, mas também a construção política e sociocultural de uma dada comunidade.

Essa função de construção, afirmação e, mesmo, admoestação de tradições político-culturais – ocupada originalmente e de modo integrado pelo que iria se ramificar nas diversas linguagens cênicas e/ou representativas, como a dança, a música, o teatro⁴ e, posteriormente, a performance – foi majoritariamente carregada pela linguagem teatral ao longo de sua história. Em algumas culturas, como a indiana, a japonesa e a chinesa (ou mesmo na tradição africana do *griot*), que



4 Aqui, seguindo a perspectiva de Guénoun, me refiro às linguagens artísticas antes da possibilidade de suas reproduções tecnológicas.

mantiveram algo de intacto de suas elaborações teatrais primitivas, nota-se claramente a função do espetáculo de contar as histórias características de sua cultura original, imortalizando e enraizando estruturas sociais.

Ao separar-se do ritual, a linguagem teatral passa a distinguir-se mais claramente das outras linguagens artísticas, embora ainda com elas se relacione através da instrumentalização de suas ferramentas estéticas. É possível observar no teatro grego, considerado por muitos o pai da cultura teatral ocidental, que esse afastamento do evento mágico ritualístico o aproxima de uma concepção mais objetiva sobre os termos materiais de organização sociopolítica de sua cultura. Denis Guénoun, em seu livro *A Exibição das Palavras: Uma Ideia (Política) do Teatro*, lembra que,

(...) no lugar teatral grego, de onde nos vem o termo, 'teatro' – *théatron* – não designa a cena – que é designada pelo termo *skêné* –, mas sim as arquibancadas onde se senta o povo. (...) Para nós, 'teatro' designa por extensão o prédio em seu conjunto. Mas, no começo, o teatro é o lugar do público – do público reunido. (GUÉNON, 2003, p. 14).

A tese de Guénoun de que “a convocação pública, e a realização de uma reunião, seja qual for seu objeto, é um ato político” (2003, p. 14) e que o teatro seria, “portanto, uma atividade intrinsecamente política”(2003, p. 14) é a tese que vimos defendendo até este ponto .

A Grécia, além de berço da nossa tradição teatral, é também berço da tradição de nosso sistema político moderno. Não por acaso. Quando *Téspis* se destaca dos demais, na cerimônia de louvação a Dionísio, subindo em um pequeno tablado, torna-se representante da voz e da crença daquela comunidade naquele passageiro momento. Esse caráter representativo encaixa o teatro no centro do ideal democrático. O *ator* é uma parte do todo *povo* e dele representante.

Alguns séculos depois, no medievo, a prática teatral do poeta, dramaturgo e ator inglês William Shakespeare estabelece-se em sua politicidade ao atingir e atender diferentes camadas sociais não somente através dos temas abordados, mas, principalmente, se utilizando de uma estética (arquitetônica, inclusive), que servia aos interesses públicos, priorizando a interação comunal e a fruição ativa do discurso estético. Nos teatros Elisabetanos, embora houvesse, de fato, uma separação dos espectadores por classes através da diferenciação dos valores dos ingressos, a própria possibilidade de ricos e pobres frequentarem o mesmo espaço e, não obstante, capazes de verem-se uns aos outros na estrutura semicircular, todos parte de uma mesma assembleia, contribui para a consolidação desta análise.



O teatro espelha, reproduz, inventa e reinventa os modos de ser e agir de sua cultura, surpreendendo-nos em identificação. Surpresa raramente capaz de ser explicada pela razão. A arte cênico-representativa acende o senso crítico, convocando o sonho à ação. Não sem motivo Hamlet convoca justo uma trupe teatral para provar a falácia corrupta da estrutura de poder de seu país.

A música amplia o espaço interno, a artes visuais fazem transcender, a dança e o circo despertam o desejo, irrigam o sonho, mas só o teatro acorda. O teatro, só em ser o que é, antes de qualquer esforço ou dramaturgia, nos põe os pés no chão.

O poder publicitário das expressões cênico-representativas tem sido historicamente utilizado para fins de controle das massas. E é por isso que 30 minutos diante de um trabalho cênico-representativo, como uma novela ou um americanismo musicado, podem gerar consequências políticas muito maiores do que os mesmos 30 minutos gastos diante da milésima “cópia original” de mais um quadro colorido do artista plástico contemporâneo. E Hamlet sabia disso.

Foi no teatro burguês que começamos a nos perder de nossa natureza e a perder de vista nossa politicidade fundamental. A luz se apaga, o limite entre representante e representados se acirra. Agora tudo o que importa são as palavras ditas lá em cima. Já não nos vemos mais, como nos semicírculos elisabetanos ou gregos, nem compartilhamos êxtases como nos rituais de nossos ancestrais. Colocamos uma bela roupa, pagamos um valor compatível com a representação de classe social que nós mesmos iremos atuar nos intervalos entre os atos, nos sentamos silenciosamente e observamos um telão cultural ser pintado cartesianamente com os *tipos* de identidades sociais possíveis e suas movimentações. Mudam-se os enredos, mas, semana após semana, seguimos vendo as mesmas estruturas (políticas) se repetirem à luz da ribalta.

Creio que, ao surgir com uma postura antirrepresentação tão radical, a linguagem da performance, nascida nas últimas décadas do século XX, realmente se refira, em movimento negativo, à representação realista-romântica-cristã do teatro burguês que determinou não somente o nosso jeito de fazer teatro, mas a nossa perspectiva cosmológica. Toda a construção ocidental moderna de amor, sucesso, família e sociedade foram verdadeiramente fundadas ali, moldadas pela revolução industrial e sedimentadas nos programas publicitários (com suas obsolescências e marketings programados”) e políticas econômicas do pós-guerra.

Esclarece-se então: O teatro mudou. Se propõe hoje de múltiplas maneiras. Chamamos aqui *artes cênico-representativas*, todas as artes provindas da tradição teatral, por identificação ou por recusa, e que utilizam algum dos elementos que



consideramos essenciais na definição da *politicidade* da linguagem. Chamar uma linguagem de cênico-representativa, atente-se, não representa o mesmo que chamá-la teatro. Mas sim considerar que ambas se encontram no mesmo pilar fundamental da tradição representativa democrática inaugurada, no ocidente, por *Téspis*.

Como educadores em artes, seria maravilhoso que pudéssemos considerar a arte ativista em nossos cronogramas e ementas. Ideal até. Mas não essencial. Isso porque a formalização de uma temática ativista reforça mas não inaugura um dado caráter político. Trabalhar o teatro a partir de uma perspectiva ativista ressalta a natureza política da linguagem e contribui para uma atuação objetivamente mais engajada nos pequenos cidadãos que nos acompanham semanalmente. No entanto, a pura vivência da linguagem já é capaz de oferecer a tal experiência política do ceder, conceder, coletivizar, eleger, depor, compartilhar, estabelecer leis e quebrar leis.

O risco aqui é, por outro lado, ignorarmos o poder formativo da natureza teatral. Ainda que não trabalhem a linguagem pela perspectiva ativista, temos que estar sempre atentos ao fato de que absolutamente tudo o que acontece dentro da experiência teatral versa sobre alteridade, comunidade, lei e revolução. Como professores de teatro, dar as costas a *politicidade* dessa linguagem, é dar as costas à própria linguagem. Volto a afirmar que não é o conteúdo de nossos jogos que define a *politicidade* do processo educacional em artes cênicas, mas apenas o fato de estarmos ali, descalços, em roda, recriando nossa vida, faz desse espaço um espaço de formação para a cidadania. Através da vivência do teatro, compreende-se conceitos fundamentais ao sistema democrático, como representação, coletividade, público x privado, papéis sociais, etc. E tudo isso em um clássico “Quem? Onde? O que?”⁵.

A história da educação se cruza com a necessidade de perpetuação do conhecimento adquirido pela humanidade e “corresponde ao caminho que o ser humano percorre para apreender a realidade e a reproduzir no plano do conhecimento” (SAVIANI, 2005). Ainda além, a história da escola, enquanto instituição, se cruza também com a necessidade de manutenção de uma dada ordenação política.

De modo geral, podemos conceber o processo de institucionalização da

⁵ A alusão aqui se refere aos indutores básicos dos jogos componentes da metodologia de ensino do teatro criada na primeira metade do século XX pela americana Viola Spolin, e publicada pela primeira vez sob o título *Improvisation for the Theater* em 1963, e ainda hoje amplamente usada por educadores da área.



educação como correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. (...) E é aí que se localiza a origem da escola. A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2005, p. 31).

Essa relação com a manutenção do sistema se reflete não só nos esquemas de relação interpessoais ali constituídos, mas, ainda antes, na própria apresentação arquitetônica do prédio escolar.

Esse compromisso com a manutenção da ordem e com a perpetuação intergeracional do conhecimento se cruza, por sua vez, com a necessidade, humana, coletiva e, portanto, política, de renovação e atualização dos sistemas de organização e identificação culturais. A escola vai se constituindo, assim, um campo de batalha entre tradição e revolução. E é nesse ponto, como defendemos, que o percurso de estabelecimento da arte teatral se assemelha ao da escola: esse campo de batalha, essa multiplicidade, essa identidade inescapável de luta pública, política, cultural e comum.

A vivência teatral, quando propriamente aplicada, explode todas as típicas noções de controle. Através do teatro experimentamos a diversidade de papéis, funções e relações, somos os idealizadores e os rebeldes de nossa própria constituição. Essa explosão ganha potência por ter caráter criativo, já que através dos jogos e vivências típicas da sala atípica de teatro, aprendemos a reconhecer a existência de uma dada necessidade relacionada à organização social; de certas expectativas moralizantes, internas e externas, e dos mecanismos políticos de controle; aprofundamos esse reconhecimento em compreensão capaz de nos oferecer habilidades de administração de nossos movimentos dentro dessas estruturas, expectativas e mecanismos para, enfim, nos percebermos capazes de interferir na ordem milenar a qual somos submetidos e da qual somos por vezes cegos repetidores, e não puramente buscando sua anulação mas, antes, agindo ativa e coletivamente em favor da recriação da realidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica**. Agência do Senado: Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-music-a-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>>. Acesso em: 27



ago. 2018.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro**. Rio de Janeiro: Teatro do pequeno Gesto, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: Conceito, História, Historiografia e Práticas. EDUFU: **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Ed. Adaptada bilíngue. Trad. John Milton, Marilise Rezende Bertin. São Paulo: Disal, 2005



POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NOS CURSOS DE ENGENHARIA: REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE

Charles Rech¹
Marcelo César Salami²
Simone Ferigolo Venturini³

Grupo de Trabalho 6: Temas emergentes para a Gestão da Educação Básica e da Educação Superior
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O texto é decorrente de uma pesquisa, de cunho teórico, que focaliza a Educação de Qualidade em diferentes contextos. Parte do pressuposto de que a qualidade no ensino superior depende, sobremaneira, da *práxis* pedagógica dos professores que atuam nesse nível de ensino, sendo que tal *práxis* reflete aspectos relativos a constituição da profissionalidade desses profissionais. Tal constituição é compreendida como um processo contínuo ao longo da trajetória de vida pessoal-profissional do professor. Os professores que atuam nos cursos de Engenharia constituem-se como profissionais da educação por meio de suas experiências cotidianas no exercício da docência. Em sua formação inicial, nem sempre aspectos atinentes as dimensões didático-pedagógicas são abordadas o que de certa forma, pode fragilizar sua atuação como professor. Diante disso, salienta-se nesse processo constitutivo, a importância da formação continuada dos professores considerando-se o contexto, os saberes, as demandas formativas e o protagonismo docente. Aponta para os processos de auto formação e heteroformação como possibilidade para a consolidação de comunidades colaborativas de aprendizagem.

Palavras-chave: Profissionalismo docente, Formação Continuada, Cursos de Engenharia.



¹ Universidade La Salle (Canoas/RS). Pós-doutorado em Energia, Doutorado em Fenômenos de Transporte e Mestrado em Energia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor e Coordenador dos Cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção da Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil).

² Universidade La Salle (Canoas/RS). Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve (Portugal) e em Educação pela Universidade Federal Fluminense (RJ). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Curso de Pedagogia e Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. (Canoas/RS/Brasil).

³ Universidade La Salle (Canoas/RS). Graduanda em Engenharia de Produção pela Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil). Bolsista de Iniciação Científica Voluntária da Universidade La Salle.

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento de crise/ruptura que não se faz notar somente na Ciência, mas também na filosofia, na ética, e, conseqüentemente, na educação. Essas perspectivas remetem a uma revisão dos pressupostos filosóficos, sociológicos, políticos e econômicos que dão legitimidade para a organização social em que estamos inseridos.

De acordo com Rouanet (2005), essa crise sistêmica se origina de um questionamento a três elementos: a razão, a modernidade e a ilustração. Basicamente se coloca em suspeita a cultura oriunda da modernidade e seu potencial de fundamentar um projeto para toda a humanidade. Um projeto formativo capaz de levar os sujeitos à autonomia, à liberdade e à convivência pacífica. No lugar da grande narrativa moderna, assume-se que não há um discurso ou uma nova narrativa capaz de abarcar a complexidade da sociedade contemporânea.

Os professores, situados nesse momento histórico, também necessitam, por meio de um olhar mais amplo, revisar os pressupostos que orientam e definem suas *práxis* pedagógica. Se, por um lado, o momento nos deixa perplexos sem uma orientação para algo mais definitivo, por outro, possibilita-nos elaborar novas maneiras de conceber as formas de ensinar e aprender. Assim, ao discutirmos o exercício da docência no Ensino Superior é preciso termos presente que este nível de ensino possui um conjunto de finalidades, tais como:

- V. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- VI. 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;
- VII. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- VIII. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- IX. 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;
- X. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, Capítulo IV, Art. 43).



Cunha faz o seguinte destaque (1998, p. 17): “A sociedade contemporânea tem colocado na ciência toda a sua expectativa de melhores condições de vida. Assim, não é à toa que o conhecimento científico vem substituindo inclusive o poder religioso e os posicionamentos éticos”.

Feitas tais considerações, este texto apresenta reflexões decorrentes de uma pesquisa, de cunho teórico, que focaliza a Educação de Qualidade em diferentes contextos. Partimos do pressuposto de que a qualidade no ensino superior depende, sobretudo, da *práxis* pedagógica dos professores que atuam nesse nível de ensino, sendo que tal *práxis* reflete aspectos relativos a constituição da profissionalidade desses profissionais. Tal constituição é compreendida como um processo contínuo ao longo da trajetória de vida pessoal-profissional do professor.

Com base em tais pressupostos, em termos de estrutura, inicialmente introduzimos a temática do estudo. A seguir, em cada uma das seções constituintes do presente trabalho, abordamos dimensões relacionadas ao foco analítico-discursivo, evidenciando a docência no ensino superior e a formação continuada



A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A formação dos professores que atuam nos cursos de Engenharia é uma questão central a ser discutida, pois grande parte desses docentes não teve em seu processo formativo conteúdos didático-pedagógicos no âmbito da graduação ou da pós-graduação. Tais professores possuem uma formação de bacharel e, em nível de pós-graduação, geralmente prosseguem seus estudos na área de formação inicial.

Rosemberg (2002, p. 33) afirma que “os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, têm exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico”. Nessa linha reflexiva, Masetto (2003, p. 13) reforça que:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

De certa forma, a ausência ou a precariedade de uma formação didático pedagógica pode trazer implicações para o exercício da docência, considerando que não basta o professor dominar os conteúdos específicos. Ou seja, é necessário que o professor tenha domínio também de um conjunto de saberes, procedimentos e técnicas que lhe viabilizem explorar e trabalhar os conteúdos de forma didática, favorecendo o processo de aprendizagem.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998) reforça que:

Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1997.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 259), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

Segundo Cunha (1999, p.132) “é fácil encontrar distintas organizações discursivas para caracterizar a profissão do professor e a chamada profissionalidade, que seria essa profissão em ação”. O termo profissionalidade é uma derivação de profissão, relacionado a outras derivações como profissionalização e profissionalismo. Esses conceitos assumem conotações e significados diferentes de acordo com os referenciais teóricos empregados.

Sacristán (1991, p.65) afirma que a profissionalidade pode ser concebida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Cunha (2006, p. 24), complementa essa perspectiva destacando que “o termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”.

Compreender a profissionalidade docente desde essa perspectiva implica considerar que o exercício da docência é sempre um processo, portanto envolve movimento e, talvez, mudança. O professor experimenta sempre novas caras, novo



contexto, novo tempo e lugar, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, *et. al*, 2006).

Na *práxis* pedagógica o professor mobiliza um conjunto de saberes. Tardif (2008, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. De acordo com Tardif (2008), a articulação entre esses saberes é condição *sine qua non* para a *práxis* pedagógica. Por isso, os professores, enquanto grupo social, necessitam dominar, integrar e mobilizar os saberes, a fim de que suas práticas sejam transformadoras. É importante considerar que os diferentes saberes não são estáticos, pois num contexto dinâmico e multifacetado, assumem uma característica processual, sendo resignificados continuamente.

Talvez um dos maiores desafios para os professores que atuam no Ensino Superior seja o de superar as marcas de um modelo de ensino marcado pela lógica “bancária” da educação, ainda presente na formação inicial dos futuros bacharéis. Em decorrência, a partir da sua própria experiência formativa, tal modelo acaba norteando a *práxis* pedagógica quando este profissional passa a exercer a profissão de professor.

O modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea (SOARES, CUNHA, 2010, p. 13). Nessa concepção, que tem seus fundamentos na ciência moderna positivista, o professor é proprietário do saber científico e válido, enquanto que o aluno é um ser destituído de saber.

O modelo de aula em que o professor é o centro do processo da aprendizagem reflete essa concepção epistemológica que desconsidera os saberes do estudante e o coloca numa posição passiva diante do conhecimento. Rios (1997, p. 57), referindo-se a incoerência entre discurso e a prática docente destaca: “quantas vezes afirmamos que já não se fazem mais alunos como antigamente e insistimos em sermos professores de antigamente”.

Cunha (1998), em pesquisa realizada com professores universitários, analisou o docente que protagoniza rupturas com o paradigma tradicional de ensino e cria novas alternativas de aprendizagens. Com esse estudo procurou evidenciar a concepção de conhecimento que preside a *práxis* pedagógica do ensino superior, apresentando algumas características que contemplam a indissociabilidade do ensino com a pesquisa nos cursos de graduação: a) enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e



relativo; b) estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias; c) valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza; d) percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos; e) valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos. (CUNHA, 1998).

A autora afirma ainda que há um estatuto político-epistemológico que dá sustento ao processo de ensinar e aprender que ocorre na prática docente, e que as “inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências acadêmicas que extrapolam perspectivas de papéis, tempos e espaços tradicionais de ensinar e aprender” (CUNHA, 2003, p. 150).

Já em outra pesquisa com professores universitários, Cunha (2006), fundamentada nos referenciais de Santos (1998, 2005) e Lucarelli (2003, 2004) chegou aos seguintes indicadores de inovação: a) ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; b) gestão participativa por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; c) reconfiguração dos saberes com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho; d) reorganização da relação teoria/prática rompendo com a clássica preposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade; e) perspectiva orgânica no processo, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; f) mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, englobando a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõe conhecer; g) protagonismo, compreendendo como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Veiga e Ávila (2008, p. 34) afirmam que a “atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos pelas diferentes histórias de vida dos professores”. As inovações pedagógicas são o resultado dos diferentes saberes mobilizados, construídos e reconstruídos pelos professores.

A práxis pedagógica, nessa perspectiva seria um *lócus* de produção de saberes e novos fazeres. Sendo assim, docente do Ensino Superior, enquanto profissional da educação, necessita instrumentalizar-se em vários aspectos para



agregar elementos significativos na constituição da sua profissionalidade, pois somente com a união dos conhecimentos específicos da área, com os conhecimentos pedagógicos e com o amadurecimento das relações humanas, é que se constitui uma prática eficaz, capaz de formar profissionais e cidadãos, críticos e conscientes.

Diante disso, salienta-se no processo de constituição da profissionalidade docente, a importância da formação continuada dos professores considerando-se o contexto, os saberes, as demandas formativas e o protagonismo docente.

A FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS PARA A AUTO E HETEROFORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Para Rosemberg (2000, p. 9), a formação continuada,

[...] é uma atividade vital e social que, como processo educativo, pode assegurar ao professor a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura humana – atividade para si – de modo que a objetivação desses conhecimentos, habilidades e valores possa criar possibilidades de crescimento individual e coletivo dele próprio e de seus alunos para além das atividades em si.

Corroboramos a posição de Mizukami (1996, p. 60) quando a autora que o processo formativo do professor deve ser visto sob uma perspectiva constante e permanente, retomando-se e valorizando nesse processo as experiências e práticas cotidianas, sendo que o professor

[...] é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva da formação enquanto um processo, Esteves (1991, p. 103) enfatiza que:

[...] toda a formação deve ser entendida como um processo contínuo, sobretudo no sentido de que cada vez mais é insustentável a ideia de que haja competências que são adquiridas de uma vez por todas. A consciência cada vez mais nítida de que os sistemas educativos são sistemas sociais em mutação mais rápida que em outros momentos do passado, não admite a tese de uma formação de professores acabada. A renovação e a transformação dos papéis atribuídos à escola e aos



professores implicam concomitantemente, como corolário, a necessidade de revisão, aprofundamento e extensão das competências destes profissionais, entendidas no sentido mais amplo possível.

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizem sua formação para além de uma racionalidade técnica (RIOS, 2008). Os estudos mais recentes revelam que os saberes que partem da prática dos professores têm recebido maior crédito e relevância nos programas de formação inicial e continuada. Nessa perspectiva, o professor é definido como um sujeito que realiza sua prática de acordo com os significados que ele mesmo lhe atribui, partindo de conhecimentos oriundos de sua própria atividade docente.

Imbernón (2009) lembra que a formação continuada dos professores deve incidir nas situações problemáticas vivenciadas por eles, isto é, deve superar a lógica dos processos formativos que ofereciam soluções genéricas e uniformes para solucionar problemas do cotidiano dos professores. As propostas formativas precisam propiciar espaços e tempos para a palavra dos protagonistas da ação, àqueles que vivenciam no cotidiano um microcontexto chamado sala de aula.

Ao fazer uma retrospectiva sobre as aprendizagens adquiridas nos últimos tempos acerca da formação de professores, Imbernón (2009) apresenta algumas pistas: a) a formação permanente deve incidir nas situações problemáticas do professorado; b) a formação deve desenvolver a colaboração; c) potencializar a identidade docente; d) criar comunidades formativas e de aprendizagem; e) ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade, e) ter em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional do professor.

Corroboramos a posição de Nóvoa (2011, p. 15) quando o autor enfatiza que:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc.

Por fim, em termos de síntese, defendemos que o protagonismo docente em seu processo de formação continuada deve estar pautado na autoformação e na heteroformação. Ou seja, protagonizar e assumir o seu próprio processo formativo ao mesmo tempo que também contribui, por meio da reflexão, da partilha e da



construção coletiva para a formação do outro. Dessa relação é possível o surgimento e a constituição de comunidades colaborativas de aprendizagem, em que os professores constituem seu profissionalismo por meio de uma construção coletiva. Nessa linha reflexiva, Nóvoa (2008, p. 11), assevera que

Grande parte dos programas de formação continua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (grifo do autor).

Nóvoa (2011) reforça a perspectiva de uma cultura colaborativa entre os professores e, além disso, a importância dos professores retomarem seu território profissional, sendo construtores dos próprios saberes e de sua própria formação. O autor assevera que: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”. (NÓVOA, 2011, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, uma educação de qualidade perpassa pela qualidade da formação dos professores e de sua *práxis* pedagógica. Ou seja, o professor ao formar pessoas também se forma, tendo a possibilidade de nesse processo refletir, aprofundar, discutir e (re) inventar seu fazer cotidiano. Rios (2008, p. 46-47) assevera que: “se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo”. Charlier (2001, p. 93), destaca a importância de termos presente que:

O professor pode aprender a partir da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a ação), seja sua própria prática ou a de seus colegas (aprendizado ocasional). O professor aprende através da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação. O professor aprende para a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre a sua vida. (grifo da autora).



Os desafios atuais nos levam a identificar a profissionalidade docente como uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, ancorados tanto na cultura, como na compreensão teórica que justifica suas opções (CUNHA, 2006, p. 28). O professor é um sujeito histórico e, como tal é porta voz de um projeto político, seja ele consciente ou não desse fato. Sendo assim, sua compreensão de ensinar e aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência (CUNHA, 1998). A constituição da profissionalidade docente é resultado também dos tencionamentos vividos no cotidiano da profissão.

Assim, a formação dos professores precisa instrumentalizá-los de tal forma que eles “compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, como condição de nela intervir” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 24).



REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.
- CUNHA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** 23ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel.. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel (org.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior.** 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 125-136.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.
- LUCARELLI, Elisa. Prácticas Innovadoras em la Formación Del Docente Universitario. **Educación.** Porto Alegre, v. 54, a. XXVII, n. 3, p. 503-524, set-dez, 2004.
- MASETTO, Marcos T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-92.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. (orgs.). **O ofício de professor – História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa António (org). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António.. Os Professores e as Histórias de suas vidas. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António.. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n. 1, p. 11-20, jan/jun, 1999.

NÓVOA, António.. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.).

Vidas de professores. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. **O Regresso dos Professores**. Lisboa:2011. Disponível em: <<http://t.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Paris, 1998.

RIOS, Terezinha. Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 23., 2000, Caxambu, MG, 2000. Anais... Caxambu, MG, ANPED, 2000. p. 1-16.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008.



PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA LASSALISTA PROMOVEM A INCLUSÃO NA ESCOLA QUE QUEREMOS

Ana Gabriela Hoernig¹
Ana Marli Hoernig²

Grupo de Trabalho 11: Temas Emergentes da Educação Básica
Não contou com financiamento

Resumo

O tema deste trabalho é a inclusão no ambiente escolar. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a inclusão escolar efetivada pelo psicopedagogo na escola com os princípios da pedagogia lassalista. A inclusão é um assunto que precisa ser abordado pelos profissionais que trabalham na área da educação. Como metodologia utilizamos abordagem qualitativa com revisão de literatura pertinente ao tema. Quanto às fontes de informação para construir o referencial teórico, o estudo é realizado a partir da revisão de literatura em fontes bibliográficas e artigos oriundos de buscas em sites especializados, os quais permitem ao pesquisador o contato direto com as temáticas abordadas. Os autores que foram utilizados abordam as temáticas: educação, educação inclusiva e educação lassalista. Os resultados foram encontrados à medida que se avançou na literatura. Pode ser realizada uma constatação sobre as necessidades educacionais especiais nos os alunos que frequentam a escola de ensino regular. Existe na escola de ensino regular uma grande demanda para atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais. O profissional de psicopedagogia pode contribuir para que estes alunos recebam um atendimento educacional especializado em salas de recurso multifuncional. Concluímos este trabalho constatando que o atendimento educacional especializado se propõe a atender os alunos com necessidades educacionais especiais. A inclusão pode acontecer através do atendimento educacional especializado prestados por profissionais de psicopedagogia preferencialmente na sala de recurso multifuncional. À medida que isto acontecer assume-se o compromisso de garantir que as pessoas com necessidades educacionais especiais não sejam excluídas do sistema geral de ensino.



¹ Psicopedagoga Clínica e Institucional – Universidade La Salle. Graduada em Psicologia com ênfase em Processos Educacionais – Universidade La Salle.

² Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos da Universidade La Salle.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado, inclusão, necessidades educacionais especiais.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um assunto que precisa ser abordado pelos profissionais que trabalham na área da educação. A partir do momento que ela é discutida precisa ser colocada em prática na escola que queremos. “O processo de inclusão em educação pressupõe a participação dos alunos em todas as atividades escolares” (SANTIAGO, SANTOS e MELO, 2017, p.642). A inclusão é um processo que acontece no ambiente escolar e busca favorecer que os alunos que tem dificuldades de aprendizagem sejam incluídos na escola.

Os profissionais capacitados a fim de favorecerem a inclusão precisam se dispor a realizar o atendimento educacional especializado, voltando-se para as necessidades educacionais especiais que são apresentadas por seus alunos. Esse atendimento é necessário, já vem sendo discutido e é um tema abordado na literatura, entretanto pouco posto em prática nas escolas. O atendimento educacional especializado deveria ser visto, conforme Rangel (2017), como uma inovação pedagógica nas práticas educativas, o que poderia contribuir para efetivar a inclusão na escola. Nos baseamos em autores lassalistas que, com o viés humanista, apoiam a inclusão. Entre os autores que tratam do tema inclusão, encontra-se os que escrevem sobre o atendimento educacional especializado como uma prática educativa na qual profissionais capacitados buscam ensinar alunos que tem necessidades educacionais especiais na sala de recursos multifuncional dando a eles esse atendimento e acompanhado-os em sala de aula pra assim favorecer a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola que queremos faz a promoção de inclusão no ambiente escolar com profissionais qualificados que trabalhem nessa área como, psicólogos pedagogos e psicopedagogos e que necessitam estar preparados para promover e efetivar a inclusão na escola. Nesse caso, lembramos que tanto a escola quanto a família precisam saber que essa inclusão não pode funcionar somente para a socialização desses alunos. Pois ambas têm funções de dar informações de conhecimento com também de formar a pessoa para o mundo.

A escola tem a função de socializar o conhecimento, mas também forma a



pessoa como um todo e, sendo assim, à escola de ensino regular cabe promover a inclusão, a fim de que aconteça o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais na sala de recurso multifuncional. O Plano Nacional de Educação desenvolveu esta concepção como uma meta, a meta número 4, que ficou redigida da seguinte maneira:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Como já mencionamos o atendimento que é prestado para esses alunos deve ser feito por um profissional capacitado e qualificado que possa atendê-los e assim favorecer a inclusão na escola de ensino regular. Assim como os alunos que frequentam essas escolas esperam que encontrem a mesma com um espaço acessível para que possam circular no espaço escolar e com atendimento adequado. Para Fossatti (2013, p.75):

O autoconhecimento e o conhecimento das pessoas com as quais se convive são essenciais para a construção de um ambiente que viabilize o desenvolvimento de uma pessoa saudável, pessoa que consegue enfrentar as adversidades, encarando-as como oportunidades para o crescimento, além de ter condições estruturais para auxiliar os outros na superação de dificuldades e limitações.

METODOLOGIA

No presente texto temos como objetivo refletir sobre a inclusão escolar realizada pelo psicopedagogo na escola com os princípios cristãos da pedagogia lassalista. Para o nosso estudo consideramos a afirmação de Ambriz Mendoza e López Valdovinos (2017, p. 170) “A investigação educativa se desenvolve fazendo a educação”. Partimos da concepção de que não existe ciência sem a aplicação de métodos e apresentamos a seguir o percurso metodológico deste texto.

Quanto à natureza a presente abordagem tem cunho qualitativo, pois, para o tema abordado, evidenciam de melhor forma os elementos existentes na realidade estudada. A pesquisa qualitativa é “mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores e práticas” (MYNAIO, 2017, p. 2); buscou-se na literatura revisada autores que acentuem os valores que acreditamos devem ser mantidos e inseridos nos processos de inclusão escolar.



Quanto às fontes de informação para construir o referencial teórico, o estudo é realizado a partir da revisão de literatura: fontes bibliográficas e artigos oriundos de buscas em sites especializados, os quais permitem ao pesquisador o contato direto com as temáticas abordadas. Para busca dos artigos utilizou-se os descritores inclusão escolar. Utilizou-se também textos de autores lassalistas que constam nas referências.

Após a introdução, segue um breve referencial teórico, a metodologia e discussão dos principais resultados encontrados de modo que o presente texto foi construído com base nas ideias dos autores consultados dialogando com as autoras deste trabalho. Finalmente, seguem-se as considerações finais, apontando contribuições do estudo e caminhos de pesquisas futuras e após a referências utilizadas neste texto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na escola que queremos os alunos que tem dificuldades de aprendizagem devem ter bons educadores logo que ingressam na escola, além dos profissionais, há outros aspectos da vida escolar que precisam ser contemplados e até mesmo alcançar e atender situações que deveriam ser atendidas pela família. Pois o que acontece com esses alunos quando não estão na escola, em outros momentos, que seria função de familiares ou responsáveis, será transferido para a mesma. Segundo Etges (2014, p.92): “A primeira educadora e responsável pela criança/ estudante é a família”, mas, na realidade o que acaba acontecendo na concepção do autor, devido a muitas demandas sociais e aos novos modelos familiares e do concorrido e desumano mundo do trabalho, a formação elementar acaba sendo transferida para a escola. As pessoas são diferentes umas das outras, sendo que cada um tem o seu jeito de aprender.

Sendo que por isso as demais pessoas, que não tem dificuldades precisam saber como devem agir para conviver com esses indivíduos, com pessoas que tem necessidades educativas especiais. De acordo com Fossatti (2013, p. 169):

Toda pessoa é única, singular, irrepetível. Cada um tem sua forma de ser, que pode ou não expressar-se enquanto obra de arte, dependendo do quanto ela consegue imprimir suas marcas originais em seus modos de ser, saber, fazer e conviver.

Assim, entendemos, que não somente aqueles que convivem e ajudam essas pessoas devem ter influências boas sobre elas assim como elas mesmas devem se manter firme em suas convicções, sejam elas quais forem e que faça



essas pessoas acreditarem que serão ajudadas e cuidadas devido a sua dificuldade. Conforme destaca Pimentel (2012, p. 862): “A ética cristã tende a enraizar-se dentro do íntimo do indivíduo se tornando uma lei própria que irá guiar as suas escolhas e direcionar a sua vida”. Esta visão considera a pessoa por inteiro. Para Lima e Brandenburg (2017, p. 151): “A cosmovisão cristã considera o ser humano em sua integralidade”.

Além do que anteriormente foi destacado pelos autores outra questão importante e que merece destaque nesse trabalho é a questão da afetividade que se expressa por meio da dedicação e da doação. Pois se as pessoas não tiverem sentimento, não serão dedicadas e muito menos doadoras para ajudar as pessoas que precisam ser cuidadas. Segundo Fossatti (2013, p. 42):

Este amor pelo outro efetiva-se também pela dedicação a uma causa ou projeto, objeto de investimento existencial no qual a pessoa se projeta para fora em direção a esse outro a que/quem ama. A dedicação, a doação e o amor ao outro podem ser percebidos no cotidiano mediante gestos aparentemente simples: o pai e a mãe que se esmeram para oferecer o melhor a seus filhos, o profissional que exerce sua atividade laboral com ética, encanto e profissionalismo; cada um é chamado a dar uma resposta e realizar aquilo que a vida espera dele. E esse compromisso é único, intransferível.

Entendemos que a afetividades, a religiosidade e outros aspectos de humanização são imprescindíveis quando falamos de inclusão, mas a efetivação da mesma ampara-se em metas e leis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), no artigo 58, entende por educação especial a modalidade de educação que é oferecida na rede regular de ensino.

No texto do referido artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação vemos que os redatores destacam sobre o tema da inclusão. A inclusão vai acontecer com mais êxito em escolas com melhor qualidade de ensino, que consideram o ser humano em todas as suas potencialidades e limitações. Esse assunto também foi abordado por autores que fizeram estudos sobre os ensinamentos de La Salle. Para Leubet, Bieluczyk e Pauly (2015, p.174): “Os discípulos de La Salle são importante referência para a discussão sobre a qualidade do ensino, pois estão entre os pioneiros da pedagogia moderna que revolucionaram a qualidade da educação francesa no século XVII”. Devido ao que os autores afirmam, para que a inclusão aconteça nas escolas precisa haver uma procura por profissionais qualificados. Esta procura deve acontecer para que os alunos que precisam de uma atenção diferenciada sejam incluídos em um ambiente que tenha uma boa qualidade de ensino e de educação.

Os diversos grupos humanos necessitam, conforme Casagrande (2014, p.



42) diz que: “formas de organização específicas e, aos seus integrantes, atitudes coerentes e aderentes às circunstâncias sociais e históricas nas quais estão inseridos e implicados”. A inclusão no âmbito da educação deve ser feita para que os professores sejam capazes de perceber a maneira como o aluno com necessidades educacionais especiais aprende e ensiná-lo dessa maneira, para que venha a aprender como os demais alunos aprendem, quando isto ocorre percebe-se a coerência na prática educativa. Isto vai de encontro ao que afirma Dullius (2017) sobre as ideias de La Salle, quando diz que devemos ser concretos, práticos e objetivos.

Essa inclusão quando realizada no ambiente escolar deve ser valorizada e colocada em prática a fim de que o aluno que possui necessidades especiais seja de fato incluído no processo educativo. De acordo com Casagrande e Bieluczyk (2017, p.201): “Necessitamos agregar à concepção antropológica de pessoa humana uma convicção fundamental: a convicção de que todo ser humano aprende, ou seja, de que todos os indivíduos humanos são capazes de aprender, a seu modo, no seu ritmo e no seu tempo”. Para que isto ocorra podemos nos ancorar na lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) consta sobre a educação especial, no artigo 58:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Estas orientações da LDB estão totalmente de acordo com La Salle, pois ele diz que existem crianças de inteligência limitada que não aprendem nada ou muito pouco. Este autor afirma que “Não se deve exigir delas aquilo de que não são capazes. Tampouco, deve-se desanimar com elas, mas empenhar-se em fazê-las progredir, animá-las de tempo em tempo e, depois, contentar-se com o pouco aproveitamento que tem” (2012, p.177).

Para Benitez e Domeniconi (2015, p.1010): “A inclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, demanda, a participação e o envolvimento de diferentes agentes educacionais.”. No entanto, conforme a citação das autoras, para que a inclusão aconteça e seja efetivada é preciso que os alunos recebam uma educação de qualidade frequentado uma escola que tenha recursos e que também disponibilize um atendimento adequado para que sejam incluídos. Neste sentido é



importante que a escola, além dos profissionais especializados, tenha um gestor e outros atores educacionais que percebam as necessidades e se importem com tais alunos e não somente com os não portadores de deficiência, percebendo que ainda há muitas pessoas que precisam do acesso à escola. Segundo Casagrande (2014, p.86): “Trata-se da possibilidade de uma sociedade específica ensinar aos seus novos membros uma forma de resolver os problemas concretos de seu mundo, tanto na esfera da cultura e da ciência quanto da convivência e da participação democrática”.

A inclusão que é trabalhada em escolas irá favorecer as pessoas que precisam receber atendimento a fim de que venham usufruir adequadamente dos recursos presentes no ambiente escolar que incentiva a educação inclusiva. Conforme destaca Dusik (2013, p. 30):

Com o advento do paradigma de um sistema educacional inclusivo e de uma sociedade inclusiva, assume-se o compromisso de garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino, nem das atividades sociais comuns. Para tanto, adequações precisam ser realizadas com vistas a possibilitar sua efetiva participação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico, laboral e social, respeitando a dignidade humana das pessoas com deficiência e a promoção de suas potencialidades, aprendizagem criatividade e participação.

De acordo com Santiago, Santos e Melo (2017, p. 640): “Inclusão é, portanto, processo infindável que precisa ser pensado, de forma coletiva e contextualizada, no cotidiano escolar”. Geralmente as escolas especiais têm uma ação pedagógica diferenciada e particularizada para promover atendimento individual dos seus alunos. Dessa maneira pode ser considerado que uma escola que promove atendimento especializado tem como base a educação que inclua os indivíduos por meio da sociedade que também deve ser inclusiva. Essas atividades devem ser executadas por profissionais preparados e aptos, como os psicopedagogos.

Dessa forma pode ser destacado que esse profissional que atua prestando um apoio para aluno realizando com ele um atendimento na sala de recursos, pode ver que essa ajuda serve para incluir o aluno especial em classes comuns. Entendemos que as práticas educacionais permitirão que os educandos continuem seus estudos nas escolas regulares com atividades inclusivas. Para Casagrande e Bieluczky (2017, p.208): “Não basta que o educando frequente uma sala de aula. É essencial que seja respeitado em suas necessidades, suas características e suas especificidades”. A questão que já repetimos sobre valorizar cada um com suas características é lembrada por estes autores, pois afirmam que “A escola inclusiva tem como pressuposto central a valorização e o respeito às diferenças individuais.”.



O educando com necessidades educacionais especiais não deve somente frequentar a sala de aula, mas quando frequenta é importante que ele seja respeitado em suas diferenças. A inclusão é grandemente favorecida quando feita com mais profissionalidade.

Dessa maneira podemos perceber que para acontecer a inclusão escolar, precisa haver uma mobilização de todos os profissionais da escola para ser estabelecido um objetivo de fazer uma sala de recurso e que o aluno possa fazer uso da mesma. De acordo com Nussbaum (2015, p.13) a educação tem por objetivo “à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades

fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos”.

Segundo esta autora, os educadores precisaram rever sua atuação, pois consoante Libâneo (2004, p. 81) “As novas exigências educacionais diante dessas transformações pedem um professor capaz de exercer sua profissão em correspondência às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação”.

O atendimento educacional especializado se propõe a atender os alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Abreu (2013, p.9) atenderá “estudantes com deficiência física, visual, auditiva, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dislexia e outras necessidades momentâneas que impliquem na vida escolar dos estudantes.”. Para essa autora os alunos com algum tipo de necessidades são classificados dessa maneira específica e devem ser atendidos de maneira adequada.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços organizados dentro da escola em que os alunos com necessidades educacionais especiais têm acesso, assim como é importante lembrar que os materiais que devem ser utilizados estejam em fácil acesso. Precisamos lembrar também que a utilização desses materiais serve para eliminar as barreiras da exclusão que possam existir entre eles e os outros colegas, a fim de que sejam incluídos na mesma turma. Sendo também importante destacar que a eliminação dessas barreiras não deve impedir, mas favorecer a participação desses alunos no ambiente escolar e social. De acordo com o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais do Ministério de Educação:

As Salas de Recursos Multifuncionais cumprem o papel da organização de espaços na escola comum, com equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que auxiliem na promoção da escolarização dos



alunos público alvo da educação especial, eliminando barreiras que impedem a sua plena participação, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2010, p. 6)

O profissional de psicopedagogia atua na escola através do atendimento educacional especializado que acontece com alunos que tem dificuldade de aprendizagem na sala de recursos multifuncional, pois como mencionamos anteriormente quanto à singularidade da pessoa, de acordo com Gardner (1995, p.194): “Nós temos aparências diferentes umas das outras, temos personalidades diferentes e temos mentes singularmente distintas”.

Conforme afirma Almeida Junior (2012, p.6): “O desenvolvimento do trabalho psicopedagógico originou-se nos atendimentos a crianças que apresentam problemas relacionados a dificuldades de aprendizagem.”. Por isso também cabe ao psicopedagogo que esse atendimento seja bem realizado para que aconteça a inclusão escolar desse aluno na escola de ensino regular. A inclusão é um tema que precisa ser colocado em prática quando tratamos da educação de alunos com dificuldade de aprendizagem. Segundo Traversini, a inclusão na época atual, (2015, p.147-148):

Pode ser compreendida como um modo de pensar a educação atual e propor ações em que sujeitos com suas diferenças – sociais, étnicas, geracionais, de gênero, de acessibilidade, de aprendizagem, de comunicação etc. – possam aprender e seguir o fluxo de escolarização “regular” e inserir-se no mercado de trabalho.

Nesse caso a inclusão necessita ser proporcionada por profissionais que saibam como atender os sujeitos que apresentam diferenças, que se possa proporcionar o atendimento a cada um e cada uma conforme suas necessidades. Esse atendimento precisa acontecer em um espaço específico e que nele sejam encontrados materiais que possam ser usados por esses alunos. Desta maneira, de acordo com Corbelini (2017, p. 63) “Conclui-se pela necessidade de manter acesa a esperança também através de ações que a tornem alcançável”. Essa esperança se mantém viva através do atendimento educacional especializado que é prestado aos alunos que tem necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a inclusão escolar efetivada pelo psicopedagogo na escola com os princípios cristãos da pedagogia lassalista. A inclusão pode acontecer através do atendimento educacional



especializado prestados por profissionais de psicopedagogia preferencialmente na sala de recurso multifuncional.

Os resultados demonstram que os dados analisados e que foram encontrados no decorrer da leitura do trabalho que o atendimento educacional especializado sendo prestado a alunos com necessidades educacionais especiais em sala de recurso multifuncional por profissionais de psicopedagogia faz com a inclusão deles de fato seja favorecida e aconteça.

O estudo dos textos de autores lassalistas condiz com o que foi apresentado no decorrer do trabalho. Eles consideram que os alunos precisam receber um atendimento de qualidade, o que pode ser realizado por profissionais capacitados em ambientes adequados dentro da escola.

O momento que a educação da atualidade atravessa traz, como em nenhum outro tempo anterior, a inquietude com as necessidades educacionais especiais. Entendemos, desta maneira, que a escola que queremos volta-se para contemplar estas demandas através da efetivação da inclusão escolar.

Considerando que esta é uma abordagem sucinta que poderá ser estendida, é nossa proposição ampliar o presente trabalho buscando mais conceitos referente ao que aqui foi apresentado, bem como abordar outros papéis e atribuições dos atores educacionais e da própria escola.



REFERÊNCIAS

ABREU, Suzete Micaela Velosa Aleixo. **Alunos com necessidades educacionais especiais**: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior. Madeira: 2013, 67 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia da Educação). Núcleo de Psicologia da Uma, Universidade da Madeira. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/330/1/MestradoSuzeteAbreu.pdf>>.

ALMEIDA JUNIOR, Claudovil Barroso de. O psicopedagogo na educação especial. **Estação Científica** (UNIFAP): Macapá, v. 2, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2012.

AMBRIZ MENDOZA, Filomeno; LÓPEZ VALDOVINOS, Martina. Incidencia de las TIC en el desarrollo de la competencia didáctica. Investigación mixta en la innovación de la docência. VALENZUELA, Blanca Aurelia *et al.* In: **Educación y Universidad ante el Horizonte 2020**. v. 2, México: Universidad de Sonora, p. 161-170, 2017.

BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE, 2014. Disponível em: <www.pne.mec.gov.br>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual de

Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. SEE/ MEC, 2010.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Inclusão escolar: O papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015.

CASAGRANDE, Cledes Antônio. **G. H. Mead e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; BIELUCZKY, Jorge Alexandre. A proposta educativa da província La Salle Brasil-Chile e suas decorrências à ação pedagógica contemporânea. *In*: CASAGRANDE, Cledes Antônio; SALAMI, Marcelo Cesar; Fossatti, Paulo. **Estudos Lassalistas: Fundamentos da educação lassalista**. v. 1; Canoas: Unilasalle, p. 193-218, 2017.

CORBELLINI, Marcos Antonio. Associados em esperança? *In*: CASAGRANDE, Cledes Antonio; SALAMI, Marcelo Cesar; FOSSATTI, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 63-78, 2017.

DULLIUS, Paulo. Espiritualidade lassaliana. *In*: CASAGRANDE, Cledes Antonio; SALAMI, Marcelo Cesar; FOSSATTI, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 79-90, 2017.

DUSIK, Cláudio Luciano. **Teclado virtual silábico-alfabético: tecnologia assistida para pessoas com deficiência física**. Porto Alegre: 2013; 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bistream/handle.pdf>>.

ETGES, Adelmo. **A pessoa do gestor e do educador leigo como estimuladores da proposta educativa marista no RS: do empenho original do fundador, Marcelino Champagnat, aos desafios do século XXI**. Porto Alegre, 2014. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: UnilaSalle, 2013.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LA SALLE, João Batista de. **Guia das escolas Cristãs**. Canoas: Unilasalle, 2012.

LEUBET, Ângelo Ezequiel, BIELUCZICK, Jorge Alexandre, PAULY, Evaldo Luis. Que a escola vá bem: contribuições de João Batista de La Salle (1651-1719) para o debate contemporâneo sobre a qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 9, n. 17 e 18, p. 168-184, jun./ago./dez. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed., Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Daniel Barros de; BRANDENBURG, Laude Erandi. A educação integral correlacionada aos princípios educacionais na cosmovisão cristã: tensões e rupturas. **Protestantismo em Revista**. São Leopoldo, v. 43, n. 1, p. 137-152, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>>.



MYNAIO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril 2017.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

RANGEL, Mary. La Salle hoje. *In*: CASAGRANDE, Cledes Antonio; SALAMI, Marcelo Cesar; FOSSATTI, Paulo. **Estudos lassalistas**: fundamentos da educação lassalista. Canoas: Unilasalle, p. 33-50, 2017.

PIMENTEL, Jéferson Polidoro Ruaro. Educação cristã para o desenvolvimento da ética e da moral. *In*: Anais do Congresso Internacional das Faculdades EST. São Leopoldo: EST, v. 1, p. 853-868, 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Monica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: avaliação política pública educativa**. Rio de Janeiro, v. 25; n. 96, p. 632-651; jul./set. 2017.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Inclusão escolar e Docência compartilhada: Reinventando modos de ser professor. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.



PRINCÍPIOS DE BOAS PRÁTICAS NA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL

Alcione Müller¹
Daniela dos Santos Cardoso²
Paulo Fossatti³

Grupo de Trabalho 11: Temas emergentes da Educação Básica
Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Resumo

O princípio das boas práticas de gestão escolar da Escola Santa Marta é a temática aqui abordada. Tem por objetivo identificar os princípios das boas práticas em gestão escolar desenvolvidas em uma escola municipal de ensino fundamental da região metropolitana de Porto Alegre. A investigação é do tipo Estudo de Caso com abordagem qualitativa. A partir da análise e discussão dos dados, a pesquisa resultou nas seguintes categorias para as boas práticas de gestão escolar: o princípio da participação é sustentado pela gestão democrática por meio da associação em torno de uma missão e benefícios na solução de problemas. O princípio dos projetos pautado na possibilidade de ação coletiva, resposta a uma necessidade, fazer pedagógico contínuo e apoio externo. Por fim, o princípio das parcerias consumado na construção dos professores, universidade produtora de práticas e teorias e colaboradores de uma escola sustentável. A conclusão é que a escola é promotora de boas práticas de gestão considerando o trinômio participação-projetos-parcerias.

Palavras-chave: Boas Práticas de Gestão Escolar; Educação Básica; Administração de Unidades Educativas.

INTRODUÇÃO

A escola de educação básica é no contexto da sociedade atual uma peça chave para a criação da sociedade que queremos: “a fim de que [...] sua população

¹ Prefeitura Municipal de São Leopoldo. Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Professor de Filosofia da Rede Municipal de São Leopoldo. (São Leopoldo/RS/Brasil). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos.

² Universidade La Salle. Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Assessora pedagógica do EAD da Universidade La Salle. (Canoas/RS/Brasil). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos.

³ Universidade La Salle. PhD em Educação. Doutor em Educação pela PUCRS. Professor do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. (Canoas/RS/Brasil). Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos.



possa participar da globalização da economia e sua internacionalização técnico-científica, tanto usufruindo de seus benefícios como fazendo parte integrante desse movimento internacional” (LÜCK, 2014a, p. 22). Passamos a identificar a prática nesses espaços educacionais como essenciais para o acompanhamento das inovações e projetar o mundo que queremos viver e deixar para as futuras gerações. Para a área de educação os processos parecem “de curto alcance e curta duração” (idem, p. 23). No entanto, os educadores já se dão conta que precisam avançar e fazer diferente, fazer melhor para que a escola continue a fazer sentido. “Boas escolas emergem mais facilmente de sistemas de ensino bem organizados e orientados, a partir de uma concepção clara sobre educação e sobre o seu papel de gestão para promovê-la” (Idem, p. 19).

Observamos que os estudos sobre gestão educacional na escola pública já perpassam os meios acadêmicos há mais tempo. Tomamos como exemplo os estudos de Paro (2000) quando em 1988 mostra a necessidade da participação da comunidade na gestão da escola, com autonomia para superar a precariedade do ensino público. Mais um exemplo são as publicações da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (RENAGESTE) que, com publicações de Heloísa Lück em 1997, busca diferenciar administração educacional e gestão educacional (LÜCK, 2014a). Podemos incluir a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, o Manifesto de 1932 e “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados” de 1959, em que 12 professores expressivos, sob a liderança de Fernando de Azevedo, movimentam-se em favor da escola pública.

As boas práticas na escola pública se mostram efetivas quando gestadas desde as unidades de ensino. Temos visto resistência quando as propostas são criadas nos sistemas e impostas para as escolas. Dois exemplos recentes desse movimento são o documento pátria educadora e a reforma do ensino médio. O foco dos sistemas, das mantenedoras é nos resultados. Segue um processo orientado pelo Banco Mundial. Na visão de Paro (2000, p. 19) “parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil”.

Os responsáveis públicos pelos sistemas de ensino começam a implantar e oportunizar o acesso e permanência, no entanto, continuamos com os questionamentos sobre a viabilidade diante dos resultados que temos obtido. Estamos correndo para responder aos desafios da sociedade. Visibilizamos a possibilidade de qualificar o que já é feito. As boas práticas de gestão adquirem uma importância cada vez maior na efetivação dos objetivos que se propõem na escola pública.



A promoção de boas práticas de gestão escolar conduz algumas instituições há uma grande visibilidade. Cada vez mais a gestão passa a ser importante quando se fala de educação, quando se lembra de gestão de pessoas e na seleção de bons profissionais. Igualmente, na ideia de que a educação precisa produzir resultados satisfatórios, ou pelo menos resultados ascendentes, demonstrando e justificando os investimentos públicos e privados feitos. “A gestão envolve o planejamento, a organização e o trabalho com pessoas, bem como recursos concernentes, para que seja possível o alcance dos objetivos institucionais” (FOSSATTI; SARMENTO, 2015).

As reflexões, saberes e experiências originam-se no decorrer da trajetória do autor como supervisor escolar, observações de sala, professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Marta por nove anos e veiculação da escola nos meios de comunicação (JORNAL VALE DOS SINOS, 2015; JORNAL DIÁRIO GAÚCHO, 2015; SÃO LEOPOLDO, 2015).

Compreende-se a veiculação pelos meios de comunicação como decorrência do fato de as práticas desenvolvidas na instituição desenvolverem pessoas e repercutirem positivamente na comunidade escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Podemos afirmar que há distintas formas de conceber a gestão e que as definições datam de muito tempo. Dessa forma encontramos na República de Platão a percepção de que gestão é uma ação autoritária. De outro lado na Política de Aristóteles, a gestão compreendida como ação democrática. De uma forma ampla apresentamos a organização, função, contribuição e perfil do gestor. A gestão concebida dessa forma, isto é, de uma forma mais ou menos organizada, data da primeira metade do século XX. Para Taylor o termo gestão se identifica com administração (TAYLOR, 2011).

Observamos que administração e gestão não são sinônimos. É necessário discutir os conceitos a partir da evolução das teorias da administração e, posteriormente contextualizar o processo de evolução dos conceitos de administração escolar para gestão escolar.

Como uma área do conhecimento estruturada, a gestão começa a apresentar-se a partir da segunda metade do século XX. Entre as correntes, duas distinguem-se pela sua emergência nas organizações: a perspectiva que toma a experiência como ponto de partida e outras alicerçadas em um pensamento teórico ligado aos modelos de gestão. Segundo o objeto com o qual se ocupa a gestão



podemos recortar as seguintes perspectivas: mobilização de recursos, processos prioritários, interação entre os membros, gestão como aprendizagem e comunicação. Tomamos por base Drucker (2011), Riscal (2009), Miller (2012), Colombo (2004).

O termo administração decorre de uma sociedade que prima por resultados e precisa destes para se perpetuar. Nesse sentido, a administração das instituições passa a ser fundamental.

Em todos os países desenvolvidos, a sociedade tornou-se uma sociedade de organizações. A eficácia da sociedade moderna, bem como sua capacidade de fazer as coisas acontecerem da maneira certa – talvez até mesmo de sobreviver – dependem, progressivamente, da eficácia dos gestores das organizações. O gestor eficaz está se tornando, rapidamente, um recurso fundamental para a sociedade. Portanto, a prática da gestão eficaz é o principal requisito profissional esperado tanto para os jovens em início de carreira quanto para os que já estão há mais tempo (DRUCKER, 2011, p. vii).

Em países que se propõem ao crescimento vemos que a atitude gestora passa a ser necessidade básica para todos e em todas as organizações. Na verdade, podemos dizer que organização é: família, condomínio, associação, microempresa, multinacional, escola etc. Em organizações como as empresas, o administrador é indispensável para efetivar os processos. No entanto, no entender de Miller, (2012, p. 6),

[...] o que encontramos é que o processo de mudança de sucesso percorre um curso parecido, independentemente do tamanho da organização ou do tipo de mudança. Ao ensinar às pessoas como gerir o processo, você radicalmente aumenta as probabilidades de as mudanças serem implementadas de maneira eficaz e de a organização atingir seus objetivos de mudança.

Na visão de Riscal (2009, p. 17) a ação administrativa se dá na direção da “elevação da eficiência e da eficácia”. A lida administrativa tem o foco específico a concepção de gerenciamento de resultados. Com a introdução da perspectiva de que para aumentar os resultados se faz necessário a qualificação das interações e representações mentais dos membros da organização, a gestão ganha espaço. O mover das organizações para a efetivação de sua missão é perpassado por um gestor. Pode ser um colaborador com conhecimentos específicos em administração ou não. Pode estar, ou não, em uma função de gerência. Está em aberto para todo e qualquer colaborador institucional passar a ser um gestor. Não visão de Drucker (2011), gestor é aquele que em função do conhecimento ou da responsabilidade contribui, de forma material, com o desenvolvimento da organização e obtenção de



resultados. Ao nos inclinar para compreender o movimento de universalização da gestão nas organizações encontramos um conjunto de práticas adaptadas à escola. Essas práticas têm o suporte dos métodos e ferramentas. Para aprimorar a gestão e sair de julgamentos subjetivos adotam-se instrumentos próprios para resolver cada situação-problema.

Os compromissos assumidos pelas instituições de ensino são orientados pelas estratégias, as decisões e ações. Para tanto, adotam princípios para todos os integrantes da organização sendo para Colombo (2004, p. 21) “Estímulo à reflexão crítica e construtiva; Ética em todas as ações; Melhoria e inovação nos processos; Compromisso com a qualidade; Capacitação permanente da equipe; Atualização tecnológica; Satisfação do cliente; e Responsabilidade social”.

Necessitam de prática coletiva e fácil compreensão. Por outro lado, essa prática coletiva será um modelo de aprendizagem para toda comunidade. Podemos falar de processos técnicos e investimentos em formação, mas que estejam atrelados aos procedimentos e relação com a comunidade.

A discussão se dá partindo da gestão participativa e liderança (LÜCK, 2014a, 2013a, LÜCK, et al., 2012).

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por ser um Estudo de Caso sobre os princípios das boas práticas de gestão educacional em escola pública municipal. Segundo Gil (2009, p. 4), “Os estudos de caso enquanto método de pesquisa envolvem procedimentos de planejamento, coleta, análise e interpretação de dados”.

Nesse mesmo sentido Yin (2005, p. 20) resume o estudo de caso como uma pesquisa que permite preservar as qualidades “holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real”. Optamos por esse método porque é uma estratégia adequada para acontecimentos contemporâneos, nos quais não podemos manipular os comportamentos. No entanto, diferente de outras técnicas, inclui a observação direta dos fatos relevantes e um diálogo com os envolvidos.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. De acordo com Stake (1998, p. 62): “uma maior insistência no aspecto qualitativo, normalmente significa encontrar bons momentos que revelem a complexidade única do caso”. O estudo detalhado de um caso único pode ajudar na compreensão aprofundada e na difusão das melhores práticas para escolas próximas e públicos idênticos.

Com o estudo de caso pretendemos explorar com detalhes os processos acontecidos nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 na Escola Municipal de Ensino



Fundamental Santa Marta (EMEF Santa Marta). Escola pertencente a Rede Municipal de São Leopoldo. Cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre.

A partir da opção do estudo de caso único a investigação é realizada na EMEF Santa Marta. Esta escolha se deu pelo processo de transformação na gestão vivido desde 2013 com sinais de relevantes resultados e também pela boa relação que o pesquisador estabelece com a mesma. São nove anos como professor de Filosofia, Ensino Religioso, História e Sociologia.

A escolha dos participantes foi intencional, conforme indicação da diretora e com aceite das pessoas em atender as proposições dos objetivos do estudo apresentados na caracterização do estudo. O convite foi estendido a todos que tivessem boas prática para relatar. O convite se deu nos seguintes moldes: Tendo presente os objetivos do estudo apresentado, você gostaria de relatar alguma experiência significativa realizada (ou em desenvolvimento) na escola referente a boas práticas de gestão escolar? Tivemos o cuidado para que todos os segmentos fossem representados. Até o início da coleta feita pelos diálogos foram 9 participantes. Mais uma professora foi escolhida para contribuir pela sua história de vida ligada a escola. Assim, obtivemos 10 relatos. A apresentação dos dados se dará a partir da equipe gestora, professores, funcionários, familiares, alunos e comunidade externa. Vamos chamar de atores e discriminando entre eles por um número (1, 2, ...). Assim, procedemos nas categorias que se seguem.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os principais dados foram obtidos por meio de um diálogo com atores do processo escolar, observação direta do dia a dia e referência do nome da escola no meio de comunicação da região do Vale do Rio dos Sinos. O olhar se deu no sentido de investigar os princípios das boas práticas desenvolvidas em uma escola com impactos positivos na mudança de comportamento de toda a comunidade escolar.

A partir das evidências, apresentamos princípios que categorizamos assim: princípio da participação, princípio das ações articuladas por projetos e princípio das parcerias.

Considerando as trajetórias dos professores e gestores, a novidade trazida pela regulamentação da lei da gestão democrática e a eleição de diretores, em 2007, para escolas públicas, observamos muitas questões a serem problematizadas na gestão das instituições que compõem os sistemas educacionais. Da mesma forma que Freire, entendemos que o espaço escolar é

histórico e cultural e socialmente constituído.

Para mim, a escola é uma instituição social e histórica, e ao ser uma instituição social e histórica, a escola pode ser mudada. Mas a escola não pode ser mudada exclusivamente através de uma lei, mas sim por uma nova geração de professores e professoras, de educadores e educadoras que precisam ser preparados, treinados, formados (FREIRE; HORTON, 2003, p. 207).

Ao conceber o princípio da participação como boa prática de gestão escolar, entendemos que o êxito educacional também recai sobre a qualidade da gestão. Somente boas práticas de gestão poderão garantir o êxito, o sucesso e a melhoria dos índices educacionais como um todo.

Logo, gestor educacional, muito mais que administrador, é aquele profissional que reconhece e valoriza as qualidades objetivas e subjetivas das pessoas e garante as condições de estrutura e infraestrutura para que a escola seja um lugar de criação do conhecimento e, conseqüentemente, desenvolvimento humano. Freire (1992, p. 158) entende que

[...] para haver desenvolvimento, é necessário: 1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser do qual tenha consciência.

A EMEF Santa Marta foi inaugurada em 2 de abril de 2001 e começou a funcionar em fevereiro de 2001. No ano de 2015, a matrícula foi de 719 alunos. Sua construção se deu devido a uma reivindicação do movimento popular e associação de moradores que foram assentados na Vila Santa Marta, oriundos de desapropriações feitas para a expansão dos trilhos do Trensurb Porto Alegre – São Leopoldo. Esta reivindicação foi de aproximadamente 10 anos e contou com a efetiva participação dos envolvidos na comunidade. No entendimento de Lück (2013a, p. 45-46),

[...] apenas com uma efetiva participação, envolvimento e comprometimento local é possível promover a efetividade do ensino, tendo em vista não apenas a distância dos governos federal e estadual, e até mesmo dos sistemas municipais de ensino, em relação à escola, mas sobretudo porque são as pessoas com atuação direta ou indireta nas ações que fazem a diferença e sobretudo a partir de sua postura e perspectiva com que realizam o seu trabalho.

Os dados obtidos dos participantes da pesquisa mostraram a participação como um dos princípios de boas práticas de gestão escolar.

No sentido da gestão participativa, deu-se aos poucos uma conscientização,



tanto em âmbito de sistema de ensino como também da equipe gestora, professores, funcionários, familiares, alunos e comunidade externa, a unidade de ensino. O processo de (re) democratização no Brasil iniciado com a constituição de 1988 vai criar raiz também no âmbito local. Enraizar-se nesse ambiente quer dizer que todos precisavam aprender a participar, depois de anos de ditadura militar em que não existia nenhum estímulo para a participação popular.

A gestão democrática estimulou o melhoramento das relações entre profissionais da educação, pais e comunidade. Não é por imposição que se criam situações de mais participação. A gestão democrática será explicitada com este recorte: “a gestão se democratiza, isto é, ninguém nasceu democrático. Vamo-nos tornando a partir das experiências e vivências que temos. Seria necessário discutir estas experiências e que salto é possível dar para democratizar ainda mais” (A3). Toda gestão democrática passa por discutir as ações e fazer com os interessados. Na escola em questão já se tem a ideia de participação efetiva. No entanto, observa-se falta de uma política pública que de fato combata a ausência dos pais e responsáveis na construção da escola participativa. Uma alternativa seria o atestado pedagógico dado pelo professor, que seria a justificativa de ausência do emprego para participar de conselho de classe. Propomos nesse sentido, pois dos pais e responsáveis o principal motivo de ausência é estarem cansados de noite e durante o dia coincidir com o horário de emprego.

Os atores que se destacaram nesse processo chamado participação são alunos, professores, equipe diretiva, professor articulador de projetos, pais, funcionários, professores, educadora ambiental, estagiários da universidade, ONG, associação de moradores, empresas e poder público. A escola se tornou um espaço de participação na medida em que se abriu para a interação e para resolver os conflitos. Aqui, quando começamos a definir papéis, fica claro o papel de liderança e exercício democrático da diretora-gestora. O grupo de professores é inquieto na busca de soluções e melhorias das condições de aprendizagem e isso provocou a equipe gestora. Ao se proporem ajudar uns aos outros em prol da educação se destaca a associação, sensibilidade para construir uma escola diferente. Nos relatos ficou latente a força do grupo, isto é, a escola que é responsabilidade tanto da equipe gestora como também de professores e funcionários. Quando o professor ou funcionário se associa ao grupo escolar e compreende a missão dessa escola, deixa de se acomodar e se esconder.

No seguimento do trabalho cooperativo e de associação vale a contribuição de A3. Segundo este raciocínio, os principais princípios do educador já estariam dentro de cada pessoa, já existem independentemente do lugar. No entanto, estes



princípios podem ser fortalecidos pelo grupo docente ou serem inibidos. “Quando você vem para um ambiente com vontade e vê uma gestão diretiva fechada é muito difícil se manter com uma prática diferenciada e qualificada em sala de aula. Parece que aos poucos a pessoa vai entrando no comum da escola”. O ambiente que propicia participação produz pessoas participativas. Pode-se falar em uma postura de abertura o processo de participação. Mas, é importante saber para que participar e quais são os resultados produzidos pela participação.

Atualmente, a cooperação e a associação dos membros da escola em estudo são reconhecidas na mantenedora. A Secretaria de Educação sabe que esta Escola tem uma cultura de sustentabilidade no ambiente escolar. Os integrantes pegam junto para que o trabalho aconteça. Através da criação de uma cultura entorno de uma missão mostra que os atores como professores e funcionários se uniram. Foi através da participação que percebemos a força de um grupo para possibilitar uma transformação social.

Seguindo esta perspectiva, a presença da Escola nesta comunidade faz superar as lacunas entre a desenvolvimento humano e limitações humanas - financeiras. Quer dizer que professores e pais se fortalecem, jogam juntos para “ultrapassar o taxado de ser uma região violenta e região do lixo” (A2). Acontece um movimento de reciprocidade e participação, superando o sentimento de solidão na luta. Os projetos que se desenvolveram buscaram integrar e se perceberam resultados que vão além dos planejados. Nesse sentido o A4 frisou que “isso é fruto de toda uma mobilização. A Escola como um todo está assumindo esta proposta, não é uma visão de todos, mas os professores querem se incluir neste trabalho diferenciado”. Observa-se, atrelado a isso, um crescimento da autonomia dos professores. O exemplo desses professores também está formando estudantes mais autônomos.

As observações de Lück, et al., (2012) se deram com o aumento do grau de profissionalismo na Escola. Três manifestações se seguiram: a existência de inovação; compartilhamento de ideias, conhecimentos e trabalho; corresponsabilidade com os resultados. Ao organizar a escola, a estratégia participativa promove a busca por melhores resultados. Como consequência da chance de participar com o poder, as pessoas tenderam a colaborar mais. Vem de encontro ao que foi apresentado nos relatos, ao energizarem-se os professores revelaram potencialidades latentes.

A gestão participativa na escola tem contribuído em parte para a superação do paradigma do conflito. Ao se disporem a participar, os atores preparam o ambiente para que seja mais cooperativo, em busca de objetivos e decisões que atinjam maior número de pessoas. Em um primeiro momento, a pesquisa identificou



que os atores reconhecem na constituição brasileira a responsabilidade da família e da escola, enquanto Estado, na educação dos alunos. Mas, se diagnosticou que a participação da família parece desresponsabilizada na educação e formação de limites de seus filhos. Com isso se argumenta que o potencial educativo, quando bem trabalhado e desenvolvido desde casa é uma contribuição, a participação da parte da família no processo de aprendizagem dos alunos.

Os diálogos com os pais e alunos demonstraram que as boas ações desenvolvidas na escola acenderam a vontade de mudar em muitas pessoas. A própria comunidade estabelece uma nova perspectiva e começa a participar. Os problemas começam a ser encarados através de ações, do fortalecimento da rede de apoio e na criação de vínculos com órgãos governamentais e não governamentais.

Uma mudança de rota no sentido de mais participação de todos os segmentos da comunidade se deu em 2013. Neste ano uma turma de 5º ano, sob a orientação de sua professora, começou um projeto sobre o meio ambiente. A professora no mesmo período estava desenvolvendo um projeto de pesquisa em nível de mestrado sobre escolas sustentáveis. Com o conhecimento teórico e prático inscreveu a escola na IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente (IV CNIJMA). Aqui se marca o início de uma nova etapa. Observou-se que a equipe diretiva se colocou em atitude de aprendizagem, escuta e participação. O maior *insight* foi de que meio ambiente não é só natureza, mas é tudo a nossa volta. Por isso, ao combater a violência também se estava melhorando o meio ambiente. Foi assim que se uniram as forças no trabalho educativo.

A participação pode ser incitada por meio de uma incomodação educativa. A equipe diretiva estava incomodada com a violência nos recreios e na frente da Escola. Alguns professores estavam incomodados com o lixo jogado no chão da escola e também nas ruas da comunidade. Essa situação gerou nos professores de sala de aula e nos professores da equipe diretiva uma vontade de mudar. Na sala de aula já com projeto de “lixo no lugar certo” e no ambiente escolar o “Projeto Fazendo de uma situação de conflito uma oportunidade de crescimento e aprendizagem” (CONDADE). Na fala de A5: “Tudo se uniu e deu muito certo. Disponibilizam professor para projeto. E aí em 6 meses os dois projetos se juntaram e deu um casamento muito certo”.

Podemos chamar atenção para três destaques nas respostas sobre a união dos projetos. O primeiro é de que a Escola encontrou o *feeling* da comunidade, isto é, mesmo não sendo imediatamente, a Escola e comunidade conversaram e encontraram



pontos em comunhão. Quando acontece a sintonia nos problemas a serem enfrentados, pareceu mais fácil resolver. Em segundo lugar, a importância da liberação de um professor para dedicação exclusiva aos projetos. Nesse caso, a direção da Escola solicitou junto a Secretaria Municipal de Educação uma professora disposta e capacitada, com carga horária de no mínimo 20 horas/semanais para ajudar os professores no desenvolvimento dos projetos de sala de aula e tocar projetos em nível de comunidade. Passou a ser chamada de professora articuladora. E em terceiro lugar, as mudanças e necessidades percebidas no contexto da comunidade são impossíveis aos olhos de administradores públicos. Para isso a criação da CONVIDA aproximou demandas de soluções e atenção mais imediatas. O Movimento Bairro Melhor busca a efetividade do círculo de informações tendo consequências e resultados de acordo com os sonhos da comunidade.

Apresentamos os projetos escolares como um dos princípios de boas práticas de gestão escolar na escola de educação básica. A colaboração em ambiente escolar mostra sua força no sentido de criar novas formas de ensinar e aprender. Ao tratar a categoria projetos dentro desta perspectiva, conseguimos visualizar boas práticas de gestão escolar. Os projetos agregam as diversas forças em torno de um mesmo objetivo. Na sua maioria os atores escolares, mostraram-se abertos para receber ajuda e colaborar em trabalhos com outros professores, fora da sua área do conhecimento.

As respostas que obtivemos foram ao encontro da nossa expectativa. Mostraram a opção pelo trabalho transformador em relação ao trabalho tradicional e sendo pensado de forma coletiva e colaborativa.

Na instituição escolar participante da investigação foi relatado que “no início tudo era separado, um projeto da equipe diretiva e um projeto de sala de aula. A direção queria enfrentar a violência e a professora o meio ambiente” (A7). Aqui se experimentou a criação, com a falta da integração. Mesmo que tivesse ação, essa não era coletiva. Junto com a questão da falta de tempo, apresentou-se a dificuldade de planejamento coletivo das ações. Isso resultou em ações isoladas, práticas adotadas por uma instituição parceira, por um professor ou alguns alunos interessados. Do contrário, quando o projeto foi envolvente apresentou maior ressonância na escola e na comunidade.

O conceito que agora se apresenta é o do compromisso com a comunidade através de uma resposta a necessidade. Nesse sentido, a dimensão social dos projetos escolares se constitui como partilha das obrigações de educar as novas gerações entre família e Estado. O grupo de professores desenvolve sua profissão na medida em que compartilha os problemas, discute e analisa as influências no e



do seu trabalho. A reflexão que emerge dessa subcategoria é que toda a ação tem uma intenção, sendo mais ou menos consciente. Quando se trata de realizar uma reflexão crítica, há uma orientação em definir a atuação e os objetivos a que se propõem as respostas.

Entre as vantagens do trabalho por projetos podemos citar aquela que mobiliza e direciona o esforço e concentração “em aspectos significativos das situações-problema e desafios em foco, pela determinação de seus aspectos essenciais e diferenciação destes em relação aos aspectos secundários” (LÜCK, 2013b, p. 19). Pode-se inferir que os projetos contribuem para uma educação de qualidade e atrelada às necessidades da comunidade escolar. Diante das resistências, as vantagens se sobrepõem e mobilizam os professores em fazer mais e melhor.

Algumas características da prática por projetos se destacaram na escola: são ações muito experimentadas e depois relatadas e escritas; têm origem de inquietações de algum professor e turma de alunos e depois ganha visibilidade e adeptos; buscam responder a uma necessidade; é feito de forma autônoma pelo professor e tem foco nos alunos.

Agora abordamos a contribuição das parcerias com as boas práticas em gestão escolar desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Santa Marta, de São Leopoldo (RS). Pode-se induzir que a escola, de um modo geral, é reinventada continuamente pela contribuição dos atores que acreditam na força da educação. Desse modelo fazem parte uma escola, as empresas, as universidades, o governo e uma comunidade.

Como a Escola chega a fazer processo de boas práticas frente a inúmeras dificuldades que se apresentam? “A questão, para mim, é como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazê-lo, e possamos deixá-lo claro a quem vai nos ler” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 38). Uma visão da democratização na educação é apresentada aqui na visão de Etzkowitz (2009, p. 193), “uma política de inovação indireta e descentralizada, através das esferas institucionais, pode ser mais eficaz do que as abordagens diretas tradicionais, uma vez que é mais suscetível a levar em consideração as diferenças regionais e incorporar iniciativas de baixo para cima”.

O papel gestor é fruto de uma personalidade e de uma formação acadêmica crítica e libertadora, é mola propulsora para o surgimento de boas práticas de gestão escolar mesmo em ambiente hostil, como é o caso em estudo. Uma gestão participativa que envolve todos os atores sociais na construção do projeto escolar – pais, professores, alunos, funcionários, comunidade, empresas, governo e



universidade – mostra-se favorável ao sucesso. Nesse sentido, parece oportuno a utilização do termo Hélice Tríplice criado por Henry Etzkowitz Tomamos a iniciativa de apresentar uma quarta e quinta, formando assim escola-comunidade-universidade- indústria-governo o que podemos chamar de Hélice Quíntupla. Realiza-se o movimento de produção de conhecimento a partir da base, ou como diz Etzkowitz (2009), mover-se “a partir da periferia para o centro da governança” (Idem).

Não falamos do centro de pesquisa tradicional, mas de laboratórios a “céu aberto”, que além de produzir experiências nos universitários de cursos da área de ciências humanas, possibilita o contato com a terra. “Da mesma forma, a evolução dos atores em torno de novos modelos implicou em novas maneiras de compreensão da tríplice hélice, incluindo-se aí o envolvimento público-social” (FOSSATTI; DANESI, 2015, p. 917).

A Escola ganhou visibilidade com a presença de estudantes universitários. Estes estudantes são alunos com horas de estágio para realizar, dentro de seus cursos de graduação. A própria universidade buscou junto à administração municipal esta autorização perene.

Outro processo muito frisado nas falas dos participantes foi a indicação da comunidade escolar Santa Marta para um projeto de uma universidade norte-americana, em 2014. O primeiro passo é a colaboração entre as esferas institucionais mais envolvidas com inovação. Observou-se que a prefeitura concordou em acelerar os processos de autorização para construção de uma quadra coberta, lixeiras ecológicas e regularização de terrenos. A universidade comprometida em fazer o estudo da área habitada da Vila Santa Marta e criar o projeto de uso sustentável da terra e recursos hídricos. As empresas dispostas a apoiar boas práticas e desenvolver sua responsabilidade social. O segundo passo foi a transformação interna das instituições, na qual ao assumir o papel do outro, ninguém perdeu seu papel fundamental, ao contrário, experimentou o apoio e crescimento de sua atividade produtiva (ETZKOWITZ, 2009). O projeto se chamou de *Together we make Santa Marta home: Fostering Community Ownership and Environmental Stewardship in Vila Santa Marta, Brazil*. Através do curso de arquitetura da Universidade norte-americana, os estudantes desenvolveram um plano de urbanização. Por votação pública, o projeto no Brasil foi contemplado com \$25.000 dólares.

O ator 5 relatou que a diretora, apesar de uma rotina cheia, provocou rupturas na forma de governança da Escola à presença dos alunos sedentos por inovação. Chamou os universitários e as universidades e instaurou novo modo de



educar com a participação coletiva e por parcerias, a exemplo destes aqui pontuados. “Não há criatividade sem ruptura, sem um rompimento com o passado, sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão. Eu diria que não há existência humana sem ruptura” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 63).

Os dados aqui apresentados levam-nos a inferir sobre a importância da participação colaborativa entre escola e universidade para o desencadeamento de boas práticas de gestão escolar. Os fatores de ordem econômico-financeira podem influenciar na gestão educacional e escolar. Contudo, o que realmente vai determinar a vivência de boas práticas de gestão é o permitir-se arriscar; é o acreditar que é possível instaurar uma gestão participativa, superando a burocracia no resgate ao instituinte pedagógico através da lógica de projetos ligados à vida. Nesta compreensão, nenhum ator é dispensado de dar sua parcela de contribuição para a efetividade da excelência gestora. Portanto, a parceria entre a universidade e a Educação Básica apresenta-se como resposta que se aproxima cada vez mais da qualidade da gestão escolar e educacional que queremos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da gestão escolar muitas práticas em escolas mostraram-se produtoras de inovação. Carecemos, no entanto, de bons resultados e aproximações entre os atores ligados à educação. Os estudos, pesquisas e escritos não são poucos para um conjunto de lacunas que ainda permanecem abertas nesse campo da gestão escolar.

Ao longo do tempo, a gestão escolar tem construído sua própria história em busca de identificação própria. Essa modalidade de gestão herdou do processo de profissionalização da administração nas empresas o seu foco. No entanto, para os estudos em educação, outras variantes devem ser levadas em conta, como otimizar o tempo, prezar pela qualidade de vida no trabalho, trabalhar e formar pessoas, entre outros.

Assim, parece importante observar que algumas políticas públicas foram estabelecidas para a formação do gestor escolar. Alguns movimentos foram feitos para identificar boas práticas de gestão escolar, mas pouco socializadas e aproveitadas em ambientes idênticos. Como de longa data, as políticas educacionais são descontinuadas com a entrada de novos gestores em nível de sistemas de ensino e também nas unidades educativas.

Os gestores e atores da escola estão mais próximos da realidade do aluno do que os responsáveis pelas leis do Estado. Os termos como participação,

projetos e parcerias começam a fazer sentido, muito mais que termos genéricos e muito bem redigidos em regulamentos e pesquisas acadêmicas. A compreensão de participação é imediata quando se trata da gestão escolar democrática, pois implica o humano e o político.

A concepção de fragmentação da gestão foi superada com um projeto maior conhecido por criação de uma escola sustentável. A burocratização foi superada com a execução e participação em todos os níveis de decisão da escola. Assim, a gestão da educação foi fortalecida por um modelo fundamentado na democracia.

Diante da complexidade a diversidade de estratégias é bastante visível e significativa. Traz consigo a perspectiva de transformação das práticas convencionais de gestão e organização da Escola. Nesse sentido, a ocupação com a gestão escolar exige um posicionamento em relação às questões que lhe são impostas pela sociedade em geral. Em seu conjunto, tais ações de participação vêm possibilitando uma visibilidade da Escola cada vez maior, atores envolvidos e emergência de um clima escolar favorável para o êxito das iniciativas com intuito de incluir e agir. Esta noção aparece na quase totalidade dos depoimentos colhidos nos diálogos na Escola, explicam os resultados satisfatórios do trabalho desenvolvido.

As boas práticas de gestão resultam não apenas de uma direção proativa, com as questões sociais e de parcerias diversas. Mas também se legitimam os novos modos de ser e fazer dos professores que, em continuidade aos seus estudos e pesquisas, com o apoio das universidades e da direção escolar, ousam saber e fazer diferente. Os diálogos com os pais e alunos demonstraram que as boas ações desenvolvidas na escola acenderam a vontade de mudar em muitas pessoas. A própria comunidade estabelece uma nova perspectiva e começa a participar. Os problemas começam a ser encarados através de ações, do fortalecimento da rede de apoio e na criação de vínculos com órgãos governamentais e não governamentais.

REFERÊNCIAS

COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **O Gestor eficaz**. Jorge Fortes (trad.). Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ETZKOWITZ, Henry. **Hélice tríplice**: Universidade-Industria-Governo, Inovação em Movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.



FOSSATTI, P.; DANESI, L. C. A Tríplice Hélice na perspectiva de um Centro Universitário Comunitário no sul do Brasil: estudo de caso do Unilasalle. **Anais do III Congresso Nacional de Educação Católica**. Brasília: Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, Curitiba, 2015.

p. 915-922. Disponível em: <http://anec.org.br/congresso/wp-content/uploads/sites/14/2015/07/ANAIS_CONGRESSO_2015_N1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia F. A ação supervisora e a gestão do bem-estar na docência. In: RANGEL, Mary. **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 61-70.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Brenda Bell, John Gaventa e John Peters (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio C. **Estudo de caso**. Fundamentação científica. Subsídios para coleta e análise de dados. Como redigir o relatório. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

JORNAL DIÁRIO GAÚCHO. **Adolescente envolvida em projeto ambiental representará bairro de São Leo nos Estados Unidos**. Notícias, Educação 18/04/2015. Porto Alegre: Grupo RBS, 2015. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/04/adolescente-envolvida-em-projeto-ambiental-representara-bairro-de-sao-leo-nos-estados-unidos-4742760.html>>. Acesso em 28 jun. 2015.

JORNAL VALE DOS SINOS. **Busca<Santa Marta**. São Leopoldo: Grupo Sinos, 2015. Disponível em: <<http://www.jornalvs.com.br/index.php?id=/busca/index.php&request=1>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

LÜCK, Heloísa. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

LÜCK, Heloísa, et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MILLER, David. **Gestão de mudança com sucesso: Uma abordagem organizacional focada em pessoas**. São Paulo: Integreare, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

RISCAL, Sandra A. **Gestão Democrática no cotidiano escolar**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

SÃO LEOPOLDO. **Projeto da Escola Santa Marta vence concurso Ciclo Verde 2014**. Prefeitura Municipal de São Leopoldo. 2014. Disponível em: <http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=&template=conteudo&categoria=&codigoCategoria=&idConteudo=&idNoticia=13540&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_NOTICIAS>



>. Acesso em: 28 jun. 2015.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

TAYLOR, F.W. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.



PROCESSO DECISÓRIO EMPRESARIAL: UMA ANÁLISE EVOLUTIVA NO CONTEXTO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Eduardo Bugallo de Araujo¹
Paulo Fossatti²
Renaldo Vieira de Souza³

Grupo de Trabalho 8: Liderança estratégica em Educação
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O contexto empresarial reserva aos gestores a exigência de decisões com prazos e recursos mais escassos, contrapondo a uma maior complexidade das variáveis ambientais que orientam este processo. Neste contexto, o presente estudo tem como principal objetivo: Identificar os estudos acadêmicos sobre tomada de decisão, com vistas a evidenciar a origem teórica, bem como sua evolução comparativa entre as áreas de Gestão e Negócios e o contexto da Gestão Educacional. Buscou-se apurar, através de uma meta-análise, as informações relacionadas à publicação de artigos na plataforma ISI Web of Science Knowledge, para a expressão "decision making". Os resultados apontaram diferenças significativas na quantidade de artigos publicados. Existe um volume de produção maior de artigos na área de gestão empresarial, no entanto, é perceptível o crescimento quantitativo de artigos aplicados na área Educacional.

Palavras-chave: Tomada de Decisão, Gestão Educacional, Gestão Universitária.

INTRODUÇÃO

A escassez de recursos, combinado com o aumento da complexidade das variáveis ambientais, têm desafiado os tomadores de decisão empresarial. Quanto mais complexo for o ambiente da decisão, maior também será a dificuldade deste tomador obter êxito. Diariamente somos convidados a tomar decisões, desde as



¹ Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Docente e Coordenador dos Cursos de Ciências Contábeis e Gestão de Recursos Humanos nesta Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: eduardo.araujo@unilasalle.edu.br.

² Doutor em Educação. Reitor e docente do PPGEdU da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.

³ Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Pró-reitor de Administração, professor e pesquisador nesta Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: renaldo.souza@unilasalle.edu.br.

mais simples, até mesmo as mais complexas. No contexto empresarial não é diferente, e em todos os níveis das organizações.

No contexto das organizações, essas decisões consomem grande parte dos esforços dos gestores, e quanto mais qualificado for esse processo, mais assertivo e rápido será o resultado. A natureza do papel de gerência faz com que os administradores dediquem grande parte do tempo ao processo decisório (MINTZBERG, 1973).

Ainda neste contexto organizacional, convém referir Bispo e Cazarini (1998, p. 5), cujos autores argumentam que, “Nas empresas, existem ainda, as influências externas provenientes dos clientes que solicitam produtos de boa qualidade, atendimento rápido e personalizado e preços mais competitivos; também, as condições impostas pelos fornecedores; as exigências do governo; o alerta dos concorrentes; as notícias da mídia, etc.” Ainda de acordo com esta perspectiva, os autores relacionam as influências internas mais intimamente à interpretação das informações que se obtém interna e externamente, as quais “englobam a cultura organizacional, as tecnologias, os recursos, as normas, os processos e as matérias-primas. Tomar decisões nesse contexto é algo complexo e administrar essa complexidade é o desafio de todo dirigente moderno” (BISPO; CAZARINI, 1988, p. 5).

Para Simon (1979, p. 1) “[...] uma teoria geral de administração deve incluir tanto os princípios de organização, que asseguram decisões corretas, como os princípios que asseguram uma ação efetiva”. Por esse pensamento pode-se dimensionar, dentro da estrutura de gestão, a importância da assertividade da decisão em todos os níveis, desde o nível estratégico até o operacional. A maioria dos estudos sobre o processo de decisão estratégica produziu um tanto “focado” conjunto de observações sobre uma questão do processo, ou uma descrição muito rica, mas “solto” de todo o processo de decisão (FREDRICKSON, 1986).

A organização do presente artigo se dá da seguinte forma: a) O Referencial Teórico traz a evolução dos estudos em Tomada de Decisão até o contexto educacional. b) Em seguida, é apresentado o método norteador da coleta e tratamento dos dados da pesquisa. c) A partir do método empregado, os dados são apresentados e analisados à luz das teorias apresentadas no referencial teórico. d) Por fim, as principais reflexões sobre o estudo, bem como a sugestão para estudos futuros.



REFERENCIAL TEÓRICO

Com vistas a compreender o processo de tomada de decisão, muitos estudos foram propostos. Em sua grande maioria estes estudos iniciaram no início do século passado.

Evolução nos Estudos sobre Tomada de Decisão nas Organizações

O primeiro estudo que se dedicou a descrever o processo de tomada de decisão nas organizações foi o proposto por Taylor (1978). O autor defende que o processo de tomada de decisão nas empresas seria absolutamente racional. O decisor sempre utiliza a racionalidade total em seus processos decisórios, onde todas as informações necessárias para tomada de decisão, bem como todo o conhecimento estaria disponível para escolha da melhor alternativa. Nesse modelo, *one best way*, somente uma alternativa era considerada ótima.

Para Bispo e Cazarini (1998, p. 2) “os critérios de tomada de decisão no começo do século eram centrados no executivo principal, em geral o proprietário, que detinha as prerrogativas de escolher o que julgasse melhor para a empresa e para os trabalhadores”. Visto que somente este seria capaz de tomar decisões assertivas e racionais.

Segundo Laudon e Laudon (2011), tal modelo racional de decisão tem por base o empenho pessoal dos tomadores em construir o conhecimento necessário para a decisão ótima. Desta forma, o tomador tem por finalidade identificar o objetivo, elencar as ações possíveis que possam contribuir para alcançar o objetivo e escolher a que mais contribui.

A fragilidade dessa proposta, segundo March e Simon (1975), é evidenciada nos pressupostos de que o modelo requer um mecanismo de escolha, onde todas as alternativas são listadas, as consequências destas escolhas são conhecidas e classificadas de acordo com sua utilidade. Ainda assim, não são contempladas as possíveis pressões sociais e organizacionais do ambiente (MOTTA; VASCONCELOS, 2002).

Contrapondo essa visão, Simon (1979) em *Administrative Behavior* (1945) e *Organizations* (1958, em co-autoria com J. March), apresenta a Teoria da Racionalidade Limitada, que pressupõe que o decisor não possui todas as informações, assim como também não haveria condições de processá-las, devido principalmente às limitações de tempo e recursos. Por este modelo, a decisão “ótima” seria a mais aceitável, dadas as condições disponíveis para decidir.



A capacidade humana de absorver informações e tomar decisões é limitada, que, na visão Weick (1973, p. 9):

os indivíduos têm limites perceptivos assim como de processamento de informação, e embora possam pretender agir racionalmente, só podem fazê-lo de maneira limitada. Esta consiste em ações a partir de conhecimento suficiente e não a partir de conhecimento completo (o conceito de satisfatório), a partir do uso de regras simples, e não trabalhosas, para procurar uma solução no momento em que o problema surge.

Ainda sobre essa percepção, Simon (1979, p. 84): destaca que a racionalidade requer um conhecimento completo, e inalcançável, das consequências exatas de cada escolha. Na realidade, o ser humano possui apenas um conhecimento fragmentado das condições que cercam sua ação, e ligeira percepção das regularidades dos fenômenos e das leis que lhe permitam gerar futuras consequências com base no conhecimento das circunstâncias atuais.

Os vieses cognitivos estão presentes no processo de tomada de decisão. No estudo de Das e Teng (1999) foi desenvolvido um quadro, cruzando quatro tipos de vieses cognitivos (hipóteses prévias e com foco em alvos limitados, a exposição a alternativas limitadas, insensibilidade às probabilidades de resultados e ilusão de gerenciamento). Para o autor, todos estes fatores dificultam o processo decisório, estabelecendo um vício cognitivo ao decisor.

A limitação humana em sintetizar um número cada vez maior de informação é entendida como remediável, mediante aplicação de processos para solução de problemas, conforme proposto por March e Simon (1975, p. 212), onde

cada indivíduo só pode atender a um número limitado de assuntos a um só tempo. A razão básica por que a definição que o agente dá à situação difere tanto da situação objetiva é que esta última se apresenta excessivamente complexa para poder ser tratada nos menores detalhes. O comportamento racional compreende a substituição da realidade complexa por um modelo de realidade suficientemente simples para poder ser tratado mediante processos de solução de problemas.

Kahneman e Klein (2009) consideram que a inconsistência é uma grande fraqueza de julgamento informal, pois quando é apresentado o caso com a mesma informação em ocasiões diferentes, juízes humanos, muitas vezes chegam a diferentes conclusões.

O julgamento informal está muito relacionado a intuição, que na visão de Simon (1992) pode ser definida como um gatilho para uma sugestão, originado por uma determinada situação. Este gatilho dá acesso à informação especializada armazenada na memória, a qual fornece uma resposta. A intuição é este reconhecimento. Desta forma, o autor desmistifica a intuição como uma aura quase



mágica de conhecimento que não é adquirida por um processo racional.

A ruptura entre a racionalidade e o comportamento no processo de tomada de decisão nas organizações ocorreu através dos modelos de Racionalidade Limitada, contra o então modelo racional. Desde então, as áreas econômicas e psicológicas têm desenvolvido estudos voltados à qualificação deste processo, sob orientação destes dois modelos.

Processo decisório no contexto da Gestão Educacional

No âmbito da gestão educacional, os estudos que tratam do processo decisório podem ser mais percebidos enquanto consequência do Planejamento Estratégico. Neste sentido, Luck (2009, p. 35) define que o processo de planejamento “constitui um processo mental, dinâmico, contínuo e complexo, de modo a acompanhar os estágios de tomada de decisão que antecedem, acompanham e sucedem a realização de intervenções sistematizadas e orientadas para a consecução de resultados”.

Fossatti e Souza (2014, p. 6) ressaltam que “Para garantir que as decisões sejam as mais assertivas possíveis, temos que ter em mente a relação existente entre a gestão e a tomada de decisões”.

Sobre a importância dos indicadores enquanto ferramenta de controle deste processo, Lück (2009, p. 58) destaca que “Os indicadores de desempenho da escola servem para apontar sucessos, como também expor dificuldades, limitações e indicar situações que necessitam de mais cuidado e atenção, de modo a orientar a tomada de decisão e a determinação de ações de melhoria e a necessária correção de rumos”.

MÉTODO DE PESQUISA

O presente estudo é classificado segundo sua abordagem como quantitativo-qualitativo, com viés descritivo. A coleta de dados ocorreu com uso da técnica de meta-análise, através de pesquisa documental.

Os dados foram coletados em maio de 2017 da plataforma ISI Web of Science Knowledge, com busca inicial pelas palavras: “decision making”, no campo “tópico”. Inicialmente não se restringiu o tempo, nem o tipo de documento, levando em consideração toda a base histórica da plataforma de dados (a partir de 1946). A busca resultou em 370.168 documentos. Ato contínuo, foi realizado o primeiro refinamento dos resultados, pelo “tipo de documento” como “artigo”, restando



256.105 artigos.

Neste resultado apurado estão contemplados todos os estudos realizados em diversas áreas de pesquisa, como: gestão e negócios, medicina, engenharia, educação, dentre outras. Por isso, serão destacadas duas áreas específicas para fins de comparação com o total pesquisado: “Economia e Negócios” e “Educação “. Importando em 33.518 e 6.958 artigos respectivamente. Com base nos dados apurados, das áreas de pesquisa denominadas “Economia e Negócios” e “Educação”, serão propostas as análises conforme tabela 1:

Tabela 1 – Critérios Metodológicos

| Etapa | Critérios |
|--|--|
| 1ª Etapa: Análise dos artigos publicados por área do conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Na base de dados estão contempladas todas as áreas de conhecimento, que publicaram artigos com o termo “<i>Decision Making</i>” (tomada de decisão); e • Não foram contemplados os artigos publicados em 2017. |
| 2ª Etapa: Evolução dos Estudos de Tomada de Decisão. | <ul style="list-style-type: none"> • Os percentuais apurados nos períodos de 5 em 5 anos fazem referência a produção total de artigos, bem como das áreas específicas, desde 1946; • Na base de dados estão contempladas todas as áreas de conhecimento, que publicaram artigos com o termo “<i>Decision Making</i>” (tomada de decisão); e • Não foram contemplados os artigos publicados em 2017. |
| 3ª Etapa: Principais países que promovem estudos sobre tomada de decisão. | <ul style="list-style-type: none"> • Na base de dados estão contempladas todas as áreas de conhecimento, que publicaram artigos com o termo “<i>Decision Making</i>” (tomada de decisão); e • Não foram contemplados os artigos |

Fonte: autoria própria (2017).

A seguir, apresentamos os instrumentos para a coleta e tratamento dos dados, e a análise dos seus desdobramentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente serão apresentados os artigos publicados por área do conhecimento, para posterior comparação entre as áreas do conhecimento: Gestão e Negócios; e Educação.



Análise dos artigos publicados por área do conhecimento.

Na tabela 2 é possível verificar as vinte áreas de pesquisa que mais dedicam esforços no objetivo de entender a tomada de decisão.

Tabela 2 – Tomada de Decisão por área do conhecimento

| | Área | Quantidade de Artigos | % |
|----|-----------------------------------|-----------------------|----------------|
| 1 | Negócios e Economia | 33.518 | 12,99% |
| 2 | Engenharia | 31.688 | 12,28% |
| 3 | Ciências da Computação | 27.004 | 10,46% |
| 4 | Psicologia | 24.565 | 9,52% |
| 5 | Ecologia | 18.330 | 7,10% |
| 6 | Gestão de Operações | 13.215 | 5,12% |
| 7 | Neurologia | 11.798 | 4,57% |
| 8 | Saúde Ocupacional | 11.540 | 4,47% |
| 9 | Saúde | 11.016 | 4,27% |
| 10 | Direito Governamental | 9.509 | 3,68% |
| 11 | Outras Ciências Sociais | 9.502 | 3,68% |
| 12 | Medicina Geral | 9.131 | 3,54% |
| 13 | Educação | 6.958 | 2,70% |
| 14 | Tecnologia Científica | 6.812 | 2,64% |
| 15 | Cirurgia | 6.611 | 2,56% |
| 16 | Matemática | 6.560 | 2,54% |
| 17 | Oncologia | 5.303 | 2,05% |
| 18 | Psiquiatria | 5.194 | 2,01% |
| 19 | Enfermagem | 5.130 | 1,99% |
| 20 | Agricultura | 4.728 | 1,83% |
| | Total das 20 maiores áreas | 258.112 | 100,00% |

Fonte: Autoria própria (2017).

Dentre as áreas que estudam o processo de tomada de decisão, as de Gestão e Negócios são as que apresentam maior volume de artigos publicados, seguido pela Engenharia, Ciência da Computação e Psicologia, respectivamente. A área da Educação surge em 13º lugar.

Curiosamente o somatório dos artigos apresentados na tabela 2 é superior ao total dos artigos apurados, visto que normalmente cada artigo pode ser atrelado a mais de uma área do conhecimento.

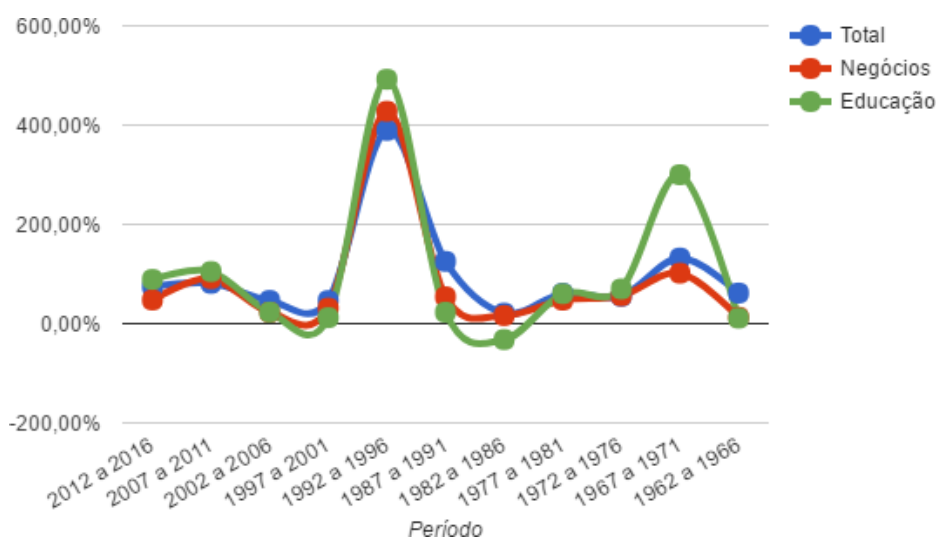


Evolução dos Estudos de Tomada de Decisão

Diante disso, se faz necessário apresentar a quantidade de artigos publicados por ano. Ao todo, desde 1946 até 2016 foram publicados 246.842 artigos, destes 167.235 foram publicados nos últimos 10 anos, o que corresponde a 67,75%. Para o mesmo período, os artigos publicados nas áreas de “Economia e Negócios” e “Educação” importaram em 62,83% e 65,82%, respectivamente.

Ao se comparar períodos de 5 anos, em quase todas as amostragens pode-se perceber crescimento em todos os períodos, conforme se observa na figura 1.

Figura 1 – Evolução dos Estudos de Tomada de Decisão em relação aos 5 anos anteriores



Fonte: autoria própria (2017).

Como demonstrado na figura 1, é percebido um aumento significativo do interesse pelo tema na década de 1990, onde as áreas tratadas registraram acréscimo de aproximadamente 400%.

Um dos fatores que podem contribuir para explicar esse aumento no interesse na década de 1990, é o surgimento das teorias sobre a Tomada de Decisão Naturalista (TDN). Tais estudos iniciaram na década de 1980. Esta tendência contribui com o estudo de Zavadskas e Turskis (2011) que concluem que as principais atividades de pesquisa em economia durante os últimos anos têm aumentado.

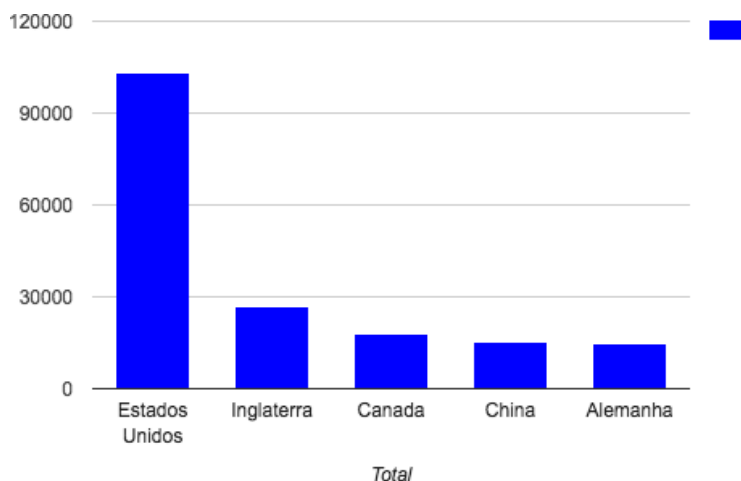
Principais países que promovem estudos sobre tomada de decisão

Neste momento são apresentados os principais países que norteiam os estudos sobre o tema proposto por este artigo. Inicialmente é apresentado o

ranking que contempla todas as áreas, seguido pelos específicos das áreas de "Economia e Negócios" e "Educação".

Pode-se observar na Figura 2 que o maior número de trabalhos é promovido por pesquisadores vinculados a instituições norte-americanas. Em número de artigos, o total de trabalhos supera a produção dos demais países somados.

Figura 2 – Principais países nas pesquisas sobre Tomada de Decisão

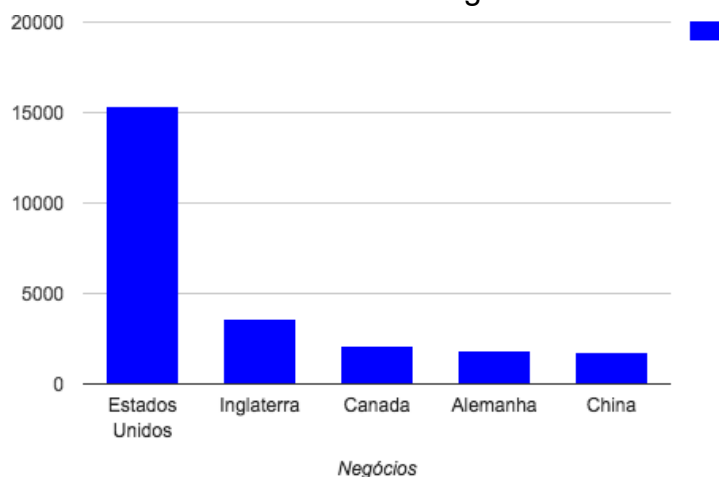


Fonte: autoria própria (2017).

O Brasil ocupa a vigésima colocação, com 3.467 artigos publicados. Cabe destacar que os Estados Unidos publicaram quase 30 vezes mais artigos que o Brasil.

Na Figura 3 pode-se observar as publicações sobre Tomada de Decisão na área de Economia e Negócios. Assim como na Figura 2, é verificado um protagonismo das pesquisas norte-americanas, as quais importam em mais de 4 vezes a produção do segundo colocado, a Inglaterra.

Figura 3 – Principais países em pesquisas sobre Tomada de Decisão na área de Economia e Negócios



Fonte: autoria própria (2017).

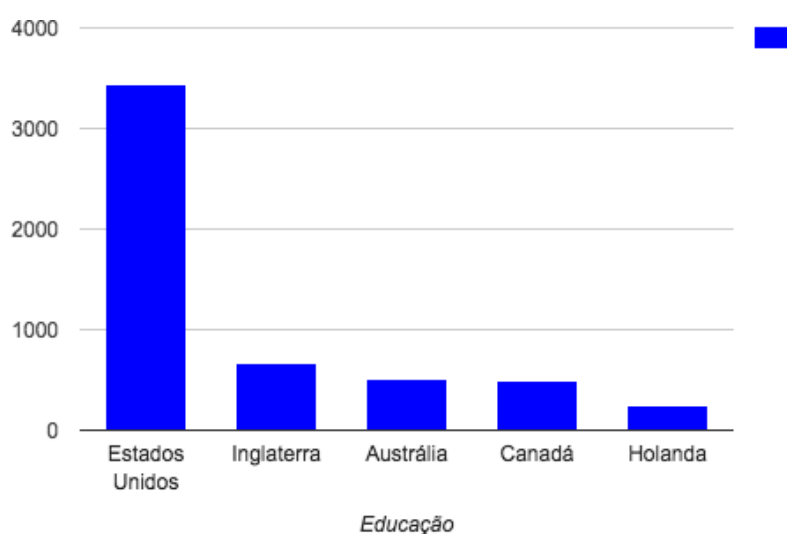


O Brasil está na vigésima quarta posição, com 251 artigos publicados.

A Figura 4 representa os trabalhos publicados na área de pesquisa: Educação. Os norte-americanos continuam liderando estas pesquisas. No entanto, o que destoa das anteriores é a terceira colocação ocupada pela Austrália, que não estava entre os 5 primeiros nas figuras anteriores.

Os estudos brasileiros são quantificados em 37 documentos. Levando em consideração o período da coleta, que iniciou na década de 1960, é baixo se comparado com outros países. O Brasil ocupa a vigésima quinta colocação.

Figura 4 – Principais países nas pesquisas sobre Tomada de Decisão na área de Educação



Fonte: autoria própria (2017).

O baixo número de artigos publicados por pesquisadores brasileiros no contexto da educação reforça a necessidade de promover mais estudos sobre tomada de decisão no contexto da gestão educacional brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema “Tomada de Decisão” tem uma amplitude que transcende uma única área de conhecimento. Neste estudo, pode-se verificar que perpassa áreas como: Economia, Medicina, Psicologia, Engenharia, Gestão, Ciências da Computação, Ecologia, Educação, Sociologia, Telecomunicações, dentre outras.

No entanto, os esforços do presente estudo estavam centrados na tomada de decisão empresarial no contexto da gestão educacional. Neste sentido, convém compreender as diferenças entre as pesquisas destas áreas, para possibilitar a



convergência e conveniências destes estudos no contexto da Gestão.

Também convém destacar que o Brasil tem colocação intermediária de produção acadêmica tanto no total dos trabalhos de tomada de decisão, como nas áreas recortadas pelo presente artigo.

A educação tem pequena participação no contexto das áreas do conhecimento, o que deve justificar a necessidade de estudos sobre tomada de decisão no contexto da gestão educacional.

Como contribuição para estudos futuros, convém elencar os principais *Journals* dedicados ao tema, ordenados pela quantidade de citações. Também se sugere que o estudo seja comparativo entre as áreas de pesquisa em gestão, contemplando as áreas correlatas, e da mesma forma consolidando todos os estudos na área da educação.

REFERÊNCIAS

BISPO, Carlos Alberto Ferreira; CAZARINI, Edson Walmir. A Evolução do Processo Decisório. In: ENCONTRO NACIONAL DA ENGENHARIA DA PRODUÇÃO, 18., 1998, Niterói-RJ. **Anais Eletrônicos**...Niterói-RJ: ENEGEP, 1998, Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998_ART094.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

DAS, T. K.; TENG, B.. **Cognitive biases and strategic decision processes: an integrative perspective**. *Journal of Management Studies*, v. 36, n. 6, nov. 1999.

FOSSATTI, Paulo; SOUZA, Renaldo Vieira de. A contribuição do programa gaúcho da qualidade e produtividade para a profissionalização da gestão do UNILASALLE Canoas. In *X Anped Sul* (p. 1–22). Florianópolis. 2014.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**; tradução Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KAHNEMAN, Daniel.; KLEIN, Gary. **Conditions for intuitive expertise: a failure to disagree**. *The American psychologist*, v. 64, n. 6, p. 515–26, set. 2009.

LAUDON, J.; LAUDON, K. **Sistemas de Informação Gerenciais**. 9. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

LÜCK, H.. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo. 2009. Retrieved from: <http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>.

MARCH, J. G.; SIMON, H. A. **Teoria das organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. G. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Thomson, 2006.

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work**. Nova York: Harper e Row, 1973.



SIMON, Herbert. **Comportamento administrativo**: Estudo dos Processos Decisórios nas Organizações Administrativas. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

SIMON, Herbert. **What is an explanation of behavior?** *Psychological Science*, 3, 150–161. 1992.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. 7.tiragem. Rio de Janeiro: Atlas, 1978.

TAYLOR, Robert S. **Value-added processes in Information Systems**. New Jersey: Ablex, 1986.

WEICK, Karl. **A Psicologia Social da Organização**. São Paulo: Edgar Blücher, 1973.

ZAVADSKAS, E. K.; TURSKIS, Z. (2011). **Multiple criteria decision making (MCDM) methods in economics**: an overview. *Technological and Economic Development of Economy*, 17(2), 397–427.



PROJETO EDUCATIVO SOLIDARIEDADE E VOLUNTARIADO: ENSINANDO OS ESTUDANTES LASSALISTAS A BEM VIVER

Ricardo Luis Backes¹
Roberto Carlos Ramos²
Jardelino Menegat³

Grupo de Trabalho 11: Temas Emergentes da Educação Básica
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O artigo é decorrente de um Estudo de Caso o qual teve como foco temático o Projeto Educativo Solidariedade e Voluntariado, realizado no Colégio La Salle Dores, situado em Porto Alegre. Tal projeto teve como centralidade a promoção da cultura da solidariedade e do voluntariado como expressão da ética, da solidariedade e de responsabilidade social, alicerçada nos fundamentos humanos e cristãos. Os sujeitos do estudo foram estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Os dados, coletados por meio das observações e registros nos Diários de Campo dos pesquisadores e pela análise documental, indicam que as experiências vivenciadas pelos estudantes no decorrer do desenvolvimento do referido Projeto contribuíram para a reflexão; o autoconhecimento; o colocar-se no lugar do outro; o pensar, agir e aprender de forma coletiva e colaborativa. Além disso, destacam-se em termos de achados do estudo, alguns quesitos para que seja viável a proposição e execução de um projeto do escopo do ora analisado, tais como: desenvolvimento de competências relacionadas ao gerenciamento dos processos e das pessoas; investimento em novas metodologias, ambientes físicos e digitais atraentes; e educadores preparados para mobilizar os estudantes de modo que eles se constituam em protagonistas de uma aprendizagem significativa em seu itinerário formativo.

Palavras-chave: Educação Básica. Voluntariado. Solidariedade.



¹ Universidade La Salle – Canoas/RS. Graduado em Estudos Sociais/História pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Professor do Colégio La Salle Dores de Porto Alegre/RS/Brasil.

² Universidade La Salle – Canoas/RS. Mestre em Ciência Política pela Universidade Católica Portuguesa (Portugal). Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil). Doutorando em Educação pela Universidade La Salle (Brasil). Diretor da Escola Fundamental La Salle Esmeralda e Vice-Diretor do Colégio La Salle Dores (Brasil).

³ Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/Brasil). Doutorado em Administração pela Universidad de la Empresa, do Uruguai. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (Rio de Janeiro/Brasil).

INTRODUÇÃO

O Colégio La Salle Dores está situado no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre/RS, educando gerações de famílias há 110 anos. É uma das instituições educativas da Rede La Salle, cuja missão educacional foi iniciada por São João Batista de La Salle, em 1680, na França.

Esta instituição educacional vem investindo numa crescente reformulação da filosofia político-pedagógica, a fim de atender às novas exigências que a sociedade impõe: a criação e socialização de conhecimentos, práticas e valores que construam e consolidem os ideais de cidadania e o desenvolvimento de competências para a inserção e intervenção crítica dos educadores e educandos no mundo atual; existência de público que apresenta características culturais e sociais diversas, desafiando a equipe diretiva e educadores a atenderem às múltiplas expectativas familiares. Atrelado a esta diversidade, um dos sentimentos da comunidade educativa dorense é a existência de um desassossego no ar, cuja sensação é a “de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar em um futuro que ainda não nasceu” (SOUZA, 2005).

O contexto social no qual vivemos tem gerado um profundo vazio nas pessoas. Segundo Larrosa e Sklir (2001), estamos vivendo com o desenvolvimento tecnológico excessivamente valorizado. Esse encantamento é sucedido pelo excesso de informação e de trabalho, pela falta de tempo, de silêncio, de memória, o que condiciona as pessoas a projetarem em sua existência a necessidade de fazer e adquirir coisas. O sentimento urgente é de estar sempre em dívida consigo mesmo, com a família, com os amigos e colegas e com o trabalho.

Nesse movimento de crise de consciência dos adultos, os adolescentes também vivem conflitos em sua caminhada de autoconhecimento, nas experiências de aprendizagens e na busca pela felicidade, o que tem provocado insatisfação desses em relação à educação oferecida pela escola. Os educadores são os formadores e mediadores no processo educativo de pessoas que serão os futuros profissionais no mundo do trabalho, profissionais que desenvolverão as condições necessárias para contribuir com a mudança da ordem econômica capitalista em vista de uma sociedade economicamente sustentável, mais humana, saudável, responsável consigo mesma, com o outro e com o meio.

A sociedade atual valoriza o talento individual e a sinergia do trabalho em equipe, considerada condição indispensável para as instituições que têm como seu ativo o conhecimento. O desafio maior nesse ambiente é criar condições para apoiar o desenvolvimento e a construção do conhecimento, proporcionando o



aprendizado coletivo contínuo de todos os envolvidos no projeto.

Este cenário, tendo presente o perfil dos estudantes e o desejo da Equipe Diretiva e da Pastoral, emerge da necessidade em contribuir com novos projetos por meio de uma educação mais humanizadora, e despertou o interesse concreto de fomentar um grupo de voluntários da Educação Básica, em especial os Anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para, junto com os educadores, estudar e desenvolver um projeto educacional que contribua para um novo conceito, uma identidade diferente e, conseqüentemente, formar jovens mais humanos e cristãos.

O imperativo lassaliano de “ensinar a bem viver” (La Salle, 2012, v. II-A, p. 18) é sentido cativante que dá ânimo à missão lassalista. Inspirados neste ideal, buscamos incessantemente efetivar a missão do Colégio La Salle Dores, buscando “formar cristã e integralmente crianças e jovens, mediante ações educativas de excelência” (COLÉGIO LA SALLE DORES. 2018, p. 5).

Assim, sendo uma resposta ao sonho de São João Batista de La Salle e à realidade social atual, institui-se, em fevereiro de 2014, o Projeto de Solidariedade e Voluntariado, que tem oportunizado espaços únicos, complementares, de aprendizagem pessoal e coletiva, onde as dimensões da fé, da fraternidade e do serviço são pressupostos inerentes aos jovens voluntários do 8º Ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio, e a toda a comunidade educativa.

Dessa forma, é possível continuar oferecendo educação para as competências, habilidades, atitudes e valores, de acordo com a filosofia institucional de formação humana e cristã, e concomitantemente realizar o projeto educacional voltado à solidariedade e ao voluntariado, cuja produção de conhecimento, experiências e resultados contribui para implementar, gradativamente, as mudanças necessárias numa sociedade mais humanizadora.

Autonomia, participação e gestão de pessoas são conceitos desenvolvidos no decorrer do projeto, com ênfase no aprendizado organizacional e no desenvolvimento de pessoas que se comprometeram com as questões estratégicas ligadas às tarefas específicas nas diversas áreas educativas do ambiente escolar. Os conhecimentos, as competências, as habilidades e os valores estão atrelados ao processo de gestão de pessoas. Voltadas ao aprender coletivo, as informações usadas no processo de tomada de decisões, o talento dos educadores, a rede de contatos, enfim, grandes categorias de ativos são consideradas elementos significativos para o desenvolvimento desse projeto educativo.

Esse cenário educacional motiva a realização desse estudo, para o qual tratamos de fazer valer essa experiência na ânsia de conhecer os processos na



gestão estratégica de pessoas e de inovação que contribuíram para o Projeto Solidariedade e Voluntariado no Colégio La Salle Dores.

Promover a cultura da solidariedade e do voluntariado como expressão da ética, da solidariedade e de responsabilidade social, alicerçada nos fundamentos humanos e cristãos e na gestão de pessoas, no Colégio La Salle Dores, sob a ótica da gestão de pessoas, é o objetivo central deste estudo. Através da retomada reflexiva, pretende-se como objetivos secundários: a) compartilhar experiências de aprendizagens e de vida com outros jovens estudantes; b) contribuir para a melhoria da qualidade de vida de crianças e jovens de vulnerabilidade social; c) identificar os processos relacionados à gestão de pessoas que contribuíram para a realização deste projeto; d) garantir a continuação/desempenho dos estudantes; e) ajudar o próximo como caminho para a humanização de uma sociedade global.

Feitas tais considerações, o artigo apresenta e discute o Projeto Educativo Solidariedade e Voluntariado, realizado no Colégio La Salle Dores, situado em Porto Alegre. Tal projeto teve como centralidade a promoção da cultura da solidariedade e do voluntariado como expressão da ética, da solidariedade e de responsabilidade social, alicerçada nos fundamentos humanos e cristãos, cuja fonte inspiradora é o ideal lassalista de “ensinar a bem viver”.

Dessa forma, em termos de estrutura, inicialmente introduzimos a temática analítica-discursiva. A seguir, descrevemos a abordagem metodológica norteadora do estudo. Na sequência, dedicamo-nos a apresentação das principais reflexões decorrentes da análise e interpretação dos dados. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

METODOLOGIA

O artigo é decorrente de um Estudo de Caso o qual teve como foco temático o Projeto Educativo Solidariedade e Voluntariado, realizado no Colégio La Salle Dores, situado em Porto Alegre. Em pesquisa qualitativa o cientista é, concomitantemente, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58). Minayo (2007) acrescenta que a pesquisa qualitativa corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Gil (2007) informa que as pesquisas podem ser classificadas quanto ao



objetivo em três grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. Portanto, com base nessa referência nosso estudo é do tipo exploratório, pois se caracteriza por proporcionar mais familiaridade com o problema. O mesmo autor informa que as pesquisas exploratórias também podem ser classificadas como pesquisa bibliográfica ou estudo de caso.

Nossa pesquisa é do tipo estudo de caso, tendo como temática investigativa o projeto educativo intitulado Solidariedade e Voluntariado. É fundamental conhecer o que se aprende ao estudar o caso, sendo necessário o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, o que leva a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Na perspectiva de Merriam (1988, apud André 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Além disso, a autora explica que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos vivenciados no Colégio La Salle Dores. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada, denominada projeto Solidariedade e Voluntariado. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18). A última característica, indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva, caracterizados pelas vivências e experiências, possibilitados pelo projeto aos educadores e gestores.

Lüdke e André (1986) e Triviños (1987) enfatizam as características do estudo de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão. Diante do exposto, entendemos o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa relevante nesse processo educativo.

É desta profícua e eficaz metodologia de estudos de caso que a partir das vivências e experiências dos educadores, no âmbito da gestão de pessoas do



projeto referido, se permite pensar caminhos originais e próprios no contexto da necessidade de ação para a obtenção de resultados e aprendizagens eficazes de curto, médio e longo prazo no ambiente educativo.

O fruto dessa combinação, impossível de ser dissociada, entre o pensar, atividade central da teoria, e o agir, aspecto essencial das atividades práticas, é a aprendizagem contínua de todas as pessoas envolvidas no processo que deu origem ao projeto educativo. Os sujeitos do estudo foram estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental e da 1ª

Série do Ensino Médio, situados na faixa etária de 13 a 15 anos, contemplando-se quatro turmas. A renovação dos engajados ocorre anualmente. De forma progressiva, o plano para os próximos anos é envolver de forma direta e indireta 80% dos estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio, e beneficiar outras entidades de caráter socioeducativo. Os dados foram coletados por meio das observações e registros nos Diários de Campo dos pesquisadores, bem como por meio da análise documental sobre os registros do Projeto.

O PROJETO EDUCATIVO SOLIDARIEDADE E VOLUNTARIADO; PERSPECTIVAS PARA ENSINAR A BEM VIVER

Solidários e voluntários do “bem viver” (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18), uma iniciativa do Colégio La Salle Dores para promover a cultura da solidariedade e do voluntariado, tem sua fundamentação na origem da instituição lassalista, na qual São João Batista de La Salle afirmava:

O fim deste Instituto é dar educação cristã aos meninos; com este objetivo é que se encarrega das escolas, para que, estando os meninos, da manhã à tarde, sob a direção dos mestres, possam estes ensinar-lhes a bem viver, instruindo- os nos mistérios da nossa santa religião, inspirando-lhes as máximas cristãs, e assim dar-lhes a educação que lhes convêm. (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18).

Hengemülle (1992, p. 168) enfatiza a ênfase de La Salle “na vida concreta e o preparo para a sociedade. Coisas que em La Salle aparecem na sua meta de ensinar a “bem viver”; na assimilação das “verdades práticas” junto às especulativas (Med. 194,3); no aprendizado de coisas úteis para a vida, no preparo para a vida” (grifo do autor).

Nesse sentido, o Colégio La Salle Dores, colocou em prática o Projeto Educativo Solidariedade e Voluntariado, com a intenção de organizar atividades



voltadas para a formação humana, a solidariedade e a cidadania. Inspirada pelo ideal de “ensinar a bem viver” pregado pela missão lassalista, a Instituição, com esta iniciativa, espera contribuir para a melhoria da qualidade de vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, através da multiplicação da cultura do voluntariado e da solidariedade em sua comunidade escolar.

Lançado em 2014, o Projeto nasceu um ano antes, durante o debate sobre valores humanos, cidadania e compromisso social realizado nas aulas de Ensino Religioso e História das turmas do 7º Ano e 8º Série do Ensino Fundamental. Esse diálogo acabou motivando os estudantes e os educadores para pensarem e executarem ações que contribuíssem para o bem-estar de outros indivíduos através de ações solidárias e voluntárias em consonância com a Pastoral e a Direção do Colégio La Salle Dores.

Viver a solidariedade autêntica, fruto e sinal de uma consciência crítica e humanitária, e estar em sintonia com as emergências sociais existentes sem deixar de construir processos que estabeleçam vínculos de afeto, de compromisso e de transformação, eram alguns dos objetivos esperados pelo La Salle Dores. Além disso, a iniciativa priorizava as atividades coletivas acima das individuais e desejava o desenvolvimento, por meio da compreensão de outras realidades, de conhecimentos, habilidades e atitudes solidárias, ampliando a educação integral oferecida. (COLÉGIO LA SALLE DORES, 2014).

O público-alvo escolhido para a realização do voluntariado são crianças em situação de vulnerabilidade e risco social, inicialmente da Creche Santa Luiza e do Pão dos Pobres de Santo Antônio, e atualmente também da Escola La Salle Esmeralda, instituições localizadas em Porto Alegre/RS. Essa escolha resultou de uma visita às instituições, do conhecimento da realidade e da abertura das mesmas para desenvolver as ações, pois todas elas realizam trabalho socioeducativo com o objetivo de proporcionar proteção integral, o exercício da cidadania e a proximidade geográfica à nossa realidade estudantil.

Em média, anualmente são realizadas nove ações sociais, com 2.988 pessoas beneficiadas. A divulgação das atividades e vivências ao longo do ano letivo favorecem a continuidade e a ampliação da ação, com novos desafios propostos aos educandos, destacando-se as seguintes *ações sociais desenvolvidas todos os anos*:

“Início das Aulas Feliz” – Campanha de materiais escolares e livros; *“Páscoa Solidária”* – Campanha e confecção de cestas de Páscoa; *“Pé Frio? Doe um pé quente!”* – Campanha de calçados usados; *“Aqueça o Coração”*. *Doe um agasalho!* – Campanha de agasalhos; *“Cheirinho*



Bom” – Campanha de materiais de higiene pessoal;
“*Gincana Solidária*” – Campanha de alimentos e materiais de limpeza;
“*Faça uma criança feliz*” – Campanha de brinquedos;
“*Natal solidário*” – Cartas ao Papai Noel. (COLÉGIO LA SALLE DORES, 2014, p. 8-9).

São ações pontuais, planejadas junto às entidades beneficiadas a partir das necessidades locais, pessoais e familiares dos atingidos. As ações são coordenadas e mobilizadas pelos voluntários e três professores. Ocorrem durante todo o ano no Colégio La Salle Dores. As doações são entregues pelos voluntários diretamente às crianças e aos jovens atingidos pelo Projeto, mediadas pelas entidades beneficiadas.

É de gratuidade, abertura, diálogo e criatividade, com forte componente participativo e colaborativo, apelo à solidariedade e ao trabalho voluntário dos jovens, em consonância com a acolhida das crianças e dos jovens das obras sociais. É perceptível em muitas crianças e adolescentes a importância do contato com os voluntários, expressada na alegria dos encontros e nas boas experiências de vida que se produzem.

A partilha de experiências e vivências têm apresentado dois vieses, beneficiando os estudantes voluntários e as crianças e jovens beneficiados. Percebe-se que a realização das ações propicia amadurecimento social significativo e o espírito de solidariedade e de fraternidade. Dessa forma, o Projeto possibilita a todos o desenvolvimento de percepção, compreensão, sensibilidade, flexibilização, reflexão e interpretação da realidade social, além de autoestima, capacidade de escolha e tomada de decisão, e habilidade de conviver cooperativamente com respeito mútuo.

Qualquer pessoa, mesmo a mais leiga no assunto, diria que as instituições são formadas por pessoas. Em qualquer circunstância o papel delas é decisivo. Portanto, elas são estrategicamente essenciais no processo educacional e na implantação do Projeto Solidariedade e Voluntariado.

O Projeto Solidariedade e Voluntariado exige dos educadores e estudantes envolvidos uma postura voltada para o autodesenvolvimento, para a aprendizagem contínua, para a capacidade de lidar com a informação e a realidade social, concretizando ações em benefício do próximo, principalmente crianças em situação de vulnerabilidade social. Para Éboli (2002), essas tendências apontam para um novo aspecto na criação de vantagens sustentáveis e solidárias humanizadoras, que é o comprometimento da instituição educacional com a educação e o desenvolvimento das pessoas.

Segundo Éboli (2002), para que um sistema de educação ou um projeto



educacional atinja seus propósitos é necessário envolvimento e comprometimento das pessoas, motivadas a criar um sistema de educação simples e eficaz, com uma cultura de princípios e valores alavancadores de novos processos contínuos de aprendizagem. Para tal, é preciso privilegiar o desenvolvimento de competências – atitudes, habilidades, valores e conhecimento – junto aos educadores, que garantam processos educacionais modernos e que adotem novos elementos tecnológicos e metodológicos de ensino- aprendizagem, de maneira a promover a alteração de um papel passivo para um papel ativo dos educandos.

Nesse sentido, a formação e o acompanhamento dos educandos “têm importância nas instituições, porém, na maioria das vezes, são utilizados mais como uma abordagem tática e operacional, e seus programas não estão alinhados com a estratégia da organização” (OLIVEIRA, 2015, p. 07).

Para Rhinow (2001), a valorização da aprendizagem decorre da conscientização da instituição educativa e dos educandos sobre uma afirmação capaz de gerar *insights* nas suas ações estratégicas. A capacidade de aprender constantemente tende a ser a única vantagem sustentável e qualificativa para as instituições no momento atual, constatação esta que se torna bastante valiosa no mundo atual da educação humanizadora.

Tais afirmações alimentam a prática do Projeto Solidariedade e Voluntariado, por meio da qual é possível identificar, em várias etapas, “menções ao conceito de aprendizagem nas diretrizes estratégicas, como conteúdos e ações na sua visão e missão” Rhinow (2001, p. 04). Para o autor, é evidente a necessidade do aprendizado organizacional. O foco de gestão estratégica de pessoas nós o deslocamos diretamente para os educadores e educandos, considerados fontes de aprendizado nas organizações. Dessa forma, as pessoas aparecem como um fator de alta relevância para o desenvolvimento desse projeto educacional mencionado. Conseqüentemente, o desafio permanente dos responsáveis é gerenciar de forma cuidadosa o Projeto, principalmente no processo de atração de novos integrantes do grupo de voluntários e retenção dos estudantes que já estão envolvidos.

O Projeto Solidariedade e Voluntariado foi elaborado entre todos, durante as aulas de Ensino Religioso. Importante entender que ninguém é conhecedor de todo o processo e competente para tudo, mas os educadores foram capazes de fomentar nos estudantes a maneira de colocá-lo em prática através de ações que proporcionaram resultados positivos na vida dos jovens e nas crianças beneficiadas.

Segundo Borges (2006), a aprendizagem humana acontece de diversas maneiras, e vários são os conceitos que envolvem as ações que induzem à



aprendizagem e à humanização, entre eles a formação e o desenvolvimento em educação. Em face às necessidades das sociedades modernas, não se pode continuar definindo a educação em relação a um período particular da vida. O educador e os estudantes precisam aprender ao longo de toda a vida, e o projeto educacional em debate permite constantemente esses processos, que formatam com bastante eficácia o desenvolvimento de pessoas, criando condições para que, de maneira eficaz, emergjam demandas em benefício ao desenvolvimento de todos e das instituições educacionais atingidas (RHINOW, 2001).

As ferramentas usadas no decorrer do projeto trazem outro grande benefício: “criam condições efetivas para a identificação pelo desenvolvimento de competências”. O exercício sistemático de avaliação, contando com as diversas dimensões dos envolvidos, incluindo familiares, estudantes e sociedade civil, leva a uma percepção consistente do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que precisam ser desenvolvidos no decorrer do processo (RHINOW, 2001).

Diante das contingências do cenário educacional e social atual, as ações implantadas pelo Projeto surgem em virtude das necessidades e demandas complexas da sociedade, constatadas pelos próprios estudantes no decorrer da prática. Tendo em vista esses desafios, alguns pontos devem ser destacados no que diz respeito à eficácia da educação. Em primeiro lugar, falência do modelo cognitivo utilizado pelas aulas expositivas e leituras, sejam elas em sala de aula ou em ambientes virtuais, como única forma aparentemente utilizada pelos educadores. A partir dessa realidade da educação tradicional, o projeto Solidariedade e Voluntariado emerge como proposta estratégica de formação de estudantes, oportunizando conhecer e dando respostas criativas e altruístas às diversas realidades sociais, bem como condições para utilizar ações de desenvolvimento dos envolvidos a partir das vivências, campanhas solidárias, oficinas de teatro, de contação de histórias, de lazer e do esporte, visando à aprendizagem de novos conhecimentos, ao incremento de habilidades, novas vivências e à modificação de atitudes, tão urgentes para a vida dos estudantes (RHINOW, 2001).

Essa mudança de paradigma foi estrategicamente implantada pelas pessoas através das suas práticas, capacitações e desenvolvimento de competências requeridas pelo Projeto, o que exigiu motivação, habilidade, criatividade, superação de limites, recriação de valores educacionais, interação humana, identificação, conhecimento de novas pessoas e realidades sociais excluídas, e gerenciamento eficaz dos desafios encontrados. Por sua vez, o sucesso desses educandos depende cada vez mais da oportunidade de aprender e experimentar novas



habilidades e novos conhecimentos. Para tanto, a instituição educacional precisa investir continuamente no desenvolvimento de seus educadores, por meio da educação continuada e da aprendizagem institucional.

O Projeto Solidariedade e Voluntariado é uma iniciativa significativa na vida dos jovens, pois o engajamento em ações sociais e voluntárias é uma contribuição valiosa para a melhoria de vida das comunidades, e tem promovido a autonomia e a responsabilidade social dos envolvidos ao assumirem papel ativo no contexto onde vivem, atuando como agentes de mudanças sociais ao doarem tempo, conhecimento e esforços em prol da coletividade e do bem comum. É a valorização das relações humanas, do resgate de valores que contribuam para a convivência mais saudável, altruístas e de bem-estar, com atitudes criativas e inovadoras, principalmente em contextos de vulnerabilidade e risco social, nas quais se destacam:

- Trabalho em equipe, organização e execução de campanhas solidárias.
- A promoção das crianças e dos jovens em situação de vulnerabilidade e risco social.
- Desenvolvimento dos educandos para um modelo de solidariedade e voluntariado corporativo, com o enfoque no desenvolvimento de competências e na promoção do ser humano.
- Incubação e aceleração da comunidade educativa dorense para a consciência e o compromisso social.
- Postura crítica, autônoma e criativa dos envolvidos frente aos desafios concretos pessoais e sociais.
- Desenvolvimento de competências múltiplas no processo de gestão de recursos econômicos, materiais (doações) e de pessoas.
- Busca de soluções inovadoras diante das circunstâncias surgidas no cotidiano.
- Cuidado com o próximo e fomento às relações interpessoais humanizadoras.
- O protagonismo e a proatividade dos voluntários no desenvolvimento de oficinas socioeducativas.
- Construção de um projeto de vida e discernimento vocacional a partir das habilidades e fragilidades emergidas. (COLÉGIO LA SALLE DORES, 2015, p. 16).

Entre as atividades realizadas anualmente, destacam-se as campanhas de arrecadação de materiais escolares, brinquedos, produtos de higiene, agasalhos e alimentos, e a promoção de palestras com os educandos, familiares, professores e colaboradores para ressaltar a importância do voluntariado no meio estudantil. Foram oferecidos, ainda, encontros de formação para os voluntários, os líderes de turma do La Salle Dores e outros jovens da Rede La Salle que desenvolvem ações com o mesmo intuito.

Quinzenalmente, ao longo do ano letivo os alunos ministraram oficinas educativas e recreativas nas instituições atendidas, com aulas de arte, música,



teatro e esportes. No fim do ano, os familiares foram convidados a apadrinhar uma criança ao responder à carta que ela enviou ao Papai Noel.

A iniciativa procura firmar parcerias com a sociedade civil para gerar melhorias na infraestrutura dos centros, conseguindo livros, artigos esportivos e didáticos, instalação de aparelhos de ar condicionado e pintura de salas de aula. O Projeto é executado no turno inverso ao período de aulas, às sextas-feiras, das 13h30min às 16h30min. Esses encontros constituíram-se num momento para definir as atividades a serem consolidadas e também para trabalhar, sob a mediação de um coordenador, sentimentos, atitudes, motivações e as relações, tudo para que os voluntários tivessem a estrutura emocional adequada para lidar com circunstâncias diferentes daquelas a que estão acostumados.

Com a iniciativa, o Colégio contribui para o protagonismo juvenil por meio do processo de gestão de pessoas, através das ações criadas pelos próprios educandos, gerando neles a expectativa de participar efetivamente da discussão e solução de problemas da sociedade contemporânea. Proporcionou para os alunos, crianças e jovens atendidos o fomento da autoestima e da autonomia, da organização e da melhoria nos níveis de informação e formação. Outros aspectos positivos alcançados foram o amadurecimento dos estudantes, o fortalecimento da liderança e da postura crítica e criativa diante dos desafios pessoais e sociais.

Competências, habilidades, atitudes e valores humanos que favorecem o trabalho em equipe e o respeito às diferenças também foram incentivados. A solidariedade e o voluntariado proporcionaram aos estudantes a vivência de situações reais da vida cotidiana, principalmente no conhecimento de pessoas que vivem em situações de vulnerabilidade social, que concomitantemente por meio da gestão de pessoas têm focado na liderança, no trabalho em equipe, na valorização e no respeito às diferenças, incentivando à criatividade e à liberdade com responsabilidade, visando a uma atitude mais humanizadora. Os encontros formativos e preparatórios das ações sociais e visitas às obras sociais foram realizados uma vez por semana, com duração de 2 horas, no turno inverso às aulas regulares. Destaca-se que a diversidade de idade e ano escolar, cultura e conhecimentos foi a base para trabalhar o respeito à diferença e o trabalho em equipe.

Os encontros foram planejados em grupos para que os estudantes resolvessem desafios e desenvolvessem de forma criativa as oficinas para destinadas às crianças, fomentando o trabalho em equipe, desafiando-os a planejar e executar as ações e atividades. Nesse processo, cada grupo apresentou características variadas, desempenhando a tarefa de forma diversificada.



Como roteiro da metodologia havia algumas ações e atividades a serem executadas, que serviram para o diagnóstico do perfil e do ânimo do grupo de voluntários, como também da avaliação do processo educativo individual e coletivo. Antes de planejar qualquer atividade os jovens realizavam o *check-in*, momento em que apresentavam seus interesses, angústias, motivações e desejos para o trabalho. Após a conclusão das atividades, oportunizou-se o momento de *check-out*, pelo qual os jovens apresentavam oralmente seu crescimento individual e grupal.

A grande inspiração deste Projeto foi o desejo dos educadores e educandos de criar práticas e processos educacionais diferenciados e que fossem mais efetivos e significativos para a vida dos estudantes, visando atender à necessidade que tanto assola a realidade de crianças em situação de vulnerabilidade social.

O processo de gestão de pessoas, nessa perspectiva, tem relevância significativa na medida em que são acrescentados compromissos, responsabilidades e o fomento à formação permanente. A interação entre os educadores e educandos foi uma das principais fontes para a evolução dos processos e a qualidade motivacional do Projeto e dos envolvidos nele.

Por fim, em termos de síntese, os dados, coletados por meio das observações e registros nos Diários de Campo dos pesquisadores e pela análise documental, indicam que as experiências vivenciadas pelos estudantes no decorrer do desenvolvimento do referido Projeto contribuíram para a reflexão; o autoconhecimento; o colocar-se no lugar do outro; o pensar, agir e aprender de forma coletiva e colaborativa. Além disso, destacam-se em termos de achados do estudo, alguns quesitos para que seja viável a proposição e execução de um projeto do escopo do ora analisado, tais como: desenvolvimento de competências relacionadas ao gerenciamento dos processos e das pessoas; investimento em novas metodologias, ambientes físicos e digitais atraentes; e educadores preparados para mobilizar os estudantes de modo que eles se constituam em protagonistas de uma aprendizagem significativa em seu itinerário formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Projeto Educativo nos ensina que o caminho para a solidariedade e o voluntariado pode alcançar um nível mais alto de resultados e impactos nos envolvidos diretamente ou indiretamente, fortalecendo a gestão de pessoas e a vontade de ajudar a resolver os problemas e as desigualdades sociais; a necessidade de se sentir útil na sociedade; e ainda o desejo de fazer algo



diferente no dia a dia.

Dentre as diversas competências consideradas pelos estudantes como resultantes do processo de gestão de pessoas por meio das ações e das atividades voluntárias e solidárias, pode-se citar: relacionamento interpessoal, comunicação, liderança, planejamento, organização, adaptabilidade, trabalho em equipe, autoconhecimento, captação de recursos financeiros e humanos, inovação, competência prática, autoconfiança, gestão de conflitos, empatia, experiência de vida, visão do todo, criação e gestão de novos projetos e competências humanas (humanismo). A ação voluntária é uma oportunidade de mudança de conceitos e percepção sobre o mundo.

Diante do contexto, pode-se afirmar que a realização do projeto Solidariedade e Voluntariado está ligado fortemente ao desenvolvimento de competências na medida em que contribui para a formação das pessoas, tanto em âmbito profissional quanto nas inter-relações com a realidade nacional, podendo ser agregado como vivência profissional e acréscimo de experiência de vida.

Desta forma, o Projeto de trabalho voluntário é importante para o desenvolvimento de competências por ser visto como uma experiência de vida e para o bem viver, em sua essência. Além disso, possibilita que os estudantes e professores participem de forma ativa e responsável na sociedade, com autonomia e criatividade, aplicando e adquirindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005.

ARAUJO, Luís Cesar G. De; GARCIA, Adriana Amadeu; MARTINES, Simone. **Gestão de processos**. São Paulo: Atlas, 2011.

BORGES, Andrade. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLÉGIO LA SALLE DORES. **Projeto Pedagógico**. Porto Alegre, 2018.

COLÉGIO LA SALLE DORES. **Projeto solidariedade e voluntariado**: uma expressão da fé, fraternidade e serviço, 2015. Disponível em: <http://www.lsdores.com.br/comunicacao/2015/projeto_sinepe_ascom_edit.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Recherche qualitative: guide pratique**. McGraw-hill, 1991.

ÉBOLI. Marisa. **O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa**. São



Paulo: Gente, 2002.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. HUCITEC, 2007.

HENGEMÜLE, Edgard. **La Salle e a educação do século XVII**. Revista Integração. Canoas: La Salle, n. 61, p. 27-39, 1992.

LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. V. II B, Canoas: Unilasalle, 2012.

LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: Política e poética da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.

OLIVEIRA, Elaine Lima de. **Educação corporativa: uma estratégia na gestão de pessoas em instituição de ensino**. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_1724.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

RHINOW, Guilherme. **Inovando e competindo por meio de gestão de pessoas**. Fundação Getúlio Vargas. Revista de administração de empresas, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 2-7, jan./mar. 2001.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO UTILIZANDO FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA COMPETITIVA E MINERAÇÃO DE TEXTO

Maria Inês Vasconcellos Furtado¹
Carlos Alberto Alves Lemos²
Nelson Francisco Favilla Ebecken³

Grupo de Trabalho 1: Gestão Universitária
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A Inteligência Competitiva é um componente essencial para o desenvolvimento de uma estratégia de negócios. Sua análise fornece compreensão sobre as dinâmicas e os desafios do mercado, de maneira estruturada, disciplinada e ética. O objetivo principal deste artigo é o estudo de técnicas pertinentes a Sistemas de Inteligência Competitiva, enfocando o mercado das Instituições de Ensino Superior Privado, de forma a permitir um monitoramento deste ambiente competidor e possibilitar que gestores possam tomar decisões perante situações diversas. O Sistema de Inteligência Competitiva é o processo organizacional que viabiliza todas as etapas que devem ser seguidas para gerar e sustentar vantagens competitivas em organizações, principalmente através da capacidade estratégica do município de informações. Estas etapas podem ser desenvolvidas tomando-se por base os Sistemas de Qualidade através do padrão PDCA. São também estudadas diferentes técnicas na área do KDT (*Knowledge Discovery from Texts*) que podem ser utilizadas em um ambiente hipercompetitivo, que caracteriza as Instituições de Ensino Superior Privado. O KDT engloba técnicas e ferramentas inteligentes e automáticas que auxiliam na análise de grandes volumes de dados com intuito de garimpar conhecimento útil, beneficiando não somente usuários de documentos eletrônicos advindos da internet, mas qualquer domínio que utiliza intensivamente textos não estruturados, possibilitando a descoberta de estratégias organizacionais de concorrentes. O texto pode estar armazenado como textos livres, textos semiestruturados, textos em linguagem restrita, dicionários e campos tipo texto em sistemas estruturados. A metodologia estudada é a de Mineração de Textos, ou

¹ Unilasalle-RJ. Doutora em Sistemas Computacionais pela COPPE – UFRJ. Coordenadora do curso de Engenharia de Produção do Unilasalle-RJ.

² Unilasalle-RJ. Doutor em Sistemas Computacionais pela COPPE – UFRJ. Coordenador do curso de Engenharia Elétrica do Unilasalle-RJ.

³ COPPE-UFRJ. Doutor em Engenharia Civil pela COPPE – UFRJ. Professor titular da UFRJ. Atua em áreas interdisciplinares da Engenharia e Engenharia de Petróleo, com ênfase em Sistemas Computacionais.



Text Mining, que permitirá obter os relacionamentos para alcançar vantagem competitiva em Instituições de Ensino Superior. A relevância do tema é observada em gráficos obtidos pela ferramenta Google Trends.

Palavras-chave: Mineração de Textos, Vantagem Competitiva, Ensino Superior Privado.

INTRODUÇÃO

A globalização, aliada a ambientes de troca de informações, como a internet, minimiza fronteiras entre países, permitindo que empresas atuem em qualquer mercado, independente da sua localização física. Além deste fato, todas as empresas, grandes ou pequenas, possuem virtualmente o mesmo acesso à informação. Nesse ambiente de hipercompetição, há uma grande exposição a situações diversas, fazendo-se necessária tanto a manutenção do mercado atual, como a conquista de novos mercados (BOAR, 2002; D'AVENI, 1995).

Isso fez com que organizações e empresas competitivas e de sucesso no mercado global se preocupassem com a gestão estratégica da informação e do conhecimento. Este fato torna a informação uma aliada, minimizando riscos, antecipando crises e aumentando a vantagem competitiva sustentável. Porém, grande parte das fontes de informação não está no próprio banco de dados, mas em fontes externas, fazendo-se necessário o uso de técnicas para extraí-las, visando imprimir um comportamento dinâmico, permitindo adaptação aos objetivos, produtos e serviços, em resposta às demandas do mercado (PORTER e MONTGOMERY, 1998).

A administração estratégica passou a ser mais empregada a partir da década de 80, com a evolução do planejamento empresarial de médio e longo prazo. Na década de 90, emergiu a Inteligência Competitiva, baseada em técnicas de agências políticas e militares usadas na Guerra Fria, porém já era utilizada desde a 2ª Guerra Mundial. Com o passar do tempo, os profissionais que trabalhavam exclusivamente na área militar passaram a ser contratados por grandes empresas para atuar em áreas de marketing, pesquisa e desenvolvimento.

Entende-se que Inteligência Competitiva (IC) é um programa formal e sistematizado que permite o acompanhamento da evolução da organização e, também, do comportamento dos concorrentes atuais e em potencial a fim de manter e desenvolver uma vantagem competitiva, utilizando-se de profissionais atentos todo o tempo, coletando informações implícitas para suprir necessidades a nível



operacional e estratégico (KAHANER, 1996).

Em face da importância da obtenção e garantia da vantagem competitiva sustentável, é de extrema relevância o entendimento e identificação dos requisitos necessários para o desenvolvimento de um Programa de IC. As organizações que converterem a informação disponível em efetiva inteligência poderão sobreviver neste ambiente hipercompetitivo, pois há a possibilidade de fornecer informações analisadas de forma integrada e tempestiva para que se possa tomar decisões mais seguras e em tempo hábil, incorporando uma postura estratégica, um conhecimento da situação competitiva, antecipando sinais de impacto às mudanças do ambiente de atuação, conforme Prescott e Miller (2002).

No contexto técnico-econômico, a inteligência tem assumido importância, fazendo com que a empresa necessite deste elemento para o seu processo de inovação tecnológica e para aumento de sua competitividade, usando como fonte a *World Wide Web (WEB)*, pois há imensas coleções de dados e diversos tipos de documentos digitais disponibilizados instantaneamente para usuários do mundo todo. É inquestionável a soberania da internet em relação a conteúdo. No entanto, dado o tamanho monumental dessa coleção de dados, a disponibilidade não necessariamente indica facilidade de acesso ou mesmo visibilidade dos dados. Quando usuários buscam por informações na *WEB*, há uma sobrecarga de volume das mesmas, sendo necessário refiná-las a fim de visualizar o tema e obter o que se necessita, pois o excesso de informação dificulta o tomador de decisão, visto não haver tempo hábil para refletir e absorver tudo o que é disponibilizado. Isto torna a tomada de decisão mais crítica e com maior apreensão, uma vez que elas implicam eliminar possibilidades (ZANASI, 1998).

Ferramentas que auxiliem na busca, seleção e extração de informações específicas e relevantes na *WEB* - e não somente oriundas dela - têm cada vez mais recebido maior importância de forma a minimizar o trabalho manual do usuário.

Text Mining é uma tecnologia flexível que possibilita explorar alternativas na busca e mineração de textos. Esta técnica faz parte da descoberta de conhecimento em textos, ou KDT (*Knowledge Discovery from Text*), que é um processo de extração de padrões ou conhecimentos, interessantes e não triviais, a partir de documentos textuais (CHEN, 2001).

As ferramentas de *Text Mining* têm o propósito de facilitar o processo de recuperação de informação, minimizando as dificuldades enfrentadas e apresentando ao usuário algum tipo de conhecimento útil e novo, mesmo que tal conhecimento não seja a resposta direta, satisfazendo pelo menos as necessidades



de novas informações. A implementação dessa técnica é dependente de padrões implícitos nos textos, sendo desenvolvido para atuar sobre um tipo específico de informação, ou seja, não sendo possível até o momento, um sistema genérico.

A técnica poderá ser aplicada para instituições de ensino privado, pois, tal como ocorre em todo processo de expansão e transformação, o setor educacional atrai um número crescente de novos atores e o mercado educacional de novos integrantes, que passam a disputar o domínio deste mercado com as instituições tradicionais. Estas, por sua vez, veem-se forçadas a rever suas práticas e métodos até então utilizados, como condição para que possam continuar tendo relevância em seus serviços prestados e que sobrevivam em um cenário altamente competitivo.

Devido à incapacidade do setor público em prover recursos para suportar a demanda por ensino superior, o ensino privado acabou sendo protagonista de uma expansão sem precedentes nas duas últimas décadas. Se não existisse a iniciativa privada neste setor, o número de alunos matriculados em IES seria muito inferior, segundo a ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior).

O ensino superior particular brasileiro movimentava bilhões de reais anualmente, no entanto, o setor vive momentos de crise, pois a expansão não ocorreu, nem está ocorrendo, de forma equilibrada. Todo o setor econômico que se expande demasiadamente rápido, como acontece com tal setor, passa por diversas situações de instabilidade.

O mercado das Instituições de Ensino Superior (IES) continuará sendo um excelente negócio, repleto de oportunidades, desta forma, se considera o Sistema de Inteligência Competitiva como uma estratégia valiosa e um diferencial na competitividade destas Instituições. Portanto, o objetivo principal deste artigo é estudar metodologias para desenvolvimento de Sistemas de Inteligência Competitiva a fim de obter vantagens no ambiente das empresas, utilizando, como caso particular, as Instituições de Ensino Superior Privado.

Para tanto, estudar-se-á a maneira de administração dos dados deste ambiente competitivo e dinâmico a fim de obter informações necessárias a tomadas de decisão, principalmente preventivas, sendo utilizadas como vigília ao ambiente externo da empresa, através do monitoramento dos concorrentes, tecnologias e produtos.

Ao contrário da Espionagem Industrial, que coleta ilegalmente ou rouba informações, o Sistema de Inteligência Competitiva utiliza fontes abertas. Vale ressaltar que é considerado espionagem ou roubo de informações o uso de fontes que incluam fórmula, patente, compilação, programa, dispositivo, método, técnica ou



processo com valor econômico real ou potencial.

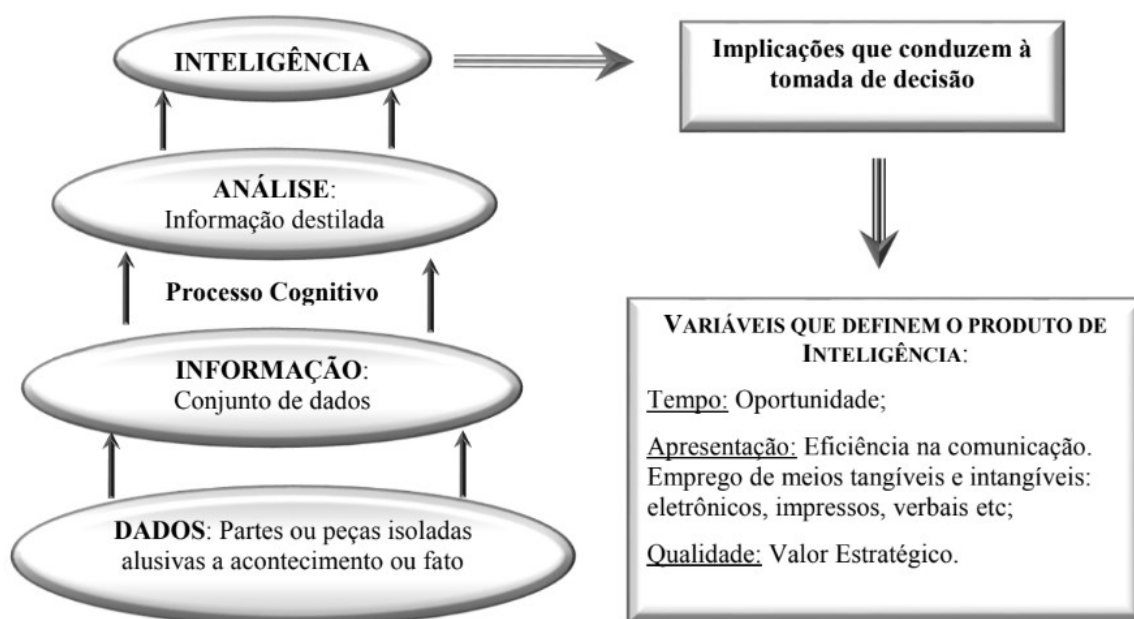
REFERENCIAL TEÓRICO

Inteligência Competitiva

A Inteligência Competitiva (IC) é fundamentada em duas grandes bases: a informação e sua velocidade de uso, fazendo necessário diferenciar conceitos. Dado é um registro numa sequência de símbolos quantificados ou quantificáveis. Informação é um conjunto de dados com um determinado significado, sendo considerada uma abstração informal. Inteligência é a informação devidamente filtrada, destilada e analisada, assim sendo, a inteligência não pode ser descrita; o que se descreve é a informação. A figura 1 apresenta o processo de transformação dos dados até a obtenção da inteligência, passando pela informação (SETZER, 2001).

A Inteligência Competitiva pode ser entendida como um processo contínuo e sistemático, que converte bits e peças de informação competitiva em conhecimento estratégico para apoiar a tomada de decisão gerencial, agregando valor à informação. Por esta razão, é que a Inteligência Competitiva possui uma associação explícita com os sistemas de planejamento e administração estratégica (BRASILIANO, 2004).

Figura 1 – Processo de Transformação de Dados em Inteligência



Fonte: Figura organizada pelos autores, com base nas informações da SCIP.



Segundo a SCIP (*The Society of Competitive Intelligence Professionals*), Inteligência Competitiva é um “processo sistemático e ético para reunir, analisar e administrar informações externas que podem afetar planos, decisões e operações de uma empresa”.

O termo Inteligência Competitiva (IC) difere de Gestão do Conhecimento (GC), pois este objetiva gerenciar o conhecimento acumulado de funcionários a fim de transformá-los em ativos da empresa, permitindo que o conhecimento seja criado, socializado, externalizado dentro da empresa, transformando-o de tácito em explícito. Já a IC está mais voltada para a produção do conhecimento referente ao ambiente externo. Entretanto, a implantação da GC facilita a atuação da área de Inteligência Competitiva e vice-versa (ABRAIC)⁴.

O principal objetivo da Inteligência Competitiva é entender, tanto quanto possível, a estratégia tecnológica dos competidores e/ou tendências mercadológicas, coletando informações de fontes abertas e públicas, analisando-as e disseminando para os vários níveis organizacionais, com intuito de obter vantagem competitiva, de maneira a atingir as metas organizacionais através da predição da intenção dos competidores e clientes (ZANASI, 1995). Conforme Wives (1999) e Loh (2000), a Inteligência pode ser vista de três maneiras: como processo - criação de inteligência -, como produto - resultado desse processo - ou como função organizacional - pessoas voltadas especificamente para essa atividade. No presente estudo, será tratada como “produto” a nível estratégico, fazendo parte do pensamento organizacional, descobrindo o que se passa no ambiente de negócios do setor e, a partir desse conhecimento, dar condições de tomar atitudes que forneçam vantagem sobre seus concorrentes. Essa estratégia, por sua vez, tem que obedecer a rígidos padrões de ética e de legalidade não podendo ser confundida com espionagem comercial ou industrial.

O Sistema de IC é o processo organizacional que viabiliza todas as etapas para gerar e sustentar vantagens competitivas em organizações, principalmente através da capacidade estratégica do município de informações. Tais sistemas devem ser orientados pelas necessidades e gerar resultados que atendam às solicitações dos tomadores de decisão, não sendo meros geradores de informações sem valor estratégico (PRESCOTT, 2002).

O apoio às decisões é oferecido através da transformação das informações em inteligência, mas as formas tradicionais de análise empresarial – previsões



⁴ ABRAIC Associação Brasileira de Inteligência Competitiva.

financeiras, análise orçamentária, estudos de custo-benefício – são necessárias, mas não adequadas para orientá-la estrategicamente. Elas não permitem capitalizar oportunidades, imprevistos ou evitar ameaças e obter vantagem competitiva frente aos concorrentes, principalmente por não conseguirem captar fatores externos. Porém, apesar de serem indicadores e estimativas necessárias à análise dos negócios, durante décadas foram utilizadas estrategicamente, conforme Prescott (2002).

Técnicas projetadas para a inteligência possibilitam uma interpretação confiável do ambiente externo, apoiando a tomada de decisão estratégica, tal como o Ciclo de Inteligência Competitiva, que envolve passos consecutivos e interligados: Planejamento e Direção; Coleta de Fonte Primária; Análise e Produção; Relatório e Informação e Divulgação da Informação. Este ciclo será utilizado como entendimento das possíveis ferramentas a serem utilizadas, considerando-se a necessidade de seguir o ciclo (FULD & COMPANY, 2008/2009).

Na etapa de Planejamento e Direção, é requerido o envolvimento humano para extrair a inteligência necessária de uma organização. A Coleta dos Dados e Recuperação da Informação podem também ser auxiliadas por ferramentas. A Análise é o passo mais importante do Ciclo de Inteligência e a tecnologia tem um longo caminho antes de conduzir verdadeiramente a análise qualitativa necessária para criar inteligência através da informação, mas, certamente, este processo de Inteligência Competitiva é essencial e necessita de um especialista. A Divulgação das Informações pode ser feita através de *e-mails* e internet, com grande aceitação.

Descoberta de Conhecimento em Textos

Os problemas relacionados ao entendimento, resumo e tratamento de informações em documentos com informações descritas em linguagem natural, são tratados pelo “*Knowledge Discovery from Texts*” – KDT, que é iterativo e interativo, transformando dados de baixo nível em conhecimento de alto nível, preocupando-se em extrair conhecimento útil para o usuário a partir da recuperação de informações, fazendo com que o próprio usuário procure o que lhe interessa em um conjunto de textos pré-selecionados (WIVES, 1999; ZANASI, 1995)

O KDT engloba técnicas e ferramentas inteligentes e automáticas que auxiliam na análise de grandes volumes de dados com intuito de garimpar conhecimento útil, beneficiando não somente usuários de documentos eletrônicos advindos da internet, mas qualquer domínio que utiliza intensivamente textos não estruturados, possibilitando a descoberta de estratégias organizacionais de



concorrentes (ZANASI, 1998; ZANASI, 1995)

O ciclo de vida do KDT, ainda conforme Zanasi (1995), segue três etapas básicas: o pré- processamento - análise, integração, transformação e limpeza dos dados -, a mineração de dados *Data Mining* - e o pós-processamento – seleção e ordenação das descobertas, elaboração dos mapeamentos de representação de conhecimento e geração de relatórios.

Para Feldman (1995) e Wives (1999), a área de *Text Mining* se refere ao processo de extrair padrões não triviais interessantes ou conhecimento a partir de documentos de texto não estruturado, podendo ser visto como uma extensão do *Data Mining*.

A metodologia utilizada no KDT, conforme Ebecken, Lopes e Costa (2003), indica um caminho a ser seguido na elaboração de um método ou *software*, pois em alguns casos, um ou mais passos podem não ser realizados ou então, criados passos adicionais. Basicamente, as etapas mais importantes do processo de descoberta do conhecimento são: (i) Definição dos objetivos; (ii) Seleção de subconjunto de dados; (iii) Pré-processamento; (iv) Redução ou projeção dos dados; (v) Escolha da abordagem para mineração dos dados; (vi) *Data Mining*; Interpretação dos resultados; e (viii) Consolidação do conhecimento descoberto e aplicação prática do mesmo.

As abordagens apresentadas utilizam aprendizado supervisionado ou não-supervisionado e permitem extrair conhecimento tanto na forma de informações (por dedução) quanto na forma de regras (por indução). As mais comuns são: extração de informações, sumarização, clusterização e classificação, porém qualquer método de descoberta tradicional de informações pode ser aplicado nos textos, identificando-as e colocando-as em formato estruturado (LOH et. al, 2004). Os tipos de KDT estão a seguir descritos.

A. DESCOBERTA POR RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÕES

A Recuperação de Informações é parte de um processo maior de exploração, correlação e síntese de informação e tem valiosas contribuições a dar no processo de descoberta, principalmente possibilitando que usuários encontrem soluções por analogias. Em muitas aplicações, os problemas e suas soluções estão armazenados em textos, sem estrutura nenhuma, o que pode dificultar ao usuário encontrar informações para resolver seus novos problemas.



B. TÉCNICAS DE AGRUPAMENTO

Existem diversas classes de técnicas de agrupamento, mas as etapas básicas realizadas, tanto para esta classe como para a grande maioria, são: identificação e seleção de características, cálculo de similaridades e identificação dos *clusters*, que englobam etapas contendo: Identificação e Seleção das Características mais marcantes; Identificação de Palavras (*tokens*), Remoção das Palavras Negativas (*stop-words*); Identificação do Grau de Importância das Características; Seleção de Características; Cálculo de Similaridades; Identificação de *Clusters*.

C. CATEGORIZAÇÃO

Permite identificar a que classe ou categoria determinado documento pertence, baseado em um conteúdo previamente modelado ou descrito através de características, atributos ou fórmulas matemáticas. Apesar de serem processos similares, há diferença entre classificação e categorização, pois uma identifica a classe ao qual o documento pertence e a outra, de quais assuntos que o documento trata, respectivamente.

D. FILTRAGEM DE INFORMAÇÃO

Possui os mesmos fundamentos da classificação, apesar de não ser enquadrado nesta área. Objetiva selecionar as informações e enviar para o usuário somente as de maior interesse

método de disseminação seletiva de informação. Possui dois tipos de sistemas: os sistemas de recomendação e os sistemas de filtragem colaborativa.

E. OUTROS TIPOS DE KDT

Há outra diversidade de KDT, como: Associações Entre Passagens; Listas de Conceitos Chaves; Descoberta por Estruturas de Texto; Descoberta por Associação em Texto; Descoberta por Associação entre Características; Descoberta por Hipertextos; Descoberta por Manipulação de Formalismos; Descoberta por Manipulação de Representações; Descoberta por Comparação de Modelos Mentais.

As ferramentas de Descoberta de Conhecimento, conforme Loh et. al (2004), objetivam extrair informações implícitas e padrões contidos nos textos dos



documentos, utilizando-se de ferramentas de mais baixo nível (Hiper-Dicionário e Dicionário de Termos) e possuem conhecimento embutido para inferir conhecimento.

Dentre as ferramentas, tem-se as de recuperação contextual ou semântica de documentos, baseando-se não apenas na presença de determinadas palavras; de classificação ou clusterização dos termos; as que permitem a extração de informações dentro dos textos, utilizando *tags* (uma única palavra ou um conjunto de palavras); e de mais alto nível, que permitem descobrir informações mais sintéticas aos usuários.

Ambiente de alta competição

Um ambiente de extrema competição, no qual a maioria das empresas está inserida, tem levado os administradores a buscarem uma série de recursos que possam auxiliá-los no processo de melhor gestão do negócio, conforme BOAR (2001). Esta preocupação não é pertinente somente àquelas empresas que trabalham com produtos tangíveis, mas também àquelas que prestam serviços, como é o caso de uma Instituição do Setor Educacional.

Este ambiente resulta da dinâmica de manobras estratégicas entre combatentes globais e inovadores. É uma competição em ritmo acelerado, baseado em posicionamento de preço e qualidade, na capacidade de criar um *know-how* e de estabelecer vantagens de pioneirismo, na luta para proteger ou invadir mercados geográficos sedimentados, onde a frequência, a audácia e a agressividade dos movimentos dinâmicos por parte de seus protagonistas aceleram a criação de uma condição de desequilíbrio e mudanças constantes. Este ambiente, chamado de hipercompetitivo, tende a ascender a níveis cada vez mais altos de incerteza, dinamismo, heterogeneidade entre os protagonistas e hostilidade (CHANG, et al., 2001; D'AVENI, 1995).

A tabela 1 apresenta os níveis em que os segmentos organizacionais podem pertencer. Embora a hipercompetição não seja uma via sem saída como a concorrência perfeita, ela se constitui de um ambiente tão intensamente competitivo que se pode esperar que as empresas a evitem tanto quanto a concorrência perfeita, pois as obriga a atravessarem o processo agonizante de se reinventarem, desenvolvendo novas vantagens, minando as vantagens de seus concorrentes e aumentando a intensidade da competição (D'AVENI, 1995). Neste cenário hipercompetitivo é que se encontra o Sistema Educacional Privado Brasileiro, com grande quantidade de serviço ofertada, em expansão e



transformação, atraindo novos competidores. As instituições tradicionais necessitam rever práticas e métodos, como condição para continuarem relevantes em seus serviços e que sobrevivam. Vale ressaltar que o perfil de IES que mais prolifera é a de ensino de massa, de natureza privada, com preparação focada no mercado de trabalho com ênfase nas áreas de gestão, tecnologia e comunicação.

Tabela 1 – Diferentes Níveis de Competição em um Segmento

| COMPETIÇÃO DE BAIXA DENSIDADE | COMPETIÇÃO MODERADA | COMPETIÇÃO DE ALTA DENSIDADE | COMPETIÇÃO EXTREMA |
|---|--|---|--|
| <i>Nenhuma Competição</i> | <i>Evita-se a Competição</i> | <i>Hipercompetição</i> | <i>Concorrência Perfeita</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Monopólio. - Monopólio legal através de patentes. - Lucros excessivos são sustentados durante anos. | <ul style="list-style-type: none"> - Empresas situadas em torno das outras, mas não contra. - Mercado segmentado: só um protagonista em cada segmento. - Barreiras de entrada limitam a concorrência. - Cooperação entre as empresas para restringir ou conter a competição. - Vantagens e lucros em longo prazo, se houver cooperação e respeito às barreiras. | <ul style="list-style-type: none"> - Empresas agressivas aos concorrentes a fim de enfraquecê-los. - Empresas criam vantagens para se equiparar ou tornar obsoleta as vantagens do concorrente. - Vantagens temporárias e lucros de curto prazo são atingíveis até que os concorrentes manobrem de forma a alcançar ou superar a última manobra competitiva. | <ul style="list-style-type: none"> - Todas as vantagens tradicionais são eliminadas estando os protagonistas equiparados. - Empresas competem em preços até que nenhuma tenha lucro excessivo. - Não há vantagens competitivas. - Normalmente, a concorrência perfeita não é a preferida, por que as competições de mais baixo nível proporcionam mais oportunidades e lucros. |
| AS TENDÊNCIAS | | | |
| Monopólio (um protagonista) | Oligopólio (pequeno nº protagonistas) | Competição (diversos protagonistas) | Concorrência Perfeita (muitos protagonistas) |
| Lucros Excessivos | Lucros Sustentáveis | Lucros Intermitentes ou Baixos | Não há Lucros Anormais |

Fonte: elaborada pelos autores, com informações de Boar (2001) e Chang et. al (2001).

Conforme o MEC, Ministério da Educação, a estrutura do ensino superior brasileiro está alicerçada em conceito de sistema, com as seguintes modalidades de instituições: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores. As diferenças residem na autonomia e exigências entre os tipos de instituições que compõem o sistema, ocasionando uma significativa desigualdade na concorrência entre elas.

No modelo público, predomina a estrutura universitária que congrega ensino, pesquisa e extensão, enfatizando as áreas científicas e as profissões clássicas. No sistema privado, predominam as instituições isoladas, focadas no ensino, praticamente sem o componente da pesquisa, tendo sua concentração em áreas sociais aplicadas e humanas.

Nos anos 90, devido ao excedente de demanda, a busca de um diploma de



curso superior era a meta do estudante, sem a preocupação com a IES, ou seja, a importância da instituição era relativamente menor do que a do diploma em si. Acreditava-se que, uma vez autorizada e reconhecida pelo MEC, elas proporcionariam diplomas com o mesmo grau de reconhecimento.

Impulsionada por fatores como excedente de vagas, aumento da concorrência, criação da cultura da avaliação por parte do MEC, maior divulgação da classificação de IES e maior conscientização dos alunos e do mercado de trabalho, a cultura da diferenciação começou a se fortalecer, havendo, então, o início da cultura da diferenciação qualitativa. Gradativamente, algumas IES começam a melhorar sua imagem de qualidade perante a opinião pública, apesar da existência, ainda, de uma distância em relação ao ensino superior público.

PROPOSTA DE METODOLOGIA

No presente estudo, procuram-se ferramentas que permitam buscar e entender as informações pertinentes ao mercado das Instituições de Ensino Superior, sabendo-se que grande parte delas se encontra *on-line*, com um grande valor potencial, seja em documentos, relatórios técnicos, artigos, jornais e outras linhas de informação. Porém, o processo de busca destas informações não é trivial, sendo difícil definir consultas que as encontre de modo confiável, documentos relevantes, por isso, o uso de ferramentas auxilia a diminuição deste problema. Independente da ferramenta a metodologia seguirá do Ciclo de Inteligência Competitiva, descritos a seguir (PRESCOTT e MILLER, 2002; FULD & COMPANY, 2008/2009).

A. PRIMEIRA FASE: PLANEJAMENTO E DIREÇÃO

Neste passo, é necessário identificar perguntas e decisões que encaminham a fase de garimpar informações, com foco. São identificados objetivos a serem atingidos; dados a serem coletados, bem como sua necessidade; recursos necessários; Questões Estratégicas (QE); Fatores Críticos de Sucesso (FCS); cronograma; especialistas que validarão o processo; e atores que consolidarão o sistema, garantindo sua implementação, continuidade e melhoria.

B. SEGUNDA FASE: COLETA DE DADOS

As organizações necessitam, para a obtenção de vantagem competitiva, de



informações externas. As fontes de informação, tanto formal quanto informal, são identificadas, mapeadas e selecionadas através de uma triagem. Podem ser de fontes internas ou externas à organização e devem ser coletadas através de um plano sistemático.

C. TERCEIRA FASE: TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Esta etapa envolve a padronização, registro, apreciação do conteúdo, elaboração de resumos, condensação das informações mais relevantes e indexação. Deve-se utilizar critérios que quantifiquem o processo, tais como, a credibilidade da fonte e a relevância da informação. A partir daí as propostas de ações são geradas e validadas.

D. QUARTA FASE: ANÁLISE E VALIDAÇÃO DA INFORMAÇÃO

É uma fase crucial, pois necessita de interpretações e *insights*, permitindo perceber o conhecimento tácito e o *know-how* dos analistas. É requerida também uma grande participação de pessoas, já que estas é que transformarão os dados coletados em inteligência.

Esta fase é considerada a essência do Ciclo de Desenvolvimento de um Sistema de Inteligência Competitiva, pois transforma meros resumos, que descrevem as ações tomadas pela concorrência, em inteligência analítica, que permite prever o comportamento futuro da concorrência e discute suas implicações para a estratégia da empresa.

E. QUINTA FASE: USO ESTRATÉGICO DA INFORMAÇÃO, DISSEMINAÇÃO E AVALIAÇÃO

A unidade de inteligência deve assegurar que seus resultados alcancem oportunamente os tomadores de decisão, pois, a menos que alguma inteligência seja comunicada àqueles que têm autoridade e responsabilidade de agir, nenhuma inteligência terá sido criada. Portanto, o passo final do processo é divulgar e informar, que consiste na entrega da inteligência crítica de uma maneira coerente e convincente para ser incorporado ao processo de tomada de decisão, considerando o cliente da inteligência.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo buscou apresentar algumas técnicas de mineração de textos, sobre uma coleção de documentos, de forma a auxiliar o processo de Inteligência Competitiva. Desta maneira, procurou-se melhor entender as possibilidades e modelos.

Acredita-se com este estudo que, para atingir o objetivo, deve-se buscar e identificar documentos relevantes, extrair as informações, e, em seguida, realizar clusterização, categorização e, por fim, analisar, de forma a permitir vislumbrar o atual cenário das Instituições de Ensino Superior Privado.

A técnica de extração possibilita encontrar determinados objetos, sejam eles dados ou informações, relevantes para o contexto considerado, sendo muito útil, pois permite identificar importantes palavras ou trechos, no conteúdo de um documento texto ou num conjunto deles. Já a técnica de clusterização, agrupa documentos em nível de palavras ou de documentos. A primeira identifica relacionamentos entre palavras e a segunda, entre os documentos.

Esta técnica permite mapear elementos do ambiente externo de uma organização (concorrentes, tecnologias e produtos identificados por palavras-chave específicas) e suas relações e correlações. Assim, pode-se, por exemplo, identificar quais as Instituições de Ensino Superior estejam oferecendo um determinado curso de graduação. Havendo um conjunto de documentos cujo assunto seja instituições concorrentes, a análise dos *clusters* por documentos possibilita, por exemplo, identificar as IES que possuem objetivos ou mercados comuns.

A técnica de categorização ou classificação pode ser utilizada para filtrar as informações que chegam às IES. Desta maneira, todo documento, seja na forma de notícia, artigo em revista, mensagem eletrônica etc., pode ser analisado por uma ferramenta de classificação.

A disseminação é uma técnica auxiliada pela categorização permite enviar as informações certas ao tomador de decisão certo. Cada departamento ou pessoa determina sua necessidade de informação, que será utilizada para descrever uma ou mais categorias relevantes. Assim, depois de realizada a categorização do documento, ele é enviado a quem interessa. Com isso, a disseminação não acarreta em sobrecarga de informações ao tomador de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi baseada em um estudo que procura mostrar a possibilidade de buscar informações e obter relacionamentos em uma coleção de documentos



textos, não estruturados, de forma a delinear o ambiente das Instituições de Ensino Superior Privado.

Apesar da metodologia do Processo de Inteligência Competitiva contar com as fases de planejamento, formação da coleção de documentos, produção, análise e divulgação da Informação. Esta última etapa, acredita-se, necessita de parceria com uma instituição para avaliar o modelo. Isto é considerado muito importante, já que permitiria detectar os erros e falhas, e a proposição de outros métodos que forneçam melhores resultados.

Entende-se que há um favorecimento no processo de tomada de decisões no nível estratégico, provendo informações oportunas sobre os assuntos de interesse, agregando e disseminando conhecimento, buscando uma administração estratégica voltada para a prospecção, implantação e gestão de novos negócios na área, objetivando consolidar uma posição de liderança no mercado de educação superior. Um dos retornos mais importantes que a Inteligência Competitiva pode proporcionar é a possibilidade de antecipar oportunidades de novos negócios, conhecer seu próprio domínio organizacional, bem como perceber as transformações ocorridas no exterior da organização e detectar o surgimento de novas tecnologias e tendências mercadológicas.

A fundamentação teórica demonstra que o trabalho de inteligência não é uma das principais razões do sucesso nos negócios, pois possibilita entender a necessidade dos clientes e como agem os concorrentes. A inteligência, como conhecimento especializado, não é um “produto”, pronto para ser consumido. É uma atividade de natureza técnico-humana que gera soluções eficazes e personalizadas para os seus usuários. Representa um processo de conhecer e antever o mundo ao redor do empreendimento, em consonância com a missão e os objetivos da organização. As organizações precisam manter o Sistema de Inteligência Competitiva para antecipar ameaças e oportunidades.

No presente trabalho, procurou-se, também, ressaltar a importância do *Text Mining* no estabelecimento de estratégias compatíveis com a disseminação de informações.

Fazendo-se uma pesquisa de avaliação de interesse sobre o tema “Ensino Superior” e “Universidades”, utilizando-se como ferramenta o *Google Trends*⁵, obtém-se dados que justificam a relevância do tema e o aprofundamento da pesquisa:

Os gráficos de 1 a 4 apresentam a avaliação das tendências de importância na pesquisa do termo e avaliam o tema na WEB, além do interesse de pesquisa correlacionando com regiões num dado período. Um valor de 100 representa o pico



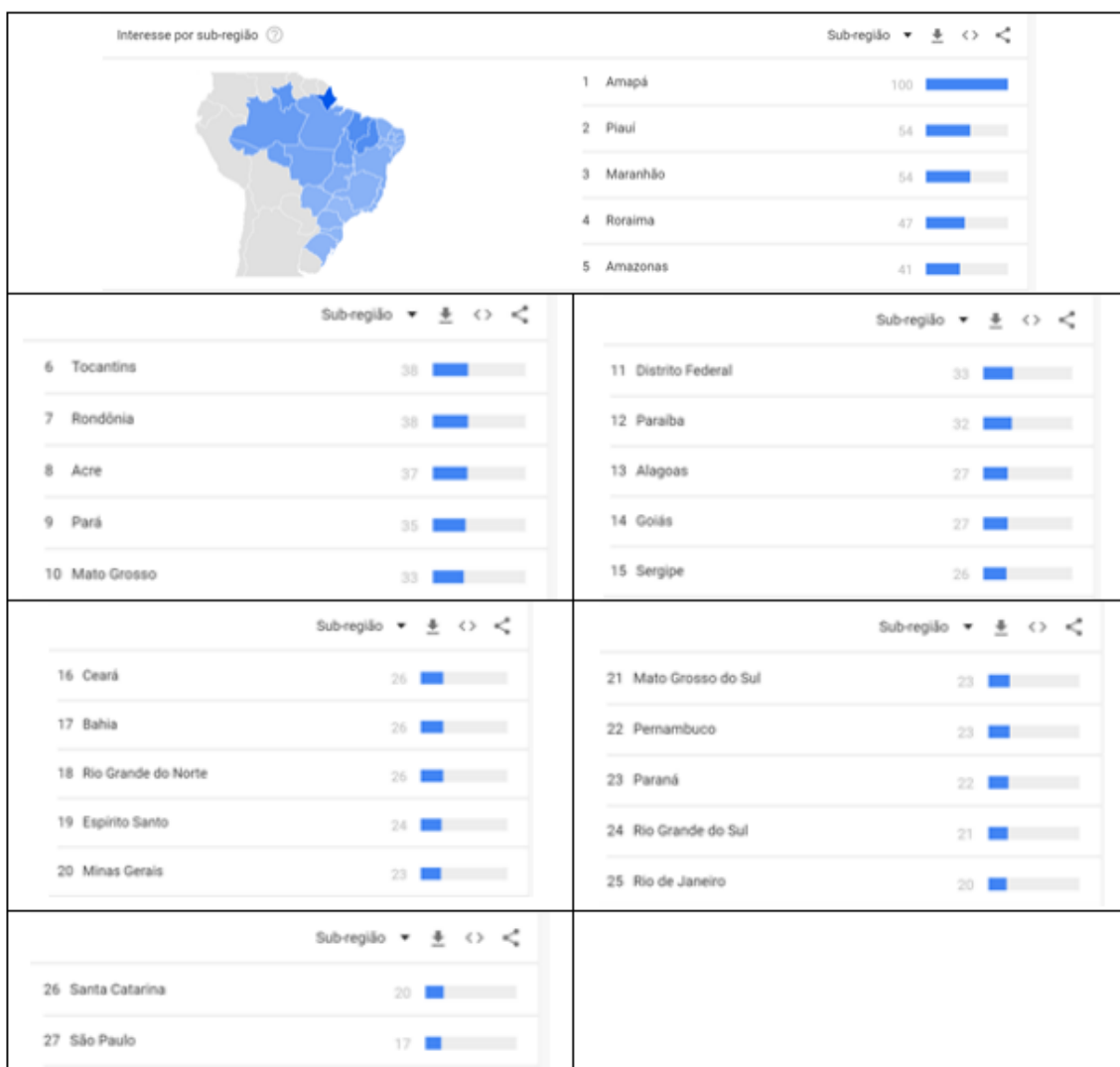
de popularidade de um termo, o de 50 significa que o termo teve metade da popularidade e uma pontuação 0 significa que não havia dados suficientes sobre o termo. As informações utilizadas são dos últimos 2 anos (2016/2018):

Gráfico 1 – Interesse do tema “ENSINO SUPERIOR” na WEB



Fonte: Gerado pelos autores no *Google Trends*.

Gráfico 2 – Interesse do tema “ENSINO SUPERIOR” na WEB por Região



Fonte: Gerado pelos autores no *Google Trends*.



Gráfico 3 – Interesse do tema “ENSINO SUPERIO PRIVADO” na WEB



Fonte: Gerado pelos autores no *Google Trends*.

Gráfico 4 – Interesse do tema “ENSINO SUPERIO PÚBLICO” na WEB



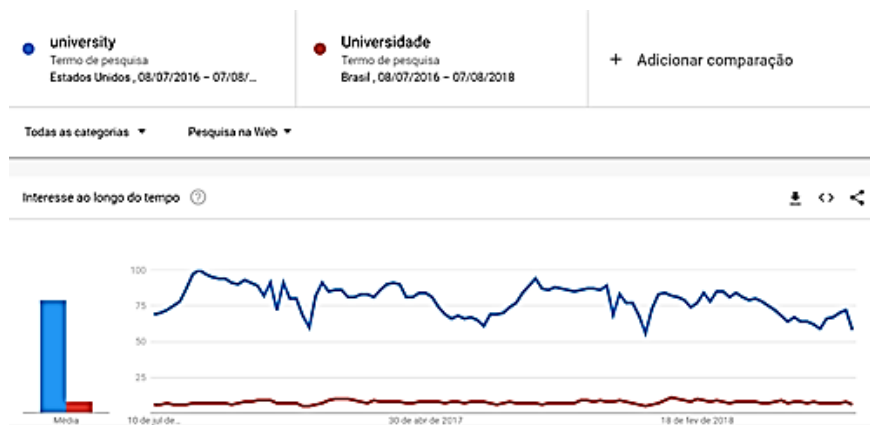
Fonte: Gerado pelos autores no *Google Trends*.

Observa-se nos gráficos 2, 3 e 4 que os termos “Ensino Superior” e “Ensino Superior Público e Privado” possuem níveis de interesse acima de 60%, em média, o que indica um volume bastante considerável de interesse sobre o tema com uma participação mais efetiva nos Estados do Norte e Nordeste e uma queda acentuada para os estados do Sudeste e Sul.

Uma comparação bastante expressiva é entre os termos “Universidade” no Brasil e “*University*” nos Estados Unidos, onde se verifica uma disparidade acentuada nos níveis de interesse, conforme pode ser visto no gráfico 5.



Gráfico 5 – Interesse: “University” nos EUA com “Universidade” no Brasil na WEB



Fonte: Gerado pelos autores no Google Trends.

REFERÊNCIAS

ABRAIC, Associação Brasileira dos Analistas de Inteligência Competitiva. Disponível em: <<http://www.abraic.org.br>>.

BOAR, B., **The Art of Strategic Planning for Information Technology**. 2nd Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc, 2001.

BRASILIANO, A. C. R., **A Inteligência Competitiva Integrada com a Segurança Empresarial**. I Congresso de Segurança do Nordeste, Bahia, Brasil, 2004.

CARVALHO, H. G., **Inteligência Competitiva Tecnológica para PMES Através da Cooperação Escola-Empresa: Proposta de um Modelo**. Tese Doutorado, Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2000.

CHANG, G., et. al., **Mining The World Wide Web: An Information Search Approach**. 2nd Edition. New York: Kluwer Academic Publishers, 2001.

CHEN, H., **Knowledge Management Systems: a text mining perspective**. Tucson. Knowledge Computing Corporation, 2001.

D'AVENI, R. A., **Hipercompetição: a estratégia para dominar a dinâmica do mercado**. Rio de Janeiro: Campus. 1995.

DORRE, J., GERSTL, P., SEIFFERT, R., **Text Mining: Finding Nuggets in Mountains of Textual Data**. Proceedings of the 5th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, p. 398-401. San Diego, California, August 1999.

EBECKEN, N. F. F., LOPES, M. C. S., COSTA, M. C. A., **Mineração de textos**. in sistemas inteligentes: fundamentos e aplicações. São Paulo: Manole. 2003.

FELDMAN, R., DAGAN, I. **Knowledge Discovery in Textual Databases (KDT)**. In Proc. of the 1st International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining (KDD-95), 112-117. AAAI / MIT Press: Menlo Park, CA,



FULD & COMPANY. **Intelligence Software Report 2008/2009**. Cambridge: Fuld & Company, 2009.

GHEMAWAT, P., **A estratégia e o cenário dos negócios: texto e casos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

KAHANER, L., **Competitive Intelligence: from Black Ops to Boardrooms – How Business Gather, Analyze, and Use Information to Succeed in the Global Marketplace**. New York: Simon & Schuster, 1996.

LOH, S; WIVES, L.K.; OLIVEIRA, J.P.M.. **Descoberta Proativa de Conhecimento em Textos: Aplicações em Inteligência Competitiva**. In: International Symposium on Knowledge Management/Document Management, Nov, 2000. Proceedings. Curitiba/PR: PUC-PR, 2000. Disponível em <http://www.academia.edu/>

PORTER, M.E., MONTGOMERY, C. A. **Estratégia: A Busca da Vantagem Competitiva**. Série Harvard Business Review Book. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PRESCOTT, J. E., MILLER, S. H., **Inteligência Competitiva na Prática: Técnicas e Práticas Bem Sucedidas para Conquistar Mercados**. Rio de Janeiro: Editora Campus. 2002.

RODRIGUES, G.M. **Educação Superior: tecnologia, inovação e criatividade**. Brasília: ABMES, 2016.

SANTOS, E. M.; KURODA, E. T.; PAMPLONA, E. **proposta de um sistema de custos para uma instituição de ensino superior : caso EFEI**. VIII Congresso Brasileiro de Custos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, outubro de 2001.

SCIP, **The society of competitive intelligence professionals**. Disponível em: <<http://www.scip.org>>.

SETZER, V. W., **Data, information, knowledge and competency**. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/data-info.html>>. Apr. 2001.

SILVA, E. M., PRADO, H. A., FERNEDA, E., **Text Mining: Crossing the Chasm Between the Academy and the Industry**, In: Zanasi, A. Brebbia, C. A., Ebecken, N. F. F., et al. (Eds.) **Data Mining III, Series: Management Information Systems**, v. 6, Wit Press, p. 351-361, 2002.

THOMPSON JR., A. A., STRICKLAND III, A. J., **Planejamento estratégico: elaboração, implementação e execução**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

WIVES, L.K.; LOH, S. **Tecnologias de descoberta de conhecimento em informações textuais** (ênfase em agrupamento de informações). In: Oficina de Inteligência Artificial, 1999, Proceedings. Pelotas: EDUCAT, 1999.

ZANASI, A. **Data mining and competitive intelligence through internet**. III NIR-IT-95 In: Third Network Information Retrieval Conference Proceedings-Milan-Italy, 1995.

ZANASI, A. **Web and Text Mining for Open Sources Analysis and Competitive Intelligence**. IBM Government Solutions, Bologna KDD Center, Italy. 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Alessandro_Zanasi/>.



REDES INTERINSTITUCIONAIS NA PERSPECTIVA DA HÉLICE TRÍPLICE: O CASO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO SUL DO BRASIL

Silvana Silva Vieira Tambosi¹
Maria Jose Carvalho de Souza Domingues²
Iara Parisotto³

Grupo de Trabalho 1: Gestión Universitaria

Resumo

As universidades possuem um relevante papel na sociedade, os estudos na área de gestão universitária vêm ganhando protagonismo no campo da administração. No cenário de competição atual, em que as instituições de ensino superior estão inseridas, são demandadas a buscar novas formas de atuação e de melhoria da qualidade dos serviços educacionais, a fim de obter desempenho e valor dos serviços oferecidos. Assim, o desafio é repensar sua estrutura, decorrendo em mudança internas e novos modos de engajamento externo. Uma alternativa é a possibilidade de as instituições de ensino responderem melhor as demandas do mercado, atuando em um sistema interligado. O objetivo dessa pesquisa consistiu em analisar a percepção dos atores universitários acerca das parcerias interinstitucionais, na perspectiva de uma universidade pública municipal, como membro da hélice tríplice. Para isto, adotou-se, em um primeiro momento a abordagem qualitativa, que consistiu em mapear as redes de parcerias interinstitucionalizadas por meio de convênios entre empresas, governo e universidade (hélice tríplice). Em seguida, utilizou-se uma abordagem quantitativa com base na pesquisa de Rodrigues; Esther e Andrade (2017), com o uso da análise descritiva, a técnica multivariada (*alfa de cronbach*, cálculo de média e desvio padrão das dimensões), e a multicriterial por meio da técnica de entropia da informação. Os principais resultados demonstraram que na percepção dos atores universitários é papel da universidade oferecer ensino, pesquisa e extensão, produzir e difundir conhecimento; há ausência de clareza entre os respondentes se a relação entre a universidade com o ambiente externo pode trazer riscos para a universidade. Além disso, verificou-se que as dimensões que obtiveram as maiores



¹ FURB Universidade Regional de Blumenau. 1Doutoranda em Ciências Contábeis e Administração na Universidade Regional de Blumenau/FURB.

² FURB Universidade Regional de Blumenau. Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora titular da Universidade Regional de Blumenau/FURB, no Programas de Pós-Graduação em Administração e de Ciências Contábeis. Ministra disciplinas e desenvolve pesquisas relacionadas a gestão universitária e a tecnologias no ensino.

³ FURB Universidade Regional de Blumenau. Doutora em Administração pela Uninove. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração.

pontuações da escala, foram: “os motivos que leva a universidade a se aproximar de empresas e governos” (Dim. 3), e “o propósito da universidade buscar parcerias, sob a perspectiva da dependência de recursos” (Dim. 4).

Palavras-chave: Universidade, Redes Interinstitucionais, Hélice Tríplice.

INTRODUÇÃO

A constituição de redes de cooperação entre a universidade, as empresas e os órgãos de fomento, com o intuito de viabilização de projetos, oportunizam uma constante aproximação e atualização da academia com o mercado. Nesta relação todos os envolvidos possuem ganhos. Frequentemente, as empresas visualizam nas universidades uma oportunidade de atender o seu esforço tecnológico, como fonte de vantagem competitiva, uma vez que há o abrandamento de custos com o desenvolvimento de pesquisas (PORTO et al., 2011).

Os autores Melo (2002); Rodrigues; Esther e Andrade (2017) salientam que, a universidade em virtude da sua contribuição para a produção de conhecimento, tem em si um potencial para a inovação. Nesta perspectiva, segundo Etzkowitz (1994); Etzkowitz e Leydesdorff (2000); Etzkowitz; Zhou e Chunyan (2017) a hélice tríplice é um modelo composto por instituições de ensino, empresas e governo para o fomento da inovação e do desenvolvimento econômico. De acordo com Pfeffer e Salancik (1978); Ulrich e Barney (1984); Balestrin; Verschoore e Reyes (2010) as organizações, ao formar parcerias, tem o propósito de compartilhar e ter acesso a recursos que são escassos.

Sob esta perspectiva, levantou-se a seguinte questão de pesquisa: qual a percepção dos atores universitários acerca das parcerias interinstitucionais, na perspectiva de uma universidade pública municipal, como membro da hélice tríplice? As universidades possuem um relevante papel na sociedade, desta maneira, busca-se reaver se há intercorrência na percepção dos atores universitários acerca desta temática.

REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão educacional, como um campo de estudo e prática, foi provinda dos princípios de gestão, utilizados inicialmente nos ramos da indústria e do comércio, principalmente nos Estados Unidos. Desta forma, o seu desenvolvimento teórico, ocorreu a partir da aplicação de modelos industriais aplicados em contextos



educacionais. Ao passo que tornou-se um campo acadêmico, os teóricos e gestores da área começaram a desenvolver modelos alternativos, com base em suas observações e experiências em instituições de ensino (BUSH, 2006).

Faz-se necessário uma reengenharia nas universidades. Em especial, as universidades públicas que apresentam receitas que não advêm da sua produtividade. Há um enorme distanciamento dos cursos oferecidos e as demandas do mercado, no que tange às necessidades da sociedade. Os acadêmicos, em geral, não se formam com as habilidades exigidas de sua futura área de atuação. Discute-se a “utilidade da universidade”, que por sua vez, deve proporcionar um serviço que seja útil para os estudantes que tem por objetivo uma formação voltada para o mercado de trabalho (SCHILICKMANN; MELO, 2012).

As universidades possuem um relevante papel na sociedade, em vista disto, o desempenho dessas instituições carece de maior atenção de pesquisadores e gestores da área da administração universitária. Pontos decorrentes da complexidade organizacional, que envolve uma universidade, que muitas vezes possui ambiguidade de objetivos; a estrutura decisória ocorre de forma colegiada; há uma pluralidade de interesses; a essência do processo educacional, principalmente na transferência do conhecimento e o aprendizado, assim como a promoção de valores humanos, possui recursos escassos e demandam de uma administração apropriada e de uma teoria própria (MEYER J, 2014).

No cenário de competição atual, em que as instituições de ensino superior estão inseridas, são demandadas a buscar novas formas de atuação e de melhoria da qualidade dos serviços educacionais, a fim de obter desempenho e valor dos serviços oferecidos. Para tal, é necessária uma gestão com liderança e determinação, para atuarem em estruturas mais flexíveis direcionadas aos consumidores e aos processos. Assim, o desafio é repensar sua estrutura, decorrendo em mudança internas e novos modos de engajamento externo. (COLOMBO, 2013; MEYER Jr, 2014).

Uma alternativa é a possibilidade de as instituições de ensino responderem melhor as demandas do mercado, atuando em um sistema interligado. O conceito de instituições com este entendimento, pode apresentar um efeito vultoso sobre as contingências existentes acerca das organizações. O autor Weick (1976) na década de 1970 já indicava o desenvolvimento de instrumentos conceituais, que preservassem os sistemas interligados, tais como: discorrer sobre os elementos existentes em instituições de ensino que possam ser integrados; a elaboração de uma metodologia contextual; a coleta e descrição das estruturas para um sistema interligado; a especificação da tecnologia fundamental para as instituições



educacionais (WEICK, 1976).

Neste sentido, a formação de redes de cooperação entre universidade, empresas e órgãos de fomento, para a viabilização de projetos, contribuem para a aproximação e constante atualização da comunidade acadêmica com o mercado. Nesta relação, todos os envolvidos possuem ganhos. “As motivações que levam à cooperação são distintas para as universidades e as empresas, bem como suas características e necessidades, a intersecção destas encontra-se na necessidade de inovar.” (PORTO et al., 2011, p. 53).

Segundo Porto (2006) as universidades são tidas como um receptáculo de conhecimento, cujo o acesso ocorre por meio de parcerias, licenciamentos, qualificação dos seus atores e desenvolvimento de pesquisas. Comumente, as organizações veem nas universidades um meio de suplementar o seu esforço tecnológico, como fonte de vantagem competitiva com a atenuação de custos com pesquisas. Pois, as organizações possuem recursos internos restritos (profissionais qualificados e recursos financeiros) para a produção de pesquisa.

As universidades veem buscando atender as necessidades do mercado, pelo senso de utilidade da universidade. Isto reforça a tendência de sua reengenharia em seus modelos e processos organizacionais, conforme destacado por Schilickmann e Melo (2012). Cabe destacar que, devido a sua contribuição para a produção de conhecimento, a Universidade possui potencial para a inovação (MELO, 2002; RODRIGUES; ESTHER; ANDRADE, 2017).

Nesta perspectiva, a hélice tríplice é um modelo que integra instituições de ensino, empresas e governo para o fomento da inovação e desenvolvimento econômico (ETZKOWITZ, 1994; ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 2000; ETZKOWITZ; ZHOU; CHUNYAN, 2017). O termo foi originado metaforicamente, o intuito era a identificação dos envolvidos de um sistema de inovação (âmbito regional), de uma determinada rota nos Estados Unidos da América. Atualmente, o termo hélice tríplice é reconhecido internacionalmente nos estudos, na orientação de práticas e políticas de inovação em âmbitos local até multinacional. O objetivo é aprimorar as “interações universidade-indústria-governo.” (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017, p.23).

Este modelo constitui um meio para melhorar as condições de inovação em uma sociedade baseada no conhecimento. Neste arranjo, a indústria é tida como o local da produção; o governo como fonte de relações contratuais que assegurara a estabilidade das interações; e a universidade produz novos conhecimentos e tecnologia. Estas inter-relações constituem o princípio gerador das economias baseadas no conhecimento (ETZKOWITZ, 2003).



Etzkowitz (1994), elucida que a hélice tríplice possibilita o levantamento de recursos externos à universidade, além do governo, pois pode-se contar com a iniciativa privada para a fonte de financiamento de projetos. Com base nesta premissa, o estudo de Rodrigues; Esther e Andrade (2017, p.02) buscou “compreender qual efetivamente está sendo o caminho trilhado na estruturação desta relação, levantando, para isto, a situação específica de uma universidade brasileira.” Os resultados demonstraram uma ausência consensual acerca da postura e visão dos atores institucionais acerca da relação da universidade com o ambiente externo.

Apesar de não ter havido um consenso nos resultados da pesquisa de Rodrigues; Esther e Andrade (2017) quanto a relação da universidade com o ambiente externo, os autores reconhecem a importância da relação entre a universidade, governo e empresa, atuando em rede de cooperação, para a obtenção de recursos, uma vez que existe uma dependência de recursos destas instituições.

Com relação a dependência de recursos, trata-se de uma abordagem utilizada nos estudos sobre redes de cooperação. O ponto de interesse é compreender o processo pelo qual as organizações diminuem suas dependências do ambiente, fazendo uso de diversas estratégias a fim de ampliar seu poder. Esta teoria pormenoriza entre os tipos de dependência de recursos, sejam eles materiais ou imateriais, como potenciais determinantes na formação de redes.

Nesse sentido, destaca-se o artigo seminal de Pfeffer e Salancik (1978); Ulrich e Barney (1984); Balestrin; Verschoore e Reyes (2010) que fazem uma revisão de algumas das principais configurações de redes de cooperação e redes sociais. Na perspectiva da teoria da dependência de recursos, as organizações estruturam-se em redes, com o objetivo de compartilhar e ter acesso a recursos que são escassos.

A teoria da dependência de recursos, segundo Penrose (1959); Teece (1982); Prahalad e Bettis (1986); Barney (1991); Clegg et al. (1999) tem como unidade fundamental de análise os recursos e capacidades controlados pela empresa. Isto inclui todos os atributos que capacitam a empresa para a definição e implementação de estratégias.

Os recursos podem ser divididos em quatro tipos: financeiros, físicos, humanos e organizacionais (BARNEY, 1991; CLEGG et al., 1999). A perspectiva da dependência de recursos apoia-se em dois pressupostos referentes aos recursos e as capacidades da empresa. O primeiro pressuposto é que os recursos e as capacidades podem apresentar variações significativas entre as empresas. O



segundo pressuposto assume que estas diferenças podem apresentar estabilidade, considerando a imobilidade de recursos (CLEGG et al., 1999).

MÉTODOLOGIA

Nesta seção descreve-se o enquadramento metodológico da pesquisa e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

Com o objetivo de analisar a percepção dos atores universitários acerca das parcerias interinstitucionais, na perspectiva de uma universidade pública municipal, como membro da hélice tríplice, adotou-se, em um primeiro momento a abordagem qualitativa, que consistiu em mapear as redes de parcerias interinstitucionalizadas por meio de convênios entre empresas, governo e universidade (hélice tríplice).

Para o mapeamento dos projetos financiados por estas instituições parceiras e a universidade, foi necessário entrar em contato com o escritório de projetos da universidade, que estabelece os contratos de cooperação e gerenciam os recursos investidos. Em seguida, contatou-se o NIT (Núcleo de Inovação Tecnológica) da universidade, a fim de levantar e entender como ocorre a captação e a viabilização contratual com as empresas privadas. E, por último, procurou-se a Divisão de Pós-Graduação, para que fosse possível realizar um levantamento dos recursos de pesquisas (bolsas de estudos, de extensão), bem como a sua distribuição aos programas de pós-graduação.

Desta forma, foi possível constituir a base de dados. Esta foi composta por 119 professores/pesquisadores vinculados a programas de Pós-graduação (Stricto Sensu), o reitor, três pró-reitores (administração, pesquisa e extensão, de ensino), três gestores das unidades administrativas diretamente ligada as parcerias interinstitucionalizadas. Totalizando 126 participantes.

Depois do mapeamento das parcerias interinstitucionalizadas e dos atores universitários envolvidos, foi necessário a utilização de uma abordagem quantitativa, tanto na abordagem quanto no tratamento dos dados, por meio de técnicas estatística descritiva, multivariada e multicritério.

A abordagem quantitativa objetiva a mensuração de fenômenos, compreendendo a coleta e a análise de dados numéricos (quantitativos), e realizando testes estatísticos. O fator relevante para a validação de estudos quantitativos é facultado por meio da confiabilidade dos indicadores estatísticos (COLLIS; HUSSEY, 2013). A técnica de pesquisa descritiva frequentemente caracteriza alguma situação contextual, sendo esta idealizada, principalmente, para mensurar as características da ocorrência de casos de pesquisa (HAIR JR et. al.,



2009).

O método multicritério é uma análise sistemática que busca identificar, caracterizar e classificar os principais fatores constituintes, por meio da comparação entre as variáveis propostas em um conjunto de critérios. O intuito é oferecer possíveis alternativas sobre as preferências do grupo envolvido no processo decisório (MATZENAUER, 2003; GOMES; ARAYA; CARIGNANO, 2004; STEWART, 2011; ALMEIDA, 2013).

Nesta segunda parte, foi adotado um questionário adaptado, a partir da pesquisa de Rodrigues, Esther e Andrade (2017), que originalmente, possuiu uma abordagem qualitativa e o instrumento consistiu em entrevistas com atores universitários. Os dados levantados, foram categorizados a partir da técnica de contagem de frequência, e as variáveis mais citadas pelos entrevistados foram organizados em três dimensões, descritas no Quadro 1. Para este artigo, adotou-se as três dimensões da pesquisa de Rodrigues, Esther e Andrade (2017), e criou-se uma quarta dimensão, nomeada de: Parcerias – A Perspectiva da Dependência De Recursos.



VI CONGRESSO
IBERO-AMERICANO

Quadro 1 – Relação entre as questões de investigação e os itens do questionário

| Dimensões | Questão de investigação | Itens do questionário |
|---|--|--|
| D1 - Os papéis da Universidade. | Os papéis que a universidade assume atualmente são: | <ol style="list-style-type: none"> 1. A tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão. 2. Além da tríade, também inovação e visualização de demandas externas. 3. Atender a tríade, mas que está aquém das suas possibilidades. 4. É um Agente de desenvolvimento econômico e social. 5. É produtora e difusora de conhecimento. 6. A reflexão sobre o papel ideal e o papel real da universidade. |
| D2- Riscos: Universidade e o ambiente externo. | Possíveis riscos para a universidade em uma relação Mais próxima com o ambiente externo: | <ol style="list-style-type: none"> 7. Não há riscos para universidade. 8. Desviar o foco de suas finalidades públicas para atender demandas privadas. 9. Os riscos dependem da forma como essa relação é regulamentada. 10. A universidade corre o risco de entrar com o ônus e as empresas ficarem com o bônus. 11. Priorizar somente a ligação com algum setor da sociedade, como as Empresas. 12. Benefícios somente para áreas com maior ligação e coerência com as demandas de mercado. |
| D3 – Aproximação da Universidade com Empresa e Governo: Motivações. | Motivos que levariam a Universidade a buscar a aproximação com o governo e as empresas: | <ol style="list-style-type: none"> 13. Obtenção de financiamentos na iniciativa privada. 14. Contribuir no desenvolvimento econômico e social. 15. Alcance de legitimidade social se aproximando da sociedade. 16. Proporcionar maior inserção dos alunos no mercado. 17. Aproximação do objeto de estudo e maior aplicabilidade dos conhecimentos. |

Fonte: adaptado de de Rodrigues, Esther e Andrade (2017)

Para a mensuração das questões (Quadro 1), utilizou-se escala de *likert* de 7 pontos, sendo 1 atribuído a discordância total do respondente e 7 a concordância total do respondente com as afirmações que compuseram as questões. O questionário estruturado foi disponibilizado via Google Docs no período de fevereiro e março de 2018. Foram convidados a participar da pesquisa todos os atores universitários identificados na primeira parte da pesquisa. No dia 28 de março de 2018 encerrou-se a pesquisa, contando com a participação de 43 respondentes.

Em seguida, os dados foram tabulados em planilha do *software Microsoft Excel*®. As questões foram agrupadas de acordo com as dimensões propostas (Quadro 1). A base de dados da planilha do *software Microsoft Excel*® foi importada para o *Software Estatístico SPSS*® versão 22. A primeira análise efetuada foi o teste estatístico de confiabilidade (*Alfa de Cronbach*). Este indicador é uma medida de confiabilidade que varia de 0 a 1, sendo os valores de 0,60 a 0,70 considerados o limite inferior de aceitabilidade (HAIR Jr. *et al.*, 2009). Em seguida, calculou-se a média e desvio padrão das dimensões.

Posteriormente, foi realizada a análise multicriterial de entropia da informação. Este método é utilizado para determinar o peso da informação presente nos indicadores avaliados (ZELENY, 1982; ZOU; YI; SUN, 2006). Originalmente o termo entropia procedeu-se da termodinâmica, e com o tempo foi sendo utilizado em outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais (ROCHA et al, 2011).

Para o cálculo da entropia, foi necessário um ponto de referência, isto é, um valor âncora em referência ao valor em que é calculada a entropia da informação. Nesta pesquisa o valor atribuído foi 7 (Concordo Totalmente). Desta forma, o valor da entropia alcançado recomendará o quanto de informação está presente em cada questão do instrumento de pesquisa utilizado (ZELENY, 1982; ROCHA et al, 2011).

Para a viabilização da análise dos dados levantados, buscou-se verificar a variabilidade nas respostas quanto à concordância e discordância dos atributos (questões). Para isto, matematicamente aplicou-se o seguinte modelo, conforme Zeleny (1982) e Rocha et al. (2011):



$d_i = (d_i^1, d_i^2, \dots, d_i^m)$ os valores normalizados, no qual: $d_i^k = \frac{x_i^k}{x_i^*}$, caracterizando o conjunto D, na forma do i-ésimo atributo. Define-se $D_i = \sum_{k=1}^m d_i^k$; $i = 1, 2, \dots, n$. A medida de entropia do contraste de intensidade para o i-ésimo atributo é calculado por $e(d_i) = -\alpha = \sum_{k=1}^m \frac{d_i^k}{D_i} \ln \left(\frac{d_i^k}{D_i} \right)$, onde $\alpha = \frac{1}{e_{max}} > 0$ e $e_{max} = \ln(m)$. Recordando ainda que $0 \leq d_i^k \leq 1$ e $d_i^k \geq 0$. Na ocorrência de todos os k e d forem idênticos para um dado i , em tal caso $\frac{d_i^k}{D_i} = \frac{1}{n}$ e $e(d_i)$ admite valor máximo, ou seja, $e_{max} = \ln(m)$. Fixando $\alpha = \frac{1}{e_{max}}$ designa-se $0 \leq e(d_i) \leq 1$ para todos os d_i 's. Tal normalização é imprescindível para efeito de comparação. A entropia total de D é determinada por: $E = \sum_{i=1}^n e(d_i)$.

Por motivo do peso λ_i^{\sim} ser opostamente concatenado a $e(d_i)$ é utilizado $1 - e(d_i)$ ao contrário de $e(d_i)$ e normaliza-se para garantir que $0 \leq \lambda_i^{\sim} \leq 1$ e $\sum_{i=1}^n \lambda_i^{\sim} = 1$. Assim, tem-se: $\lambda_i^{\sim} = \frac{1}{n-E} [1 - e(d_i)] = \frac{[1 - e(d_i)]}{n-E}$.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, iniciando com o teste estatístico de confiabilidade (*Alfa de Cronbach*), em seguida apresentam-se as estatísticas descritivas (média, desvio padrão das dimensões, *ranking*) e análise multicriterial de cálculo de entropia da informação.

Tabela 1 – Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| 0,866 | 28 |

Fonte: dados da pesquisa

Como é possível observar na Tabela 1, o valor obtido foi de 0,866. Com este dado é possível inferir que o instrumento (questionário) de pesquisa adaptado de Rodrigues, Esther e Andrade (2017) possui uma ótima fidedignidade para todos os 28 itens do questionário.

Tabela 2 – Média e Desvio Padrão das Dimensões

| Dimensão | Média | Desvio padrão |
|---|-------|---------------|
| Dim. 1 - Os papéis da Universidade | 5,34 | 1,28167 |
| Dim.2 - Riscos: Universidade e o ambiente externo | 3,99 | 1,92183 |
| Dim.3 - Aprox. Universidade com Empresa e Governo: Motivações | 6,05 | 1,34100 |
| Dim. 4 - Parcerias: a Perspectiva da Dependência De Recursos | 5,44 | 1,57109 |

Fonte: dados da pesquisa

Verifica-se na Tabela 2 que na percepção dos atores universitários pesquisados é papel da universidade oferecer ensino, pesquisa e extensão, produzir e difundir conhecimento (Dim. 1). Além disto, não há uma clareza entre os respondentes se a relação da universidade com o ambiente externo pode promover riscos para a universidade (Dim. 2).

A dimensão que obteve maior pontuação foram os motivos que levam a universidade a se aproximar de empresas e governos: obter recursos financeiros, contribuir para o desenvolvimento econômico e social e proporcionar maior inserção dos alunos no mercado. (Dim. 3). A Dimensão 4 obteve a segunda maior pontuação da escala, e refere-se o propósito da universidade buscar parcerias, sob a perspectiva da dependência de recursos.

Com relação a motivação da universidade em se aproximar dos demais membros da hélice tríplice (empresa e governo), formando uma rede de cooperação, segundo Porto et al (2011) é a viabilização de projetos, estes, por sua vez, contribuem na aproximação e atualização contínua dos acadêmicos com o mercado. Nesta relação, todos os envolvidos da hélice tríplice possuem ganhos. “As motivações que levam à cooperação são distintas para as universidades e as empresas, bem como suas características e necessidades, a intersecção destas encontra-se na necessidade de inovar.” (p. 53).

Tabela 3 – Ranking das questões com a pontuação mais alta, por dimensão

| Dimensões | Questões | Likert | Frequência |
|-----------|----------|--------|------------|
| D1 | Q1 | 7 | 55,8% |
| D3 | Q13 | 7 | 53,5% |
| D3 | Q14 | 7 | 51,2% |
| D3 | Q17 | 7 | 55,8% |
| D4 | Q18 | 7 | 55,8% |
| D4 | Q19 | 7 | 62,8% |
| D4 | Q20 | 7 | 65,1% |

Fonte: dados da pesquisa



Na Tabela 3 realizou-se um ranqueamento, a partir da contagem de frequência das questões que obtiveram uma pontuação mais alta de cada dimensão (*likert 7*). É possível verificar que a questão que obteve maior pontuação na escala foi a Q 20, da dimensão 4, que se refere a “Obtenção de recursos para a aquisição de equipamentos, laboratórios, etc.”. 65,1% dos respondentes percebem que por meio da obtenção dos recursos externos, é possível adquirir equipamentos e montar laboratórios na universidade. A este respeito, Etzkowitz (1994) destaca que a hélice tríplice possibilita a obtenção de recursos que são externos à universidade, além do governo. Pois, viabiliza-se parcerias com as empresas privadas como fonte para o financiamento de projetos.

Em seguida, calculou-se a entropia da informação de cada componente ou item (Tabela 4).

| Variáveis | Entropia e(di) | Peso | |
|------------|----------------|-----------|-----------|
| Dimensão 1 | D1-Q1 | 0,025451 | 0,166544 |
| | D1-Q2 | 0,016749 | 0,168031 |
| | D1-Q3 | 0,031641 | 0,165486 |
| | D1-Q4 | 0,023592 | 0,166862 |
| | D1-Q5 | 0,022994 | 0,166964 |
| | D1-Q6 | 0,027969 | 0,166114 |
| Dimensão 2 | D2-Q7 | 0,013648 | 0,168155 |
| | D2-Q8 | 0,021666 | 0,166788 |
| | D2-Q9 | 0,021443 | 0,166827 |
| | D2-Q10 | 0,023975 | 0,166395 |
| | D2-Q11 | 0,02178 | 0,031773 |
| | D2-Q12 | 0,166769 | 0,165065 |
| Dimensão 3 | D3-Q13 | 0,025947 | 0,199174 |
| | D3-Q14 | 0,020202 | 0,200349 |
| | D3-Q15 | 0,020497 | 0,200289 |
| | D3-Q16 | 0,02003 | 0,200384 |
| | D3-Q17 | 0,022866 | 0,199804 |
| Dimensão 4 | D4-Q18 | 0,0254509 | 0,0907916 |
| | D4-Q19 | 0,0251767 | 0,0908171 |
| | D4-Q20 | 0,0251092 | 0,0908234 |
| | D4-Q21 | 0,0266179 | 0,0906828 |
| | D4-Q22 | 0,0286135 | 0,0904969 |
| | D4-Q23 | 0,0234158 | 0,0909812 |
| | D4-Q24 | 0,0214426 | 0,0911650 |
| | D4-Q25 | 0,0215258 | 0,0911572 |
| | D4-Q26 | 0,0193058 | 0,0913641 |
| | D4-Q27 | 0,0224174 | 0,0910742 |
| | D4-Q28 | 0,0270077 | 0,0906465 |



Tabela 4 – Entropia da Informação



Fonte: dados da pesquisa

Após rodar o modelo matemático, utilizado para calcular a entropia da informação de cada questão, levantada no instrumento aplicado para este estudo (Tabela 4), verificou-se que as informações mais relevantes estão presentes na Dimensão 3 “Aproximação da Universidade com Empresa e Governo: Motivações”, de acordo com os respondentes, foram: D3Q14 “Contribuir no desenvolvimento econômico e social.” (20,03%) e D3Q16 “Proporcionar maior inserção dos alunos no mercado.” (20,03%). A questão que houve menos informação (9,05%) foi a D4Q22 “Obtenção de recursos para a contratação de profissionais especializados (interno: locação de horas na Universidade).”

Analisando os dados desta dimensão, percebe-se que os respondentes consideram importante a aproximação da universidade com empresa e governo. Entendem que esta relação pode promover uma maior inserção dos alunos no mercado de atuação profissional. Além disto, contribui para o desenvolvimento econômico e social, por meio da produção de pesquisas que promovem soluções demandadas pelas empresas. Este dado corrobora com o entendimento de Etzkowitz (2003), para o autor a proposta de um arranjo entre universidade, empresa e governo, melhora as condições de inovação em uma sociedade baseada no conhecimento, e a universidade produz novos conhecimentos e tecnologia.

As organizações conferem às universidades uma forma de suplementar o seu empenho tecnológico, como fonte de vantagem competitiva com a redução de custos com pesquisas. As empresas dispõem de recursos internos restritos (profissionais qualificados e recursos financeiros) para a produção de pesquisa.

Desta forma as universidades são consideradas um receptáculo de conhecimento. As parcerias constituem uma forma dos envolvidos acessarem os recursos que cada membro (hélice tríplice) dispõem. Correntemente, as empresas veem nas universidades uma oportunidade para a suplementação tecnológica, como fonte de vantagem competitiva, atenuando custos com as pesquisas (PORTO, 2006).

Com relação a primeira dimensão “Os papéis da Universidade”, composta pelas questões: Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 e Q6 do instrumento de Rodrigues, Esther e Andrade (2017), houve uma homogeneização das respostas. Ou seja, as seis questões presentes nesta dimensão possuem em média 16% de informação (variações entre: 16,54% e 16,83%), não apresentando variabilidade acentuada entre elas. Os itens deste fator tratam de questões relacionadas a tríade de ensino, pesquisa e extensão; inovação e visualização de demandas externas; agente de desenvolvimento econômico e social; produtora e difusora de conhecimento.

Como pode-se observar, os papéis percebidos como sendo da universidade estão relacionadas as atividades inerentes a sua concepção. Segundo Meyer Jr. (2014) as universidades possuem um relevante papel na sociedade. Para Porto (2006) as universidades são tidas como um reservatório de conhecimento. De acordo com Melo (2002); Rodrigues; Esther e Andrade (2017) o papel da universidade como membro da hélice tríplice é importante, devido a sua contribuição na produção de conhecimento para potencializar a inovação.

Quanto a dimensão dois, trata dos possíveis riscos da interação da Universidade com o ambiente externo: D2Q7 “Não há riscos para universidade” (16,81%). As questões D2Q8 até D2Q11 apresentaram poucas



variações (percentuais de explicações entre 16,63% até 16,68%) se referem a universidade desviar o foco de suas finalidades públicas para atender demandas privadas; os riscos dependem da forma como essa relação é regulamentada; o risco da universidade entrar com o ônus e as empresas ficarem com o bônus; priorizar somente a ligação com algum setor da sociedade, como as empresas. A questão D2Q12 “Benefícios somente para áreas com maior ligação e coerência com as demandas de mercado” apresenta um percentual ainda menor, de 16,50%. Assim como foi possível observar na Tabela 2, é interessante ressaltar que nesta dimensão, se evidencia a ausência de clareza dos respondentes quanto os possíveis riscos que a universidade pode estar passível na interação com o ambiente externo.

Por fim, a dimensão quatro “Motivos que levariam a universidade a buscar parcerias com o governo e as empresas, sob a perspectiva da dependência de recursos” apesar de obter a segunda maior pontuação na escala (Tabela 2), apresentou menos informação, conforme a Tabela 4. Infere-se que tal dado se deve ao fato de ter havido menos variabilidade nas respostas, e ter concentrado um percentual maior no valor 7 da escala *likert*, apresentando uma maior concordância com as assertivas apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, o objetivo principal foi analisar a percepção dos atores universitários acerca das parcerias interinstitucionais, na perspectiva de uma universidade pública municipal, como membro da hélice tríplice. Os resultados demonstram que na percepção dos atores universitários é papel da universidade oferecer ensino, pesquisa e extensão, produzir e difundir conhecimento (Dim. 1). Verificou-se também que, não há uma clareza entre os respondentes se a relação entre a universidade com o ambiente externo pode trazer riscos para a universidade (Dim. 2). Este dado difere do resultado encontrado na pesquisa de Rodrigues, Esther e Andrade (2017), em que a maioria não visualiza riscos para a universidade, na interação com o ambiente externo.

Duas dimensões obtiveram as maiores pontuações da escala, que foram “os motivos que leva a universidade a se aproximar de empresas e governos” (Dim. 3), e “o propósito da universidade buscar parcerias, sob a perspectiva da dependência de recursos” (Dim. 4). Com relação a motivação da universidade em se aproximar dos demais membros da hélice tríplice, ocorre pela obtenção de recursos financeiros, e pela contribuição que esta relação reflete no desenvolvimento



econômico e social, além de proporcionar uma maior inserção dos futuros profissionais no mercado. Este dado confirma o entendimento de Etzkowitz (2003), segundo o autor a proposta de uma rede de cooperação entre universidade, empresa e governo, melhora as condições de inovação em uma sociedade baseada no conhecimento, e a universidade produz novos conhecimentos e tecnologia.

A dimensão que obteve a segunda maior pontuação na escala, mas apresentou a menor variabilidade entre os respondentes, apresentando uma maior concordância com as assertivas apresentadas, foi a dimensão 4. Esta trata dos motivos que levam a universidade a buscar parcerias com o governo e as empresas, sob a perspectiva da dependência de recursos. Esta dimensão apresentou menos informação, de acordo com a análise multicriterial.

Por fim, espera-se que o presente estudo encoraje futuras pesquisas, como a aplicação do instrumento sobre as parcerias interinstitucionais na perspectiva da hélice tríplice em outras universidades. Assim, sugere-se ampliar a amostra, a fim de verificar a percepção dos atores universitários acerca desta temática, no sentido de verificar possíveis extrapolações em um outro contexto. A replicação desta pesquisa corrobora também para o desenvolvimento da área de estudo, tendo em vista a escassez de trabalhos empíricos sobre as parcerias interinstitucionais e da dependência de recursos como membro da hélice tríplice. Pesquisas nessa área podem ajudar a fomentar o desenvolvimento social, econômico local e do país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adiel Teixeira de. **Processo de decisão nas organizações**: construindo modelos de decisão multicritério. São Paulo: Atlas, 2013.
- BALESTRIN, Alsones; VERSCHOORE, Jorge Renato; REYES JUNIOR, Edgar. O campo de estudo sobre redes de cooperação interorganizacional no Brasil. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 3, 2010.
- BARNEY, Jay. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of management**, v. 17, n. 1, p. 99-120, 1991.
- BARNEY, Jay B. Is the resource-based “view” a useful perspective for strategic management research? Yes. **Academy of management review**, v. 26, n. 1, p. 41-56, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. In: **Escritos de educação**. 2004.
- BUSH, Tony. Theories of Educational Management. **International Journal of Educational Leadership Preparation**, v. 1, n. 2, p. n2, 2006.
- CLEGG, Stewart et al. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999.



COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Business research: A practical guide for undergraduate and postgraduate students.** Palgrave macmillan, 2013.

COLOMBO, S. S. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CORRAR, Luiz J.; PAULO, Edilson; DIAS FILHO, José Maria. Análise multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia. **São Paulo: Atlas**, p. 280-323, 2007.

ETZKOWITZ, H. Academic-industry relations: a sociological paradigm for economic development. In: LEYDESDORFF, L.; VAN DEN BESSLAAR, P. In: **Evolutionary economics and chaos theory: new directions in technology studies.** London: Printer Publishers, 1994.

ETZKOWITZ, Henry. Innovation in innovation: The hélice tríplice of university-industry- government relations. **Social science information**, v. 42, n. 3, p. 293-337, 2003.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The dynamics of innovation: from national systems and "mode 2" to hélice tríplice of university-industry-government relations. **Research Policy**, Amsterdam, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000.

ETZKOWITZ, HENRY; ZHOU, CHUNYAN. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 90, p. 23-48, 2017.

GOMES, Luiz Flavio Autran Monteiro; ARAYA, Marcela Cecilia Gonzalez; CARIGNANO, Claudia. **Tomada de decisões em cenários complexos: introdução aos métodos discretos do apoio multicritério a decisão.** São Paulo: Thomson, 2004.

HAIR JR, J. F. et al. **Multivariate Data Analysis: a global perspective.** 7th edition. Pearson: 2009.

LYNCH, Richard; BAINES, Paul. Strategy development in UK higher education: towards resource-based competitive advantages. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 26, n. 2, p. 171-187, 2004.

MATZENAUER, H.B. **Avaliação da sustentabilidade ambiental de municípios Paraibanos: Uma aplicação utilizando o método PROMETHEE II.** Tese de Doutorado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 1, 2003.

MELO, Pedro Antônio de. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002, 331f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

PENROSE, E. **The theory of growth of the firm.** London: Basil Blackwell, 1959.

PFEFFER, J.; SALANCIK, G. R. **The external control of organizations: a resource dependence perspective.** New York: Harper e Row, 1978.

PORTO, Geciane Silveira. A decisão de cooperação universidade-empresa sob a



ótica dos líderes de grupos de pesquisa da USP cadastrados no diretório de pesquisa do CNPq. **Trabalho apresentado para obtenção do título de Livre Docência**, 2006.

PORTO, Geciane Silveira et al. Rede de interações universidade-empresa no Brasil: uma análise de redes sociais. **Revista de Economia**, v. 37, n. 4, 2011.

PRAHALAD, Coimbatore K.; BETTIS, Richard A. The dominant logic: A new linkage between diversity and performance. **Strategic management journal**, v. 7, n. 6, p. 485-501, 1986.

PRIEM, Richard L.; BUTLER, John E. Is the resource-based “view” a useful perspective for strategic management research?. **Academy of management review**, v. 26, n. 1, p. 22-40, 2001.

ROCHA, Irani et al. A presença da entropia da informação no controle orçamentário em ambiente inovador. **RAI Revista de Administração e Inovação**, v. 8, n. 2, p. 82-105, 2011.

RODRIGUES, I. S.; ÉSTHER, A. B.; ANDRADE, E. P. A relação Indústria-Governo-Universidade: o caso de uma universidade federal de Minas Gerais. In: EnAnpad, 2017, São Paulo. Trabalhos Apresentados, 2017.

STEWART, Theodor J. Multicriteria Decision Analysis. In: **International Encyclopedia of Statistical Science**. Springer Berlin Heidelberg, 2011.

TEECE, David J. Towards an economic theory of the multiproduct firm. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 3, n. 1, p. 39-63, 1982.

ULRICH, David; BARNEY, Jay B. Perspectives in organizations: resource dependence, efficiency, and population. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 3, p. 471-481, 1984.

ZELENY, M. **Multiple Criteria Decision Making**. McGraw-Hill, New York, 1982.

ZOU, Zhi-Hong; YI, Yun; SUN, Jing-Nan. Entropy method for determination of weight of evaluating indicators in fuzzy synthetic evaluation for water quality assessment. **Journal of Environmental Sciences**, v. 18, n. 5, p. 1020-1023, 2006.

WERNERFELT, Birger. A resource-based view of the firm. **Strategic management journal**, v. 5, n. 2, p. 171-180, 1984.



REFLEXÕES SOBRE GÊNERO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Joanah Dal Mas dos Santos¹
Rafael Vasconcelos²
Paulo Fossatti³

Grupo de Trabalho 6: Temas emergentes para a Gestão da Educação Básica e da Educação Superior
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O presente trabalho tem como tema o gênero na gestão educacional. O objetivo consiste em refletir sobre a possibilidade da existência de sexismo na gestão educacional. Buscamos perseguir a seguinte questão de pesquisa, elaborada após constatarmos, por meio da literatura, a predominância de homens na gestão da Educação Superior: Por que as mulheres têm o perfil de diretoras de escola, mas na universidade, esse perfil cabe aos homens? Este estudo é de ordem qualitativa e de caráter teórico, fundamentando-se na pesquisa em bancos de dados de artigos em periódicos, bem como obras da biblioteca da universidade onde desenvolvemos a investigação e do acervo pessoal dos autores. Os resultados sinalizam que o sexismo mostra-se presente na sociedade como um todo, colocando poucas mulheres em cargos de alta gestão, a exemplo do que ocorre com as universidades, geridas majoritariamente por homens. Consideramos que o debate deve continuar, de maneira que a academia se mantenha vigilante com relação a igualdade de gênero.

Palavras-chave: Sexismo, Gênero, Gestão educacional, Perfil de gestores educacionais.

INTRODUÇÃO

Por intermédio da pesquisa em bancos de dados disponíveis em periódicos,

¹ Universidade La Salle. Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica e integrante do Grupo de Pesquisa "Gestão Educacional nos Diferentes Contextos". E-mail: joanah.dalmas@hotmail.com.

² PUCRS. Graduando do curso de Pedagogia, PUCRS, Porto Alegre, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa "Gestão Educacional nos Diferentes Contextos" - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: rafael.vasconcellos@gmail.com.

³ Universidade La Salle. Doutor em Educação. Docente e Reitor da Universidade La Salle, Canoas, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa "Gestão Educacional nos Diferentes Contextos". E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br



reconhecemos a importância de refletir sobre o perfil do gestor educacional, seja ele da educação básica ou de Instituições de Ensino Superior (IES). Sabendo que, basicamente, os gestores educacionais são também professores, surgiram alguns questionamentos, sobre os quais pretendemos refletir no decorrer deste trabalho, como: qual é o perfil desse professor- gestor? Que características ele apresenta? A questão mais relevante, entretanto, se apresentou no decorrer da pesquisa, quando nos deparamos com as pesquisas de Soares (2013), Alves e Fossatti (2015), Ambrosini (2017), Vieira e Vidal (2013) e Sarmiento (2016). As primeiras três pesquisas constataram que, na Educação Superior, o gênero preponderante é o sexo masculino. Os outros autores averiguaram que mais de 70% dos gestores da Educação Básica são do sexo feminino. Assim, emergiu o questionamento: Por que as mulheres têm o perfil de diretoras de escola, mas na universidade, esse perfil cabe aos homens? E é a partir deste cenário que se desenvolve o debate sugerido neste trabalho, sobre a questão do sexismo.

Um dos maiores desafios da gestão acadêmica é adaptar-se ao ambiente educacional. Soares (2013, p. 80) denomina essa realidade como “Era da Informação”, na qual o educador poderá encontrar algumas dificuldades em diversos aspectos relacionados ao mundo contemporâneo. Dito isso, adotamos o termo “professor-gestor” de Barbosa e Mendonça (2014; 2016), pois o trabalho educacional vai além da capacidade de realizar o papel de gestor, não deixando de ser professor e participante ativo na comunidade acadêmica⁴. Visto a importância da adaptabilidade da gestão acadêmica na contemporaneidade, compreendemos a posição do professor-gestor como meio de inovação. Porém, os autores elucidam a exigência de os professores exercerem funções para as quais, muitas vezes, não estão devidamente preparados. Assim, cada vez mais o docente realiza uma quantidade de tarefas administrativas, inclusive para a gestão das suas turmas.

Desta forma, ao tentar compreender o papel do professor-gestor e traçar o perfil do mesmo, colocamos em destaque a relevância do debate da questão de gênero. O trajeto metodológico da pesquisa é de ordem qualitativa e de caráter teórico, fundamentando-se na pesquisa em bancos de dados de artigos em periódicos. Com relação à arquitetura do artigo, após esta breve introdução, o apresentamos da seguinte forma: Referencial Teórico, Metodologia,

⁴ Há, entretanto, uma corrente que desvincula a figura do gestor da docência, na qual se inserem os grandes grupos corporativos da educação superior, principalmente. Nesta perspectiva, o gestor precisa estar instrumentalizado para administrar a instituição educacional (COLOMBO, 2004).



Resultados e Discussões juntamente com o subtítulo “A diretora e o reitor: algumas hipóteses”, seguido das Considerações Finais e das Referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão estratégica vem se modificando e tornando-se necessária em organizações educacionais. Percebe-se que na sociedade moderna não é mais aceitável realizar a administração de uma instituição apenas com a experiência constituída ao longo da carreira (SARMENTO et al, 2016), sem capacitação e competências profissionais, baseando-se somente no senso comum. Posto isso, reconhecemos a importância da formação de gestores para que os mesmos ganhem “um conjunto de conhecimentos, procedimentos e ferramentas na área da gestão” como esclarecem Sarmiento et al. (2016, p. 66).

Se antes o educador apenas promovia e era responsável pelo ensino, a pesquisa e extensão na Instituição de Ensino Superior (IES) (BARBOSA et al., 2016), nota-se que atualmente uma mudança significativa das universidades é a transformação nos paradigmas da gestão. Barbosa e Mendonça (2014, p. 135) explicam: “anteriormente eram comunidades colegiadas de acadêmicos, em organizações com hierarquia. Com isso, os professores têm sido encorajados a se tornarem gestores e a desenvolverem gestão estratégica”. Devido a esta demanda, alguns professores estão se profissionalizando e especializando na gestão.

Paiva (2007, p. 45) apresenta em sua tese um modelo de competências profissionais, as quais se constituem em: “competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas”. Entendemos o modelo de competências citado, também como parte importante do perfil do professor-gestor.

Ao observar os estudos de Barbosa e Mendonça (2016) e Paiva (2007) percebemos a conexão das competências profissionais e a influência das Políticas Institucionais (PI)⁵. Dessa forma, exibimos uma triangulação junto com os componentes das competências profissionais estabelecidos pela autora: grupo de habilidades e influência das PI.

Acrescentamos à tese de Paiva (2007), por meio de um quadro, um

⁵ Segundo Barbosa e Mendonça (2016, p. 68) as PI são “um conjunto de políticas públicas e políticas organizacionais que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores”.



diálogo com outros autores para explicar sobre a influência das PI na mobilização das competências profissionais. Este quadro é distribuído, resumidamente, da seguinte forma:

Quadro 1 - Influência das Políticas Institucionais (PI) na mobilização das competências profissionais

| Componentes | Grupo de Habilidades | Influência das PI |
|------------------------|---|--|
| Cognitiva | Competência cognitiva/funcional | Políticas Organizacionais (PO) e Políticas Públicas (PP) ⁶ pode contribuir para pesquisa, docência e extensão |
| Funcional | Específica da ocupação da profissão | As PO e as PP podem auxiliam a formação de professores por meio |
| Comportamental/Pessoal | Social/vocacional e intraprofissional | PO colaboram na partilha de conhecimentos, normas, entre |
| Ética | Pessoais e profissionais | Políticas organizacionais muitas vezes auxiliam no pensamento |
| Política | Pessoal, profissional, organizacional, e social | PP e PO podem atuar na promoção de comportamento crítico frente a hipóteses teóricas, políticas, entre outros |

Fonte: Paiva (2007), Soares e Cunha (2010).

Soares (2013, p. 82) sugere em sua pesquisa um perfil de gestor de IES brasileira, na qual inclui as seguintes especificidades: “homem, a partir de 48 anos, com mais de 10 anos de casa e cerca de 20 anos de carreira, com formação exclusivamente em universidades brasileiras”. O autor ainda expressa que majoritariamente esses gestores não possuem vínculo familiar (65,5%).

Considerando os dados encontrados por Vieira e Vidal (2014), já no perfil de gestores escolares a dominância é do sexo feminino (79,5%), com idade acima dos 40 anos (61,6%). Posto isso, entendemos que a dominância no perfil de gestores universitários não é do sexo feminino, e sim do sexo masculino. Tal afirmação pode ser observada também no estudo de Sarmiento et al (2016, p

⁶ Para Barbosa e Mendonça (2016, p. 68) as PO são um “conjunto de premissas, programas e ações sistemáticas no âmbito da IES”. Já as PP “são aquelas de responsabilidade do Estado quanto à formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil”.



68), feito em uma escola de Ensino Infantil e Fundamental, com o total de 80 gestores, sendo em grande maioria com gestores do sexo feminino: “desse conjunto de gestores, 78 são do sexo feminino e 2 do masculino”. Diante disso, fica cada vez mais clara a predominância das mulheres apenas como gestoras escolares do ensino básico brasileiro.

Alves e Fossatti (2015) apresentam um trabalho quantitativo-qualitativo que esclarece sobre o perfil de gestores em IES comunitárias do Rio Grande do Sul. Na pesquisa, através da coleta de dados das entrevistas com os sujeitos *locus* do estudo, ficou manifesto que há prevalência do sexo masculino (75%) no perfil de gestores de instituições de ensino superior. Ambrosini (2017) elucida isso em um estudo quantitativo mediante revisão bibliográfica, de cargos como reitor e vice-reitor ocupados pelo sexo feminino em instituições de ensino superior.

Ao investigar os achados da pesquisa, Ambrosini (2017) coloca, de forma sucinta, os números encontrados de mulheres no cargo de reitoria e vice-reitoria em universidades federais, sendo esses: 30% o total de reitoras e 34% do total de vice-reitoras. A investigação demonstrou também variação entre as regiões do Brasil. A região centro-oeste por exemplo, apresenta 60% de representação feminina no cargo da reitoria, já a região sul aponta para um percentil de 18% mulheres no cargo (AMBROSINI, 2017). Porém ainda podemos observar que o sexo feminino não tem muita representatividade entre os cargos de reitoria e vice-reitoria.

Apresentando as pesquisas anteriores, percebemos a importância de discutir não só o perfil professor-gestor, mas a representação feminina nesse modelo de perfil e em cargos de reitoria e vice-reitoria de IES. Kergoat (2009, p. 67) evidencia essa questão, quando expressa que “as condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais”. Posto isso, fica evidente a relevância da abordagem de tal assunto, visto que o mercado de trabalho tem papel significativo na construção social do indivíduo, mesmo apresentando distinções entre o sexo feminino e masculino. Acerca disso, Maruani (2009, p. 86) ressalta que: “analisar a situação das mulheres no mercado de trabalho é questionar seu estatuto social: o emprego feminino é um fio condutor para compreender o espaço das mulheres na sociedade. Nesse sentido, a divisão sexual dos empregos constrói o gênero”.

Assumimos aqui o conceito de gênero e sexo da seguinte maneira: sujeito a variações livres, o sexo (biologicamente, base das distinções entre



homens e mulheres). O gênero, da “comparação entre os papéis masculinos e femininos, para se ocupar do gênero como construto social” (JUTEAU, 2009, p. 92), ou seja, como determinado grupo e/ou sociedade caracteriza o feminino e o masculino.

Após esta breve definição de sexo e gênero, colocamos em foco o significado de sexismo, o qual se faz presente, ainda que de forma subliminar, durante todos os achados sobre o perfil de gestor para IES e sobre o papel da mulher como gestora educacional. Caracterizando a palavra sexismo de acordo com o Dicionário Online de Português (Dicio)⁷, obtemos o seguinte significado: “atitude, discurso ou comportamento, que se baseia no preconceito e na discriminação sexual”. Mesmo sendo claro que o sexismo afeta tanto o sexo masculino quanto o feminino, fica evidente que as mulheres são significativamente prejudicadas pelo sexismo. Nascimento (2017, p. 20) elucida isso quando argumenta: “a curiosidade é que ele [o sexismo] tem um padrão claro: afetar aquilo que é feminino, ou pelo menos socialmente considerado feminino”.

Posto isso, é relevante observarmos a linha tênue entre o sexismo e o patriarcado, já que ao se falar de sexismo falamos também de relações de poder. Neste cenário, o patriarcado nada mais é do que a dominação do poder masculino sobre a sociedade e/ou a mulher. Delphy (2009, p. 173) define o patriarcado como “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens”, corroborando com nossas inferências.

METODOLOGIA

Como já foi dito anteriormente, esta pesquisa é de ordem qualitativa e de caráter teórico, fundamentando-se na busca em bancos de dados de artigos em periódicos disponíveis. Conforme as etapas de pesquisa descritas por Gil (2008), elegemos o seguinte percurso para este estudo: a) formulação do problema; b) construção de hipóteses ou determinação dos objetivos; c) delineamento da pesquisa; d) seleção da amostra; e) coleta de dados; f) análise e interpretação dos resultados; g) redação do relatório.

A formulação do problema surgiu através da pesquisa de material



⁷ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sexismo/>>. Acesso em: 22 de ago. de 2018.

teórico, sendo essa modificada ao longo das leituras. A indagação inicial seria: qual o modelo de perfil desse professor-gestor? Por quê? Em seguida, frente à possibilidade da existência de sexismo, averiguada com o decorrer da pesquisa, passamos a questionar: Por que as mulheres têm o perfil de diretoras de escola, mas na universidade, esse perfil cabe aos homens? Posteriormente, ao delimitar o problema e/ou questão, seguiu-se a etapa de construção de hipóteses ou determinação dos objetivos. Nesta fase da pesquisa, procuramos esclarecer o papel do professor-gestor e trazer dados para elucidar a presença da questão de gênero e sexismo na liderança de IES por meio do perfil de gestores universitários.

O delineamento da pesquisa se dá por meio de subtítulos, com os quais buscamos organizar este trabalho: Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussões juntamente com o subtítulo “A diretora e o reitor: algumas hipóteses”, seguido das Considerações Finais e das Referências. Ao fazer isso, traçamos um plano para estudar nossas questões norteadoras. Assim, a seleção da amostra nesta pesquisa não existiu, uma vez que não se trata de uma pesquisa empírica, mas sim de revisão de literatura acerca do tema de estudo.

Usamos como coleta de dados a pesquisa bibliográfica em periódicos como: Google Acadêmico, Scielo, Capes Periódicos e Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos (ICAP). A análise e interpretação dos resultados foi a fase das inferências dos autores. A formulação da redação do trabalho deu-se de forma coletiva entre os autores, utilizando o recurso do Google Drive, de maneira que todos podiam contribuir, respeitando seu tempo e seu espaço.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Alguns questionamentos nortearam nossa pesquisa, os quais foram apresentados e discutidos ao longo do presente trabalho, sendo eles: Qual é o perfil desse professor-gestor? Que características ele apresenta? A partir desses resultados, nossa questão de pesquisa ficou mais clara, sendo ela: Por que as mulheres têm o perfil de diretoras de escola, mas na universidade, esse perfil cabe aos homens? ou: Por que elas estão na Educação Básica e eles no Ensino Superior? A partir dessas questões apresentamos os resultados e discussões, na sequência.



A DIRETORA E O REITOR: ALGUMAS HIPÓTESES

A presente pesquisa não tem o intuito de apresentar conclusões, tampouco de trazer soluções ou respostas prontas para os questionamentos apresentados. Pelo contrário, busca suscitar o debate e chamar a atenção para os achados, de maneira a propor a continuidade dos estudos sobre a temática.

Entretanto, ao constatarmos com os autores citados (SOARES, 2013; VIEIRA e VIDAL, 2013; ALVES E FOSSATTI, 2015; SARMENTO 2016; AMBROSINI, 2017) que as mulheres estão, em sua maioria, na gestão da educação básica e os homens na gestão da educação superior, a inferência que fazemos é a de que existe sexismo na gestão das instituições educacionais. Trata-se de um reflexo da situação da mulher na sociedade como um todo: na política, nas empresas, etc.

Zanatta et al (2016) expõem sobre a atual condição política do Brasil, abordando sobre o conservadorismo político e o fundamentalismo religioso que encontramos no governo, e como isso pode afetar não só a igualdade de gênero, mas também a comunidade LGBTQ+⁸, entre outros. Dito isso, Zanatta et al (2016, p. 2) ainda salientam que “os representantes de partidos que se denominam conservadores e de base religiosa, usando os argumentos em “defesa da família” patriarcal, branca e heterossexual, explicitam o desejo pela disseminação da misoginia, da homofobia e da intolerância à categoria de gênero”.

Apesar da conquista do voto feminino, que ocorreu somente em 1932, há pouca representatividade feminina no legislativo. Peixoto et al (2016) demonstram isso nos achados de sua pesquisa, que revela que nas eleições do ano de 2006 cerca de 2.355 mulheres concorreram, isso representa 13,8% para ambos os cargos (deputada federal e estadual). “Mesmo possuindo um sistema de cotas, que reserva às mulheres 30% das vagas nas listas partidárias, o percentual de mulheres para ambos os cargos ainda é muito baixo se comparado ao percentual de homens” (PEIXOTO, 2016, p. 130). Pinto e Silveira (2018, p. 182) estão de acordo quando evidenciam que “ao longo de 17 legislaturas, foram eleitas 653 mulheres em todos os estados brasileiros e em todos os partidos com tradição política, sempre representando uma ínfima parte



⁸ De acordo com Garcia et al (2017, p. 20), o significado da nomenclatura é “lésbicas, gays, travestis, transexuais, transgêneros, bissexuais, intersexuais” e outras maneiras de representações sexuais.

dos políticos eleitos em níveis estadual e federal”.

O espaço da mulher no mercado de trabalho, bem como a busca pela igualdade de gênero, são algumas das muitas conquistas do feminismo. Porém, ainda temos um longo caminho, visto que apesar de tanta luta, há desigualdade salarial entre homens e mulheres, muitas vezes, favorecendo os homens (ASSIS e ALVES, 2014). Os autores ainda trazem dados, através de suas pesquisas, que demonstram “a discriminação seria responsável por algo em torno de 81% a 89% do diferencial de salários entre homens e mulheres no setor formal e por conta própria do Brasil” (ASSIS e ALVES, 2014, p. 122). Hirata (2014, p. 63) corrobora com nossos achados quando expõe: “os homens brancos possuem os salários mais altos; em seguida, os homens negros e as mulheres brancas; e, por último, as mulheres negras têm salários significativamente inferiores”.

Outro ponto que percebemos importante abordar é a visão maternal da professora da educação básica (MONTEIRO, 2016), o que talvez possa explicar porque há mais mulheres pedagogas e, por consequência, gestoras das escolas e não da universidade. Monteiro (2016,

p. 73) ainda explica que “é possível observar que essa profissão sempre foi exercida por mulheres, pois elas detêm o dom materno”. Posto isso, fica novamente notória a posição sexista e de grande influência patriarcal em que a mulher se encontra na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio da investigação do perfil de professor-gestor e as características e competências profissionais que se apresentam como necessárias ao mesmo, surgiram alguns questionamentos, os quais delimitaram o nosso objetivo na direção de refletir sobre a possibilidade da existência de sexismo na gestão educacional. Apesar de trazer essas questões, nosso propósito não é respondê-las, e sim provocar o debate e a reflexão acerca do tema e expressar que a academia precisa de um olhar atento para as questões do sexismo e da igualdade de gênero, com relação a mulher.

Por meio dos achados, observamos a presença do sexismo no perfil desse professor-gestor, visto que há prevalência dos homens em cargos de reitoria e vice-reitoria em IES, e mulheres em cargos de gestoras de escolas de ensino básico. Apesar da constante mudança e avanço ao longo dos anos, ainda precisamos problematizar essas questões, visto que as relações de poder



sobre a mulher e o patriarcado ainda se fazem presentes na sociedade atual, como um todo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Samuel; FOSSATTI, Paulo. **O Perfil Dos Gestores Das Universidades Comunitárias Gaúchas**. Salão de Iniciação Científica UFRGS - XVII SIC. Porto Alegre. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/136201/Poster_40985.pdf?sequence=2>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

AMBROSINI, Anelise Bueno. **A Representação Das Mulheres Como Reitoras E Vice-reitoras Das Universidades Federais Do Brasil: Um Estudo Quantitativo**. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Mar del Plata Argentina. 2017.

ASSIS, Renato Silva; ALVES, Janaina da Silva. Hiato Salarial Entre Homens e Mulheres no Brasil Segundo Condição Migratória: O Mercado de Trabalho É Segregado ou Discrimina? **Rev. Econ. NE, Fortaleza**, v. 45, n. 1, p. 120-135, 2014.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Rev. Teoria e Prática em Administração**, v.4, n. 2, p.131-154. 2014.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa. O Professor-gestor E As Políticas Institucionais Para Formação De Professores De Ensino Superior Para A Gestão Universitária. **Rev. E&G Economia e Gestão**, v. 16, n. 42, Jan./Mar. 2016.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. Políticas Públicas E Políticas Organizacionais Para Formação De Professores-gestores Do Ensino Superior. **Rev. Pretexto**, v. 17, n. 4, p. 95-110. 2016.

COLOMBO, Sônia Simões. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

DELPHY, Cristine. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 173-178.

GARCIA, Carla Cristina; YAGO, Daniel Françoli; SANCHEZ, Marcelo Hailer; SILVA, Fabio Mariano. Introdução. In. GARCIA, Carla Cristina; YAGO, Daniel Françoli; SANCHEZ, Marcelo Hailer; SILVA, Fabio Mariano (Orgs.). **O Rosa, O Azul, E As Mil Cores Do Arco-íris: Gêneros, Corpos E Sexualidades Na Formação Docente**. São Paulo: Editora Annablume, 2017, p. 17-24.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º edição. São Paulo: Atlas. 2008.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Rev. Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, p. 61-73. 2014.



JUTEAU, Danielle. Etnicidade e Nação. In. HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 90-96.

KERGOAT, Danièle. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais do Sexo. In. HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 67-75.

MARUANI, Margaret. Emprego. In. HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 85-90.

MONTEIRO, Ivi Pereira. A Participação Do Homem Na Educação Infantil: Estudo De Caso Da SMEC – Ubá, MG. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar**, v. I, 2016.

NASCIMENTO, Bianca Bueno. **O Sexismo no Ensino Superior do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação). 160 f. São Luís - MA: Universidade Federal do Maranhão. 2017. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2091#preview-link0>>. Acesso em: 16 de ago. de 2018.

PAIVA, Kely César Martins. **Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais**. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EOSA-76BJ82/kely_cesar.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 de ago. de 2018.

PEIXOTO, Vitor de Moraes; GOULART, Nelson Luis Motta; SILVA, Gabriel Tisse. Cotas e mulheres nas eleições legislativas de 2014. **Rev. Política & Sociedade**, v. 15, n. 32, jan./abr. de 2016.

PINTO, Celi Regina J.; SILVEIRA, Augusta. Mulheres com carreiras políticas longevas no legislativo brasileiro (1950-2014). **Rev. Opinião Pública**, v. 24, n. 1, jan./abr. de 2018.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; SENIW, Rafael Meira. Qualidade Educacional E Gestão. Formação, Investigação E Práticas Gestoras. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 70, p. 55-76. 2016.

SOARES, Leonardo Humberto. Gestão de Instituições de Ensino: o ensino superior privado e os novos parâmetros de perenidade. **Rev. Universitas Gestão e TI**, v. 3, n. 2, p. 79-87, jul./dez. 2013.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Rev. Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014.

ZANATTA, Luiz Fabiano; GREIN, Maria Izabel; DARDET, Carlos Álvarez; MORAES, Sílvia Piedade; BRÉTAS, José Roberto da Silva; CANTERO, Maria Teresa Ruiz; ROSES, Mirta. Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos? **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 32, v. 8, ago. 2016.



RELAÇÃO ESCOLA -FAMÍLIA: PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Sandra Coimbra Rodrigues¹
Liliane Kolling²
Roberto Carlos Ramos³

Grupo de Trabalho 11: Temas Emergentes da Educação Básica
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O artigo é decorrente de uma pesquisa teórica cuja temática investigativa é o direito a educação de qualidade, seus fundamentos e modos de efetivação nos contextos educativos. Faz um recorte analítico-discursivo no que se refere a relação família-escola, compreendendo tal relação como condição indispensável para a educação e a formação dos estudantes. Toma como referência a compreensão acerca da relação família-escola presente nos dispositivos legais e nos modos que essa relação ocorre no cotidiano da ação educativa desenvolvida na Escola Fundamental La Salle Esmeralda. Os dados foram coletados por meio da análise documental de dispositivos legais e dos registros realizados dos atendimentos às famílias. Destacam-se como principais achados do estudo, a ênfase concedida pelos dispositivos legais a relação escola-família e a corresponsabilidade de ambas na educação dos estudantes bem como o papel da escola enquanto mobilizadora dessa relação, promovendo tempos e espaços que viabilizem tal relação.

Palavras-chave: Educação de qualidade, Relação escola-família.

INTRODUÇÃO

As relações entre escola e famílias constituem um tema que vem conquistando importância e visibilidade crescentes na sociedade atual, ocupando espaços nos meios de comunicação, nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos das escolas e na pesquisa científica sobre educação. Autores como

¹ Universidade La Salle - Canoas/RS. Graduada em Letras – Português pela Faculdade Portogalesense – FAPA. Professora na Escola Fundamental La Salle Esmeralda de Porto Alegre (RS/Brasil).

² Universidade La Salle – Canoas/RS. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Vice-diretora da Escola La Salle Esmeralda de Porto Alegre (RS/Brasil).

³ Universidade La Salle – Canoas/RS. Mestre em Ciência Política pela Universidade Católica Portuguesa (Portugal). Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil). Doutorando em Educação pela Universidade La Salle (Brasil). Diretor da Escola Fundamental La Salle Esmeralda e Vice-Diretor do Colégio La Salle Dores (RS/Brasil).



Montandon (1996), Silva (2003, 2007, 2010) e Nogueira (2006, 2011), dedicando-se a problematizar essas relações de uma perspectiva sociológica, têm destacado a intensificação dos contatos e interações – e, ao mesmo tempo, dos conflitos – entre as duas instituições, como consequência de mudanças sociais profundas vividas a partir das décadas finais do século XX.

A cooperação entre instâncias nacional e local tem sido estimulada por políticas públicas em diversos países do mundo ocidental (NOGUEIRA, 2011; SILVA, 2003). No Brasil, podemos citar como exemplos: o “Dia Nacional da Família na Escola” (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC, 2001) e promovido por diversas redes de ensino desde então; a “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais”, realizada em 2005 pelo MEC; o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), lançado pelo MEC em 2008 como um “chamado [...] à sociedade para o trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2008, p. 1). Outras iniciativas poderiam apontadas no âmbito local, como na Escola Fundamental La Salle Esmeralda, de Porto Alegre/RS, por meio de projetos educacionais, visando ao fomento das relações escola e família, à aprendizagem e à formação humana das crianças e jovens.

A tônica desses diferentes programas e políticas públicas é o incremento da participação dos pais na vida escolar dos filhos e na própria escola. Segundo Silva (2003, p. 29), tal participação passou a ser preconizada pela legislação educacional, observando-se certo “consenso legislativo” em torno do assunto, na maior parte do mundo ocidental.

Nesse sentido, a escola é a fonte essencial para estabelecer a relação escola-família, visando ao desenvolvimento humano, cultural e socioeconômico. A Escola Fundamental La Salle Esmeralda, com seus professores, é desafiada a desempenhar papel fundamental na educação das crianças e traduzir aspirações da sociedade e da missão institucional, missão esta que é a formação de cidadãos integrais mediante ações educativas de excelência, (Plano Provincial, 2015), e que estes cidadãos sejam responsáveis, ativos, participativos e empreendedores no contexto social onde vivem.

Feitas tais considerações, o artigo tem como foco reflexivo a relação escola-família, considerando tal relação como condição indispensável para a educação e a formação dos estudantes e a oferta de uma educação de qualidade.



METODOLOGIA

O artigo é decorrente de uma pesquisa teórica cuja temática investigativa é o direito a educação de qualidade, seus fundamentos e modos de efetivação nos contextos educativos. Faz um recorte analítico-discursivo no que se refere a relação família-escola, compreendendo tal relação como condição indispensável para a educação e a formação dos estudantes. Toma como referência a compreensão acerca da relação família-escola presente nos dispositivos legais e nos modos que essa relação ocorre no cotidiano da ação educativa desenvolvida na Escola Fundamental La Salle Esmeralda. Os dados foram coletados por meio da análise documental de dispositivos legais e dos registros realizados dos atendimentos às famílias, cuja análise e interpretação são apresentados na próxima seção.

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DOS DISPOSITIVOS LEGAIS AO COTIDIANO DA ESCOLA FUNDAMENTAL LA SALLE ESMERALDA

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 2013a) define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Embora não trate da relação família-escola propriamente dita, o texto, de alguma forma, remete a essa relação na medida em que aponta para a educação como responsabilidade comum do Estado e da família. Sendo a escola pública, na nossa sociedade, o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre família e escola.

O artigo 2º da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) dispõe que a educação é “dever da família e do Estado”. Para Saviani (1997), a inversão na ordem dos termos “Estado” e “família”, em relação ao texto constitucional, pode estar ligada ao debate, durante a tramitação da LDB, entre os defensores da escola pública e da escola particular, ocasião em que a Igreja Católica “afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária” (p. 202). O autor lembra, ainda, que essa precedência da família também é defendida por teóricos do neoliberalismo.

Assim, essa diferença aparentemente pequena entre os dois textos legais sinaliza dimensões políticas e ideológicas envolvidas na relação família-escola. Se, na legislação, a repartição das responsabilidades e das prerrogativas educacionais entre Estado e família revela-se fonte de tensão, na dinâmica das políticas educacionais e das interações entre família e escola essa tensão ressurgiu com



frequência. Manifesta-se, em aspectos tão diversos como as discussões sobre a ação do Estado na Educação Infantil, as políticas de implementação de escolas de tempo integral ou mesmo as polêmicas em torno dos deveres de casa.

Definida, de uma forma ou de outra, a corresponsabilidade entre Estado e família com relação à educação, um conjunto de aspectos muito claramente normatizados, na legislação educacional pesquisada, é o que se refere à obrigatoriedade da educação básica escolar. Segundo o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal (modificado pela Emenda Constitucional nº 59/2009), o primeiro item a ser garantido para efetivar o dever do Estado com a educação é a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. O artigo 4º da LDB, modificado pela Lei 12.796/2013, reafirma tais determinações da Constituição Federal e o artigo 5º define, como responsabilidade do Poder Público, “recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar”, “fazer-lhes a chamada pública” e “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. Já o artigo 6º da LDB (modificado pela Lei nº 12.796/2013) determina que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013b).

Também está previsto no artigo 12 da LDB um nível mais aprofundado de relação família-escola. No Inciso VI, define-se como incumbência dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Já o artigo 13, ao definir as incumbências dos docentes, inclui entre elas: “VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

Tal articulação corresponderia ao terceiro nível da relação família-escola, o das interações diversificadas entre as duas instâncias, não institucionalizadas em órgãos de gestão: eventos, reuniões, projetos, participação dos pais em atividades curriculares etc. Constata-se que, independentemente da existência de demandas por parte da comunidade, promover essas interações constitui uma atribuição legal das escolas.

Em toda a legislação pesquisada, observa-se uma tendência a que o número de referências à articulação escolas-famílias seja maior nos documentos pertinentes à Educação Infantil e decresça com a progressão para níveis de ensino mais elevados. Esse fato talvez possa ser explicado pelas características da faixa etária correspondente à Educação Infantil e pelo fato de se tratar do primeiro momento de escolaridade formal da criança.

No que tange à Educação Básica como um todo, observa-se no âmbito



federal, ao longo da última década, uma tendência a vincular a articulação escolas-famílias à questão mais específica da qualidade de ensino, reforçando-se, nos documentos legais, a noção de “mobilização”, com foco na sociedade civil e não no interior das próprias escolas. Esse é o teor do Decreto no 6.094/2007, que “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, [...], e a participação das famílias e da comunidade, [...], visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica” (BRASIL, 2007a). Esse Plano propõe congregar esforços da União, dos estados, dos municípios, das famílias e da sociedade civil em torno da qualidade da Educação Básica, estabelecendo diretrizes e metas nesse sentido. As famílias são mencionadas explicitamente como componentes dos conselhos escolares – o que será melhor explorado no próximo tópico deste texto –, mas toda a sociedade civil é chamada a se mobilizar em comitês locais de acompanhamento das políticas públicas e das metas educacionais.

Em consonância com esse Decreto é que o Ministério da Educação instituiu, em maio de 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), que se fundamenta na educação como direito e dever das famílias. Segundo a página inicial do PMSE na internet, é direito das famílias reivindicar educação de qualidade para seus filhos, podendo e devendo “cobrar medidas, providências e ações para que isso ocorra”; e são deveres das famílias “ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotina de estudos”, e aproximar-se da escola. Por sua vez, as escolas, conforme o texto, “devem aceitar e incentivar essa aproximação”.

De fato, assim como na LDB, nos outros documentos pesquisados também não se encontrou, de forma geral, maior detalhamento com relação às articulações entre família e escola (não institucionalizadas em órgãos de gestão). No Plano Nacional de Educação de 2001, por exemplo, localizou-se uma única referência a essas articulações. Trata-se do item que estabelece as diretrizes para a Educação Infantil, no qual se aponta que a articulação com as famílias visa “ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas” (BRASIL, 2001).

Em um panorama onde a relação escola e família nem sempre é de plena interação, é interessante destacar ações que procuram estimular a participação de todos em seu cotidiano.

A Escola Fundamental La Salle Esmeralda está presente na Vila Esmeralda desde 1981, sendo a única escola da comunidade. Na perspectiva social, a Vila Esmeralda, localizada na periferia de Porto Alegre, é considerada no cenário



municipal como uma vila de “carência máxima”, onde a maioria das famílias vive do trabalho informal, sem contrato de trabalho ou Carteira de Trabalho assinada. A mulher é o arrimo familiar, sustentando os filhos com o trabalho doméstico e a renda recebida do Governo (Bolsa Família). Há muitos casos no qual a avó é a responsável pelo sustento valendo-se da aposentadoria vitalícia paga pelo Sistema Único de Saúde - SUS (PORTO ALEGRE, 2017).

A Escola acolhe crianças em situação de vulnerabilidade social, principalmente associadas às pressões do tráfico de drogas, do desemprego e dos problemas socioeconômicos. Conta com 49 colaboradores, entre professores e funcionários, com o desafio de oferecer educação integral a 631 estudantes gratuitamente, distribuídos desde a Educação Infantil até o 9º Ano do Ensino Fundamental e demais serviços voltados à promoção social da comunidade mais carente, minimizando, parcialmente, a situação de vulnerabilidade social em que se encontram (RAMOS; FRAGA, 2016).

Desde a sua fundação, a Escola vem crescendo nos aspectos cognitivo, espiritual e social. Por causa de sua inserção na comunidade tornou-se referência para crianças, jovens e adultos que buscam aprimorar-se por meio da educação de qualidade (RAMOS; FRAGA, 2016).

Possui uma proposta pedagógica diferenciada, atendendo crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e/ou risco social. Para tanto, a busca permanente de caminhos educacionais diferenciados de acordo com o contexto são desenvolvidos tendo como referência os dispositivos legais e a Proposta Educativa da Rede La Salle Brasil-Chile. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015).

A vivência na Escola permite conhecer a comunidade local em relação aos seus aspectos socioeconômicos e culturais, na qual é possível perceber as poucas possibilidades de leitura e escrita dos que circulam na comunidade, ou a maneira como elas são utilizadas. Inclusive, a baixa escolaridade da maioria das famílias e o envolvimento deles com o alcoolismo, consumo e tráfico de drogas etc. (BITTENCUORT; RAMOS, 2017).

Muitas pessoas da comunidade local têm inúmeras dificuldades em encontrar emprego, pois a baixa escolaridade é um dos principais fatores de exclusão sociocultural, e o grande desafio é justamente introduzir os alunos no processo de ensino-aprendizagem e criar consciência da importância de estudar. (BITTENCUORT; RAMOS, 2017, p. 5).

Portanto, diante desse contexto, acreditamos na participação das famílias no ambiente escolar da educação de qualidade dos alunos, e que essa participação deve ir além dos muros escolares. Muitas vezes os próprios alunos citam que para



trabalhar ou ajudar os traficantes não é preciso estudar muito. A realidade vivenciada por eles é de que não é necessário saber muitas coisas sobre o ensino formal para realizar o trabalho que está ao seu alcance.

Os alunos da escola estudada são da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II. Os alunos até o 4º Ano, em sua maioria, são levados diariamente para a escola por seus pais, tios, irmãos, avós ou algum outro responsável. Para a segurança dos estudantes, os professores ou a Coordenação de Turno, via agenda, autorizam a retirada dos alunos fora dos horários normais de saída, estabelecendo contato via telefone com as pessoas autorizadas para tal fim. Todos os alunos se apresentam uniformizados, pois isso facilita a sua identificação.

Pelo fato de a comunidade ter uma boa relação com a Escola, os responsáveis pelos alunos se sentem à vontade em frequentar este ambiente, relacionar-se com professores e colaboradores, manter diálogo e vínculos com os demais responsáveis no início e no final das aulas.

Diariamente é perceptível, no processo de gestão da Escola, a liberdade dos pais em comparecer à escola quando desejam para dialogar com os professores, com a Coordenadora Pedagógica, a Orientadora Educacional e até mesmo com a Direção.

Nas reuniões trimestrais com os pais foi possível observar que há discussão sobre as melhorias alcançadas, as necessidades da Escola e as dos alunos. Em todas as reuniões os pais são bem acolhidos pela Direção, com agradecimento pela sua presença às reuniões, até mesmo com homenagens, e são conduzidos pelos professores às salas de aula dos seus filhos para discutir mais especificamente as questões particulares de cada aluno. No diálogo informal entre os responsáveis, percebe-se o trabalho pedagógico, o ambiente acolhedor e o cuidado pela Escola.

Periodicamente, o Projeto Político Pedagógico (2017) da Escola contempla a comunidade local, as famílias e os responsáveis oferecendo cursos e palestras relacionados à inclusão escolar e social, saúde, segurança, aprendizagem e a relação entre pais e filhos. A relevância dessas ações é atestada pela participação maciça no ambiente escolar.

As celebrações e festas da Escola, a participação e a disponibilidade em contribuir são significativas, quando todos os espaços ficam lotados e os pais se divertem com seus filhos, pois na Vila Esmeralda não há espaços físicos de lazer e convivência entre todos, sendo a Escola a referência para as famílias.

Os professores e colaboradores estabeleceram diferentes vínculos com os habitantes da Vila Esmeralda, alunos, pais, autoridades, entidades públicas e



amigos de bairro que são extremamente importantes para firmar parcerias com a Escola.

Outra forma encontrada para levar a comunidade para dentro da Escola é a participação dos pais no processo de melhoria dos espaços físicos, tornando a Escola um ambiente acolhedor, tranquilo e significativo para a aprendizagem das crianças e dos jovens.

Não existe formalmente o Conselho de Pais na Escola, apesar de os gestores terem consciência da importância do envolvimento da família no processo educativo por meio de momentos em que a comunidade possa trocar experiências com a Direção, partilhar ideias para a melhoria dos serviços ou realizar atividades que estimulem o envolvimento da comunidade nas questões escolares e na gestão da Instituição.

Para tentar reverter essa situação, há algum tempo a Escola vem trabalhando com algumas instituições da Vila, como igrejas, posto de saúde e associação do bairro para fortalecer as relações entre elas por meio de reuniões com temas sugeridos pela comunidade para favorecer mais abertura para falar sobre anseios, dúvidas, preocupações e até curiosidades da comunidade.

A Escola Fundamental La Salle Esmeralda desenvolve vários projetos que envolvem a relação ou participação da família ou da comunidade. Assim, o projeto “Mala Viajante”, possibilita às crianças levar uma mala com livros para casa, com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura também fora do ambiente escolar.

O projeto “Mala Viajante” e a Feira do Livro proporcionam uma variedade de informações para os pais sobre diversos textos, estimulando o aluno a desenvolver cada vez mais o gosto pela leitura.

A Pastoral e a Orientação Educacional proporcionam semanalmente aos pais que têm interesse um momento de formação humana e religiosa, o que auxilia na reflexão sobre como acompanhar melhor os filhos nos estudos. Este também é um momento especial para partilhar experiências e refletir sobre questões familiares e pessoais.

A presença diária no ambiente escolar, as reuniões de pais, atividades esportivas com os filhos, as celebrações de Páscoa, Dia das Mães, Dia da Família, Natal, Semana de La Salle, Semana das Crianças e Semana do Estudante, incluindo as festas juninas e o Chá de Primavera, são momentos que resultam na participação significativa das famílias na vida escolar dos filhos. A Escola efetivamente estimula os pais e responsáveis a participarem da vida dos estudantes através do acompanhamento das tarefas escolares, da presença nas reuniões escolares, de conversas com os filhos a respeito da Escola e de



conversas com a professora dos filhos, além da participação nas celebrações entre todos.

As falas de algumas mães, apresentadas a seguir, ilustram a importância atribuída à participação da família:

Me sinto em casa nessa escola. Eu fui aluna aqui e agora como mãe sempre somos bem acolhidos e valorizados como pessoas e na participação das atividades da escola.

A escola é um lugar sagrado para a comunidade, para as famílias e principalmente para os alunos, pois cuidam dela como se fosse deles e de tudo o que tem na escola. Todos nós gostamos muito de estar aqui, além de ser uma escola forte e organizada.

A relação deve ser constante e só traz benefícios para todos os envolvidos.

Participando ativamente da fase escolar dele estou alicerçando uma melhor forma a sua vida futura, tendo assim grandes chances, com a ajuda da escola, de melhor educá-lo de forma íntegra.

Na Escola La Salle Esmeralda a valorização da dimensão espiritual, do espírito fraterno e dos estudos ocorre sistematicamente na interação no processo educativo e na relação entre os alunos, professores e funcionários. Acontece, principalmente, nos momentos informais, criando clima harmonioso e saudável num contexto onde existem tensões em função do tráfico de drogas e disputas de territórios por grupos rivais de traficantes.

A Escola em estudo apresenta um projeto pedagógico que inclui esforços para concretizar a participação da família nas atividades escolares dos alunos. Observou-se que as famílias têm liberdade para entrar e conversar com professores, com os coordenadores pedagógicos e com o Diretor, o que demonstra uma postura positiva desses profissionais em relação a informações ou dúvidas que as famílias possam trazer e que podem ajudar na regulação do aprendizado dos alunos.

Os resultados também mostram que as reuniões com pais são acolhedoras e estes são bem recebidos pelos professores. A maior parte dos pais entrevistados afirma participar das reuniões.

Tancredi e Reali (2001, p. 4), ao discutirem a visão de professores sobre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e sua participação na escola infantil, chamam a atenção sobre o fato de que para isso ocorrer é preciso que a escola tenha conhecimento dos pais e realize um trabalho conjunto, mas que isso pode representar para alguns professores “uma ameaça à sua profissionalidade” por poderem sentir uma destituição da sua competência de ensinar, embora na visão



das autoras a presença dos pais na escola não deve e não representa um deslocamento da responsabilidade dos professores de ensinar.

A LDB (Brasil, 1996) enfatiza, no seu artigo 13, que uma das funções do professor é colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias. Outra forma que a escola em questão encontrou para levar os pais para dentro dela é aproveitar a fase de adaptação da criança à escola. Essa etapa é realizada com a participação dos pais, o que cria condições para o melhor desempenho da criança. Para Chechia e Andrade (2005), a adaptação das crianças à escola é uma questão importante que depende grandemente da relação entre a escola e a família e da visão que os pais têm sobre a escola.

A visão que os pais têm da escola e da escolarização é um fator importante na influência da família sobre o desempenho na escola. Os resultados mostram que há valorização das famílias a respeito do papel da escola. Esses resultados apontam para a mesma direção dos encontrados por Saisi (2010), que em estudo com famílias de crianças na Educação Infantil encontrou que essas atribuem papel importante à instituição escolar no desenvolvimento dos aspectos sociais, psicológicos, morais e cognitivos da criança.

Essas expectativas dos pais, segundo Saisi (2010), coincidem com os objetivos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que estabelecem os objetivos da Educação Infantil, a formação pessoal e social da criança e o desenvolvimento da sua identidade e autonomia.

As falas das mães indicam sua visão de escola como um espaço para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tal como encontrado por Saisi (2010) em seu estudo.

Os projetos voltados para a leitura e que envolvem as famílias têm grande importância para o sucesso escolar. Entretanto, para que os projetos “Leva e Traz” e “Mala Viajante”, alcancem o objetivo e o sucesso desejados é de extrema importância que alunos e pais envolvidos estejam cientes dos cuidados que deverão ter com os livros levados para casa, bem como se comprometam em devolvê-los na data estabelecida para não prejudicar o andamento do Projeto. Esses requisitos mostram a importância do envolvimento da família no desenvolvimento dos projetos escolares.

A visão da escola estudada parece estar na direção de desenvolver um trabalho de qualidade em um ambiente acolhedor e envolvendo educadores, funcionários e comunidade. Na visão de alguns analistas, todo profissional da educação experiente sabe que os resultados de seu trabalho junto aos alunos são influenciados pelo apoio que estes recebem ou não por parte de seus familiares



(CASTRO; REGATIERI, 2010, p. 7).

Diante destas tentativas que a escola estudada tem feito para aproximar-se da comunidade, vê-se que ela vem cumprindo seu papel no que diz respeito à busca do bom relacionamento com a comunidade, e que tem, inclusive, interesse maior quanto aos problemas que afetam a comunidade de forma geral e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seus alunos, por parte da escola e de seus professores. Dados que conferem com o que diz Castro e Regattieri (2010):

Diante da complexidade que afeta a vida dos alunos, e para cumprir sua missão de assegurar um ensino público de qualidade, a estrutura educacional deve assumir a iniciativa da aproximação com as famílias [...] (CASTRO;REGATTIERI, 2010, p. 60).

Com base nos fragmentos da experiência relatada, retomamos o diálogo buscando estabelecer algumas relações entre o vivido e a Proposta Educativa da Rede La Salle e demais dispositivos legais, orientadores da ação na Escola La Salle Esmeralda. A seguir, pontuamos alguns pressupostos centrais.

A expressão “relação família-escola” designa, neste texto, todo tipo de ligação e interações entre atores familiares e escolares, admitindo “um *continuum* que vai desde a cooperação até o conflito” (SILVA, 2002, p. 101). De fato, se por um lado os estudiosos são unânimes em reconhecer a intensificação dos contatos entre as duas instituições, por outro encontram-se frequentes referências às tensões e ambigüidades que permeiam essa relação (Montandon, 1996; Silva, 2003; Silva, 2013), cuja complexidade e assimetria são consensualmente reconhecidas (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2003).

Silva (2003, 2007) identifica na relação família-escola duas vertentes – a escola e o lar –, e duas dimensões de atuação – a individual e a coletiva. A primeira vertente (“escola”) inclui as atividades realizadas pelos pais na instituição de ensino, tais como reuniões, conversas, participação em eventos e em órgãos de gestão etc. Segundo o autor, essa é a face mais visível da relação família-escola, que tende a ser identificada apenas com tais atividades.

Entretanto, Silva (2003) lembra que fazem parte dessa relação todas as ações relacionadas com a escola desempenhadas em casa pelo aluno e/ou por seus responsáveis, – as quais compoariam, então, a vertente “lar”: realização e acompanhamento dos deveres de casa, apoios e incentivos de diversas ordens etc. Neste trabalho, a ênfase recairá sobre a “vertente escola”, já que é sobre ela que incide a regulamentação legal.

Quanto às dimensões de atuação propostas por Silva (2003), a individual se refere às atividades desempenhadas por cada pai, educador escolar ou aluno no



âmbito da relação família-escola, e a dimensão coletiva corresponde à atuação organizada, como a participação dos pais e dos alunos em associações ou na gestão da escola. Em se tratando de legislação, a dimensão que tende a ser mais regulamentada é a coletiva, embora a individual também possa ser contemplada.

Vale destacar que as atividades desempenhadas pelo aluno são consideradas por Silva como constituidoras da relação família-escola. O autor se apoia em Perrenoud (2001a), para quem os contatos diretos entre pais e escola constituem apenas a parte mais visível dessa relação, na qual estão também incluídas todas as formas de comunicação, implícita e explícita, que se estabelecem por meio da criança ou do jovem, compreendido ao mesmo tempo como mensageiro e mensagem entre as duas instâncias. No presente trabalho, embora se compartilhe dessas concepções teóricas, foram priorizados os elementos da legislação que se referem mais explicitamente às famílias e/ou aos pais ou responsáveis.

Compreendendo-se “relação família-escola” não necessariamente como cooperação ou aproximação, mas como uma ligação ou associação entre essas duas instâncias, pode-se supor que tal ligação aconteça com diferentes níveis de envolvimento. Lima (2002) aponta, em relação ao envolvimento dos pais na vida da escola, três patamares distintos, de profundidade e de complexidade crescentes.

O primeiro patamar é o de “mera recepção de informação”. Nesse patamar, os pais limitam-se a receber e responder comunicados, telefonemas e bilhetes da escola, podendo acompanhar os filhos também em casa, mas mantendo-se distantes do estabelecimento escolar e visitando-o somente quando solicitados ou em ocasiões festivas. O segundo patamar é caracterizado pela “presença nos órgãos de gestão da escola”, sendo os pais entendidos como “parceiros menores da administração da instituição escolar” (LIMA, 2002, p. 147). Já no terceiro patamar os pais apresentam envolvimento direto na vida da sala de aula, sendo “encarados como parceiros ativos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo” (LIMA, 2002, p. 148).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez incorporada à vida da comunidade, a escola se coloca a serviço dela, não só para educação, mas também como cenário de diversas ocasiões, tais como campanhas de vacinação, de higiene, eleitorais e tantas outras de responsabilidade do Estado ou não.

Como já destacado, a relação escola- família é inevitável e importante. No



entanto, também é importante construir condições para que essa relação ocorra e favoreça o desempenho dos alunos. A formação dos profissionais da escola, principalmente os professores, é uma das condições necessárias para que essa relação ocorra. Esses profissionais devem estar preparados para trabalhar com as diferenças e olhar para a educação como um direito de todos. É preciso evitar a crença de que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias, o que significa que a escola só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa.

O desafio permanente da Escola é levar para dentro de suas dependências os pais dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, pois essa pouca participação tem sido causa, em muitos processos de ensino-aprendizagem, do baixo aproveitamento pedagógico e do aumento de problemas disciplinares.

O diálogo, o acolhimento e a valorização das informações, além da participação dos pais na escola, a criação de oportunidades de convivência através de eventos ou de projetos, reuniões, palestras, enfim, o estabelecimento de vínculos da comunidade e famílias com a escola, tudo isso é favorável à comunidade e auxilia para a relevância do trabalho da escola no seu contexto.



REFERÊNCIAS

BITTENCUORT, Marilse; RAMOS, Roberto Carlos. **O direito a uma educação de qualidade:** relato sobre uma experiência educativa com crianças em situação de vulnerabilidade social. Disponível em: <www.sociologyoflaw.com.br/SOCIOLOGY-ANAIS-2017.pdf>. Acesso em: 20 jul 2018.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto consolidado até a Emenda Constitucional no 73, de 6 de junho de 2013. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_06.06.2013/CON1988.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Vol 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em

regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de mobilização social pela educação**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://mse.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB no 20/2009, de 11 nov. 2009a**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009; Seção 1:14.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009b**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009; Seção 1:18.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

ESCOLA FUNDAMENTAL LA SALLE ESMERALDA. **Projeto Político-Pedagógico**. Porto Alegre, 2017.

LIMA, Jorge A. (Org.). **Pais e professores: um desafio à cooperação**. Porto: ASA, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-69, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Inter- legere (UFRN)**, n. 9, p. 156-166, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem: o go- between. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta, 2001a. p. 29-56.

PERRENOUD, Philippe. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001b. p. 57-112.

PORTO ALEGRE. **As Caras da Cidade**. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?reg=7&p_secao=193>. Acesso em: 30 mar. 2018.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Projeto Provincial**. Porto Alegre, 2015.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.

RAMOS, Roberto Carlos; FRAGA, Sônia Maria. **La Salle Esmeralda: ensinamentos com sua história**. Revista Integração. Rede La Salle. Ano XLV. n.118, dez.2016.



SAISI, Neide B. Educação infantil e família: uma parceria necessária. **Educação: teoria e prática**. v. 20, n. 34, p. 65-85, jan./jun. 2010.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Denise M. P. **Pais, escola e alienação parental**. **Âmbito Jurídico**, v. 15, n. 106, nov. 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12042>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SILVA, Maria Luiza C.Q. **Famílias e escolas**: agentes solidários ou solitários na construção da educação de qualidade para as novas gerações? 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Pedro. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. **Sociologia**: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, v. 20, p. 443-64, 2010.

SILVA, Pedro. Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 3-30, set. 2007.

SILVA, Pedro. Escola e família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.). **Pais e professores**: um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002. p.97-132.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma relação armadilhada**: interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.

TANCREDI, Regina. M. S. P.; REALI, Aline. M. M. R. **Visões de professores sobre seus alunos**: um estudo na área da educação infantil. Caxambu. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da Anped.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Fontes para a Educação Infantil**. Brasília: UNESCO: São Paulo, Cortez e Fundação Orsa, 2003.

VALANDRO, Élio. **Construção do conhecimento escolar e peculiaridades da cultura popular**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2008.



RELAÇÃO ESCOLA-TRABALHO: O IMPACTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO EGRESSO

Hiasmin Amaral Pinheiro¹
Gabriel de Fraga Longoni²
Moisés Waismann³

Grupo de Trabalho 7: Demandas estudantis, perfil do egresso e mercado de trabalho
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

No processo de formação e desenvolvimento das próximas gerações como cidadãs e cidadãos atuando no mundo e no mercado de trabalho, a experiência vivida na Iniciação Científica produz memória e pode auxiliar na produção de conhecimento, através do aprendizado gerado não somente na rotina de um pesquisador, mas também em eventos complementares a esta formação, com a presença de especialistas das mais variadas áreas, proporcionando diferentes perspectivas a um determinado assunto. Neste contexto, o aluno que está inserido no ambiente acadêmico, na Iniciação à Pesquisa pode constituir-se como um aprendiz, que também pode ensinar, no sentido de troca de experiências em um espaço privilegiado a formação desse contingente de pessoas. Este ensaio tem uma abordagem qualitativa, com um enfoque exploratório, que se vale da pesquisa documental para a busca de dados, no sentido de conhecer/perceber qual a contribuição da Iniciação Científica para formação acadêmica, comportamental e técnica do participante, visto que esta atinge um número pequeno de privilegiados em um universo de milhares de alunos, a partir do ponto de vista dos próprios acadêmicos que participam da Iniciação a Pesquisa. Para auxiliar nesta tarefa buscou-se Bernard Charlot, em sua obra “Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria”. Pode-se observar ao longo do estudo algumas características descritas nos perfis dos egressos dos cursos analisados encontram eco no relato dos alunos e outras podem ser relacionadas ao desenvolvimento geral do ensino



¹ Universidade LaSalle. Graduanda em Engenharia de Produção na Universidade La Salle/Canoas. Bolsista da Iniciação Científica no Projeto “A Segmentação no Mercado de Trabalho: Uma Discussão sobre Escolaridade e a Renda da Indústria Criativa na Região Metropolitana de Porto Alegre nos anos de 2006-2017”.

² Universidade LaSalle. Graduando em Administração na Universidade La Salle/Canoas. Bolsista da Iniciação Científica no Projeto “A Segmentação no Mercado de Trabalho: Uma Discussão sobre Escolaridade e a Renda da Indústria Criativa na Região Metropolitana de Porto Alegre nos anos de 2006-2017”.

³ Universidade LaSalle. Professor-pesquisador do PPG Memória Social e Bens Culturais e da Área de Gestão e Negócios da Universidade La Salle.

superior. Como limitação do estudo aponta-se a quantidade de entrevistados, que ao mesmo tempo que auxilia a exploração do tema e/ou objeto de estudo, também deixa de permitir uma extrapolação dos resultados, desta forma como sugestão de pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação desta pesquisa para outros cursos, e também em outras Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Trabalho e Educação, Iniciação Científica, Competências, Habilidades;

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o processo educacional constitui-se como necessário para a relação com o mundo, ao visualizarmos o conhecimento como uma passagem, sendo que anterior a ela há alguém incapaz de desempenhar funções gerenciais, tanto na vida pessoal, com tarefas mais simples, quanto na vida profissional, de pequenas a grandes empresas, que tornam a habilidade de gerência muito mais complexa, e posterior a passagem do conhecimento, alguém que tenha desenvolvido em si habilidades suficientes para desempenhar funções mais complexas no mercado de trabalho. Ao menos este é objetivo geral do estudo e da busca por conhecimento. Portanto, o conhecimento é a fonte de sucesso profissional mais segura em um cenário, que ao mesmo tempo que carece de qualificação profissional, também exige investimentos de tempo e dinheiro.

Desta forma este artigo tem como objetivo cotejar duas informações: Perfil do Egresso e relato de bolsistas, a fim de verificar a importância da Iniciação Científica para a formação de um profissional. O presente trabalho está dividido da seguinte forma: nesta introdução, que contextualiza o assunto apresentado, em referencial teórico abordando a relação entre Pesquisa e Perfil do Egresso, em metodologia, para indicar a classificação da pesquisa e apresentar a ordem das atividades desenvolvidas, em resultados e considerações finais, para apresentação do que foi obtido com a pesquisa e, por fim, em considerações finais onde são destacadas sugestões para pesquisas futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Bernard Charlot (2000, p.78) “O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como um conjunto de



significados, partilhados com outros homens”. Portanto qualquer situação que um indivíduo vivencia, pode ou não o influenciar, pois isto depende do que se deseja internalizar, uma característica singular de cada ser humano. A partir do momento que esse meio passa a influenciar o pensamento, é que se estabelece a relação com o conhecimento ou aprendizado, de forma acadêmica, mas também profissional. Influências externas não são suficientes para mobilizar um indivíduo, é necessário querer obter o saber, por obrigação ou desejo, portanto para desenvolver atitudes comportamentais e também inculcar conteúdos e teorias, inseridos em relações interpessoais, deve-se investir tempo e energia, e lidar com a relação sujeito-tempo. Visualizando qualquer ser como alguém único, com suas próprias vontades, deve-se compreender que “o sujeito está polarizado, investe num mundo que, para ele, é espaço de significados e valores: ama, não ama, odeia, procura, foge... Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito” (CHARLOT, 2000, p.82), e isto se dá por um conjunto de acontecimentos que compõem cada pessoa, e que nenhum outro indivíduo vivencia da mesma maneira, nem com a mesma vontade ou perspectiva da situação. Portanto, é compreensível que “o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p.82).

Esta relação estabelecida com um meio em que se vive, forma o pensamento crítico de cada indivíduo, o conduzindo a exercer determinados papéis na sociedade. Esta absorção de conhecimento depende do ambiente, do evento e das pessoas, cada um com um potencial de influência sobre determinado indivíduo. O que caracteriza a associação do aprendizado com o ser humano é “a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros” (CHARLOT, 2000, p.78), o que requer do indivíduo disposição para investir tempo e determinação do que se quer/pode aprender vislumbrando engajar-se na divisão social do trabalho, colaborando para com o conjunto da sociedade.

O ser humano, quando obtém conhecimento, aprende e, conforme Charlot (2000, p.67) “aprender, é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” e ao considerar todos os aspectos que fazem parte da formação de um ser humano, como o meio, as pessoas, os objetos, as normas implícitas a tal ambiente e os assuntos abordados em determinados contextos, analisa-se as relações entre cada um desses elementos, como “relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro, etc” (CHARLOT,



2000, p.79) e todas estas relações estão associadas com o saber de cada indivíduo, conforme uma série de conhecimentos que já existem, combinados aos novos, de forma singular a cada ser humano e a partir disso que enxerga-se a importância d convivência com colegas que se dispõem a transmitir conhecimento.

Tanto no ambiente profissional, como no acadêmico, relações entre pessoas são estabelecidas com base na troca de conhecimentos e experiências que ambas proporcionam. A partir da análise de que o conhecimento está diretamente ligado ao mundo, aos objetos e as pessoas, devemos associar o aprendizado como parte de um processo produtivo, este processo tem como fim o desenvolvimento de habilidades. É necessário desafiar o mundo do trabalho a instigar o processo de educação, e proporcionalmente propor a educação a questão de como atender as exigências do mercado de trabalho, visto que dentro de um processo produtivo, ocorre a transformação de diversos bens materiais ou serviços, necessitando um embasamento teórico para a realização desta prática, sendo quem a executa o responsável pela produtividade, e qualificação da mão-de-obra proporciona às empresas ganhos que potencializam a qualidade do produto e/ou serviço e aumento da capacidade de produção e “isso supõe que, além de se considerar o processo de socialização para o trabalho veiculado na escola, é necessário ter em conta que é no próprio processo de trabalho que tem lugar essa socialização imediata” (GOMEZ, 2012, p. 60).

Um curso tem por intuito qualificar ou profissionalizar um indivíduo, porém há uma relação entre a escola e o ambiente produtivo, considerando um como complemento do outro, pois ao estudar determinado assunto, surge a necessidade de aplicar esta teoria a prática. E ainda há a perspectiva de que tudo depende de uma sustentação econômica, que o trabalho proporciona ao estudo. Porém o aprendizado dentro de uma unidade produtiva é representado por nada mais que “além da eficiência nos aspectos práticos, a importância para o capital da criação de uma relação de dependência entre patrões e empregados” (GOMEZ, 2012, p.62), e isto garante ao proprietário produtividade, porém ao mesmo tempo, subestima a capacidade intelectual de seus funcionários. A Educação pode transformar potencialmente esta relação de subordinação em uma empresa, a partir da formação de habilidades, como o desenvolvimento da auto-estima, a capacitação em teorias aplicadas aos processos e a geração de mentes capazes de questionar os processos. Dermeval Saviani (2007) relata que “à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural”, portanto além de formar um profissional “formula-se a exigência da organização da cultura superior com o



objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo” (SAVIANI, 2007, p.161), isto significa que não se pode deixar cair em uma passividade intelectual. Saviani (2007) afirma que para isso é necessário

em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo. É necessário, pois, que eles disponham de organizações culturais por meio das quais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. Com isso, além de propiciar o clima estimulante imprescindível à continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores, tal mecanismo funciona como um espaço de articulação entre os trabalhadores e os estudantes universitários, criando a atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material (SAVIANI, 2007, p.161).

Porém como consequência do taylorismo, ainda encontra-se dificuldade em entender a escola e o trabalho como partes que se complementam, como “da relação qualificação-desqualificação presente nela, da relatividade da divisão entre trabalho intelectual e manual, assim como formas de resistência dos trabalhadores a entregar seu conhecimento e a submeter-se totalmente ao controle do capital” (GOMEZ, 2012, p.64). Porém, surgiu nos últimos anos novas formas de gerenciar uma unidade produtiva, com novas estratégias, que “são obrigadas a levar em conta os trabalhadores como ‘seres pensantes’, ou suas emoções e potencialidades no processo de trabalho” (GOMEZ, 2012, p.73), e isto proporciona ao trabalhador uma oportunidade de mostrar seus conhecimentos, visto que a produção de conhecimento ocorre de maneira contínua, não favorecendo mais a separação do conhecimento intelectual e do conhecimento prático, e não mais subestimando os funcionários, mas sim empoderando-os a buscar conhecimento.

Ainda que haja diferentes perspectivas, positivas ou negativas, da relação entre trabalho e escola, pode-se dizer que o mundo já foi formado por nossos precedentes, e junto com eles, ideias, emoções e sensações, portanto o mundo já está organizado e “assume a forma de ferramentas e máquinas, de dispositivos, estruturas, instituições, organizações, divisão do trabalho, etc.” (CHARLOT, 2000, p.84), estas que já são existentes, e a partir desta estrutura que se realiza atividades, e que se aprende. E esta apropriação do mundo varia desde o aprendizado das ciências mais exatas, até as mais humanas.



METODOLOGIA

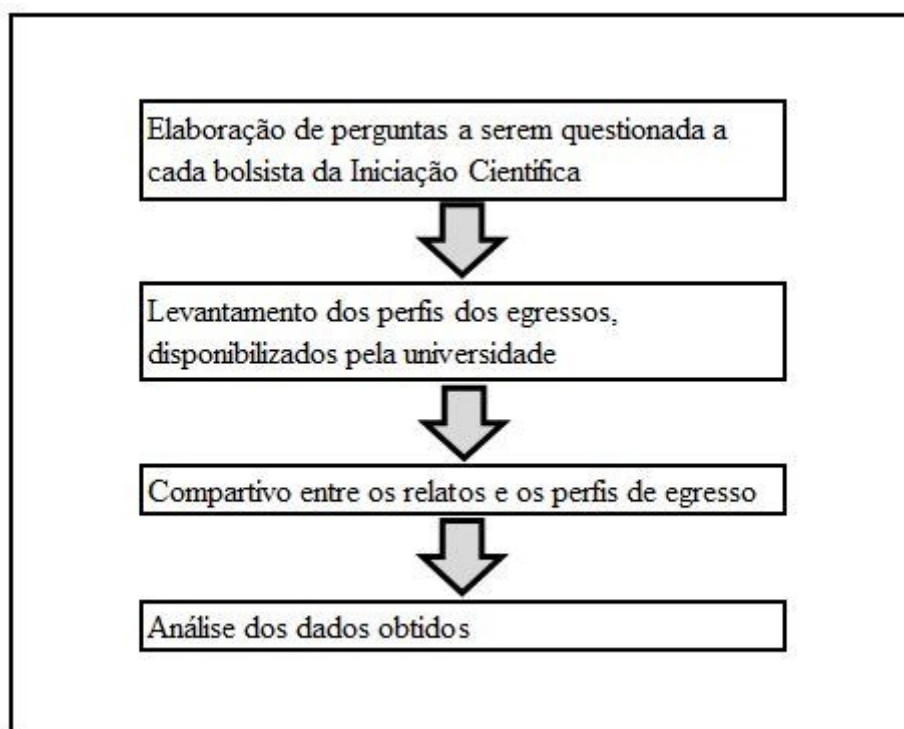
Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, devido a preocupação com o aprofundamento da compreensão de um grupo social e de natureza aplicada pois visa gerar conhecimentos práticos, (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), e com um enfoque de pesquisa exploratória, visto que de acordo Prodanov (2013) esta busca “proporcionar maior familiaridade com o problema” para que se possa construir hipóteses, ainda para tornar o problema explícito, através de um levantamento bibliográfico e de entrevistas com pessoas que vivenciam a situação estudada (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Como procedimento de coleta dos dados tem-se um desenho documental.

A proposta do trabalho é relacionar o conhecimento adquirido em um ambiente de pesquisa com o que está descrito no Perfil dos Egressos constante no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que é teoricamente as necessidades destas profissões no mercado de trabalho e na sociedade.

Para tanto selecionou-se por conveniência graduandos dos cursos de bacharelado em Engenharia de Produção, Administração e História. A pesquisa foi realizada com quatro discentes, 2 (50%) do sexo feminino e 2 (50%) do sexo masculino.

A figura 1 desenha o percurso metodológico percorrido:

Figura 1 – Metodologia de Trabalho



Fonte: Os autores



No primeiro momento solicitou-se aos quatro bolsistas de Iniciação Científica respondem-se três perguntas: (1) Por que estou na Iniciação Científica? (2) Como vislumbro a vida profissional futura a partir desta vivência na Iniciação Científica? e (3) Faça um relato da experiência, de como a Iniciação Científica prepara para a vida profissional, qual o aprendizado? e qual o impacto? No segundo momento buscou-se o Perfil dos Egressos constante no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e na terceira e última etapa buscou-se relacionar as respostas/experiências obtidas junto às alunas e alunos com o Perfil dos Egressos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das entrevistas com os bolsistas de Iniciação Científica procurou-se identificar/conhecer/perceber qual a contribuição da Iniciação Científica para formação acadêmica, comportamental e técnica do participante relacionando-as com as características do Perfil do Egresso constantes no Projeto Pedagógico de Curso a fim de correspondê-las.

Quando questionados por que estão Iniciação Científica? O graduando, do 2º semestre, em História, com 25 anos de idade, informou que “a curiosidade a respeito do desenvolvimento de projetos, o aprendizado para desenvolvimento de projetos acadêmicos futuros e a pretensão de conseguir experiência na área da pesquisa foram fatores que o motivaram a participar” e a partir desta afirmativa pode-se vincular ao que prescreve o Perfil do Egresso onde diz que algumas das características do graduado são “desenvolver projetos de estudo, socializando a produção e procurando interligar-se aos grupos afins, realizar pesquisas tanto na área específica quanto em áreas afins que permitam relacionar a teoria à práxis e desenvolver uma postura investigativa diante de seu campo de atuação”. A graduanda, do 4º semestre, em Engenharia de Produção, com 18 anos de idade, informou que a Iniciação científica é para ela “um meio de adquirir conhecimentos extraclasse, desenvolvendo habilidades de dicção e comunicação em público, devido a apresentações em eventos acadêmicos, aprendendo novos métodos de estudo, além de criar uma rede de contatos com profissionais de áreas multidisciplinares, favorecendo a autoestima para relacionar-se com demais especialistas”, considerando este relato, pode-se vincular ao que consta no Perfil do Egresso, onde diz que algumas das características do graduado são “comunicar-se eficientemente nas formas escritas, oral e gráfica e atuar em equipes multidisciplinares”. Para o graduando, do 4º semestre, em Administração, com 18 anos de idade, a Iniciação Científica o “desenvolve para elaboração do TCC



(Trabalho de Conclusão de Curso), bem como almeja realizar futuramente mestrado e doutorado, mas também com o objetivo de desenvolver habilidades para a execução de projetos e artigos, com o uso da criatividade e do aprendizado em programas específicos e que seja capaz de transferir conhecimento e receber, com um olhar mais crítico para diversas áreas do conhecimento” e partir desta afirmativa pode-se relacionar com o que prescreve o Perfil do Egresso onde diz que o graduado deve ter as características de “desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações e refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento”. A graduanda, do 4º semestre, em Administração, com 21 anos de idade, informou que a Iniciação Científica faz com que “se desenvolvam habilidades, através do diálogo com professores e colegas e que é uma oportunidade de obter conhecimentos de diversas áreas do ensino”, e a partir desta afirmativa, pode-se vincular ao que consta no Perfil do Egresso, onde diz que algumas das características do graduado são “Capacidade de atuar com a presença da diversidade em diversos contextos, numa abordagem pluriétnica, multicultural e multidisciplinar, tomando como desafio possibilidades mais democráticas de tratar a diferença, o outro no cotidiano das organizações e desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais”.

Quando questionados como vislumbram a vida profissional futura a partir da vivência na Iniciação Científica? O graduando, do 2º semestre, em História, informou que “enxerga uma oportunidade de desenvolvimento, no sentido de currículo, que poderá abrir portas no mercado de trabalho, além de vislumbrar bolsas em cursos de pós graduação” que pode ser correlacionado com a característica descrita no Perfil do Egresso que diz que o graduado deverá “diagnosticar e criar alternativas frente aos desafios da sociedade brasileira”. A graduanda, do 4º semestre, em Engenharia de Produção, informou que a Iniciação científica “desenvolve habilidades de interpretação de resultados, comunicação, organização e criatividade, além do aprendizado em ferramentas e programas, e em diversas técnicas de planejamento e análise de dados, e enxerga estas como qualidades que proporcionam uma visão sistêmica ao profissional, familiarizando-o com a condução de projetos, desenvolvendo-o no mercado de trabalho, e, portanto, vislumbra que este estudo aplicado à prática proporcione melhores oportunidades de trabalho, servindo como uma extensão do ensino teórico, aprendendo diariamente e propagando conhecimento, através de experimentos e análises



fundamentados na teoria, com o uso de técnicas e ferramentas”, considerando esta afirmativa, pode-se vincular ao que consta no Perfil do Egresso, onde diz que algumas das características do graduado são “projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados, conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos, planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia, desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas, supervisionar a operação e a manutenção de sistemas e avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas”. Para o graduando, do 4º semestre, em Administração, com 18 anos de idade, a Iniciação Científica o proporcionará na vida profissional “diversas oportunidades, pois na pesquisa pode trabalhar a timidez, através de apresentações para um determinado público de avaliadores e comunidade acadêmica, além de o motivar a procurar mais conhecimento, quando se aprende a utilizar um determinado software, a planejar a realização de uma demanda de tarefas e a lidar com avaliações e críticas, para que não subestime sua própria capacidade. Todas estas habilidades transformam um aluno em um profissional ético, com interesse em buscar mais conhecimento, e estas características são destacadas em um cenário competitivo, portanto visualiza seu futuro com oportunidades de emprego em boas empresas que prezam pela qualidade de vida” e partir desta afirmativa pode-se relacionar com o que prescreve o Perfil do Egresso onde diz que o graduado deve ter as características de “ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional”. A graduanda, do 4º semestre, em Administração, com 21 anos de idade, informou que vislumbra a vida profissional no futuro “com uma experiência fundamental para o ramo que almeja seguir, que necessita de pesquisa para saber as movimentações do mercado e realizar estudos como os de público alvo, por exemplo, e acredita que esta experiência fará diferença na execução destas atividades, por outro lado, também vislumbra seguir carreira acadêmica para se tornar professora do ensino superior, portanto pretende realizar um mestrado” com este relato, pode-se vincular ao que consta no Perfil do Egresso, onde diz que algumas das características do graduado são “desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável”.

Quando solicitado que fizessem um relato sobre a experiência na Iniciação Científica, de como ela os prepara para a vida e qual aprendizado e impacto em suas carreiras. O graduando, do 2º semestre, em História, informou



que a “experiência mais importante era o convívio com os professores, conhecendo mais sobre suas aplicações na pesquisa, que também implicava em questões comportamentais durante o dia a dia e pela oportunidade de conhecer especialistas de diversas áreas, o inspirando a buscar mais conhecimento sobre determinados assuntos, sentindo extrema diferença do aprendizado que tem em sala de aula, devido ao compartilhamento de ideias em um ambiente multidisciplinar, que capacita-o a enfrentar outras problemáticas” e a partir desta afirmativa pode-se vincular ao que prescreve o Perfil do Egresso onde diz que uma das características do graduado é “questionar o saber instituído adotando novas teorias que permitam a análise crítica frente à realidade em que está inserido, desenvolver e/ou utilizar, adequadamente, metodologias que reúnam aspectos teóricos e práticos no enfrentamento de problemáticas do campo profissional, desenvolver uma visão humanista tanto na relação com o outro quanto com o mundo em que estão inseridos, desenvolver a criatividade para serem transformadores da realidade e ter respeito, responsabilidade e solidariedade para com o outro”. A graduanda, do 4º semestre, em Engenharia de Produção, relatou que “o relacionamento com professores e colegas de diversas formações, proporciona além de conhecimento, momentos de lazer, que transformam o ambiente em aconchegante e acolhedor e que o conhecimento adquirido faz com que sinta mais confiança na realização de projetos, ao desenvolver a habilidade de associar a teoria com a prática, e isso se dá pelo convívio e pela oportunidade de conhecer profissionais especializados em áreas variadas, ao ouvir seus depoimentos ou histórias referentes a formação ou a algum determinado assunto”, considerando este relato, pode-se vincular ao que consta no Perfil do Egresso, onde diz que algumas das características do graduado são “assumir a postura de permanente busca de atualização profissional, compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais e desenvolver uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva”. Para o graduando, do 4º semestre, em Administração, com 18 anos de idade, a Iniciação Científica “proporciona uma convivência saudável com os professores, que compartilham experiências pessoais e profissionais, fazendo com que o conhecimento pareça ser mais acessível, despertando um interesse maior para a realização de atividades, o que reflete diretamente na vida profissional ao perceber que é capaz de enfrentar mais desafios, devido a capacidade de buscar conhecimento” e partir desta afirmativa pode-se relacionar com o que prescreve o Perfil do Egresso onde diz que o graduado deve ter a característica de “reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e



generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão”. A graduanda, do 4º semestre, em Administração, com 21 anos de idade, relatou que “a Iniciação Científica é um ambiente de aprendizado contínuo, com descobertas que incentivam a pesquisar mais, e que a participação em eventos associados a pesquisa proporcionam novas oportunidades na vida pessoal e acadêmica, desenvolvendo habilidades comportamentais como a de posicionamento perante desafios e a de realização de atividades individuais ou em grupo, e que está disposta a aprender e ensinar”, com este relato, pode-se vincular ao que consta no Perfil do Egresso, onde diz que uma das características do graduado é “desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais”.

Constatou-se que há algumas características descritas nos perfis dos egressos dos cursos analisados, que não podem ser correlacionadas aos relatos dos bolsistas, devido a aplicação específica de cada área. Em contrapartida foi observado nos relatos aspectos que não são refletidos no Perfil do Egresso, mas que servem como complemento para a formação de um profissional independente da área, que são: desenvolvimento de uma rede de contatos durante o período da graduação, que possibilitam ao aluno um preparo para a vida profissional; ênfase de como a pesquisa proporciona uma melhor visão de como aplicar a teoria à prática; confiança na realização de projetos, através de convívio com profissionais, trabalhando, assim, a timidez; desejo de seguir carreira acadêmica, na pesquisa e na carreira de docência; e desenvolvimento pessoal para realização de atividades em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo cotejar duas informações: Perfil do Egresso e relato de bolsistas, foi possível identificar a importância da Iniciação Científica para a formação de um profissional, a expectativa em relação a pesquisa foi atendida, por mostrar tamanho impacto da Iniciação a Pesquisa na formação ética e profissional do aluno. Sugere-se para pesquisas futuras, a estratificação destes dados para outros cursos, para que conforme divulgação dos mesmos, aumente o investimento na pesquisa, por parte também das unidades produtivas, cada vez mais, visto que a relação com o saber depende de ambas, espaço acadêmico e trabalho, de forma a complementar uma a outra com o conhecimento, e aperfeiçoar o estudo, através do que se aplica.



REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

GOMEZ, C. M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: 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: 27 ago. 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.



REPRESENTAÇÕES DOCENTES DO “BOM ALUNO”: A IMPORTÂNCIA DE ATUALIZAR E CONTEXTUALIZAR

Mary Rangel¹
 Marcelo Mocarzel²
 Alice Gravelle Vieira³

Grupo de Trabalho 11: Temas Emergentes da Educação Básica
 Agência Financiadora: não contou com financiamento

[...] e não terá sentido se falar do “bom”, ou “mau” aluno, mas sim do aluno (qualificado nessa condição), sobre o qual não se coloca o peso das expectativas decorrentes dos “pré-conceitos” do esforço e do “mérito pessoal”, que justificam e simplificam as razões do seu “sucesso” ou “fracasso” (MARY RANGEL).

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada na Universidade Federal Fluminense, na qual se investigaram, com base na Teoria de Representações Sociais, na perspectiva moscoviciana, representações do “bom aluno” formadas por professores de duas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. A literatura consultada sobre questões do interesse da pesquisa, seu enfoque temático associado às representações do aluno considerado “bom”, foi a publicada entre os anos de 60 a 90, por não se encontrar em publicações, especialmente as didáticas, dos anos 2000, aportes com a mesma preocupação e enfoque temático. Do ponto de vista metodológico, foi uma pesquisa qualitativa, buscando-se, em entrevistas, opiniões de docentes. Nos resultados, destacou-se, sobretudo, uma imagem ideal do bom aluno que, por ser esforçado e empenhado, se destacava na escola. Não se levaram, portanto, em conta fatores do contexto socioeconômico, que influem na escolarização e desempenho discente. A partir dessa observação, relativiza-se, também a classificação “bom ou mal” atribuída ao aluno, priorizando-se o valor do aluno, em si, na sua posição significativa na escola como participante essencial do



VI CONGRESSO
 IBERO-AMERICANO

-
- ¹ UNILASALLE-RJ. Professora da Universidade Federal Fluminense/UFF, do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Médicas e do Centro Universitário La Salle, Editora da Revista *Conhecimento & Diversidade*. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Email: mary.rangel@lasalle.org.br
- ² UNILASALLE-RJ. Professor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. Doutorado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Email: marcelomocarzel@gmail.com.
- ³ UNILASALLE-RJ. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Doutoranda em Relações Internacionais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora do Centro Universitário La Salle-RJ. Email: alice.vieira@lasalle.edu.br

processo educativo e como razão e foco desse processo, sendo ainda necessário também levar em conta a influência da relação que estabelece com o professor, sua forma de ensinar, destacando-se o princípio lassaliano de que o professor competente é motivo e motivação do bom desempenho dos alunos. Complementarmente, pode-se, ainda, enfatizar que o contexto da família e, mais amplamente, da sociedade, suas circunstâncias favoráveis, ou não, à qualidade de vida e nela, à qualidade de oferta de trabalho, de condições e recursos de saúde, de tranquilidade, de paz, compõem um contexto de expressiva influência nas condições de estudos dos alunos, com a tranquilidade necessária à sua concentração, ao seu interesse, sua motivação, seu desempenho no estudo e nas avaliações. É necessário, então, ampliar a compreensão do entorno da escola para compreender o que significa o entorno do aluno e suas consequências para, com mais segurança, não defini-lo como “bom” ou “mau”.

Palavras-chave: Representações sociais, Docentes, Bom aluno.



INTRODUÇÃO

Introduz-se este estudo com algumas considerações sobre a pesquisa de Representações Sociais, cujas formulações iniciaram-se, nos anos 60, com Serge Moscovici. A construção do quadro conceitual é um dos focos de atenção de Moscovici (1992), pontuado na abertura da primeira Conferência Internacional sobre Representações Sociais, realizada em Ravello (Itália). Este momento de construção teórica solicita a participação dos pesquisadores, ao mesmo tempo em que permite maior flexibilidade e criatividade nas investigações (Moscovici, 1989, 1994).

Na evolução da pesquisa de representações, destaca-se o movimento da Psicologia Social, acentuado nos anos 60, no sentido de que a produção do conhecimento privilegiasse as questões das práticas sociais, contemplando problemas e objetos dessas práticas. O interesse central desta proposta foi o de que as pesquisas contribuíssem às situações concretas do cotidiano, superando um plano abstrato de produção. Um dos líderes desse movimento na Europa foi Serge Moscovici.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir do conceito de representação coletiva (Durkheim, 1956, 1967), Moscovici (1963) inicia a discussão das representações sociais, avançando para

um entendimento, mais amplo e mais dinâmico, que supera os limites do sentido de reprodução pelo reconhecimento do potencial de influência das representações na produção de critérios de percepção, pensamento e condutas sociais.

A representação manifesta elementos da história cultural da sociedade e constitui-se em fator que repercute em valores, conceitos, crenças, padrões de conduta que são, ao mesmo tempo, assimilados e construídos de acordo com a forma com que se representam, porque “nuestra forma de ver la realidade construe em parte esa realidade” (Moscovici, apud Ibáñez, 1988, p. 37).

Nesta mesma direção de análise, é interessante considerar Arruda (1983, 1992) quando assinala que as representações não só refletem os fatos como influem nos atos.

Quanto ao significado da representação social, é importante frisar a ausência de uma definição, no sentido estrito do termo. Moscovici (1978), corroborado por diversos autores (Ibáñez, 1988; Vala, 1986; Jodelet, 1976, 1989, 1994, observa a amplitude e complexidade do fenômeno representativo, considerando, portanto, inoportuno e precipitado limitá-lo a uma definição. A ausência da definição, entretanto, amplia, ao invés de limitar, a capacidade heurística dos elementos teóricos, conceituais, da representação.

Assim, embora pontue, no entendimento das representações, os conceitos e imagens, formados no curso das comunicações dos sujeitos sobre objetos referentes às funções, às experiências, às práticas dos grupos a que pertencem, e esses conceitos e imagens, conjugados, formem categorias explicativas dos objetos, inseridas no conhecimento prático a seu respeito, Moscovici (1978) acentua a importância da ausência dos limites de uma definição, enquanto fator que alarga, ao invés de estreitar, as possibilidades do campo de pesquisa.

Em 1994, na segunda Conferência Internacional, as possibilidades do campo de pesquisa voltam a ser acentuadas, introduzindo o documento sobre *Advances in theory and research*.

The field of social representations is, nowadays, undoubtedly, one of the most productive in the human and social sciences, both in terms of empirical research and theoretical construction.

Since its inauguration in the Laboratoire de Psychologie Sociale of the École des Hautes Études em Sciences Sociales three decades have passed, length of time that, according to Serge Moscovici, attests by itself the vitality and potenciality of the field (Sá. 1994, p. 1).

Ainda na segunda Conferência (1994), no Grupo em que se tratou da pesquisa de representações na educação, pôde-se notar que esta perspectiva de estudo está avançando em vários países, especialmente na América Latina e na



Europa. A coordenação deste grupo teve uma presença brasileira (Rangel, 1994d), uma italiana (Rosa, 1994) e uma francesa (Costalat- Founeau, 1994), o que facilitou, no encaminhamento da discussão, a emergência de questões que evidenciaram temas e objetos de estudo, comuns a diversos países, localizados no âmbito da escola, de papéis de professores e alunos e de práticas do seu cotidiano.

Pôde-se, então, confirmar o interesse e possibilidades de contribuições da pesquisa sobre o “bom aluno”, que poderá integrar-se à produção contemporânea sobre representações, trazendo elementos que poderão ser aprofundados, atualizados e ampliados em outras pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: AS REPRESENTAÇÕES DO “BOM ALUNO”

O que primeiro se pontua neste estudo é, reprisando Moscovici (1978, p. 35), a sua “provisoriedade” e “abertura”, sublinhando-se a proposta de sugerir e estimular outros estudos, que possam acrescentar dados e análises aos que se apresentaram na pesquisa que originou este artigo, baseada, teoricamente, nas dimensões das representações sociais.

Revê-se, então, o dado das semelhanças entre os grupos e escolas que participaram da investigação, quanto aos conceitos e imagens identificados nas três dimensões das representações do “bom aluno”. Foram duas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro e dois grupos de sujeitos, um em cada escola, conseguindo-se adesão espontânea de um número entre 20 e 25 professores em cada grupo.

Assim, na atitude positiva desses sujeitos frente ao objeto da representação – o “bom aluno” – expressou-se a importância do “esforço” e mérito pessoal e seu efeito no acesso e sucesso que alcançam na escola e no mercado de trabalho.

A questão do mérito encontra, também, apoio no princípio da individualidade, que supõe a consideração às características e habilidades pessoais. Esses aspectos, evidenciados nas opiniões dos grupos, sugerem retornar à revisão da literatura didática, lembrando, em vários aportes, o seu acento em estudos que priorizam o enfoque técnico do ensino, embora questionem formas consideradas “tradicionais” e “autoritárias” de conduzi-lo pelos docentes.

Retomaram-se, também, nas críticas que se apresentaram na literatura dos anos 60 a 90, o enfoque da “intercomplementaridade” entre as dimensões técnicas e as socio-histórico- políticas do ensino, endossada por vários estudos, a exemplo de Gurvitch (1962), Kenski (1990), Cunha (1989), Caporalin (1990), voltando-se, ainda, a fundamentos como os de Chauí (1980), Snyders (1974, 1977, 1993), Freire



(1974, 1993), Suchodolski (1966), lembrando-se, também, as análises de investigações como as de Penin (1990), Barreto (1981) e Corona e Nagel (1988), nas quais se encontram argumentos e inquietações, que se renovaram nesta pesquisa, quando se observou a permanência de uma visão ingênua, que dissocia o sujeito das suas circunstâncias sociais, responsabilizando-o por seus sucessos e fracassos na escola e na vida.

Na dimensão de informação – organização do conhecimento sobre o objeto da representação – as associações observadas na análise da atitude (primeira dimensão das representações) confirmaram-se nas afirmações dos sujeitos sobre o “bom aluno” que, pelo “esforço”, “empenho”, “bom comportamento”, “disciplina”, “dedicação”, será bem-sucedido na “nota” (nos “melhores” resultados da prova) e na conquista do seu espaço no ensino superior e no trabalho.

Mérito pessoal e sucesso financeiro também foram associados nas representações investigadas por Solis (1994). E assim, reencontra-se – e reafirma-se – a visão ingênua de que o indivíduo, por si, independente das condições socio-histórico-econômicas mais amplas em que se situa, pode, por ser “bom”, alcançar as melhores posições na escala de notas e de ascensão social.

Desse modo, na dimensão de informação (segunda na sequência representacional), as análises recomendaram considerar na literatura, os estudos nos quais se apresenta um enfoque de intercomplementaridade entre os elementos técnicos e os contextuais do processo de ensino- aprendizagem.

Na problematização da meritocracia, é oportuno, portanto, considerar três questões:

- 1) A possibilidade de influência dos conceitos que se formam a respeito do aluno sobre a conduta e relações que com ele se estabelecem.
- 2) O entendimento do “mérito” e de habilidades pessoais como fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar, desconsiderando-se influências socioeconômicas mais amplas, que acentuam a importância do compromisso, pedagógico e social, com o acesso de todos os alunos ao conhecimento.
- 3) O reducionismo de associar sucesso na escola e sucesso na vida, no trabalho, debitando a responsabilidade por esse sucesso ao mérito pessoal.

Essas questões permanecem, portanto – como demonstraram as respostas à indagação sobre o “bom aluno”, solicitando a atenção dos educadores; e os educadores, como formadores socioeducacionais (Calazans, 1990), estão



profundamente envolvidos com os princípios e critérios que orientam os conceitos e as condutas no cotidiano da escola.

É interessante, então, notar, que nesses mesmos anos 90, em que o pensamento crítico de base progressista se consolida, com questionamentos à percepção ingênua dos fatos, dissociando-os de aspectos fundamentais da totalidade que os envolve, pode-se ainda encontrar a apologia do mérito pessoal. Assim, Gikovate (1994, p. 27), ao discutir o problema da reprovação, afirma que, se a criança transgrediu as regras do jogo, ela deve ser responsabilizada e não vista como vítima. Aprovar a criança “negligente” é desaconselhável, porque “estimula a ideia de que há outros modos de prosperar que não os derivados do mérito pessoal” (Gikovate, 1994, p. 27).

Numa direção similar, Ramos (1975, p. 123), quando discutiu a “qualidade total” na escola, enfatizou a “responsabilidade” e a “capacidade individual” do aluno que, como “agente principal e responsável primeiro pelo próprio crescimento”, deve dedicar-se ao “desenvolvimento permanente de suas potencialidades”.

Posições como essas – firmadas em meio à década de 90 – evidenciam o que Enguita (1989) chamou de “fé meritocrática” (p. 214). Comprova-se e reafirma-se, portanto, a necessidade de considerar as condições de produção do discurso, observando-se que a ideologia que sustenta o princípio do mérito, vinculado ao sucesso pessoal, é a mesma que sustenta a construção do discurso que associa o “bom aluno” a habilidades individuais que garantem o bom desempenho (e os “melhores” resultados) naquilo que o aluno, desde que seja empenhado e esforçado, pode realizar.

Ainda quanto às semelhanças das representações encontradas nos sujeitos e escolas, reveem-se autores moscovicianos, como Jodelet (1989, 1994), Vala (1986, 1993), Wagner e

Elejabarrieta (1994), Duveen (1994), Farr (1991, 1994), para assinalar que o compartilhamento de ideias é próprio das representações de grupos, no âmbito de suas funções, contexto e interesses específicos. No caso desta pesquisa, pode-se, então, sublinhar o fato de que as funções, contexto e interesses se originam e organizam no âmbito da instituição escolar, o que pode, segundo princípios de similitude de aportes teóricos das representações, explicar abordagens comuns, que seriam características da escola, seja ela pública, privada ou militar. Gilly (1989) argumentou nesse sentido, observando, no que chamou de “papéis” de professores e alunos, a influência institucional da escola. Cunha (1989) reforçou essa análise, admitindo concepções e expectativas comuns, “próprias da escola do nosso tempo” (p. 89).



E, nesse mesmo aspecto, revê-se também a discussão teórica da análise do discurso, em Orlandi (1990), quando observou a “institucionalização” da mensagem, reconhecendo a sua influência nas condições de produção do discurso, no âmbito da instituição a que todos os sujeitos pertencem.

Com essas observações, retoma-se, então, a análise da dimensão “campo de representação”. Nessa dimensão, na qual se focaliza a “imagem” (Moscovici, 1978), completa-se a moldura que traz, ao centro, o “bom aluno” “disciplinado”, “estudioso”, “comportado”, “responsável”, “dedicado”, “amigo”, “educado”, que, por ser o “melhor” na escola, poderá também ser na vida. Desse modo, mesmo sem a pretensão de identificar o núcleo das representações (Flament, 1989; Sá, 1995), pode-se, sem dúvida, considerar que essa “afiguração” de “bom aluno” revela fatores essenciais desse núcleo.

Ao falar em “afiguração”, é interessante perceber que o sentido de “afigurar” incorpora o de “dar figura ou forma”, ou “representar na mente” (Ferreira, 1993, p. 28). Esse significado da “afiguração” argumenta em favor do reconhecimento das imagens (das “figuras” que revelam o “traçado” do objeto) como elementos centrais, nucleares, das representações. Nóbrega (1991, p. 31) também frisa esse entendimento, quando reconhece na imagem “a direção do olhar”, o que se confirma em Huyghe (1990), quando destaca o poder de comunicação e “representatividade” da imagem.

Tratando-se de imagem, é importante lembrar, na discussão teórica da representação, que o “icônico” é definido, em Ibáñez (1988), como “concretização do conceito” (p. 15), com especial força de influência nas percepções, julgamentos de valor e ações dos sujeitos na sua relação com os objetos da representação.

Quanto a investigações que trataram de expectativas de professores sobre alunos, podem-se encontrar também semelhanças. Assim, as imagens – e “qualidades” que, segundo os professores, delinearam o traçado do “bom aluno” nesta pesquisa, aproximaram-se de características observadas em vários estudos, a exemplo do “aluno desejável” e do “indesejável”, investigados por Penin (1990), e do “bom” ou “mau” aluno e suas famílias, vistos por professoras de Ensino Fundamental, em investigação de Barreto (1981).

Ao considerar a relação entre cultura e representações, assinalada por autores como Moscovici (1978, 1989, 1994), Vala (1986, 1993) e Herzlich (1991), observa-se o seu realce nesta pesquisa, quando se admite que a formação comum de conceitos e imagens do “bom aluno” se explique, entre outros fatores, por percepções, crenças e valores próprios de uma “cultura escolar”.

Assim, quando se aceita a possibilidade da influência de uma “cultura”



própria da instituição escolar, ou quando se assinala a importância do compartilhamento de ideias na formação e expressão das representações, contribuindo à própria identificação dos grupos, conforme observam Moscovici e Doise (1991), Vala (1993), Paiva (1994), encontram-se subsídios à compreensão das semelhanças das respostas que constituem o *corpus* de análise do discurso sobre o “bom aluno”.

Na análise das semelhanças, cabem também aqui as considerações sobre “identidade grupal” e “consenso” (Moscovici; Doise, 1991), associadas às “funções” grupais. Desse modo, aplica-se a essa análise das semelhanças de opiniões sobre o “bom aluno” o que pode também ser observado quando se discutem, teoricamente, as representações, lembrando-se que o consenso, no caso desta pesquisa, pode estar atendendo às “funções” escolares dos grupos.

É interessante, ainda, lembrar que Chartier (1990), na ótica marxista, também referenda a relação entre representações e identidade grupal, associando essa “identidade” à ideologia. Essa relação se evidencia em análises que contemplam elementos ideológicos das condições de produção do discurso.

Recorrendo-se, também, aos mecanismos de objetivação – concretização de conceitos em imagens – e ancoragem – sustentação, apoio ou “amarração” dos conceitos em representações anteriores – amplia-se a compreensão de fatores que explicam as semelhanças de conceitos e imagens (conteúdos das representações) formados e consolidados por esses mecanismos. O processo de ancoragem favorece, de modo especial, a permanência e a solidez das representações, sua “autopreservação” e a resistência a mudanças.

Compreende-se, então, que novos conceitos, divulgados pela literatura crítica, não foram considerados, havendo um distanciamento do aluno real, que não corresponde ao “bom” aluno idealizado.

E a concepção abstrata também pode se revelar, quando o professor se distancia do compromisso com o aluno crítico – com a sua “construção”, da qual é, historicamente, sujeito e autor – e por isso pode não se perceber como educador e “formador” (Calazans, 1988) de expressiva influência na relação educativa que estabelece com todos os alunos. Desse modo, o discurso escolar pode continuar, como observa Orlandi (1990, p. 18), um discurso do “dever ser”. Esse é mais um elemento que se destaca na análise de semelhanças que sublinham o traçado “ideal” da imagem do “bom aluno”.

Volta-se, então, a Moscovici (1978) e Paiva (1994), quando acentuam a importância da comunicação – e, nela, das “conversações” – na formação, divulgação, consolidação e “naturalização” das representações.



É importante considerar também a falta da presença do aluno na escola, que pode, até mesmo, permanecer como algo “natural” de sua conduta e desinteresse, cujas causas e circunstâncias não são questionadas ou discutidas à luz do seu contexto social, onde pode-se encontrar a sua origem. Permanece, então, a falta do aluno como elemento de sua própria responsabilidade, que se apresenta, em relação de oposição, com as “qualidades” (com o mérito pessoal) do “bom aluno”.

Nesse mesmo sentido, observa-se que não são suficientemente levados em conta os problemas contextuais que dão origem à evasão e repetência, que ainda se mostram, de modo significativo, em muitas escolas.

E a “naturalização”, processo representacional, também se aplica à imagem “idealizada” do “bom” aluno, à sua figura “ideal”, negando-se a presença concreta do aluno que se pode considerar “bom”. Revê-se, então, a discussão teórica das representações, no seu potencial de influência sobre expectativas e condutas. As representações não são só uma resposta, mas também um estímulo ao comportamento (Moscovici, 1978, 1989, 1994; Vala, 1986, 1993; Spink (Org., 1993); Wagner; Elejabarrieta, 1994).

A possibilidade de influência das representações no comportamento agrava o problema (realçado na discussão de Orlandi, 1990, (p. 21), da “distância entre a imagem ideal e a real”, pelo risco de “se perderem os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, confirmam-se as preocupações com as relações, não só dos professores e alunos, como dos alunos, entre si, quando orientados por julgamentos de valor preestabelecidos, que definem, na dimensão de atitude, a maneira como essas relações se darão, de acordo com o que se considera, ou se nega ao aluno a condição (e o mérito) de ser bom.

Embora, nesta revisão de estudos da década de 80 e 90, possa-se verificar a presença significativa da visão meritocrática, é preciso também levar em conta estudos numa outra direção, como os de Patto (1990), Candau (Org., 1998, 1989), Almeida (1988), Rays (1990), Veiga (1993), Luckesi (1987, 1989), que acentuam a proposta de qualificação social do aluno (e, por isso, de uma visão e ação sem discriminações, preconceitos ou assistencialismos), permitindo-se que se realize como ser humano, histórico, político e, portanto, crítico e consciente.

Essas propostas, entretanto, não alcançaram, nos limites dos dados desta pesquisa, as representações, a ponto de serem absorvidas pelo conhecimento



prático, que se aplica no cotidiano, nas experiências concretas da escola. Essa reflexão leva a considerar, novamente, o processo de representações, com atenção às possibilidades de mudança.

Lembra-se, portanto, Flament (1989), quando discute as transformações das representações, considerando, como uma das possibilidades, a mudança gradual de conceitos.

Ao acreditar-se, então, nas mudanças conceituais gradativas, é possível esperar que os conceitos e propostas da literatura crítico-progressista – que tem chegado aos professores, na sua formação ou atualização – consigam, aos poucos, integrar-se, significativamente, às suas reflexões, de modo a criar elos consistentes com as suas percepções e práticas.

E assim, não terá sentido se falar do “bom” ou “mau” aluno, mas sim do aluno (qualificado nessa condição), sobre o qual não se coloca o peso das expectativas decorrentes dos “pré”-conceitos do esforço e do mérito pessoal, que justificam e simplificam as razões do seu sucesso ou fracasso.

O “bom” e o “mau” se deslocam, então, para o julgamento das circunstâncias sociais que envolvem a escola, estimulando a sua contribuição no sentido de que o conhecimento escolar (pela sua substância histórico-crítica) sirva à prática social, de modo que as qualidades do aluno reflitam e reflitam-se na qualidade e dignidade da sua vida.

E o aluno o “bom”, pela sua condição de pessoa, de sujeito social – será então aquele que aprende e aplica o conhecimento no interesse da construção de uma sociedade mais justa e menos desigual: uma sociedade na qual o qualificativo “bom”, seja referido ao contexto social, aplique-se, igualmente, a **todos** os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. **O professor que não ensina**. São Paulo: Sumus, 1988.

BARRETO, E. S. de S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas**, São Paulo, n. 37, p. 84-89, maio 1981.

CALAZANS, M. J. Formação do planejador: articulando prática-teoria. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. X, n. 31, p. 9-28, dez. 1990.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1998. A didática e formação dos educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância, p. 12-22.

_____. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989. A revisão da didática, p. 13- 18.



CAPORALIN, M. B. S. C. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. In: VEIGA, I. P. L. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1990.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 5, jan.1980.

CHARTIER, R. **História cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CORONA, L. C. G.; NAGEL, L. H.. **Preconceito e estereótipos em professores e alunos**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CUNHA, M. I. da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. L. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DUVEEN, G. Cognitive processes, language and social representations. Advances in theory and research. Rio de Janeiro, **2nd International Conference on Social Representations**, 1994, p. 17.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARR, R. M. Individualism and the individualization of social psychology in North America. Advances in theory and research. Rio de Janeiro, **2nd International Conference on Social Representations**, 1994, p. 2.

_____. Individualism as a collective representation. AEBISCHER, V.; DECONCHY, J. P.;

LIPIANSKY, E. M. **Idéologies et représentations sociales**, 1991, p. 129-143.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993, p. 28.

FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 204-218.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança; um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIKOVATE, F. Reprovação: uma lição de vida. **Revista Claudia**. São Paulo, n. 5, v. 34, p. 27, maio 1994.

GILLY, M. Les représentations sociales dans les champs éducatif. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 363, 368.

GURVITCH, G. **Dialectique et sociologie**. Paris: Flammarions, 1962.

HERZLICH, C. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. **Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 23-27, 1991.

HUYGHE, R. **Les puissances de l'image**. Lisboa: Edições 70, 1990.



IBÁÑEZ, G. T. (Coord.). *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. **Representaciones sociales: teoria y método**, p. 15-89.

JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. **Représentations sociales: un domaine en expansion**, p. 31-61.

_____. *Social representations and culture. Advances in theory and research*. Rio de Janeiro, **2nd International Conference on Social Representations**, 1994, p. 34.

KENSKI, V. M. *Avaliação da aprendizagem*. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1990, p. 131-144.

LUCKESI, C. C. *Da necessidade de construir um novo paradigma para a didática*. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 77, p. 6-15, jul./ago. 1987

_____. **Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação**. São Paulo: Loyola, 1989.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Preconditions for explanation in social psychology*. **European Journal of Social Psychology**, n. 19, p. 407-430, 1989.

_____. *The proof of the pudding is still in the pudding*. Conferência realizada na **2nd International Conference on Social Representations**, Rio de Janeiro, 1994.

MOSCOVICI, S.; DOISE, W. **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas**. Lisboa: Horizonte, 1991.

NÓBREGA, F. **A função da imagem no livro: a direção do olhar**. Releitura. Belo Horizonte, n. 10, p. 28-31, ago./set. 1991.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, Pontes, 1990.

PAIVA, G. J. de. *Advanced academic's representation of the relationships between Science and religion. Advances in theory and research*. Rio de Janeiro, **2nd International Conference on Social Representations**, 1994.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Quirós, 1990.

PENIN, S. **Cotidiano e escola**. A obra em construção. São Paulo: Cortez, 1990.

RAMOS, C. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

RAYS, O. A. (Coord.). **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

SÁ, C. P. de. **Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central**. Tese do Concurso para Professor Titular da área de Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995.



SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe**. Lisboa: Moraes, 1977.

_____. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SOLIS, J. S. "De cara al Pueblo": the social representation of an experience in communication in Nicaragua. *Advances in theory na research*. Rio de Janeiro, **2nd International Conference on Social Representations**, 1994.

SPINK, M. J. **Representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. Especialmente, o estudo empírico das representações sociais.

SUCHODOLSKI, B. **Teoría marxista de la educación**. México: Grijalbo, 1966.

VALA, J. Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

_____. Sobre as representações sociais – para uma epistemologia do senso comum. **Cadernos de Ciências Sociais**. Lisboa, maio 1986.

VEIGA, I. P. A. **Formação de professores e didática**. Trabalho apresentado no 1º Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Aveiro, Portugal, fev. 1993.

WAGNER, W.; ELEJABARRIETA, F. Representaciones sociales. In: MORALES, J. F. (Coord.). **Psicologia Social**. London: Mc-Hill, 1994.



SUBSÍDIOS DA ATUAÇÃO DA CPA PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DA PESQUISA DE EGRESSOS DO UNILASALLE/RJ 2018

Denise Lopes Salles¹
Gabriela Barreto Araújo²
Ronaldo Curi Gismondi³

Grupo de Trabalho 7: Demandas estudantis, perfil do egresso e mercado de trabalho
Agência Financiadora: não contou com financiamento.

Resumo

No âmbito das atividades da Comissão Própria de Avaliação, encontra-se seu objetivo primordial, que é o de promover um amplo diagnóstico do desempenho institucional, que contribua para a análise da eficácia da Instituição como parte integrante de sua gestão, de acordo com as orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa de acompanhamento de egressos, como instrumento de gestão. A metodologia aplicada consiste em um estudo exploratório, de abordagem quanti-qualitativa, com egressos dos cursos de graduação do UNILASALLE/RJ. Para obtenção dos dados, utilizou-se questionário eletrônico e o contato com os egressos foi feito através das coordenações de curso e da CPA. Foram analisados a opinião dos egressos sobre aspectos do Curso, da estrutura da Instituição e de sua formação, em paralelo com formas de avaliação indireta da instituição, tais como: inserção no mercado de trabalho, impacto do curso na sua atividade profissional e grau de satisfação profissional. A metodologia empregada e os resultados salientam a relevância da ferramenta, tanto para o aperfeiçoamento institucional, como para a definição de políticas de educação continuada.

Palavras-chaves: Egressos, Comissão Própria de Avaliação, Educação Superior, Gestão.



¹ UNILASALLE/RJ e UCP. Doutora em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ (2012). Coordenadora Geral de Pesquisa, Presidente da Comissão Própria de Avaliação e Professora do UNILASALLE/RJ. Professora do Mestrado em Direito e do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Católica de Petrópolis.

² UNILASALLE/RJ. Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis do UNILASALLE/RJ.

³ UNILASALLE/RJ. Doutor em Ciências em Engenharia Biomédica pela COPPE/UFRJ. Vice-reitor e Pró-reitor Acadêmico do UNILASALLE/RJ.

INTRODUÇÃO

A Comissão Própria de Avaliação - CPA do UNILASALLE/RJ é integrada por representantes dos segmentos previstos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e tem como objetivo primordial promover um amplo diagnóstico do desempenho institucional, que contribua para a análise da eficácia da Instituição, como parte integrante de sua gestão.

Os processos avaliativos são orientados por pesquisas de percepção ou de satisfação, realizadas com os alunos, professores, funcionários e egressos, através de formulários eletrônicos ou por meio de instrumentos impressos, especialmente nos casos de pesquisas qualitativas. Em todos os casos, os acessos aos instrumentos de pesquisa e aos seus resultados estão orientados por procedimentos de conduta ética, para garantir a confidencialidade, em relação aos respondentes, e a transparência institucional na apresentação dos resultados gerais. A criação de uma sistemática de acompanhamento dos egressos do ensino superior acompanhou a determinação do SINAES⁴. No entanto, esse processo avaliativo ainda é uma dificuldade para muitas IES, uma vez que, com o desligamento da instituição e inserção no mercado de trabalho, o contato com o ex-aluno torna-se mais rarefeito. Nesse sentido, foram desenvolvidas, ao longo dos últimos anos, múltiplas estratégias de acompanhamento e políticas de educação continuada para com os egressos. Atualmente, há um reconhecimento de que o perfil do egresso é um importante termômetro da qualidade dos programas das IES⁵, bem como fornece subsídios para a gestão universitária, tanto do ponto de vista pedagógico, como de sustentabilidade e responsabilidade social.

Neste trabalho analisamos os resultados da Pesquisa de Egressos de 2018 do UNILASALLE/RJ, que representou uma inovação na metodologia de acompanhamento deste segmento na instituição. O objetivo desta análise é evidenciar de que maneira a CPA pode oferecer insumos para a gestão universitária, com base em uma prática constante de contato e análise do perfil do egresso. Para além de funcionar como um elemento essencial da avaliação do cumprimento da missão da universidade, estes subsídios também fornecem instrumentos para o desenvolvimento de políticas de gestão e educação continuada na IES.

⁴ Portaria nº300 de 30 de janeiro de 2006. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1975/>>.

⁵ GIANOTTI, 2018; LIMA, 2018; MIRANDA, 2018; SILVA et al, 2017.



REFERENCIAL TEÓRICO

A CPA – Comissão Própria de Avaliação – é um dos instrumentos responsáveis pela avaliação da educação superior. Sua exigência legal aparece na Lei Federal 10.861, de 14/04/2004, que institui o SINAES – Sistema Nacional Avaliação da Educação Superior, nos Art. 2º, inciso I, e Artigo 11º, Incisos I e II.

A principal atribuição da CPA, conforme Portaria nº- 821, de 24 de agosto de 2009, do MEC, em seu Art. 6º, é produzir os relatórios de autoavaliação institucionais, que compõem o SINAES. Dessa maneira, a CPA tem por principal objetivo colaborar com o processo de avaliação da educação superior, funcionando autonomamente, como uma espécie de organismo autorregulador das IES.

Em 2006, com a portaria nº 300⁶, o Ministério da Educação incorporou o acompanhamento de egressos no procedimento de avaliação institucional e as IES passaram a aprimorar e desenvolver novos procedimentos de acompanhamento de egressos. Tais avanços, bem como a pesquisa e os debates acadêmicos resultantes, possibilitam maior transparência na realização da função social da Universidade.

Uma universidade que se preocupa com o acompanhamento sistemático dos seus egressos possui uma consciência crítica e uma capacidade de investigar, questionar e propor novos planejamentos e soluções, possibilitando a realização plena da sua função social. (SILVA et al., 2017, p. 295).

Em 2017, os novos instrumentos de avaliação institucional externa emitidos pelo Inep/MEC⁷ evidenciaram a prioridade do debate sobre o perfil do egresso e empregabilidade para as IES.

Perfil dos egressos ocupa um papel central na elaboração dos demais elementos do projeto pedagógico. (...) O novo instrumento induz às IES a representarem o perfil do egresso. Da mesma forma, induz o vínculo com os empregadores. A proposta da empregabilidade está presente no novo instrumento. A IES que desenvolver projetos que respondam aos diferentes problemas da sociedade será beneficiada na avaliação, já que criará vínculos com a sociedade. (GIANOTTI, 2018, p. 41).

Reconhecendo a centralidade do acompanhamento de egressos para o desenvolvimento institucional, o UNILASALLE/RJ vem desenvolvendo práticas



⁶ Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1975/>>.

⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/instrumentos1>>.

diversas de incorporação dos egressos na vida institucional, desde o 2º semestre de 2005. Este trabalho possibilita o crescimento institucional, bem como o direcionamento de políticas acadêmicas e de políticas de gestão, especialmente no campo da sustentabilidade financeira.

Atualmente, as diversas redes sociais favorecem o contato contínuo das coordenações de curso com seus egressos e a participação dos mesmos nos eventos da IES. Para o acompanhamento eficaz dos egressos, múltiplas ações vêm sendo realizadas e encontram-se em fase de aperfeiçoamento, destacando-se: cursos de pós-graduação, espaço de convivência, seminários, palestras, contatos em redes sociais e análises conduzidas pela CPA. Além disso, alguns egressos participam de pesquisas em andamento, no contexto da IES, ainda, publicando em parceria com professores integrantes das pesquisas.

Ademais, cumpre ressaltar que o UNILASALLE/RJ reconhece, no seu PDI, a importância da autoavaliação, no interesse do aperfeiçoamento da sua missão socioeducacional, de suas atividades acadêmicas e em seus níveis didático-pedagógico e administrativo.

METODOLOGIA

A atual gestão da CPA do UNILASALLE/RJ, constituída em março de 2018, está implementando um novo Programa de Avaliação de Egressos na instituição. Este programa se insere na redefinição de estratégias avaliativas e metodologias plurais das ações da CPA, no intuito de atender às diretrizes preconizadas pelos SINAES, a partir dos Novos Instrumentos de Avaliação de Cursos e IES.

A Pesquisa de Egressos do UNILASALLE/RJ de 2018 é um dos instrumentos deste novo programa de acompanhamento de egressos. O planejamento deste levantamento de egressos foi discutido com a comunidade acadêmica, elaborado em conjunto pelos membros da Comissão Própria de Avaliação, com a participação de coordenadores de curso, e levou em consideração as características da instituição, seu porte, bem como as experiências avaliativas anteriores.

A metodologia aplicada especificamente neste levantamento consiste em um estudo exploratório, de abordagem quanti-qualitativa, com egressos de todos os cursos de graduação do UNILASALLE/RJ. Para obtenção dos dados, utilizou-se questionário eletrônico implementado no aplicativo Formulários do Google, enquanto o contato com os egressos foi feito através das coordenações de curso e da CPA. O link para preenchimento do formulário foi enviado por e-mail e através



das redes sociais, para uma lista de egressos de 2010 a 2017.2, preservando-se a identidade do respondente, em julho de 2018.

Participaram deste levantamento 371 Egressos, de um total de 8 cursos de graduação, divididos entre: Bacharelado em Direito, Administração, Ciências Contábeis, Relações Internacionais, Sistemas de Informação, Engenharia de Produção; e Licenciaturas em História e Pedagogia⁸.

Nesta primeira análise exploratória dos dados, optou-se por fazer uma avaliação global dos egressos da IES. No entanto, posteriormente, haverá encaminhamento de análise qualitativa por curso e também disponibilização dos resultados consolidados na forma de relatório.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação ao perfil sociodemográfico, 52% dos respondentes são do sexo feminino e 48% masculino, o que coaduna com o perfil de matriculados na IES. A distribuição por faixa etária também está de acordo com o perfil esperado pelo desenho da amostra.

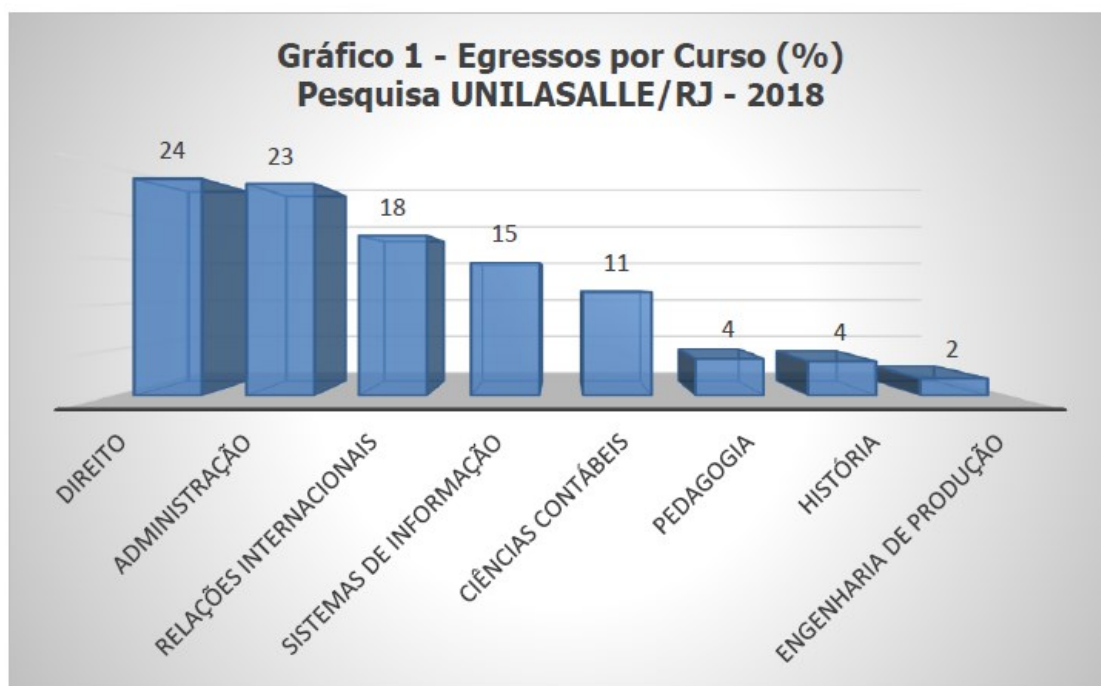


Tabela 1 – Idade dos Egressos - Pesquisa de Egressos UNILASALLE/RJ 2018

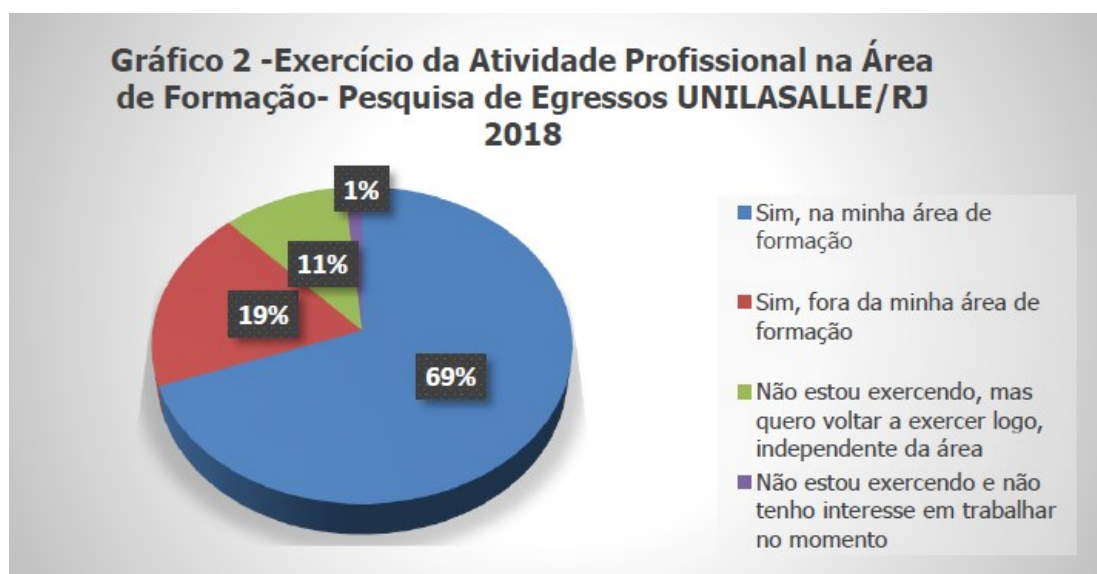
| Faixa Etária | Frequência | % |
|--------------|------------|-----|
| Até 23 anos | 29 | 8 |
| 24 a 25 | 50 | 13 |
| 26 a 30 | 148 | 40 |
| 31 a 35 | 69 | 19 |
| 36 a 40 | 28 | 8 |
| 41 ou mais | 47 | 13 |
| | 371 | 100 |

Quanto à divisão por cursos, os cursos com mais respondentes foram os de Direito (24%), Administração (23%) e Relações Internacionais (18%).

⁸ O Centro Universitário La Salle – UNILASALLE/RJ conta com mais três cursos de graduação abertos, que ainda não tem egressos: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Arquitetura e Urbanismo.



Espartel (2009) divide a avaliação de egressos em duas dimensões: direta e indireta. A avaliação direta diz respeito à opinião sobre aspectos do Curso, da estrutura da Instituição e de sua formação. A indireta, passível de ser analisada apenas a longo prazo, diz respeito ao impacto do curso na sua atividade profissional (ESPARTEL, 2009, p. 104). A seguir, serão apresentados os resultados preliminares, e, posteriormente, discutidos em termos desta distinção das formas de considerar a opinião e avaliação dos egressos.



O gráfico 2 mostra que egresso do UNILASALLE/RJ encontra-se, na grande maioria, inserido no mercado de trabalho. No contexto de crise econômica nacional e, especialmente, crise estadual; o dado de que 69% dos egressos estarem



trabalhando na sua área de formação é alvissareiro. Ademais, se contarmos também com os que estão trabalhando fora da área de formação, temos que 88% já ingressaram no mercado de trabalho.

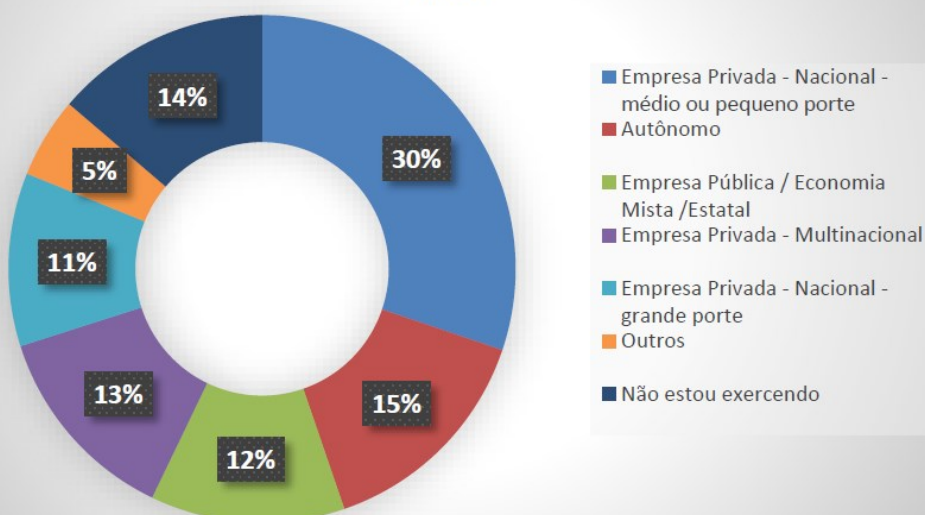
Outra informação importante, nesse aspecto, é o fato de que 50% dos egressos entrevistados já exerciam atividade ligada à área de formação, enquanto ainda estavam na graduação. Esse dado é de extrema relevância tanto para mensurar a qualidade do curso, quanto para compreender os mecanismos da boa inserção no mercado de trabalho. Este levantamento inicial permite que se desenhe uma outra pesquisa de cunho qualitativo com entrevistas em profundidade para conhecer a trajetória deste tipo de egresso.

Gráfico 3 - Tempo que levou para se inserir na área profissional de formação - Pesquisa de Egressos UNILASALLE/RJ 2018



VI CONGRESSO
IBERO-AMERICANO

Gráfico 4 - Tipo de organização onde exerce atividade profissional - Pesquisa de Egressos UNILASALLE/RJ 2018



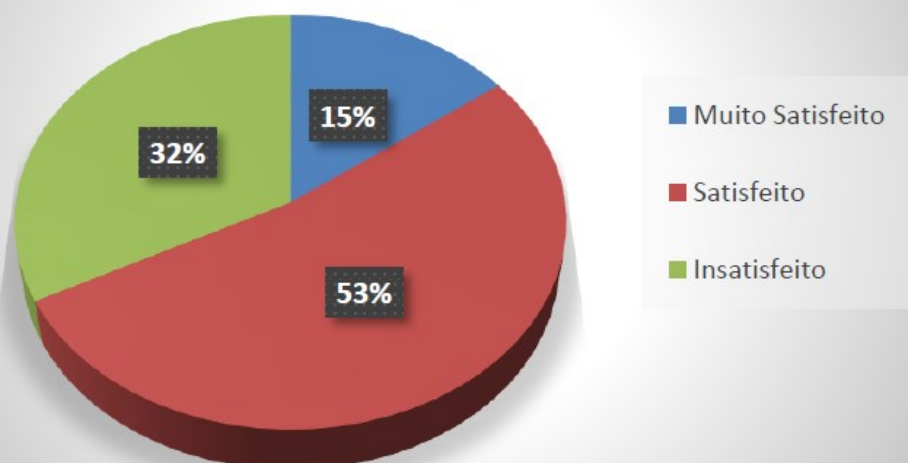
Outra informação que se coaduna com a realidade nacional é a prevalência da atividade profissional em empresas privadas. Dados sobre o tipo de organização na qual o egresso exerce atividade laboral são extremamente valiosos para a gestão das coordenações de curso. Também foram feitas perguntas sobre a forma de obtenção do emprego atual, tempo de trabalho e função exercida. Tais dados serão analisados posteriormente, de forma quantitativa e qualitativa, e fornecerão subsídios para as políticas de gestão acadêmica, bem como novas parcerias e convênios a serem buscados, visando a rápida integração do egresso no mercado de trabalho.

Uma forma de avaliação *indireta* dos egressos sobre a IES diz respeito à suas perspectivas profissionais e à satisfação econômica e profissional. Os dados abaixo permitem inferir que a visão dos egressos do UNILASALLE/RJ, nesse aspecto, é bem positiva: 76% dos respondentes classificam sua perspectiva profissional para os próximos anos ótima ou boa, enquanto 68% estão muito satisfeitos ou satisfeitos com o reconhecimento profissional que têm na sua situação atual.

Tabela 2 – Perspectiva profissional para os próximos anos -
Pesquisa de Egressos - UNILASALLE/2018

| | Frequência | % |
|--------------------------------|------------|-------|
| Ótima | 107 | 28,8 |
| Boa | 176 | 47,4 |
| Ruim | 20 | 5,4 |
| Não tenho condições de avaliar | 68 | 18,3 |
| Total | 371 | 100,0 |

Gráfico 5 - Satisfação: reconhecimento profissional - Pesquisa de Egressos UNILASALLE/RJ 2018



Há uma pequena diminuição nesses percentuais, quando a pergunta é pela satisfação financeira⁹: neste quesito, 39% estão insatisfeitos, enquanto 9% estão muito satisfeitos e 52% estão satisfeitos com o rendimento que têm na sua situação atual. Novamente, importa salientar que esse resultado está acima do esperado no atual contexto de grave crise econômica nacional e estadual.

Passando agora para as formas de avaliação direta mensuradas no levantamento, importa ressaltar a preparação do egresso para o mercado de trabalho. Neste sentido, 73% dos egressos participantes da pesquisa responderam que se sentiam muito preparados ou preparados no momento da formatura.



Em relação especificamente à avaliação do curso, a tabela 3 apresenta os altos percentuais de satisfação, bem como de avaliação dos professores e da contribuição do curso, como um todo, na formação do egresso. Tal resultado se coaduna com as pesquisas de satisfação com o curso, desenvolvidas nos últimos anos, com os alunos em geral, bem como com os formandos¹⁰, no âmbito das avaliações conduzidas pela CPA.

Ademais, quando questionados sobre a nota com a qual avaliam o curso realizado no UNILASALLE/RJ (de 0 a 10), a nota média dada aos cursos foi de 8,5

⁹ A pergunta foi: Qual o seu nível de satisfação com sua situação profissional atual – Aspecto financeiro?

¹⁰ Cf: Relatório Trienal de Avaliação – CPA UNILASALLE/RJ – 2017. Disponível em: <<http://unilasalle.edu.br/public/media/10/files/docs%202017/CPA%202017%20REFERENTE%20A%202016.pdf>>.

pelos egressos. Importa salientar também que a nota média dada à IES como um todo foi de 9, o que corrobora a alta satisfação com as dimensões de infraestrutura e com a Gestão Universitária, fator também identificado nas pesquisas anuais de satisfação realizadas pela CPA¹¹.

Tabela 3 – Avaliação do Curso - Pesquisa de Egressos - UNILASALLE/RJ 2018

| Grau de Satisfação em relação ao Curso | |
|--|------|
| | % |
| Insatisfeito | 6,2 |
| Satisfeito | 56,9 |
| Muito Satisfeito | 36,9 |
| | |
| Contribuição do Curso - desenvolvimento cultural e pessoal | |
| | % |
| Contribuiu Muito | 53,6 |
| Contribuiu | 44,2 |
| Não Contribuiu | 2,2 |
| | |
| Conceito atribuído aos professores do Curso | |
| | % |
| Ótimo | 38 |
| Bom | 55,3 |
| Regular | 5,9 |
| Ruim | 0,5 |
| Péssimo | 0,3 |

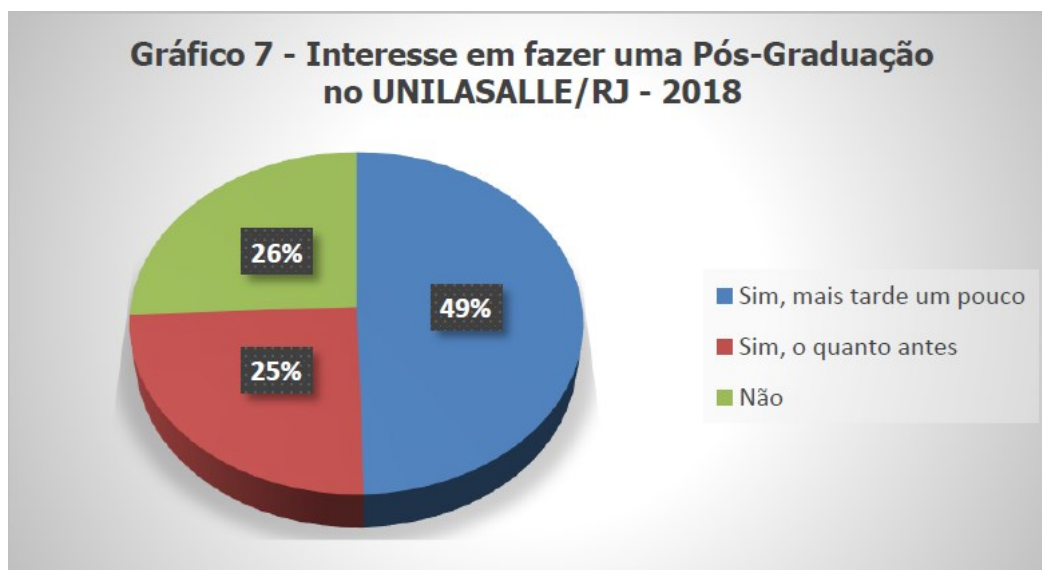
A Pesquisa de Egressos do UNILASALLE/RJ – 2018 foi desenhada também para identificar possíveis ações de educação continuada. Sendo assim, apurou-se o percentual de egressos cursando outra graduação (7%), bem como o interesse por nova graduação: 48% dos que não estão cursando querem fazer outra graduação na UNILASALLE/RJ.

Em relação à qualificação após à graduação: 19,1% dos egressos entrevistados já fizeram uma pós-graduação (stricto ou lato sensu), 19,7% estão cursando alguma pós e 51,3% querem fazer uma pós-graduação. O dado mais

¹¹ Cf. Disponível em: <<http://unilasalle.edu.br/rj/comissao-propria-de-avaliacao-cpa/>>.



relevante, para uma política acadêmica de educação continuada, no entanto, é que 74% dos egressos têm interesse em cursar uma pós-graduação na IES.



VI CONGRESSO
IBERO-AMERICANO

Na última parte do questionário, foram feitas também perguntas abertas, para analisar qualitativamente o interesse dos egressos em cursos de pós-graduação, bem como outras práticas de educação continuada. A partir das respostas, a pesquisa fornecerá subsídios sobre quais as pós-graduações que são mais procuradas pelos egressos, em cada área.

Em paralelo, outra pergunta de dimensão qualitativa questionava sugestões dos egressos para o UNILASALLE/RJ. Essa parte do levantamento ainda está sendo analisada, mas já se verifica o interesse dos egressos em educação continuada, a partir de sugestões como:

- “Bolsas de pelo menos 50% em pós-graduação para ex-alunos”.
- “Curso de Mestrado! Expansão de presença em mídia para além da cidade de Niterói. E valorização da marca no mercado!!!”.
- “Pós-graduação/MBA em gestão de processos, logística, Cadeia de Suprimentos”.
- “Gostaria de ser informado sobre os cursos de pós, oferecidos pelo Unilasalle”.
- “Pós em logística e/ou comercio exterior”.
- “Abrir mais opções de cursos para pós-graduação. Tenho uma bolsa de estudos que irá expirar esse ano e não são ofertadas opções atrativas para mim no momento”.
- “Sim. Trabalhar para abrir ao menos um curso de Mestrado. Talvez até com pesquisas dessa forma”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares da Pesquisa de Egressos do UNILASALLE/RJ-

2018, apresentados neste trabalho, ressaltam a importância da constituição de estratégias diferenciadas de políticas de acompanhamento de egressos, bem como o papel da CPA no processo contínuo de autoavaliação e desenvolvimento institucional.

Ademais, os resultados deste levantamento evidenciam de que maneira a CPA pode oferecer insumos para a gestão universitária, com base em um programa de acompanhamento e análise do perfil do egresso, a partir de estratégias diversificadas. A análise da avaliação direta e da avaliação indireta dos egressos permite inferir que o UNILASALLE/RJ vem cumprindo sua missão socioeducacional e que a inserção profissional dos ex-alunos da instituição permanece com níveis satisfatórios, mesmo em um contexto de crise. Também se mostrou relevante analisar o impacto do curso na atividade profissional do egresso, a partir da satisfação financeira, bem como do reconhecimento profissional e da busca por maior qualificação.

Assim, acompanhamento de egressos fornece subsídios importantes para o desenvolvimento de políticas de gestão e educação continuada na IES, o que, por sua vez, se relaciona com a sustentabilidade financeira da mesma e seu plano de desenvolvimento institucional para os próximos anos. Os caminhos da pós-graduação, *stricto* e *lato sensu*, bem como dos cursos de extensão e da pesquisa, serão melhor desenhados se puderem responder aos anseios e acompanhar as mudanças da sociedade.

REFERÊNCIAS

COELHO, M.; SILVA, J. Acompanhamento de Egressos como Instrumento de Gestão. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p 470-478, ago./dez., 2017.

ESPARTEL, L. O Uso da Opinião dos Egressos como Ferramenta de Avaliação de Cursos: O Caso de uma Instituição de Ensino Superior Catarinense. **Revista Alcance**, v. 16, n. 1, p. 102- 114, jan./abr., 2009.

GIANOTTI, Suzana C. **Novos Instrumentos de Avaliação**: impactos nos processos de gestão das IES e Cursos. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional de Procuradores/Pesquisadores Institucionais e Comissões Próprias de Avaliação. Brasília, ANEC, 2018.

LIMA, L.; DE SOUZA, M. Resultados da Pesquisa de Acompanhamento dos Egressos do Centro Universitário Rainha do Sertão (UNICATÓLICA). **Revista Expressão Católica**, jul./ dez. 2016.

MIRANDA, I.; PILATTI, L.; PICININ, C. Sistemática de Acompanhamento de Egressos na Rede Federal de Educação Tecnológica á Luz da Legislação Brasileira e das Políticas Educacionais. **Revista Administração Educacional**, Recife-PE, v. 9,



n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2018.

SILVA, L.; BASTOS, A.; RIBEIRO, J.; PEIXOTO, A. Acompanhamento de Egressos como Ferramenta para a Gestão Universitária: Um estudo com graduados da UFBA. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 293-313, Edição Especial 2017.

SINAES. **Instrumento De Avaliação Institucional Externa**: Presencial e a Distância. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/instrumentos1>>. Acesso em: 10 ago. 2018.



TIPOS DE UNIVERSIDADES A PARTIR DEL ROL DE LOS RECTORES: ANÁLISIS COMPARADO DE BRASIL Y CHILE

Patricio Viancos¹
Francisco Ganga-Contreras²

Grupo de Trabajo 12: Rankings Acadêmicos e Governança Universitária
Agencia Financiadora: Proyecto Fondecyt N°1161353

Resumen

El gobierno de las universidades es un tópico que ha incrementado su atraktividad en los últimos años, al punto que se le sindicata como uno de los factores claves en el desempeño de estas entidades educativas; por lo anterior, abordar su estudio, resulta muy pertinente. En este sentido, esta ponencia se ha planteado como finalidad central, aplicar comparativamente la tipología de universidades, basado en el rol del rector en los máximos cuerpos colegiados (de Ganga y Viancos 2018; que distingue cuatro tipos: rectorialistas, semirectorialistas, participantes y abstencionistas), a las universidades de Brasil y Chile. Para alcanzar este propósito, se utilizan fuentes secundarias de información, analizando 289 estatutos de Brasil y 56 de Chile. Los resultados generales arrojan que la mayoría (82,03%) son Rectorialistas, y están ubicadas preferentemente en Brasil, y la minoría (2,61%) corresponde a instituciones Semirectorialistas, localizadas en Chile.

Palabras claves: Educación superior, gobernanza universitaria; tipología de universidades.

INTRODUCCIÓN

En el escenario altamente transformador y difícil en el que se desenvuelven las universidades, las presiones respecto a su efectividad y el de sus sistemas de gobierno se vuelven relevantes como materia de estudio.

¹ Universidad de los Lagos. Administrador Público, Licenciado en Administración Pública. Doctorando en Políticas y Gestión Educativa Universidad de Playa Ancha, Chile. E-mail: patricio.viancos@alumnos.upla.cl. Asistente Investigación, Programa Investigación en Gobernanza e Inclusión Organizacional, Universidad de Los Lagos-Chile.

² Universidad de los Lagos. Administrador Público, Licenciado en Administración, Magíster en Administración de Empresas, DEA en Organización de Empresas, Doctorado en Administración de Empresas, Doctorado en Gestión Estratégica y Postdoctorado en Ciencias Humanas. Actualmente es Consultor Internacional y Profesor Titular del Departamento de Ciencias del Desarrollo e Investigador del Programa en Gobernanza e Inclusión Organizacional de la Universidad de Los Lagos-Chile. Correo postal: República N° 517, Universidad de Los Lagos, Chile. Correo electrónico: fganga@ulagos.cl.



La influencia de los grupos de interés que se asocian a las instituciones de educación superior, que compiten para imponer su agenda en las políticas universitarias complican aún más el escenario.

Al respecto, desde este punto de vista y a partir de la teoría de agencia este estudio tiene como objetivo mostrar la situación de las universidades de Chile y Brasil respecto a la situación del rector y su influencia en el máximo cuerpo colegiado.

El máximo cuerpo colegiado es la institución que supervisa al rector o su equivalente y normalmente está representado por distintos actores que representan a los grupos de interés de las instituciones. A partir de la base de datos de instituciones de educación superior del ranking Scimago Iber 2015. Se clasifica a las universidades de Chile y Brasil según la tipología del rol del rector (Ganga y Viancos, 2018) para establecer el nivel de influencia del rector en estas universidades.



DESARROLLO

Antecedentes Institucionales

El objetivo de este trabajo se basa en las universidades existentes en Brasil y Chile para estudiarlos desde la perspectiva de la teoría de agencia y el rol del rector. No obstante, para considerar cual es el universo de instituciones a tomar en cuenta se realizó un catastro a partir de las existentes en el ranking Scimago Iberoamericano edición 2015 que incluye a 493 instituciones de educación superior de los países previamente mencionados. Al respecto, se clasificaron a las universidades de ambos países en tres categorías están son: las universidades públicas o fundadas como institución de derecho público. Universidades privadas laicas, que sean corporaciones de derecho privado con y sin fines de lucro y por ultimo las Universidades Confesionales, las cuales son privadas pero sus controlares son miembros de congregaciones religiosas y, por tanto, imprimen un sistema misional y de gobierno particular que las diferencia de las privadas laicas.

La tabla 1 nos muestra cómo se componen por país la cantidad de instituciones y su porcentaje.

Tabla 1 – Universidades según tipo de propiedad Brasil-Chile

| Universidades | Brasil | Chile | Total |
|------------------------|--------|-------|-------|
| Públicas | 142 | 16 | 158 |
| Privadas | 246 | 30 | 276 |
| Privadas Confesionales | 49 | 10 | 59 |
| Total | 437 | 56 | 493 |

Fuente: Datos organizados por los autores, con base en la consulta de estatutos y leyes.

La mayor cantidad de instituciones se concentra en las instituciones Brasileñas en instituciones privadas en menor cuantía en las públicas y en ultimo termino las privadas confesionales. Misma situación que sucede en Chile con las diferencias en la cantidad de instituciones. En la tabla 2 nos muestra los mismos datos, pero en porcentajes.

Tabla 2 – Universidades según tipo de propiedad Brasil-Chile en porcentajes

| Universidades | Brasil | Chile | Total |
|------------------------|--------|--------|--------|
| Públicas | 32,49% | 28,57% | 32,05% |
| Privadas | 56,29% | 53,57% | 55,98% |
| Privadas Confesionales | 11,21% | 17,86% | 11,97% |
| Total | 100% | 100% | 100% |

Fuente: Datos organizados por los autores, con base en la consulta de estatutos y leyes.

A partir de ello podemos resumir que la cantidad de porcentajes institucionales por tipo de institución es relativamente similar y por tanto a pesar de la enorme cantidad de diferencias en los volúmenes de instituciones son sistemas similares.

TEORÍA DE AGENCIA (TA)

Como se sabe, existen muchas teorías que tratan de explicar los diversos fenómenos que ocurren al interior de las organizaciones; una de ellas es la denominada teoría de agencia, o enfoque “principal-agente”. Esta última denominación se debe, de alguna manera, a una de las definiciones primigenias



que sostiene que la relación de agencia implica un contrato, bajo cuyas estipulaciones una o más personas -denominada principal- contrata a otra -que recibe el nombre de agente- para que lleve a cabo un determinado servicio en su nombre, lo que implica delegación de autoridad (Jensen y Meckling 1976).

A partir de la definición previamente citada, “muchacha agua ha corrido bajo el puente”, dado que se han originado múltiples trabajos, tanto teóricos como empíricos, que abordan o aplican los conceptos asociados a esta óptica organizacional; pero son estos autores los responsables de establecer la terminología básica, dado que definen que una relación de agencia se corresponde con un contrato explícito en el que una parte (agente), se compromete a realizar acciones cuyo beneficiario es la otra parte (principal), en un vínculo que generalmente implica delegación de autoridad (Ganga, Ramos, Leal y Valdivieso 2015, 14).

Desafortunadamente esta relación está expuesta a permanentes desencuentros entre los actores citados, todo lo cual coloca a las organizaciones frente al imperativo de confeccionar mecanismos que permitan alinear los compartimientos entre agente y principal, bajo condiciones de incertidumbre (Álvarez, Arbesú y Cantó, 2000; Fernández y Gómez, 1999; Hernández y García, 2004; Gorbaneff, 2003; Holmstrom, 1979; Rivera, 2002).

La TA es utilizada popular e inicialmente en el campo de las finanzas (economía financiera) y del gobierno corporativo, para analizar, clarificar y explicar los comportamientos oportunistas de los actores (agente y principal) proclives a maximizar las funciones de utilidad de cada parte. Con el paso del tiempo, la aplicación de la TA ha sobrepasado el campo de las empresas y hoy existen trabajos en el sector no lucrativo (organizaciones del tercer sector) de las universidades y también en la esfera de los organismos públicos (Ganga, y Maluk 2016).

CONFLICTO DE DOBLE ROL (CDR)

A partir del reconocimiento que hace la TA, de la tensión que se gesta en la relación entre agente y principal, surge la necesidad de estudiar el rol del directivo superior (agente) en el máximo cuerpo colegiado (MCC), donde puede actuar como un mero participante, hasta jugar el rol de presidente en el correspondiente MCC, caso en el cual, se habla de conflicto de doble rol (CdR).

Podría señalarse entonces, que el CdR, está relacionado con el funcionamiento de los órganos de gobierno, siendo un fenómeno que se origina



cuando el máximo directivo asume -además de sus tareas directivas- la función de presidente del MCC, suscitando el problema de que el agente se monitorea a sí mismo, pudiendo influir de manera determinante en las decisiones estratégicas que se tomen. Se presupone que la consecuencia más importante que se induce en la situación de “doble rol”, dice relación con el debilitamiento de la posición de la parte representada, pudiendo llegarse a prácticas que no encarnen efectivamente los intereses del principal o mandantes, perjudicando, por lo tanto, la eficiencia en la gestión organizacional.

La situación descrita previamente, ha sido tomada en consideración por la mayorías de los códigos de buen gobierno corporativo, y por diversos autores, quienes recomiendan la necesidad de una separación de ambos cargos, dado que de esta forma, se reduce el poder del principal directivo y junto con ello, se acrecienta la capacidad supervisora del consejo de administración, en este caso, determinado MCC (Patton y Baker 1987, Termes 1998, Olivencia 1998, Manjón 2000, Galve 2002, Martínez 2003, Mínguez y Martín 2005, Stein y Capape 2009 y Cazorla 2012).

A pesar del consenso que existe en esta materia, existen trabajos empíricos que demuestran que en la práctica no se resguarda la separación de los roles. Por ejemplo, Antonio Ruiz-Porrás y William Steinwascher (2007), realizaron un estudio³, donde establecen que en el caso estudiado⁴, en la gran mayoría de los Consejos de Administración (CA) existe un presidente relacionado y duplicidad de funciones entre el presidente y el director general. En esta línea de análisis, los autores concluyen que aparentemente las estrategias y el desempeño de las empresas no dependen de que haya duplicidad de funciones entre el presidente y el director general y si bien es cierto, agregan, estos hallazgos son contra-intuitivos, pudieran explicarse en términos de la existencia de relaciones más complejas asociadas a la propiedad y el control corporativos.

Del mismo modo, existen autores que sustentan la hipótesis de que la separación entre CEO y Presidente del MCC, presenta también una serie de complicaciones, dado que, si bien pueden incrementar los incentivos del CA por controlar el máximo directivo, también provoca costes de agencia, debido al control de presidente por parte de los propietarios de la sociedad. Otro coste viene

³ “Gobierno corporativo, diversificación estratégica y desempeño empresarial en México”.

⁴ *La muestra seleccionada incluía datos de 99 empresas no financieras que cotizaron sus acciones en la Bolsa Mexicana de Valores en el año 2004.*



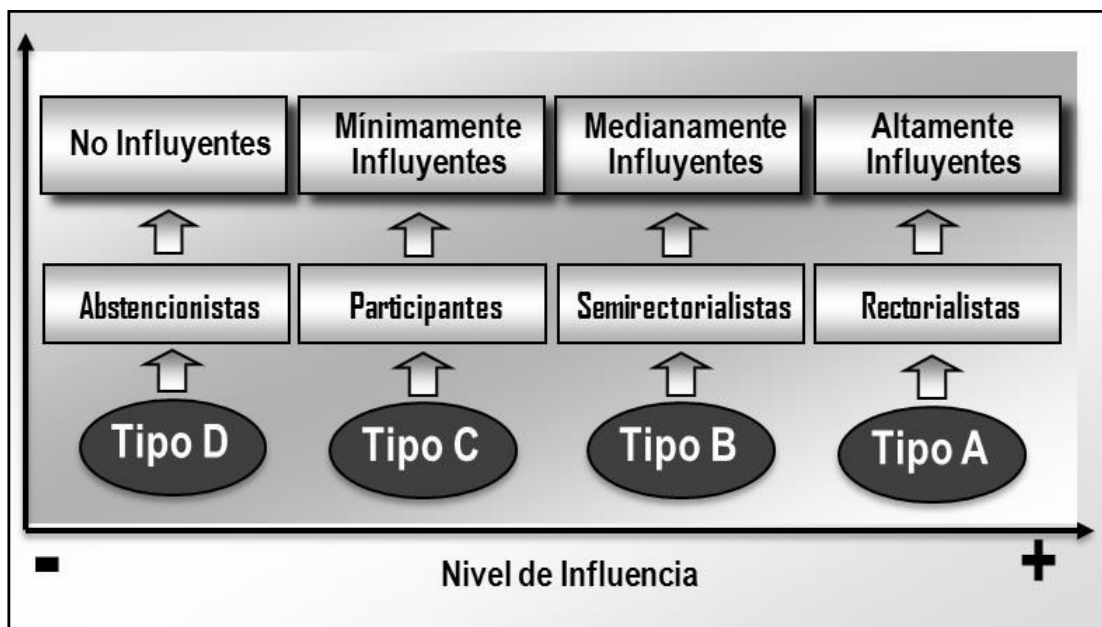
generado por la inadecuada transferencia de información que puede producirse entre presidente y CEO, quienes son finalmente los máximos responsables de la marcha de la organización, es decir, estamos hablando de una agudización de las asimetrías informativas ente agente y principal (Mínguez y Martín 2004).

EL ROL DEL RECTOR EN LOS MC

Cualquiera sea la posición que se adopte -en relación a la teoría de agencia y al conflicto del doble rol- resulta útil estudiar en el gobierno de las universidades, el papel que juegan estos directivos superiores en sus respectivos MCC; para estos finales, se ha utilizado como base una propuesta de tipología que identifica cuatro tipos de universidades, tal como puede apreciarse en la figura N° 1: rectorialistas, donde es factible observar con nitidez el denominado CdR (rector preside y tiene derecho a voz y voto, incluso voto dirimente); semirectorialistas, en cuyo caso, el directivo superior forma parte del MCC, pero no lo preside (sólo tiene derecho a voz y voto); participantes, en ellas, el rector pertenece al MCC (tiene derecho únicamente a voz); abstencionistas, directivo superior no es parte del MCC (sólo participa en él, cuando el MCC se lo solicita) (Ganga y Viancos 2018).



Figura 1 – Tipología de universidades, de acuerdo a rol del rector en el MCC



Fuente: Diseño propio, basado en Estatutos de Universidades, tomado de Ganga y Viancos 2018.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo tiene como finalidad central, aplicar la tipología de universidades, basada en el rol que desempeña el máximo directivo en el máximo cuerpo colegiado de la respectiva universidad, al caso de Brasil y Chile. Para alcanzar este objetivo, se recurre a la utilización de fuentes secundarias de información (básicamente artículos de revistas científicas y estatutos de las universidades analizadas). A partir de ello se generó una clasificación de las instituciones que se encontró información (345 instituciones, 56 chilenas el resto de Brasil) a partir de la ya mencionada tipología (Ganga y Viancos 2018).

El universo de instituciones seleccionadas se basó en el ranking Scimago iberoamericano 2015, que incluye 1604 de las cuales se tomaron solo las de Brasil y Chile. El ranking iberoamericano de Scimago solo incluye a las instituciones que durante el quinquenio anterior al año del ranking con al menos una publicación científica en la base de datos Scopus.



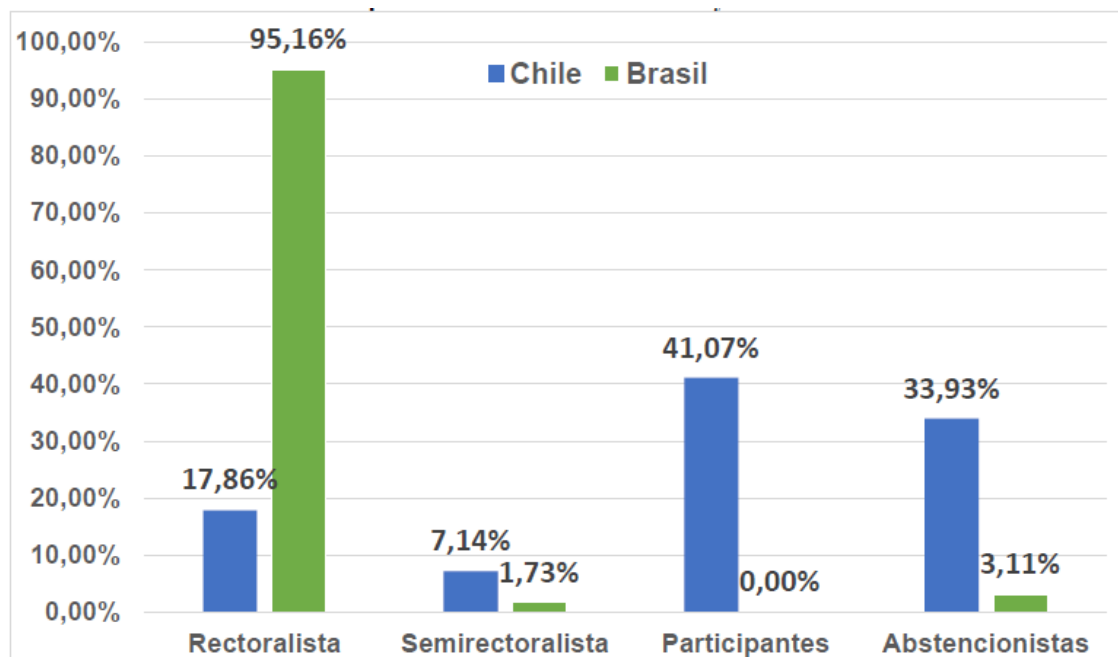
RESULTADOS

TIPOS DE UNIVERSIDADES POR EL TOTAL DE INSTITUCIONES

Como se puede observar en la figura N° 2, se muestra según la tipología del rol del rector la situación por país y tipología. En este caso la cantidad total de instituciones que son consideradas rectoralistas llega al 17% en el caso de Chile y 95% en el caso de Brasil. Esto es llamativo dado que las instituciones privadas y públicas del Brasil tienden a ser instituciones donde el rector tiene la doble función de presidir la instancia que lo fiscaliza, este fenómeno nos dice también que es transversal al tipo de instituciones dado la magnitud de los porcentajes.

En el caso de las instituciones participantes se observa que el caso de Chile es la principal tipología con el 41,07% del total a diferencia del 0% de Brasil. En el caso de las instituciones abstencionistas en Chile llega al 33% y solo el 3%.

Figura 2 – Tipos de universidades en Chile y Brasil



Fuente: Diseño propio, basado en estatutos de las universidades



TIPOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS

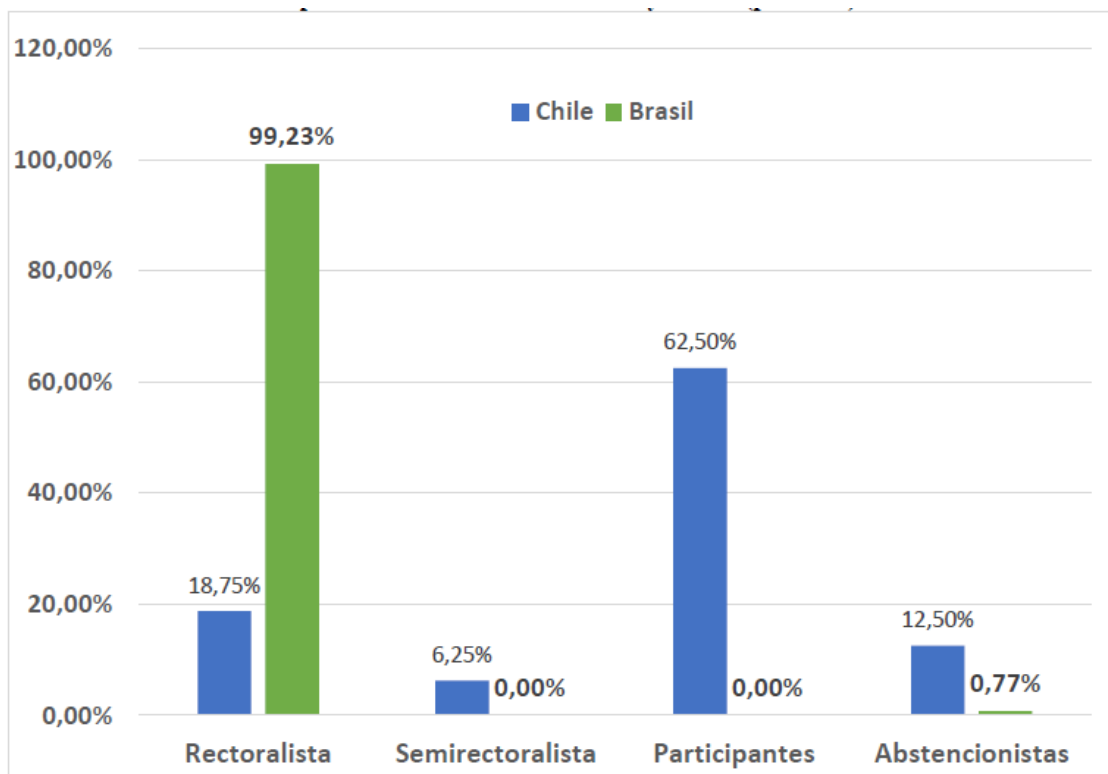
Las instituciones públicas debiesen poseer sistemas particulares y más homogéneos dado la simple existencia de leyes nacionales o similitudes en su formación dado su origen y el control político y social que suelen regirlas. En este contexto, podemos observar que en el caso de Brasil sucede tal situación. La prácticamente totalidad de las instituciones son Rectoralistas y solo un porcentaje mínimo (0,77%) es Abstencionista.

La realidad de las instituciones públicas Chilenas dista profundamente de la situación del Brasil. Por un lado, existen distintos tipos mediante el cual se relaciona con el máximo cuerpo colegiado. Por otro, las instituciones a pesar de ser en un contexto más pequeño son muy distintas y tienen ejemplos en cada tipología del rol del rector.

Las situaciones de Chile y Brasil dejan la incertidumbre del porque sucede esto y principalmente como se llega a tener un sistema tan amplio como el de Brasil a que este sea tan homogéneo y particularmente malo desde el punto de vista de la fiscalización al rector en estas instituciones.

En el contexto Chileno, se denota una fuerte influencia por tener instituciones participantes donde el rector, cumple una labor de parte del máximo cuerpo colegiado. No obstante, el rector no tiene derecho a voto. Los resultados de todo esto lo podemos observar en la figura N°3.

Figura 3 – Tipos de universidades en Chile y Brasil (publicas)



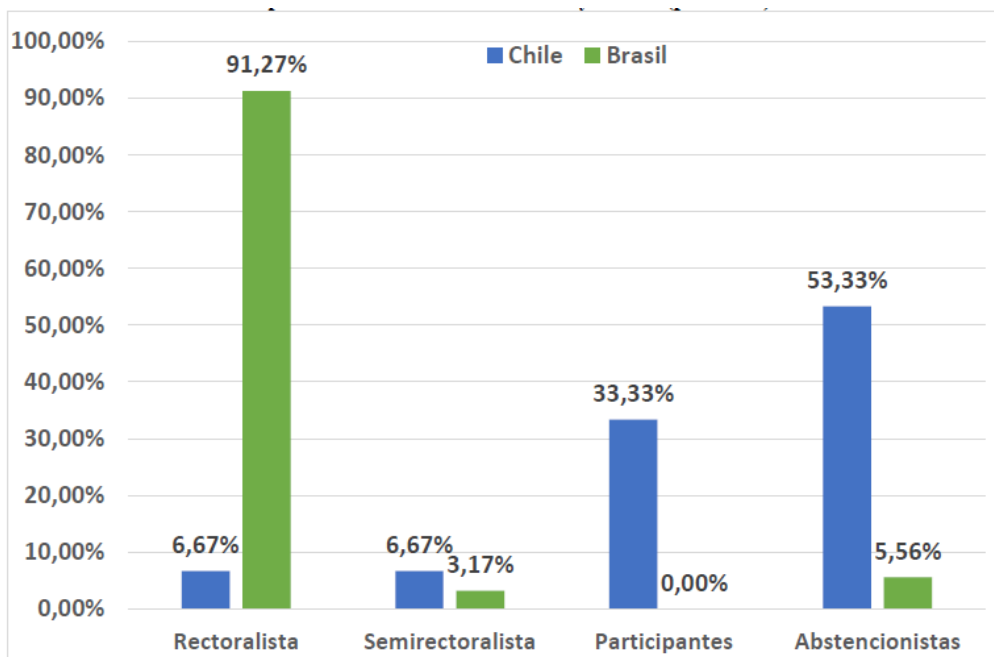
Fuente: Diseño propio, basado en estatutos de las universidades

TIPOS DE UNIVERSIDADES PRIVADAS

Las Universidades privadas tienen un comportamiento similar que en la situación anterior pero ahora dispuesta en las instituciones privadas y con una menor proporción. Como contraste podemos ver que el sistema Chileno una mayor cantidad de instituciones son Abstencionistas más que en los otros tipos de instituciones. Una razón que pudiese explicarlo, es la visión más cercana a la gerencia de empresas que tienen las instituciones privadas y, por tanto, estas conforman su gobierno como si fuesen directorios privados. Esto sea el quizás porque existe al menos un porcentaje mayor de instituciones del Brasil con al menos un 5%. Por otro lado, la similitud de esta situación con las instituciones públicas se podría asumir como resultados de intentar copiar a estas instituciones.



Figura 4 – Tipos de universidades en Chile y Brasil (privadas)



Fuente: Diseño propio, basado en estatutos de las universidades



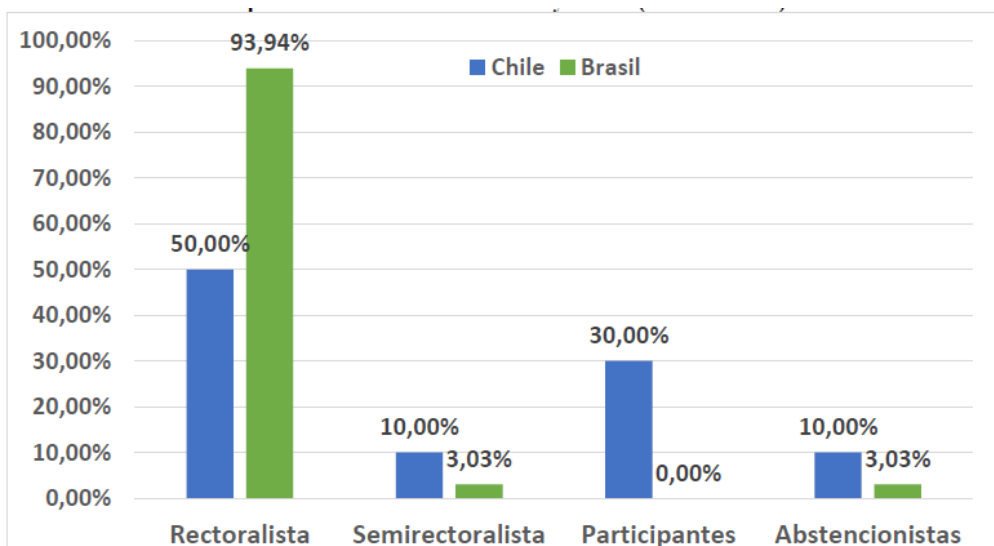
VI CONGRESO
IBERO-AMERICANO

TIPOS DE UNIVERSIDADES CONFESIONALES

En el caso de las Universidades Confesionales, es la situación más similar con las instituciones privadas entre los dos países, en este caso como podemos observar en la figura N°5.

De todas formas, la situación de rectoralista se mantiene en el Brasil, pero como sorpresa aparece Chile, que en ningún otro tipo de instituciones tiene tan fuerte la rectoralista como en las confesionales. Sin duda es un tema que deja la interrogante para futuras investigaciones.

Figura 5 – Tipos de universidades en Chile y Brasil (confesionales)



Fuente: Diseño propio, basado en estatutos de las universidades

CONSIDERACIONES FINALES

Es importante destacar que este trabajo solo ha llegado a una fase descriptiva de las clasificaciones de la tipología a partir del rol del rector. Al respecto se espera realizar a futuro una complementación de estos elementos con un análisis regresivo lineal que establezca la cercanía entre las tipologías de propiedad con las de rol del rector. Mostrando si, estas instituciones en los casos de Chile y Brasil, se acercan a lo que teóricamente según el tipo de propiedad debiesen tener como características.

Por otra parte, se puede destacar que existen tremendas diferencias entre los países en el rol del rector en las universidades, inclusive comparándolas con instituciones similares desde el aspecto de su propia conceptualización y misión. Esto es interesante, dado que como se apuntó en el texto podría estar influido por los sistemas de gobierno de las instituciones más antiguas o prestigiosas de los países en cuestión. Sin duda los gobiernos rectoralistas son aquellos que tienen mayor presencia en el Brasil, situación distinta a la de Chile donde la visión es más cercana a los que se suele recomendar para la independencia de los máximos cuerpos colegiados.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ PÉREZ, M. B.; ARBESÚ LÓPEZ, P.; FÉ CANTÓ, C. Las cooperativas en el marco de la teoría de la agencia. CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, n. 34, p. 169-188, 2000. ISSN 0213-8093. Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17403407> >. Acceso em: 2018/8/28.

CAZORLA PÉREZ, J. Manual de introducción a la Ciencia Política: Fundación Núcleo, de ESCO. 2012.

FERN et al. EL GOBIERNO DE LA EMPRESA: MECANISMOS ALINEADORES Y SUPERVISORES DE LAS ACTUACIONES DIRECTIVAS. Revista Española de Financiación y Contabilidad, n. 100, p. 355-380, 1999. ISSN 02102412. Disponible em: < <http://www.jstor.org/stable/42781319> >.

GANGA CONTRERAS, F. A. et al. Teoría de agencia (TA): supuestos teóricos aplicables a la gestión universitaria. Innovar, v. 25, p. 11-25, 2015. ISSN 0121-5051. Disponible em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512015000300002&nrm=iso >.

GANGA CONTRERAS, F. A.; URIGÜEN, S. M. Opiniones de expertos sobre el problema de doble rol en las universidades ecuatorianas. Educação, Ciência e Cultura, v. 21, n. 2, p. 57-73, 2016. ISSN 2236-6377.

GANGA CONTRERAS, F. A.; VIANCOS, P. Tipología de universidades: una propuesta a partir del rol del máximo directivo. Dilemas Contemporáneos:



Educación, Política y Valores, v. 5, n. 2, 2018. ISSN 2007-7890.

GORBANEFF, Y. Teoría del Agente-Principal y el mercadeo. Revista Universidad EAFIT, n. 129, p. 75-86%V 39, 2012-06-14 2012. ISSN 0120-341X. Disponible em: <<http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/925> >.

GÓRRIZ, C. G. Propiedad y gobierno: la empresa familiar. Ekonomiaz: Revista vasca de economía, n. 50, p. 158-181, 2002. ISSN 0213-3865.

HERNÁNDEZ, R. R.; GARCÍA, S. M. L. El administrador de los antiguos patrimonios agrarios según la teoría de la agencia. Información Comercial Española, ICE: Revista de economía, n. 812, p. 105-124, 2004. ISSN 0019-977X.

JENSEN, M. C.; MECKLING, W. H. Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. Journal of Financial Economics, v. 3, n. 4, p. 305-360, 1976/10/01/ 1976. ISSN 0304-405X. Disponible em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0304405X7690026X> >.

LMSTROM, B. Moral Hazard and Observability. The Bell Journal of Economics, v. 10, n. 1, p. 74-91, 1979. ISSN 0361915X. Disponible em: <<http://www.jstor.org/stable/3003320> >.

MANJÓN, M. Un estudio empírico de la separación de la propiedad y el control en las sociedades bursátiles españolas (1989-1995). España: Universidad Rovira i Virgili (URV). Departamento de Economía, 2000.

MARTÍNEZ, A. Dualidad de poder y rentabilidad de los accionistas: una explicación a través de la teoría de la agencia y la dirección estratégica. España: Universidad de León. XIII Jornadas Hispano-Lusas de Gestión Científica, 2003.

MÍNGUEZ, A.; MARTÍN, J. ¿Afecta el poder de la dirección al rendimiento de la empresa? Evidencia para el mercado español. España: Universidad Politécnica de Cartagena y Universidad de Murcia, 2004.

OLIVENCIA, M. El buen gobierno de las sociedades. Conferencia de clausura de la VIII edición del Seminario Permanente de Ética Económica y Empresarial, Fundación ÉTNOR, 1998. p.1998.

PATTON, A.; BAKER, J. C. Why wont directors rock the boat. Harvard Business Review, v. 65, n. 6, p. 10-&, 1987. ISSN 0017-8012.

RIVERA GODOY, J. A. TEORÍA SOBRE LA ESTRUCTURA DE CAPITAL. Estudios Gerenciales, v. 18, p. 31-59, 2002. ISSN 0123-5923. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232002000300002&nrm=iso >.

RUIZ-PORRAS, A.; STEINWASCHER, W. Gobierno corporativo, diversificación estratégica y desempeño empresarial en México. 2007.

STEIN, G.; CAPAPÉ, J. Factores de fracaso del CEO: Mapa de un debate. IESE Business School, Working Paper N°, v. 85, p. 1-56, 2009.

TERMES, J.; VILAR, P. Història de Catalunya. Vol. VI, De la revolució de setembre a la fi de la guerra civil: 1868-1939. Edicions 62, 1998.



VERA, A. M.; UGEDO, J. F. M. ¿Afectan las características del consejo de administración a su labor supervisora? Nueva evidencia para el mercado español. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, v. 14, n. 2, p. 55-74, 2005. ISSN 1019-6838.



TRANSEMEM E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Cintia Itaquí¹
Denise Macedo Ziliotto²

Grupo de trabalho 3: Participação dos atores educativos

Resumo

O tema do presente artigo remete ao projeto apresentado no Programa de extensão de ações inclusivas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul denominado Coletivo pela Educação Popular TransENEM Porto Alegre, para o acesso à educação superior, também chamado de TransENEM. A gestão tem como princípio a democracia e participação de todos os membros do coletivo na tomada de decisões que são realizadas em assembleias mensais. Contando com professores licenciados ou licenciandos, pedagogos, psicólogos, assistente social, organizadores, todos atuando de maneira voluntária, na manutenção deste projeto. Para tanto contam com formações periódicas baseadas em um tripé de educação popular, saúde e sexualidade e políticas públicas em assistência social. O objetivo consiste em analisar a experiência pioneira no estado do Rio Grande do Sul de preparação de pessoas transexuais, travestis, lésbicas, gays, bissexuais e não binários para o acesso à educação superior e aquisição de outros direitos. A metodologia adotada é de cunho qualitativo, em um estudo de caso que buscou seus dados no diário de campo e na revisão bibliográfica sobre o tema. Os resultados apontam para os seguintes pontos: a) a inclusão, especialmente à educação superior, ainda é um desafio às pessoas transexuais; b) o projeto TransENEM gaúcho apresenta-se como alternativa ao acesso à educação superior. A iniciativa, portanto, mostra-se altamente relevante na inclusão de pessoas transexuais à educação superior. Essas possibilidades de existência em espaços escolares diferenciados têm sido construídas através de existências e resistências, possibilitando assim, o acesso à educação, especialmente a educação superior, sendo fundamental para a cidadania no sentido de concretização dos direitos.

Palavras-chave: TransENEM, inclusão, Acesso à educação superior, Direito à educação.



¹ Mestranda em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil).

² Docente e pesquisadora do PPG Educação Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil).

INTRODUÇÃO

A iniciativa no Rio Grande do Sul nomeada de Coletivo pela Educação Popular TransENEM Porto Alegre, inspira-se em experiências de cursos populares para transexuais e travestis desenvolvidos em outras capitais e cidades brasileiras como, por exemplo, Rio de Janeiro, São Paulo, Uberlândia, Salvador, Goiânia, Belo Horizonte, Fortaleza e Curitiba. Contudo, o projeto não se limita apenas à preparação para o acesso à educação superior, pois a equipe do Núcleo de Atenção Psicológica, Pedagógica e Social (NAPPS), formada por profissionais das áreas da psicologia, pedagogia e do serviço social auxiliam em questões relacionadas à aquisição de outros direitos para além do direito à educação. Como exemplo, podemos citar a confecção da carteira do nome social, a elaboração do currículo para cadastro em vagas de emprego, a solicitação do número de identificação social (NIS) junto ao Conselho regional de assistência social (CRAS), bem como outros. As aulas ocorrem diariamente no turno da noite nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – RS (IFRS), no Centro Histórico de Porto Alegre/RS fazendo parte de um Projeto de Extensão.

Outro aspecto além do educacional que sustenta este projeto, se refere à possibilidade de rompimento do histórico de violência do qual esses sujeitos são alvos. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) (2018), pessoas transexuais e travestis têm expectativa de vida em torno de 35 anos em média e o Brasil é o país com os maiores índices de mortes. Em função da ausência de políticas inclusivas em diferentes esferas da vida em sociedade, a possibilidade existente para muitos transexuais é o trabalho informal, a prostituição ou o desemprego. Diante disso, o Coletivo Pela Educação Popular TransENEM Porto Alegre se estrutura como um caminho e estratégia para que estes sujeitos consigam ter acesso à educação superior.

Dito isso, o presente artigo tem como objetivo dar a conhecer a experiência pioneira no estado do Rio Grande do Sul de preparação de pessoas transexuais, travestis, lésbicas, gays, bissexuais e não binários para o acesso à educação superior, preparando-se para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A metodologia adotada é de cunho qualitativo, em um estudo de caso que buscou seus dados no diário de campo das autoras e na revisão bibliográfica sobre o tema. Após esta introdução apresenta-se o referencial teórico que embasou as reflexões, seguido da metodologia da pesquisa. Na sequência figuram os resultados e discussões e fecham o estudo as considerações finais e referências.



REFERENCIAL TEÓRICO

A temática da transição entre os gêneros não associada com a prostituição e criminalidade no Brasil, que vem ganhando repercussão na mídia e nos meios de comunicação deu-se a partir da década de 1980 com o fenômeno chamada Roberta Close³. Já na área médica estava presente pelo menos uma década antes, quando o médico Roberto Farina⁴ realizou a primeira cirurgia de transgenitalização no ano de 1971, fato que lhe ocasionou processos na esfera criminal, bem como no Conselho Federal de Medicina, sendo condenado em ambos.

Segundo Leite (2014), a cirurgia de transgenitalização, até o ano de 1997, era proibida pelo conselho de ética do Conselho Federal de Medicina (CFM) e considerada como crime de lesão corporal, assinalando que a maioria das pessoas transexuais brasileiras que se submeteram a esse processo até então, ou o fizeram em países estrangeiros ou ilegalmente no Brasil (LEITE, 2014).

Nos dias atuais existem cinco hospitais universitários que realizam as cirurgias de transgenitalização. Mas, contraditoriamente, não há leis que regularizem esse processo. Para quem vive a experiência transexual, essa lacuna legal é trágica. Pois, após a cirurgia e todas as transformações corporais a que se submetem, estas pessoas ainda têm que apresentar documentos com o gênero não identificado, o que gera diversos constrangimentos, como no caso de abrir uma conta em banco, ter cartão de crédito, fazer matrícula em escolas, ou procurar emprego (BENTO, 2008).

Com a promulgação da constituição de 1988, deu-se início o desenvolvimento da ideia de “sujeito de direitos”. A partir daí alguns personagens das sexualidades que se manifestavam fora da norma heterossexual, se organizaram em busca do acesso às políticas públicas, dentre as quais a educação (SANTOS, 2015).

No entendimento de Silva (2008), a escola tem a imagem de uma instituição que silencia a dor sofrida pelos estudantes e legitima as normas e valores hegemônicos da sociedade heteronormativa, assim como a agressão, discriminação e preconceito aos seres que não se enquadram na ordem de gênero instituída. As ações e gestos cotidianos evidenciam a mensagem de que o espaço

³ Roberta Close é o nome artístico de Roberta Gambine Moreira modelo, atriz, cantora e apresentadora transexual suíça-brasileira. Foi a primeira modelo transexual a posar nua para a edição brasileira da revista playboy. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Roberta_Close>. Acesso em: 16 ago. 2018.

⁴ Roberto Farina cirurgião brasileiro a realizar a primeira cirurgia de redesignação sexual em uma mulher transexual chamada Waldirene Nogueira no ano de 1971 na cidade de São Paulo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Roberto_Farina>. Acesso em: 16 ago. 2018.



educacional não os protege, e isso atinge a sua autoestima, e produz uma autoimagem de ser anormal (SILVA, 2008).

Para Bento (2011), o que ocorre nas escolas é um processo de expulsão e não simplesmente evasão no determinado momento em que se deseja eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. No entendimento deste autor, a escola constitui-se em uma das instituições que funciona como guardiã das normas de gênero e promotora da heterossexualidade (BENTO, 2011).

O que vem ocorrendo no Brasil com a ampliação da educação básica ancorada no princípio da inclusão social é que estão emergindo temáticas específicas sobre a exclusão de pessoas transexuais, travestis e transgêneros nas escolas brasileiras. O ano de 2010 representou um marco sobre essa questão, visto que um grupo de professoras travestis e transexuais sugeriram a criação de um grupo de trabalho no XVII Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que trabalham com AIDS (ENTLAIDS), realizado em Aracajú, Sergipe. Esse grupo teve como objetivo originar um espaço de discussão e de criação de medidas políticas junto ao movimento organizado de pessoas transexuais brasileiras priorizando, especificamente, as questões que envolvem travestilidade, transexualidade e educação. Assim, criaram a Rede de educadoras/es Trans Brasileiras, a Rede TransEduc Brasil (FRANCO, CICILLINI, 2015).

No ano de 2017, após um encontro das professoras Andreia Laís Cantelli e Sayonara Nogueira na cidade de Belo Horizonte, propôs-se a formulação novamente da Rede TransEduc Brasil, com o nome Instituto Brasileiro Trans de Educação. E foi nesse seminário, que em uma conversa informal esse trabalho se tornou realidade. Deu-se início a partir de 10 de outubro de 2017 em uma assembleia e reorganizando as funções e pensando no IBTE como um instituto de produção de pesquisa e conhecimento, parcerias com grupos de pesquisa e estudos de gênero, sexualidade e educação de Universidades Públicas e Privadas, bem como com secretarias de ensino das esferas municipais, estaduais e o Ministério de Educação e Cultura. (NOGUEIRA, 2018).

Nogueira (2018), esclarece que o IBTE, tem como característica promover as discussões de pesquisa, produção de conhecimento e todas as necessidades que envolvem os processos de educação, assim como o monitoramento da violência contra as pessoas trans. Todo conteúdo desenvolvido por pessoas trans. Onde o percurso histórico dos movimentos “homossexual, GLBT e LGBT” no Brasil, a população de travestis, mulheres e homens transexuais viveram na margem do processo de produção de políticas públicas, do mercado de trabalho, da educação e demais demandas sociais cotidianas e rotineiras para todas as pessoas cisgêneras,



inclusive as que tangem os processos de exclusão, que para as pessoas trans isso é algo ainda mais agravante e violento. (NOGUEIRA, 2018).

Os cursos populares surgem no final do século XX, com foco em populações com poder aquisitivo baixo em um contexto democratizante dos movimentos sociais pela luta contra a exclusão social e o racismo. Conforme Silva (2017), outras experiências de educação popular existiram, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, quando os diretórios acadêmicos criavam cursos vestibulares com custo baixo, nos quais os professores eram os alunos da graduação. Já os cursinhos trans têm um viés inovador, onde os marcadores que balizam o empreendimento se referem a gênero e sexualidade (SILVA, 2017).

Segundo Costa (2016), os cursinhos são experiências inovadoras por não se centrarem no binômio DST/AIDS e focam na cidadania não pela doença, mas pelo acesso à educação formal por intermédio de espaços informais. Estes espaços são importantes, pois denunciam e tencionam deficiências da educação básica voltadas para a diversidade. Experiências semelhantes aos cursinhos populares têm sido promovidas pelo poder público, como o “Projeto Damas – RJ” e “Transcidadania – SP”. Estes projetos motivam o crescimento dos cursinhos, juntamente com a oportunidade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com a utilização do nome social (COSTA, 2016).

No ano de 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica. Desde então o ENEM assumiu várias funcionalidades que demonstraremos no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 –Maneiras de utilizar a nota obtida no ENEM

| | |
|--|--|
| Sistema de Seleção Unificada (SISU) | Acesso às universidades públicas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é um sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. |
| Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) | Acesso a cursos técnicos gratuitos utilizando a nota do ENEM. |
| Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) | Para obter financiamento junto ao FIES é obrigatório ter feito o ENEM. |
| Programa Universidade para Todos (PROUNI) | A nota do ENEM é requisito na obtenção de bolsas de estudo em universidade privada. |
| Programa Ciência sem Fronteiras | Obrigatoriedade do ENEM para os alunos de intercâmbios do programa ciência sem fronteiras. |

Fonte: Silva (2017).



Até o ano de 2016 o ENEM poderia ser utilizado como certificação de conclusão de ensino médio, no entanto, com as mudanças ocorridas no ano de 2017, a responsabilidade da certificação voltou a ser exercida através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Sujeitos que não se encaixam na escola formal têm sido atraídos a concluírem o ensino fundamental e médio por meio do exame.

Dito isso, pessoas trans que não conseguem frequentar os espaços formais da educação básica, podem obter a certificação através da prova do ENCCEJA, que tem aplicação anual (SILVA, 2017). Neste sentido Silva (2017) esclarece que, atualmente, podem ser identificados no Brasil 13 projetos de cursos para pessoas transexuais. No quadro 2 são apresentados os projetos, seus objetivos e local de realização:

Quadro 2 – Projetos de cursos para transexuais no Brasil

| PROJETOS | OBJETIVOS | CIDADE | ESTADO |
|--------------------------------|--|----------------|--------|
| Transdiversidade | Busca a visibilidade de travestis e transexuais para a construção de uma política pública trans. | Niterói | RJ |
| Cursinho Popular Transformação | Oferece educação e cultura voltadas para pessoas transgêneras, travestis e não binárias. | São Paulo | SP |
| Transpondo o ENEM | É um cursinho popular voltado para a população de travestis e transexuais. | Uberlândia | MG |
| Transviando o ENEM | É uma comunidade de aprendizagem construída por e para transgêneros, transexuais, travestis e intersexes que tenham interesse em participar do ENEM e/ou demais vestibulares. | Salvador | BA |
| Prepara Nem | Começou como um projeto de pré-vestibular autoorganizado e auto-gestionado, mas se desenvolveu em uma rede de pessoas T, para além do vestibular, que conta com apoio de voluntários. | Rio de Janeiro | RJ |
| Cursinho Prepara Trans | Cursinho popular gratuito preparatório para ENEM e outros vestibulares para travestis e pessoas trans. | Goiânia | GO |
| TransENEM | É preparatório para o ENEM e de empoderamento voltado para as pessoas trans e travestis. | Belo Horizonte | MG |
| Transpassando | Possibilita a formação para o ENEM de travestis e pessoas trans através de um programa de educação cuja meta é a conclusão da escolarização média e o acesso à educação superior numa perspectiva de fortalecer ações de combate à transfobia e seus efeitos. Facilita o acesso à formação profissional das travestis e pessoas transgêneras como modo de minimizar os efeitos de segregação da vida escolar e profissional produzidos pela experiência da transfobia. | Fortaleza | CE |



| PROJETOS | OBJETIVOS | CIDADE | ESTADO |
|-------------------------|--|----------------|--------|
| Transvest | É um projeto artístico-pedagógico que objetiva combater a transfobia e incluir travestis, transexuais e transgêneros na sociedade. | Belo Horizonte | MG |
| Projeto Manas na Escola | Propõe formação na modalidade EJA para população LGBT, em especial Trans e Travestis que foram excluídas da escola. | Rio Grande | RS |
| Tô Passada | É um curso preparatório para o ENEM e carreira profissional de pessoas LGBTIs. | Curitiba | PR |
| Educa Trans | Projeto sergipano que visa estimular a entrada de travestis e pessoas trans na educação superior | Aracajú | SE |

Fonte: Silva (2017, p.89).

O TransENEM de Porto Alegre teve início em agosto de 2015, idealizado como um curso popular, sem fins lucrativos, tendo como objetivo inicial a preparação para o ENEM e vestibulares, oferecido para pessoas trans. A iniciativa foi da produtora e jornalista Nanni Rios⁵ e teve inspiração em outros cursos com o mesmo foco - como o EducaTrans em Sergipe, TransENEM em Belo Horizonte, Transcidadania em São Paulo e o PreparaNem no Rio de Janeiro -. Inicialmente, buscava, a partir de uma chamada pública, voluntários para viabilizar e concretizar o projeto. Algumas reuniões foram realizadas para acolher os interessados, indicando que seria possível dar prosseguimento à ideia, pois haveria colaboradores suficientes para compor o quadro de professores, técnicos e organizadores do coletivo. Neste sentido, Tatsch (2018, p. 24) descreve:

Assim o coletivo iniciou: uma ideia, um grupo de pessoas autônomas e totalmente voluntárias, de idades distintas, de diferentes áreas, e com diferentes vivências, todos em prol de uma nova proposta de esboçar esse projeto e se constituir como um cursinho popular, exclusivo para trans, na intenção de torná-lo um espaço acolhedor, de novas perspectivas, cuja horizontalidade seria norteadora para o sucesso.

Os professores se organizaram inicialmente de acordo com a área de conhecimento e estabeleceram um cronograma dos conteúdos para que os estudantes fossem preparados para prestarem a prova do ENEM. No ano de 2016, foram abertas inscrições, através de formulários on-line, com divulgação via redes sociais, como Facebook e presencialmente por intermédio de ações do grupo

⁵ Ativista, jornalista e produtora, militante na defesa da diversidade. Desenvolve projetos como a festa Cade Tereza? E o Sarau Erótico, além de ser uma das fundadoras da Aldeia, casa que abriga atividades culturais em Porto Alegre.



Igualdade RS (Associação de Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul), em pontos de prostituição e com cartazes em alguns pontos da cidade de Porto Alegre. As aulas tiveram início em abril de 2016, na Casa dos Conselhos do Município de Porto Alegre, em uma de suas salas de reuniões. Com 21 alunos inscritos e 13 efetivamente presentes, a primeira turma foi formada e as aulas passaram a acontecer em três tardes por semana. Apesar de os encontros ocorrerem sem instalações adequadas e do número ainda reduzido de aulas, “o curso foi muito bem acolhido desde seu início, podendo germinar dia após dia no centro da cidade” (GUIMARÃES, 2018, p. 8).

Algumas semanas depois de contatos frequentes com uma aluna do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) ligada ao coletivo de transexuais, foi estabelecida uma parceria com o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do referido Instituto. Assim sendo, o transENEM foi proposto como um projeto de extensão da instituição federal também localizada no centro de Porto Alegre, a qual passou a compartilhar de suas salas de aula equipadas e climatizadas, o acesso às salas de estudos, à biblioteca e às salas de conferência (TATSCH, 2018). Ainda assim, Fróes (20017, p. 3) explica que:

Mesmo com o curso funcionando dentro de um instituto federal, foram necessárias mediações de estudantes ligados ao movimento LGBT dentro da academia para que cedessem uma sala. Foram realizadas reuniões, formações com funcionários, desde a gestão até a recepção, manutenção e segurança do IFRS.

Alguns meses após o início das aulas foi possível garantir o acesso ao cartão de transporte escolar aos estudantes e o curso passou a contar com doações financeiras através da Internet. Inicialmente, os voluntários se organizaram em dois grupos - atividades docentes e administrativas (divulgação, controle financeiro e assistência aos estudantes, entre outras). No segundo semestre de 2016, uma nova composição foi experimentada: professores e organização se aproximaram formando comissões que ficaram responsáveis por tarefas específicas. Dessa forma, assembleias mensais foram estabelecidas para relatos e discussão do andamento do projeto, com caráter informativo e deliberativo, e com registros digitais compartilhados das atas das reuniões. As aulas passaram a ocorrer de segundas a sextas-feiras, no período da tarde. Contudo, a frequência dos estudantes foi diminuindo ao longo do ano, havendo, muitas vezes, uma única aluna presente. Entretanto, o grupo de voluntários não esmoreceu, como explica Tatsch (2018, p. 25):



Mesmo com a evasão e todos os outros desafios encontrados, não faltaram motivos para orgulho: uma aluna foi aprovada na UFRGS e outra na FADERGS. Outra conseguiu emprego no setor de tecnologia da informação, sua área de interesse, outra ainda segue no coletivo exercendo seu papel de cidadã. Sob a ótica de que a possibilidade laboral formal está intimamente ligada a diplomação em múltiplas esferas, entende-se que o primeiro ano do projeto foi vitorioso por permitir outras formas de socialização e outras possibilidades de empregos que não a prostituição. Formas de cidadania que foram por elas adquiridas e que sustentaram o desejo a ânsia de que o projeto continue.

O TransENEM no ano de 2017 enfrentava uma evasão preocupante, ficando a sala de aula a cada mês mais vazia, chegando em alguns dias não haver sequer um estudante. Como resposta a esta situação, o coletivo decidiu assumir um caráter mais assistencialista, buscando modificar possíveis situações que estariam afastando os alunos. Desta maneira, começaram a ser organizadas diversas atividades:

Festas, rifas e doações compuseram um caixa que pôde ser útil na distribuição de passagens para os estudantes que precisavam. Ampliou-se o quadro de psicólogas e pedagogas que puderam atuar de forma mais presente. Houve uma melhora. Entendemos que precisávamos ouvir dos estudantes o que estava, de fato, acontecendo, porém sem ainda chegar a lugares de decisão, ou seja, uma vez mais nós (os outros) decidíamos o que importava a eles (os discriminados). Enfim, decidiu-se que eles participariam também das assembleias mensais (TATSCH, 2018, p26)

No entendimento do autor, as demandas dos alunos em relação ao coletivo popular são inúmeras, bem como os fatores que concorrem para a dificuldade de permanência dos estudantes, como a depressão, doenças e problemas financeiros. A concessão de passagens foi importante, mas nem sempre foi resolutive, pois os diferentes níveis de escolarização dos alunos resultaram em diferentes níveis de aprendizagem, o que também foi apontado como um fator de desistência pelos estudantes.

O projeto apresentado no ano de 2017 no Programa de Extensão de Ações Inclusivas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS, 2017) ao qual se filia o Programa TransENEM é descrito como um conjunto de estratégias de ensino, pesquisa e extensão, visando oportunizar um espaço inclusivo para a comunidade Trans - pessoas transgênero incluindo transexuais, travestis e não – binários/as - buscando promover o empoderamento dessa comunidade. A oferta do curso preparatório para o ENEM possibilita a continuidade dos estudos, quer seja na Educação Básica, seja no ensino superior, bem como o acesso ao mundo do trabalho. Este programa inclui também a formação inicial e continuada, tanto para a comunidade interna quanto externa do Instituto Federal, campus Porto Alegre, prevendo a realização de oficinas, grupos de estudos e troca de experiências, entre



outras atividades. Tais ações são organizadas a partir do levantamento prévio de demandas que são destinadas tanto à comunidade Trans como para a comunidade do IFRS e demais interessados/as (PROGRAMA DE EXTENSÃO IFRS, 2017). Dessa forma,

Considerando que a educação é um direito que traz à tona outros direitos, portanto, o projeto visa o desenvolvimento de estratégias para viabilizar o acesso e permanência de pessoas transgênero aos espaços escolares. Parte do pressuposto que faz-se necessária a existência de espaços de educação que acolham e se desenvolvam com a participação destas pessoas, buscando subverter a lógica de uma educação padronizada, não empoderadora e despreparada para a inclusão e respeito às diferenças. Queremos com o TransENEM colaborar para a melhoria da qualidade e estimativa de vida dessas pessoas, oferecendo a elas um espaço de ensino, um lugar onde suas identidades serão respeitadas, onde poderão estudar para completar o ensino médio ou para ingressar numa universidade, falando por si mesmos/as sobre si e sobre a sociedade. Logo, além do conteúdo programático do ENEM, o programa prevê a realização de encontros para troca de experiências e oficinas em diversas áreas tais como direito, cidadania, mundo do trabalho, saúde (como terapia hormonal, HIV, etc.), artes entre outras. Tais atividades também serão ofertadas para a comunidade interna e externa do IFRS – Campus Porto Alegre a fim de subsidiar e aprimorar as ações educacionais desenvolvidas, em particular, no que tange ao acolhimento de pessoas transgênero, quer seja no âmbito da escola, do trabalho e na sociedade como um todo. (PROGRAMA DE EXTENSÃO IFRS, 2017).

Até dezembro de 2017 a estrutura organizacional do curso funcionava primordialmente por Grupos de Trabalho (GT) temporários - em que cada integrante se disponibilizava a realizar as tarefas conforme surgiam - também contava com outras duas comissões. A comissão de alunos (as) era composta e feita pelos (as) próprios (as) discentes, buscando promover pautas e orientar possíveis demandas para o coletivo, com o objetivo de manter-se como um local de acolhimento, respeito e formação de pessoas trans. A última comissão era de relações externas, que possuía função mais administrativa, tendo a tarefa de manter a relação com outros cursos pré-vestibulares similares do país. Para além de toda a organização interna, o projeto também possuía redes de apoio, como: Associação de Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul (Igualdade RS); Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Rio Grande do Sul (SJDH-RS); Grupo de Direitos Sexuais e de Gênero (SAJU-UFRGS); Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX-UFRGS); e Centro de Referência em Direitos Humanos, Relações de Gênero e Raça (CRDH-UFRGS). Por diversas vezes, estas parcerias disponibilizaram tanto encaminhamentos para serviços de saúde quanto assessorias jurídicas e sociais (GUIMARÃES, 2018, p. 21).



METODOLOGIA

A metodologia adotada é de cunho qualitativo, em um estudo de caso que buscou seus dados no diário de campo, em documentos institucionais e na revisão bibliográfica sobre o tema.

Para investigar o Coletivo pela Educação Popular TransENEM foi utilizado o método qualitativo que, conforme Deslauriers e Kérisit (2012) buscou responder “as preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano” (p.130). Assim sendo, a ênfase foi na relação social, na história social dos objetos, na vida cotidiana e na heterogeneidade da existência. A característica do estudo identificou-se com a pesquisa descritiva, pois a investigação demonstrou a experiência que foi o objeto de estudo. O delineamento da pesquisa é da realização de um estudo de caso por ter como característica o exame profundo e exaustivo de um objeto, o que permitiu conhecimento amplo e detalhado. Conforme Gil (2008) e Yin (2005), o estudo de caso proporciona explorar situações da vida real procurando abordar o contexto e o fenômeno estudados.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme a organização da ata de janeiro de 2018, no segundo semestre do ano o Coletivo pela Educação Popular realizaria a preparação para a prova do ENEM que tem aplicação prevista para os dias 04 e 11 de novembro do mesmo ano, divididas por áreas do conhecimento. E para que essa organização e planejamento das aulas aconteça o transENEM conta com professores licenciandos ou licenciados, pedagogos, psicólogos, assistente social e membros da organização que atuam de maneira voluntária e fazendo parte de uma gestão horizontal e democrática, e também os alunos que antes eram invisíveis na sociedade, através das aulas se sentem acolhidos, empoderados e encorajados a continuarem a luta por reconhecimentos e sobretudo é um ato de resistência.

A experiência do coletivo indicado pode ser caracterizada pela sua potência transformadora não somente na vida das travestis, trans, lésbicas, gays, bissexuais e não binários que ali frequentam as aulas, mas principalmente aos sujeitos que lecionam.

Desde o ano de 2014, travestis e transexuais na realização da prova do ENEM podem solicitar a utilização do nome social nos dias e locais de realização das provas. Os candidatos devem fazer um pedido ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). França, Nogueira e Araújo (2016) referem que,

como êxito desta política, vale salientar que desde que o direito de usar o nome social foi adotado pode-se observar que houve um aumento do número de pessoas trans adentrando às portas das universidades. Então, o nome social, além de convidar esta população a se submeter ao exame, também abriu as portas da educação superior (FRANÇA, NOGUEIRA e ARAÚJO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Coletivo pela Educação Popular TransENEM diverge das instituições tradicionais de ensino, que muitas vezes são excludentes e discriminatórias com as pessoas que carregam uma identidade de gênero ou orientação sexual divergente do que a sociedade heteronormativa aceita como padrão.

Uma das limitações do estudo consiste na dificuldade de acompanhamento contínuo dos atores educativos que acabam evadindo devido às questões econômicas, sociais e psicológicas que vivenciam. A intenção dessa pesquisa é suscitar estudos futuros sobre a temática em relação a novas iniciativas da sociedade civil organizada no sentido de incluir e empoderar aos atores educativos trans na educação superior.

Portanto, o acesso à educação, especialmente a educação superior é fundamental para a cidadania no sentido de concretização dos direitos, significando a possibilidade de participação nas diferentes dimensões que a vida em sociedade poderá propiciar a esses sujeitos, rompendo assim com estigma da prostituição e da exclusão do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTRA. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. Brasil, 2018. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>>.

ARAÚJO, Gabriela Costa; SILVA, Tamires Barbosa Rossi. **Transpondo o Enem: Educação Como Prática para a Liberdade**. IV Simpósio Nacional Gênero e Interdisciplinaridades. Faces e interfaces da violência de gênero. Universidade Federal de Goiás, 18 a 20 de maio de 2016.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Primeiros passos).

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. O delineamento da pesquisa



qualitativa. In: POUPART, Jean et al (org). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRANÇA, Rebeca de; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; ARAÚJO, Maria Cristina Cavalcanti. A importância do uso do nome social no exame nacional do ensino médio- ENEM. **Geoconexões**, 2016, v. 2, p. 21-25.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Rev. Estud. Fem.**, v. 23, n. 2, p. 325-346, ago. 2015.

FROES, Priscila. **Trans Enem de Porto Alegre como alternativa para a formação de mulheres travestis e pessoas transexuais**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Gabrielle Gazapina. TransENEM POA: etnografia sobre um curso pré-vestibular de educação popular voltado à pessoas transexuais, mulheres travestis e LGB inclusivo. Curso em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

IFRS. **Programa de Extensão em Educação**. Edital PROEX/IFRS nº 41/2016 – Fluxo Contínuo 2017. Porto Alegre, 2017.

LEITE JR., Jorge. Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. **Rev. Estud. Fem.**, maio/ago. 2014.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Da cartografia da resistência ao observatório da violência contra pessoas trans no Brasil. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**. v. 9, n. 1, p. 220-225, jan./jun. 2018.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. **Cad. Pesqui.**, Set 2015, vol.45, no.157, p.630-651.

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. **GEO UERJ**. Ano 10 – nº 18 – vol. 1 – 1º semestre de 2008.

SILVA, Tamires Barbosa Rossi. **Experiências Multissituadas: Entre Cursinhos Trans e Ativismos: Quais Narrativas, Que Cidadania é Essa?** 2017. 132 f. Dissertação. (Mestrado Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista. Campus Marília, 2017. TASCH, Fabiano Rosa. **(Trans) Química: Ensino, Abordagens, Desafios e Possibilidades**. Curso de Química. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

TRANSEENEM. Coletivo pela Educação Popular. **Ata da Assembleia de janeiro de 2018**. Porto Alegre, 24 de janeiro de 2018.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



TRANSPARENCIA EN LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA DE SONORA, MÉXICO

Dra. Leticia María González Velásquez¹
Dr. Modesto Barrón Wilson²
Dr. Juan José García Ochoa³

Resumen

El presente artículo realiza un bagaje de fundamentos clásicos y contemporáneos de la transparencia, así como los defensores de la transparencia en las Universidades públicas y las obligaciones en materia normativa que tienen estas instituciones de educación superior, posteriormente se desarrolló una investigación en las principales Universidades Públicas del estado de Sonora considerando dos enfoques, financiero y académico, los resultados demuestran que la mayoría de las universidades no cumplen con la normatividad de la ley de transparencia al no difundir la información pública de oficio y no poner a disposición del público o en ocasiones la información no se encuentra actualizada en los respectivos portales de las diferentes instituciones de educación superior, la Universidad Estatal de Sonora desempeña con un 88% de las obligaciones que tiene como sujeto obligado en el enfoque académico destaca el Instituto Tecnológico de Sonora con el mayor puntaje de 2.44, consecutivamente la Universidad de Sonora con un resultado de 2.04 y finalmente tanto la Universidad Estatal de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional con un resultado menor a 2, al tener fuertes limitaciones en la transparencia de la comunidad docente como son el programa de las asignaturas, el perfil del docente, horario de permanencia, entre otros, de la misma manera se encuentra en esa situación los servicios de la comunidad estudiantil en cuanto los tramites, actividades extracurriculares, cuotas y costos, entre otros, así mismo la información no se encuentra actualizada e incompleta. Las Universidades Publicas del estado de Sonora tienen un gran reto y un compromiso de respeto a los derechos humanos, civiles y políticos a contribuir a una sociedad informada, que



¹ Profesora-investigadora del departamento de Ciencias Económico Administrativas. Lázaro Cárdenas #100, colonia Francisco Villa, C.P. 85880, Navojoa, Sonora, México. Teléfono: (642) 425 4968. Correo electrónico: lgv@navojoa.uson.mx.

² Profesor-investigador del departamento de Ciencias Económico Administrativas. Lázaro Cárdenas #100, colonia Francisco Villa, C.P. 85880, Navojoa, Sonora, México. Teléfono: (642) 425 4968. Correo Electrónico: mbarron@navojoa.uson.mx.

³ Profesor-investigador del departamento de Física, Matemáticas e Ingeniería. Lázaro Cárdenas #100, Colonia Francisco Villa, C.P. 85880, Navojoa, Sonora, México. Teléfono: (642) 425 9950. Correo electrónico: jjgarcia@navojoa.uson.mx.

ejerzan sus derechos y que recuperen el papel que han perdido en el ámbito público.

Palabras claves: Transparencia, Universidades, México

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se fundamenta con aportes teóricos de la transparencia, de la obra literaria “Acceso a la Información en el Estado de Sonora” (González, 2017:13) donde se retoma el derecho de la información desde la teoría clásica hasta la contemporánea, considerando las ideologías desde Platón donde encontramos la primera gran defensa política de la sociedad cerrada, es decir, de un régimen organicista y totalitario que ahoga las libertades individuales con los argumentos de que la verdad sólo está en el Estado y de que la justicia consiste en que cada uno ocupe el lugar que le corresponde en una jerarquía social de escalones inamovibles.

En el pensamiento de Platón, el conocimiento de la verdad es privilegio de una minoría, y ese privilegio es la clave del gobierno, así mismo, Aristóteles (384-322 a.c.) donde llamó *sophismata* a estas claves, exclusivas y excluyentes, que hacen posible el ejercicio del poder político. En su libro *La Política* las asoció con los “artificios” de las constituciones democráticas para privilegiar el peso político de los pobres para degradar la aristocracia y promover la democracia y con las “Sofisterías constitucionales” destinadas a engañar al pueblo y que impiden garantizar la seguridad de las propias constituciones. Se trata, en todo caso, de ofertas aparentes de derecho que ocultan una intención desconocida para quien las recibe. Son, en suma, secretos que permiten el ejercicio del poder sobre la base del ocultamiento y la simulación (Rodríguez, 2008:15), pasando por Plino donde manifestaba en su doctrina que “Algunos de los recursos que de manera privilegiada distribuye el poder político son la información y el conocimiento. Existe una relación histórica constate entre los regímenes autoritarios y la censura informativa o limitación del acceso a los conocimientos e informaciones de la esfera política.

El estatuto o condición de ciudadanos libre, propio de las sociedades modernas, supone el conocimiento de las cuestiones públicas. Por ello, las sociedades premodernas, de la antigüedad al Medioevo, fueron sistemas excluyentes en materia de conocimiento y debate público. Aún la democracia de los griegos, que concedía el derecho de usar la “plaza pública” (ágora) a sus



“ciudadanos”, sólo contaba como tales a los varones, libres y adultos, y excluía de todo derecho político, es decir, la voz y la presencia pública, a las mujeres, los esclavos y los niños” (Rodríguez, 2008:16), en su obra bibliográfica “La evolución histórica del derecho a la información” Mariana Cedejas Jáuregui relata en forma muy concreta el derecho a la libertad de información y de expresión es fruto del espíritu del pensamiento de la revolución francesa, revolución de la burguesía que marca el fin del antiguo régimen absolutismo y el comienzo de la instauración de los regímenes liberales, sociológicamente significa el paso de una sociedad estamental a una sociedad clasista; jurídicamente, se generaliza la fórmula de lo que después se llamara estado de derecho. Estado que ya supone la transformación del orden político como ordenación, en el orden político como organización (Cedejas, 2011). Jürgen Habermas en su texto Historia y Crítica de la Opinión Pública, menciona que solo ahora comienza a escindirse las esferas pública y privada en un sentido específicamente moderno. Privat alude a la exclusión de la esfera del aparato estatal; pues público tiene que ver con el Estado formado entretanto con el absolutismo, que se objetivase frente a la persona del dominador. Das publikum, the public, le public, el público es en contraposición a la privacidad, el poder público. Los Servidores del Estado son personas públicas, tienen un oficio público, los negocios de sus oficios son públicos, y público se llama a los edificios y establecimientos de la autoridad. Del otro lado está la gente privada, los cargos y oficios públicos, los negocios públicos y los hogares privados (Habermas, 1981:50). Immanuel Kant en su libro “La paz Perpetua” manifestaba que toda pretensión jurídica debe poseer esta posibilidad de ser publicada y la publicidad puede, por ello suministrar un criterio a priori de la razón y que son injustas todas las acciones que se refieren al derecho de otros hombres cuyos principios no soportan ser publicados, lo consideraba como un principio jurídico que afecta el derecho de los hombres. Es además un principio negativo es decir solo sirve para conocer lo que no es justo con respecto a otros (Kant, 1998:56). Bobbio, Jürgen Habermas y John Rawls, estos tres autores están presentes en la convicción Kantiana de que una sociedad justa exige tanto el control ciudadano de los actos del gobierno mediante el requisito de publicidad de éstos con la construcción de un espacio público de discusión racional o razonable como garantía de la expresión democrática de los intereses de la ciudadanía (Rodríguez, 2008:44). Entre otros clásicos contemporáneos se encuentra Sergio López Ayllón que nos describe que con la aprobación por unanimidad en el Congreso de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental en abril de 2002, marca un punto de inflexión en la historia reciente del país. Esta ley supuso un paso significativo en



la consolidación de la democracia mexicana, la modificación de la práctica secular del secreto administrativo como principio no escrito que orientaba el manejo de la información gubernamental, y, sobre todo, la construcción de los mecanismos institucionales de rendición de cuentas a los ciudadanos (López-Ayllón, 2006:235). Miguel Carbonell Sánchez con la publicación del 20 de julio de 2007 sobre la reforma constitucional describe que existe una cierta tendencia a la trivialización de los cambios que se le hacen a la carta magna. No es para menos, dada la experiencia histórica de las últimas décadas, la cual nos demuestra que muchas de las reformas realizadas han sido meramente nominales o de fachada, sin que de ellas hayan derivado cambios importantes para la vida de los habitantes de México (Carbonell, 2008:1). Para el Dr. Ernesto Villanueva Villanueva el derecho a la información incluye tres elementos específicos: 1) El derecho a atraerse de información; 2) El derecho a informar y, 3) El derecho a ser informado (Villanueva, 2003: XVII).

John M. Ackerman, Irma E. Sandoval mencionan que el derecho a la información tiene un impacto claramente positivo en al menos tres diferentes esferas de acción social: la política, la economía y la administración pública. En el ámbito político se contribuye a que los ciudadanos despierten políticamente y se involucren de forma más proactiva en las actividades gubernamentales. Esto permite que los ciudadanos se transformen de una población generalmente pasiva que solo acude a las urnas en momentos específicos a actores que llamen a rendir cuentas a sus gobernantes y que participen en el diseño de las políticas públicas. Todo ello eleva el nivel del debate político y hace que el proceso de creación de políticas públicas sea mucho más productivo (Ackerman & Sandoval, 2008:18). Con las teorías antes mencionadas se describe el derecho a la información como un derecho fundamental retomando la defensa a la violación del ejercicio del mismo y a través del fortalecimiento del marco legislativo para que exista una efectiva sanción.

En Norberto Bobbio, John Rawls y Jurgen Habermas, encontramos la convicción de Kant en la que se refiere a una sociedad justa. Donde se propone la creación de espacios públicos en los cuales se realizará discusión racional o razonable, puesto que será garantía de la expresión democrática de los intereses de la ciudadanía. Ya que exige el control ciudadano de los actos del gobierno a través del requisito de publicidad de estos. John Rawls, plantea una sociedad establecida con justicia en la cual los derechos fundamentales y las libertades básicas son acompañados por una distribución equitativa de recursos, por la igualdad de oportunidades y respectivamente la riqueza.



Pensadores modernos como Jorge Carpizo, Miguel Carbonell y Ernesto Villanueva Esta libertad de información comprende “el derecho a investigar y acceder a las fuentes de información a transmitir la información de cualquier forma y a través de cualquier medio sin censura ni restricciones preventivas y el derecho a recibir, seleccionar y rectificar las informaciones difundidas, debiendo el Estado, sus agentes y órganos respetar tales derechos, garantizarlos, como promoverlos, contribuyendo al desarrollo del pluralismo informativo, previniendo la existencia de censuras directas o indirectas, administrando con transparencia, racionalidad y justicia el acceso a las frecuencias radioeléctricas, impidiendo la existencia de monopolios u oligopolios respecto de los medios o insumos necesarios para producir la información escrita, por cable o de cualquier otro modo o medio, como por último, impidiendo la constitución de monopolios públicos o privados sobre todos los tipos de medios de comunicación social (Carpizo & Carbonell, 2000:26).



TRANSPARENCIA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Los defensores de la transparencia en las Universidades como son Dr. Jorge Carpizo y Oscar Guerra Ford, donde éste último, quien describe que las universidades e instituciones de educación superior autónomas públicas, tienen el derecho de regirse por sí mismas siguiendo los lineamientos o normatividades de su propia ley, aun cuando el estado, quien tiene la tarea de impartir la educación poniendo a cargo a las instituciones de educación pública, este le otorga recursos para su funcionamiento y mantenimiento, ya que la misma institución no puede hacerse cargo con sus propios recursos, menciona que el estado no tiene poder o autoridad sobre la legislación de la universidad o institución, por lo tanto esta misma es autónoma para decidir en que aplicar los recursos, sin embargo, es muy explícito en afirmar que la universidad tiene como obligación el ser una caja de cristal; que el rendimiento de cuentas y la transparencia son indispensables. La secrecía es propia de la autocracia. La democracia implica transparencia en la información y la rendición de cuentas.

Se coincide con Carpizo ya que las universidades tiene un gran compromiso de aportar una educación de calidad, inclusiva y equitativa que coadyuve a lograr un desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad y nivel de vida de la sociedad, esa es su razón de ser e inclusive dentro de sus ejes transversales de la mayoría, consideran la transparencia y rendición de cuentas, entonces deben ser responsables y cumplir con ésta obligación sustentada en normatividad nacional y estatal.

Carpizo también hace mención a que en los derechos constitucionales no existen incompatibilidades ni contradicciones y es necesario encontrar su debida armonización dentro del marco de cada constitución y de las fuentes del derecho constitucional, como la jurisprudencia y el derecho internacional de los derechos humanos. También nos recuerda que el 9 de junio de 1980, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la adición de un párrafo al artículo tercero constitucional. El actual párrafo VII del artículo tercero expresa que:

“Las universidades y de las demás instituciones de educación superior (IES) a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se nombrarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere” (Congreso Constituyente, 1917).



Si observamos el párrafo anterior nos da una descripción clara de lo que es la autonomía, y es en este artículo en donde se escudan algunas universidades y sobretodo públicas de no cumplir con el derecho de información, violentando derechos humanos del ciudadano, la universidad tiene un compromiso social en una relación dinámica, en un diálogo permanente y recíproco, cumpliendo con una función social; en consecuencia, su actividad no puede centrarse exclusivamente en la práctica académica, sino que la gestión socialmente responsable se traduce en una suma de voluntades que realiza en beneficio de la sociedad.

Si bien es cierto que las Universidades públicas, tienen la facultad de gobernarse a sí mismas, libertad de cátedra e investigación como diseñar e implementar sus propios planes y programas, ingreso, promoción y permanencia de su personal como administrar su patrimonio, esto no les otorga el derecho para no cumplir con las obligaciones de transparencia que tienen al ejercer recursos públicos

Por otro lado, el maestro Oscar Guerra Ford nos menciona en el libro “La transparencia en las Universidades Públicas de México” donde el proceso de transición democrática en México requirió de la creación de organismos autónomos con la finalidad de proteger derechos esenciales para permitir la consolidación de las instituciones democráticas del país.

De este modo surgieron los órganos garantes de acceso a la información, derechos humanos, órganos de fiscalización y múltiples instituciones de educación superior. Estos organismos fueron dotados de autonomía de decisión para permitir que cumplieran de mejor manera con la tarea que el estado les encomendó, esto conlleva una adhesión a los principios democráticos imperantes en un país. Uno de los principios democráticos importantes en el México actual es el de rendición de cuentas, del cual, el Derecho de Acceso a la Información (DAI) es un componente significativo. La importancia del DAI en la democracia radica en que es un derecho que conduce, implica y hace posible el ejercicio de otros derechos.

El Derecho de Acceso a la información en las universidades soporta al fortalecimiento de una comunidad universitaria y a la propia sociedad al tomar decisiones con información suficiente que sea útil, que impacte en la vida de cada ciudadano.

Las IES deben promover esa cultura de transparencia como parte de su responsabilidad social, deben de contar en su página web con la información pública de oficio que está obligada de acuerdo con el artículo 70 de la Ley general de transparencia y el artículo 81 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del estado de Sonora como son: La legislación universitaria, estructura organizacional, directorio de servidores públicos, finanzas, convenios entre otros. Aunque en las universidades públicas es indispensable la transparencia académica, porque es el quehacer universitario de éstas instituciones desde su plan de desarrollo institucional, normatividad, información de la academia como son el perfil de sus docentes, asignaturas que imparten, áreas donde se encuentran los profesores de tiempo completo para asesoría o tutorías al igual los servicios estudiantiles que se ofrecen.

Mientras más información se contenga en esos medios, se fortalece mejor la transparencia en la institución, además, las personas pueden acostumbrarse a tener la cultura informática para que, antes de hacer una solicitud, revisen los libros o páginas electrónicas correspondientes, con lo cual todos ganan. En la mayoría de las universidades públicas autónomas existe una dependencia administrativa central que recibe la denominación de Unidad o Coordinación de Transparencia o de Enlace, que es el vínculo entre las dependencias y el solicitante. Para asegurar la transparencia y el acceso a documentos públicos, los procedimientos deben ser rápidos y expeditos.

Hoy en día cumplir con el derecho a la información y el acceso a la documentación pública por parte de las universidades públicas autónomas, es una obligación constitucional y legal para estas, es una responsabilidad ética, porque

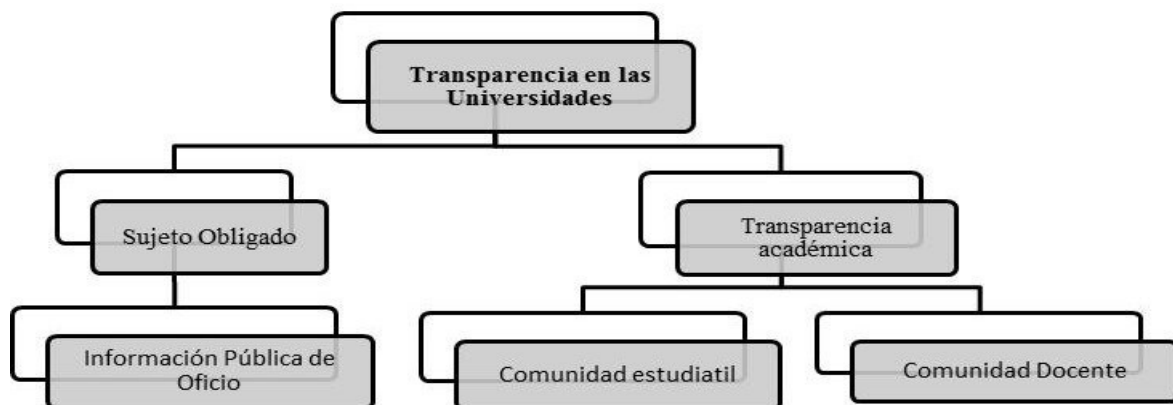


las universidades públicas deben ser y dar ejemplo de la transparencia la cual es, según Carpizo, un principio propio de las democracias (Carpizo mcGREGOR, 2009).

METODOLOGÍA

En esta investigación se consideraron las principales universidades públicas de México aplicando el siguiente diagrama:

Figura 1 – Esquema de la transparencia en las universidades.



Fuente Elaboración propia

El diagrama describe la metodología que se desarrolló evaluando la transparencia por medio de dos dimensiones, la primera es Sujeto obligado de la cual deriva la información pública de oficio valorada según el artículo 70 de la Ley General de Transparencia y el artículo 81 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del estado de Sonora en donde se describen las obligaciones que tienen los sujetos obligados en cuanto a la transparencia pública que deben tener en sus respectivas páginas web.

A continuación se presenta la siguiente tabla donde se enlistan las obligaciones:



VI CONGRESO
IBERO-AMERICANO

Tabla 1 – Obligaciones de los sujetos obligados

| Obligaciones | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Estructura Orgánica - Directorio de los servidores públicos - Remuneración bruta y neta de los servidores públicos - Servicios a su cargo y tramites - Información relativa a gastos de representación y viáticos - Perfil de puestos de los servidores públicos - Información en versión pública de las declaraciones patrimoniales - Nombre del titular de la unidad de transparencia - Presupuesto de ingresos y egresos - Informes de resultados de las auditorías al ejercicio presupuestal - Cuentas públicas - Deuda pública y la institución a las que se adeuda - Relación de fideicomisos públicos o metas, mandatos o contratos | <ul style="list-style-type: none"> - Planes, programas o proyectos con los indicadores de gestión, los indicadores de resultados y sus metas - Actas relativas a los procesos de entrega-recepción - Georreferenciación e imagen de las obras públicas - Gastos relativos a comunicación social y publicidad - Índices de expedientes clasificados como reservados - Solicitudes de acceso a la información pública - Descripción de las reglas de procedimiento para obtener información - Convenios institucionales - Resolución de los juicios de amparo - Calendarización de las reuniones públicas - Procesos deliberados en materia de adquisición y obra pública - Resultados sobre adjudicación directa, invitación restringida y licitaciones - Catálogos documentados |

Fuente: Elaboración propia.

La segunda es transparencia académica considerando dos rubros: comunidad estudiantil y la comunidad docente. Para cada una de estas dimensiones se consideraron las siguientes variables que a continuación se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2 – Comunidad estudiantil

| Servicios comunidad estudiantiles | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Plan de estudio - Programas de materias - Tutorías - Práctica profesional - Servicio social - Movilidad estudiantil - Titulación - Inglés - Cuotas y costos | <ul style="list-style-type: none"> - Información para trámites, títulos, constancias y otros documentos. - Becas - Actividades extracurriculares (deporte, arte, cultura) - Servicio médico - Calendario escolar - Bolsa de trabajo - Bibliotecas - Información examen CENEVAL, EXIL |

Fuente: Elaboración propia



Tabla 3 – Comunidad docente

| Servicios comunidad docentes | |
|---|--|
| - Plan de desarrollo institucional | - Perfil académico |
| - Marco normativo - Directorio académico | - Horarios de permanencia - Plan de actividades de su materia |

Fuente Elaboración propia.

VALORACIÓN DE TRANSPARENCIA DE LOS PORTALES DE LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE SONORA

En la presente métrica se aplicó a las siguientes Instituciones Públicas de Educación Superior del estado de Sonora: Universidad de Sonora, Universidad Estatal de Sonora, Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad Pedagógica Nacional, considerando las siguientes valoraciones.

En la dimensión sujeto obligado se considera el siguiente criterio

Tabla 4 – Criterios de evaluación

| Rangos | Valor |
|------------------|--------------|
| Cumple | 1 |
| No cumple | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

Para la valoración de la Transparencia académica se utilizaron los siguientes criterios para los servicios estudiantiles y docentes.

Tabla 5 – Valoración para la transparencia académica: comunidad estudiantil y comunidad docentes

| Rangos | Valor | Rangos | Valor |
|------------------------|--------------|--------------------------------------|--------------|
| Muy satisfecho | 3 | Si presenta todos los punto | 3 |
| Satisfecho | 2 | Si presenta la mayoría de los puntos | 2 |
| Poco Satisfecho | 1 | Si presenta la minoría de los puntos | 1 |
| Insatisfecho | 0 | Si no presenta ningún punto | 0 |

Fuente: Elaboración propia.



RESULTADOS

A continuación se detalla si las Universidades realmente cumplen con la información básica en apego a su normatividad en cuanto a las dos dimensiones consideradas.

1.- Sujeto obligado: transparencia en la Información pública de oficio

En la siguiente tabla se expone el cumplimiento que tiene cada Universidad, conforme de las 27 obligaciones antes expuestas (tabla 1) y se podrá observar que ninguna de ellas cumple al cien por ciento con estas:

Tabla 6 – Cumplimiento por Universidad de la información Pública de oficio

| Universidades | Universidad de Sonora | Universidad Estatal de Sonora | Instituto Tecnológico de Sonora | Universidad Pedagógica Nacional |
|---------------|-----------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Cumplimiento | 15 | 24 | 12 | 6 |

Fuente: Elaboración propia.

Parte de sus áreas de oportunidad son las siguientes:

En la estructura Orgánica en donde se debe precisar el nivel salarial de cada integrante de la institución, solo cumplen dos Universidades tal es el caso en la Universidad de Sonora y Universidad Pedagógica Nacional mientras que las otras universidades presentan deficiencias en este rubro.

En el directorio de todos los servidores la mayoría cumple a excepción del Instituto Tecnológico de Sonora ya que no publica los datos oficiales de los servidores públicos establecida en la fracción II del artículo 81 de la Ley de Transparencia y acceso a la Información Pública del Estado de Sonora.

En la remuneración bruta y neta de los servidores públicos la mayoría de las universidades cumplen con excepción de la Universidad de Sonora debido a que no está publicada en su página web.

En los servicios a su cargo y trámites incluyendo el monto e información sobre el personal al cual va dirigido el programa, la Universidad Estatal de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional tienen formaleza en este rubro y caso contrario esa información no está publicada en la Universidad de Sonora y en el Instituto Tecnológico de Sonora cuenta con la información de años anteriores y no se encuentra actualizada.

En los gastos de representación y viáticos solo la Universidad Estatal de Sonora cumple con esta fracción, en las demás universidades existen ciertas



limitaciones como son información actualizada, información no publicada, entre otros, ejemplo de ellas son el Instituto Tecnológico de Sonora, la Universidad de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional.

En el perfil de puesto en donde se debe de especificar desde el nivel bajo hasta el más alto y en las declaraciones patrimoniales, se tiene a la Universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora con la información publicada y en caso contrario tenemos al Instituto Tecnológico de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional ya que se tiene el formato referente a los perfiles, pero no publican la información.

En la Información del titular de la unidad de transparencia se tiene que la Universidad Estatal de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional efectúan su publicación, en el caso de la Universidad de Sonora y el Instituto Tecnológico de Sonora no se cuenta con la información básica la cual es el nombre del responsable de esta unidad.

En la información financiera ninguna de las cuatro universidades presenta esta información en donde se les presenta un área de oportunidad.

En los informes de los resultados de auditorías realizadas la mayoría de las universidades cumplen a excepción de la Universidad Pedagógica Nacional, no tiene actualizada dicha información.

En las cuentas públicas que deben de presentar, la mayoría de las universidades cumplen con la información, particularmente el Instituto Tecnológico de Sonora no tiene la información referente a este rubro.

La información relativa a la deuda pública cumple la Universidad de Sonora y el Instituto tecnológico de Sonora.

En los fideicomisos públicos y mixtos, en las actas relativas a los procesos de entrega-recepción y en la georreferenciación de las obras públicas solo dos de las universidades cumplen, en la Universidad de Sonora se tiene limitación para la apertura de esta información, en la Universidad Pedagógica Nacional no se publica esa información.

La información referente al padrón vehicular así como las funciones asignadas de cada vehículo solamente la Universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora cumplen con esa información pública básica.

En los planes, programas o proyectos con indicadores de gestión la mayoría de las universidades cumplen, excepto la Universidad Pedagógica Nacional la cual no cuenta con un apartado para esta fracción.

En los gastos relativos a comunicación social solo una universidad cumple con la información, en el caso de la Universidad de Sonora no se tiene acceso a la



información, en el Instituto Tecnológico de Sonora y en la Universidad Pedagógica Nacional no se tiene información pertinente a la temática.

En los expedientes clasificados como reservados, en las solicitudes de acceso a la información pública y en las reglas de procedimiento para obtener información la mayoría de las universidades cumplen, por otra parte, se presenta una anomalía en la Universidad Pedagógica Nacional al no contar con un apartado para estas tres fracciones.

En los convenios institucionales celebrados por la institución solo dos universidades cumplen, en la Universidad de Sonora no se tiene acceso a esta información y en la Universidad Pedagógica Nacional no se cuenta con un apartado para los convenios.

En resolución de los juicios de amparo y la calendarización de las reuniones solo cumple con esta información la Universidad Estatal de Sonora, teniendo área de oportunidad la Universidad de Sonora ya que no tiene acceso a la información, así mismo, el Instituto Tecnológico de Sonora al no tener la información actualizada y la Universidad Pedagógica Nacional al no publicar esa información.

En los procesos deliberados en materia de adquisición y obra pública y en los resultados sobre adjudicación directa, invitación restringida y licitaciones se tiene que solo dos universidades publican en su página web que son la Universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora, en el Instituto Tecnológico de Sonora no se cuenta con la información actualizada y en la Universidad Pedagógica Nacional no se tiene un apartado para la información.

Por último, en los catálogos documentados de sus archivos la mayoría de las universidades cumplen, con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional al no tener una sección para esta información.

2.- Transparencia académica

En esta dimensión se evalúa la transparencia académica considerando dos rubros la comunidad estudiantil y la comunidad docente.

En la siguiente tabla se expone el cumplimiento que tiene cada Universidad en cuanto a los servicios estudiantiles y comunidad docente expuesto anteriormente (tabla 2 y 3):



Tabla7 – Servicios de la comunidad estudiantil

| Institución | UNISON | UES | ITSON | UPN | Promedio |
|---|--------|------|-------|------|----------|
| Plan de estudios | 3 | 3 | 3 | 3 | 3.00 |
| Programas de materia | 3 | 3 | 3 | 2 | 2.75 |
| Tutorías | 2 | 3 | 3 | 2 | 2.50 |
| Práctica Profesional | 2 | 3 | 3 | 2 | 2.50 |
| Servicio Social | 2 | 2 | 3 | 3 | 2.50 |
| Movilidad Estudiantil | 3 | 3 | 2 | 1 | 2.25 |
| Titulación | 3 | 0 | 3 | 3 | 2.25 |
| Inglés | 0 | 3 | 3 | 2 | 2.00 |
| Cuotas y costos | 3 | 3 | 3 | 2 | 2.75 |
| Trámites, títulos, entre otros documentos | 3 | 0 | 3 | 2 | 2.00 |
| Becas | 3 | 3 | 3 | 2 | 2.75 |
| Actividades extracurriculares | 3 | 2 | 3 | 2 | 2.50 |
| Servicio médico | 3 | 3 | 3 | 3 | 3.00 |
| Calendario escolar | 3 | 3 | 3 | 3 | 3.00 |
| Bolsa de trabajo | 3 | 3 | 2 | 2 | 2.50 |
| Bibliotecas | 3 | 3 | 3 | 3 | 3.00 |
| Examen CENEVAL, EXIL | 3 | 0 | 3 | 3 | 2.25 |
| Promedio | 2.65 | 2.35 | 2.88 | 2.35 | 2.56 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla – Resultados transparencia docentes

| Institución | UNISON | UES | ITSON | UPN | Promedio |
|-----------------------------------|--------|------|-------|------|----------|
| Plan de desarrollo institucional | 3 | 3 | 3 | 3 | 3.00 |
| Marco Normativo | 3 | 3 | 2 | 0 | 2.00 |
| Directorio académico | 3 | 2 | 3 | 0 | 2.00 |
| Perfil del académico | 0 | 0 | 2 | 0 | 0.50 |
| Horarios de permanencia | 0 | 0 | 2 | 2 | 1.00 |
| Plan de actividades de su materia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00 |
| Promedio | 1.50 | 1.33 | 2.00 | 0.83 | 1.42 |

Fuente: Elaboración propia.



VI CONGRESO
IBERO-AMERICANO

Tabla 7: Cumplimiento por Universidad de la transparencia académica

| Universidad | Comunidad estudiantil | Comunidad Docente | Promedio |
|---------------------------------|-----------------------|-------------------|-------------|
| Universidad de sonora | 2.65 | 1.50 | 2.08 |
| Universidad Estatal de Sonora | 2.35 | 1.33 | 1.84 |
| Instituto Tecnológico de Sonora | 2.88 | 2.00 | 2.44 |
| Universidad Pedagógica Nacional | 2.35 | 0.83 | 1.59 |
| Promedio | 2.56 | 1.42 | 1.99 |

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados adquiridos de los servicios que las universidades ofrecen a la comunidad estudiantil que se tiene en promedio 2.56 aun que se considera dentro del rango satisfecho no es suficiente para decir que existe transparencia en dichos servicios y presentando un índice de 1.42 en comunidad docente existe fuertes áreas de oportunidad debido a que la investigación nos muestra que existe opacidad en la información en los servicios de la comunidad docente, información que consideramos de mucha utilidad en la formación integral del estudiante, a continuación se da una breve descripción de las dos variables (comunidad estudiantil y comunidad docente).

1.- Comunidad estudiantil:

- a) Plan de estudio; todas las universidades publican su plan de estudio en el portal de la institución.
- b) Programas de materia; la mayoría de las universidades cuentan con los programas de cada asignatura, con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional.
- c) Tutorías y práctica profesional; la Universidad Estatal de Sonora y el Instituto Tecnológico de sonora presentan la información necesaria para que el estudiante cumpla con estos requisitos dentro de su trayectoria escolar a excepción de la Universidad de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional donde presentan una información incompleta que limita a los estudiantes al tomar decisiones en estas actividades dentro de su trayectoria escolar.
- d) Servicio Social; el Instituto tecnológico de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional tiene publicada en su portal la información básica para el cumplimiento del servicio social, la Universidad de Sonora lo limita el acceso a la comunidad universitaria y la Universidad Estatal de Sonora



- no presenta la información completa.
- e) Movilidad estudiantil; la Universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora presentan información sobre los convenios con las diferentes IES a nivel nacional e internacional para que realicen movilidad así como estancias cortas de investigación en estas instituciones, de la misma manera el acceso a becas, como son veranos de investigación científicas o estudios de uno o dos semestres de licenciatura en otras universidades del país o del extranjero.
 - f) Titulación; todas las instituciones evaluadas presentan la diferentes opciones de titulación con excepción de la Universidad Estatal de Sonora que no presenta en su portal dichas opciones, dichas opciones pueden ser titulación por tesis, disertación o tesina, curso o diplomados con opción de titulación, encontrándose fortalezas en la variedad de opciones de titulación como es en el Instituto Tecnológico de Sonora que presenta como opción la presentación de una ponencia en un congreso Internacional y la universidad de Sonora con la opción de titulación por práctica profesional y servicio social comunitario y así como titulación por promedio, entre otros.
 - g) Inglés; todas las universidades evaluadas tiene como requisito un segundo idioma el inglés dichas instituciones publican en sus portales los niveles que se requieren para cada uno de los programas educativos, sin embargo, la información del contenido de los niveles o materias no se encuentran disponibles en sus portales, así como sus horarios y el perfil del docente.
 - h) En las cuotas y costos se evaluó no solo las cuotas de inscripción y colegiatura sino también costos de servicios como son constancias de estudios, kardex, trámites y títulos, exámenes de regularización, diplomados, entre otros, la mayoría de las universidades publicas presentan esta información con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional que si bien es cierto si cuenta con la información pero no completa. En el caso de la Universidad de Sonora podemos resaltar que es la única que sus cuotas de las colegiaturas dependen del promedio obtenido por el estudiante en el semestre inmediato anterior, de tal manera que los estudiantes obtienen descuentos por este concepto a partir de una calificación de 80 y a partir de una calificación de 90 el estudiante no paga colegiatura.
 - i) En la información referente a los trámites, títulos, constancias y otros



documentos es importante que los estudiantes cuenten con los requisitos necesarios para realizar los diversos trámites sin necesidad de asistir a las instalaciones de dichas instituciones, en el caso de la Universidad de Sonora, el Instituto Tecnológico de Sonora tienen resultados muy satisfactorio, sin embargo, la Universidad Pedagógica Nacional requiere no cuenta con la información completa en este rubro y peor aún en el caso de la Universidad Estatal de Sonora no se encontró información de esta naturaleza publicada en el portal de la institución.

- j) Becas; uno de los aspectos de suma relevancia y que buscan los aspirantes a ingresar a una IES, es el programa de becas especialmente cuando los estudiantes son de escasos recursos y una de las limitantes para estudiar es precisamente el sustento económico, es por ello que se analizó la publicación de este rubro en los portales encontrándose que la mayoría de las universidades disponen de esta información con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional que cuenta con áreas de oportunidad debido a que la calificación obtenida es de 2 en una escala de 0 a 3.
- k) Actividades extracurriculares; los estudiantes de las IES complementan su información a través de actividades extracurriculares como son cursos, talleres, coloquio, congresos, actividades deportivas y culturales, entre otros, es importante que los estudiantes puedan visualizar estas actividades en las páginas web con la finalidad de que estas sean aprovechadas de manera general, dos universidades cuentan con la información completa, y en el caso de la Universidad Estatal de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional se cuenta con información incompleta.
- l) Servicio médico, calendario escolar y bibliotecas; todos los estudiantes de las universidades cuentan con un servicio médico que garantiza la atención del estudiante en caso necesario, así como también es importante que el estudiante pueda visualizar el calendario escolar que le guíe en relación a fechas importantes para cumplir con ciertos requisitos incluyendo días hábiles e inhábiles; también es de vital importancia que el estudiante pueda accezar al sistema institucional bibliotecario y tener información de aquellos aspectos importantes con los que se cuenta como apoyo de lectura para débiles visuales, biblioteca en línea, entre otros, en este caso todas las universidades cumplen con esta información publicada en sus páginas web.



- m) Bolsa de trabajo; La Universidad de Sonora y el Instituto Tecnológico de Sonora cuentan con una amplia gama de programas y servicios de la bolsa universitaria con la finalidad de vincular a los estudiantes en sus últimos semestres y egresados al mercado de trabajo que se encuentra publicado en su portal en la dirección de servicios estudiantiles, con ello brindan la oportunidad de crecer académicamente, laboral y económicamente, el resto de las universidades requieren fortalecer el portal para dar mayor atención y servicio a la comunidad estudiantil.
- n) Examen CENEVAL, EXIL; en la mayoría de las universidades es elemental el programa de evaluaciones externas, los exámenes generales para el egreso de licenciaturas (EGEL) y el examen intermedio de licenciatura en ciencias básicas (EXIL), diseñados por el centro de evaluación para la educación superior, A.C. donde evalúan la formación de los estudiantes en la parte intermedia y una vez que han concluido sus estudios de licenciatura, evaluaciones que tienen impacto y proporcionan información válida y confiable, si los estudiantes egresados son competitivos para iniciar en el ejercicio de la profesión. En este rubro la mayoría de las universidades proporcionan información del registro, normatividad, requisitos, directorio, entre otros, a excepción de la Universidad Estatal de Sonora que no cuenta con la información referente a estos exámenes.



2. Comunidad docente

Todas las IES deben de organizar sus actividades a través de planes institucionales y desarrollo por periodos que ellas mismas fijan de acuerdo a su normatividad, el 100% las universidades públicas del Estado de Sonora publican en su página principal el plan de desarrollo que los va a regir durante el periodo del rector.

La universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora presentan en forma su normatividad de fácil acceso en su página o portal, en el caso del Instituto Tecnológico de Sonora, si presenta la información sin embargo requiere agilizar su acceso y la Universidad pedagógica Nacional no presenta información referente a esta temática.

Es elemental tener conocimiento académico y del perfil académico en las IES, de que el estudiante y la comunidad universitaria tengan conocimiento pleno de quienes imparten las materias de los diferentes programas educativos sea el

adecuado y ese compromiso lo tiene el Instituto Tecnológico y la Universidad de Sonora, este último requiere fortalecer la publicación del perfil académico, el resto de ellas no publicitan esta información que es elemental para el estudiante, comunidad universitaria y comunidad al tomar decisiones en la vida académica de sus hijos.

En los rubros de plan de actividades y horario de permanencia, las IES tienen áreas de oportunidad, con referencia al horario de permanencia la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Tecnológico de Sonora presentan la información el resto no tiene publicado el horario de permanencia de sus funcionarios públicos y profesores de tiempo completo, en el caso del plan de actividades presentan serios problemas, ninguna de estas universidades transparenta el plan de actividades de los docentes de tiempo completo y de medio tiempo.



CONCLUSIONES

Después de haber analizado y evaluado la transparencia financiera y académica de las principales IES del Estado de Sonora se puede concluir lo siguiente:

- Las universidades públicas del estado de Sonora por el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos en este caso el derecho de acceso a la información deben transparentar y rendir cuentas de su quehacer académico y financiero.
- Con los resultados obtenidos de esta evaluación se puede observar que ninguna de las universidades públicas del estado de Sonora cumplen al 100% en la información pública de oficio, se observa que las fracciones descritas en el artículo 81 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Sonora, la universidad que obtuvo mayor cumplimiento es la Universidad Estatal de Sonora con un 88%, posteriormente la Universidad de Sonora con un 55%, el Instituto Tecnológico de Sonora con un 44% y finalmente la Universidad Pedagógica Nacional con un 22 %, las áreas de oportunidad más sobresalientes son la transparencia de información financiera, así como los gasto de comunicación social, relevancia que tiene sobre todo la financiera a la hora de posibilitar al acceso tanto por el docente, investigador y el estudiante para realizar actividades indispensables en su

trayectoria académica o estudiantil y sobre todo que se tenga una apertura a la comunidad universitaria para lograr el cumplimiento de los objetivos y metas de una manera incluyente.

- Las Universidades públicas del estado de Sonora se evaluó el cumplimiento en la dimensión de transparencia académica en dos variables comunidad estudiantil y comunidad docente, en la comunidad estudiantil se obtienen una calificación promedio de 2.56 un puntaje satisfactorio, donde presentan fortalezas en su plan de estudio, programa de materias, movilidad estudiantil, titulación, entre otros, la Universidad Estatal de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional presentan área de oportunidad en la información indispensable para los estudiantes con referencia a los programas de materias, servicio social, movilidad estudiantil y actividades extracurriculares.
- Impresionante el promedio de la transparencia académica en la variable comunidad docente 1.42, que tiene el gran compromiso con la responsabilidad social, la necesidad de informar oportunamente de las funciones de sus docentes en el contexto universitario, el rol que tienen ante la sociedad, en cuanto este enfoque uno de los problemas que presentan las instituciones es la transparencia y rendición de cuentas de sus docentes e investigadores con respecto a los programas de cada asignatura, horarios de permanencia, el perfil del docente, entre otros, cabe destacar que una de sus fortalezas es la publicación de su plan de desarrollo institucional en los portales de las universidades evaluadas.
- Las universidades públicas del estado de Sonora deberán avanzar en la construcción de mecanismos eficientes hacia el cumplimiento de la transparencia financiera de acuerdo a su normatividad y que asuman el gran compromiso que tienen ante la sociedad de conocer su quehacer académico por medio de la transparencia y rendición de cuentas, implementando acciones que conduzcan hacia una mejor transparencia estudiantil y docente.



BIBLIOGRAFÍA

Ackerman, J. M. & Sandoval, I. E., 2008. *Leyes de Acceso a la Información en el Mundo*. Cuarta ed. México: Dirección General de Atención a la Sociedad y Relaciones Institucionales, Dirección General de Comunicación Social.

Candejas, M., 2011. Biblioteca Jurídica Virtual UNAM. [En línea]. Available at: <http://>

historico.juridicas.unam.mx/publica/rev/decoin/cont/10/art/art3.htm.
[Último acceso: 06 Mayo 2018].

Carbonell, M., 2008. EL REGIMEN CONSTITUCIONAL DE LA TRANSPARENCIA. primera ed. México: DR © 2003. Universidad Nacional Autónoma de México.

Carpizo mcGREGOR, J., 2009. Transparencia, Acceso a la Información y Universidad Pública Autónoma. En: D. De la Rocha Almazán & O. M. Guerra Ford, edits. *La Transparencia en las Universidades Publicas de Mexico*. Mexico, D.F.: Artículo XIX, México, pp. 15-46.

Carpizo, J. & Carbonell, M., 2000. *Derecho a la Información y Derechos Humanos*. Primera ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

González, L., 2017. *Acceso a la Información Pública en el Estado de Sonora*. Primera ed. México: Orfila Valentini, S.A. de C.V..

Habermas, J., 1981. *Historia y crítica de la opinión pública*. Segunda ed. Barcelona: Gustavo Gili S.L.. Kant, I., 1998:56. *Sobre la Paz Perpetua*. Sexta ed. Madrid: Tecnos, S.A.

López-Ayllón, S., 2006. *DEMOCRACIA, TRANSPARENCIA Y CONSTITUCIÓN: Propuestas para un debate necesario*. primera ed. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez, J., 2008. *Estado y transparencia: un paseo por la filosofía política*. Quinta ed. México : Dirección General de Atención a la Sociedad y Relaciones Institucionales, Dirección General de Comunicación Social.

Villanueva, E., 2003. *Derecho de Acceso a la Información Publica en Latinoamérica*. Primera ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Congreso Constituyente (1917), CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.



UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DO *BULLYING* NO AMBIENTE EDUCATIVO

Juliano Corrêa da Silva¹

Grupo de Trabalho 6: Temas emergentes para a Gestão da Educação Básica e da Educação Superior

Resumo

A presente obra aborda como tema um estudo sobre a ocorrência da prática do *bullying* no interior dos ambientes educativos que são compostos pelas instituições de ensino em geral, em todos os seus níveis educacionais, tanto públicas como também privadas. Neste contexto, definiu-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como a prática do *bullying* repercute dentro do ambiente educativo? Logo, no intuito de responder esse problema investigado, delineou-se como objetivo deste estudo a identificação de como acontece o ato do *bullying* nas dependências das instituições de ensino. Para este fim, os procedimentos metodológicos adotados partiram de uma abordagem qualitativa com fulcro exploratório, tendo como método uma averiguação teórica mediante uma pesquisa bibliográfica. No que tange a coleta dos dados, esta foi feita com base no uso de fichas de leitura, desenvolvidas pelo próprio pesquisador, que envolveram digitações e anotações sobre os principais achados da pesquisa teórica realizada, e sobre estes, foi realizada a análise dos dados, a contar de uma interpretação minuciosa e crítica. Assim, encontrou-se como principais resultados desta pesquisa, que a prática do *bullying* se trata de um problema global que atinge todos ambientes educativos do mundo, e, que o tema, no Brasil, ainda carece de um maior aprofundamento das pesquisas e de um combate intensificado, não obstante de que no exterior as pesquisas e as ações de enfrentamento do problema, já estejam bem mais avançadas, envolvendo, inclusive, o patrocínio do próprio Estado. Para tanto, esta pesquisa teórica se fundamentou em autores como: Freire, Nóvoa, Vygostsky, Beaudoin e Taylor, Carth, Pereira, Borges, Silva, Quaresma da Silva, Alberton, entre outros que contribuíram para a busca dos achados deste estudo.

Palavras-chave: *Bullying*, Educação, Ensino, Ambiente.



¹ Universidade La Salle. Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/RS), Licenciado em Formação Pedagógica pela Feevale (Novo Hamburgo/RS), Tutor na EAD da Unisinos, Professor Universitário da Unilasalle, Administrador com Pós-Graduação e MBA de especialização na área de Gestão de Pessoas pela Ulbra e FGV.

INTRODUÇÃO

Num mundo contemporâneo cada vez mais globalizado, a informação se dissemina pelo planeta como um todo, assim, como os avanços tecnológicos, a difusão do conhecimento, o avanço da medicina e das demais ciências, porém, neste contexto, os males também se proliferam mundialmente.

Esses males vão desde de os problemas econômicos que ao afetarem uma certa economia gerando uma crise na mesma, podem se espalhar pelo planeta inteiro, como também vírus de computadores, doenças epidemiológicas, entre outros males globais.

Dentre estes outros males globais, que contagiam o nosso planeta com um todo, temos também o *bullying*, que assombra não apenas empresas privadas e públicas, como também, e até em cunho maior as instituições de ensino, repercutindo nas condições para a aprendizagem, especialmente entre os alunos vitimados.

Assim, Carth (2012), salienta que a existência da prática do *bullying* não se trata de uma teoria que aborda o sofrimento, as desgraças, a evasão escolar e o suicídio das vítimas, mas sim de fatos claramente definidos e percebidos de forma habitual na nossa atualidade através dos meios de comunicação vigentes.

Conceitualmente o *bullying* tem se refletido como uma prática discriminatória, desrespeitosa e antiética, que vai contra todas as propostas para a existência de uma sociedade mais justa, igualitária e melhor. Portanto, a prática o *bullying* atrapalha e até impede com que o ambiente educativo exerça o seu papel de propulsor do aprendizado, visto que, o *bullying* em sua essência tende a gerar uma exclusão educacional e até social das suas vítimas

Para tanto, as instituições de ensino, e em conjunto com elas os seus professores, pais e alunos, devem estar conscientes e preparados para exercerem seus papéis de combatentes intensivos da prática do *bullying* nos ambientes educativos.

Atualmente, o papel do Estado é o de patrocinar continuamente as campanhas *antibullying* e de investir mais na área da educação, o que já é uma ação habitual em diversos países desenvolvidos, mas que não ocorre de forma satisfatória no Brasil.

No que se refere à justificativa do estudo sobre o tema do *bullying* como objeto de pesquisa desta obra, isso encontra amparo na relevância e nos impactos sociais e educacionais que o tema infringe sobre a sociedade como um todo, especialmente no Brasil, onde segundo Pereira (2014), as pesquisas sobre o



bullying vem sendo superficiais, dado à preferência dos pesquisadores em terem como foco de estudo a violência escolar que prepondera nos ambientes educativos do país.

No que tange à metodologia, essa investigação ocorreu a partir de uma pesquisa com cunho exploratório dentro de uma abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa teórica na forma bibliográfica como método, concluindo que os estudos sobre o tema do *bullying* precisam ser ainda mais explorados no Brasil, apesar de já estarem mais avançados em outros países.

Nesta obra, será abordado o tema do *bullying* em seus conceitos, e especialmente, em suas repercussões no contexto do ambiente educativo, assim, como serão propostas dicas obtidas a partir dessa pesquisa teórica com base na literatura.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Vygotsky (1984), a interação social é propulsora da aprendizagem entre todos nós como seres humanos, visto que, como pessoas nos autoconstruímos a partir das nossas relações sociais vivenciadas.

Assim, a construção do saber se sujeita à interação de cada indivíduo não somente com relação aos ambientes educativos físicos e com a pessoa do docente, como também, para com os seus colegas na condição de alunos, e, portanto, sujeitos ativos do aprendizado.

Em que pese à importância das relações sociais para um aprendizado efetivo, somado ao papel dos próprios estudantes e dos professores, ocorrem ainda na nossa contemporaneidade dita moderna e evoluída, várias situações que afligem não apenas as pessoas de forma geral em suas vidas, como também muitas vezes afetam, inclusive, o aprendizado delas em si.

Neste contexto, dentre outros males que dificultam a sadia interação social temos como destaque o chamado *bullying*, que conforme Alberton (2011), é uma palavra com origem na língua inglesa que significa uma espécie de assédio moral de uma ou mais pessoas contra uma outra.

Para Silva (2015), o *bullying* é composto por uma série de atitudes maldosas e desrespeitosas que ocorrem tanto presencialmente, como também pelo uso de tecnologias de comunicação como celulares e computadores através da *internet*, favorecendo para a exclusão social da vítima, além da sua evasão da instituição de ensino, ocasionando uma espécie de fobia escolar.

Enquanto isso, para Borges (2015), o *bullying* ocorre através de provocações



intencionalmente realizadas de modo ofensivo e depreciativo que podem envolver: insultos, palavrões, apelidos, ultrajes, opressões, intimidações, deboches, ironias, assédios, segregações, violências físicas, dentre outras ações, que podem ocorrer de diferentes maneiras.

Dentre as formas pela qual a prática do *bullying* se efetiva, Borges (2015), define que a forma oral é a mais presente, e se traduz pela expressão verbal, que habitualmente envolve mexericos, deboches e apelidos depreciativos, que são praticados tanto por indivíduos do sexo masculino, como também por indivíduos do sexo feminino.

Há ainda o *bullying* social, que objetiva afetar o estado psicológico da vítima a partir da sua ridicularização em frente aos demais, lhe levando a um sentimento de exclusão e de abandono, segundo Borges (2015).

Para Borges (2015), temos ainda *bullying* físico que é gerado por agressões físicas contra a vítima e o *cyberbullying*, também chamado de *bullying* virtual, que é aquele que faz o uso da tecnologia para a efetivação da sua prática.

Segundo Silva (2013), o *bullying* tem ocorrido em vários ambientes, além do ambiente educativo, que tem sido um palco constante dessa prática.

Na mesma linha, Silva (2015), afirma que a prática do *bullying* não é um acontecimento exclusivo do ambiente educativo, e que essa prática já vem tomando os ares de ser considerada como um problema de saúde pública.

Assim sendo, no ambiente corporativo o *bullying*, normalmente é definido como um assédio moral que segundo Alberton (2011), é considerado no momento como uma das maiores causas de estresse aos trabalhadores dentro das suas relações de trabalho com as organizações, e lhes trazem sofrimentos não apenas na vida laboral, mas também na vida social como um todo.

Enquanto isso, no que se refere ao ambiente educativo, o *bullying* se manifesta de forma semelhante ao *bullying* nas organizações em questões conceituais, porém, com o aspecto específico por neste caso envolver estudantes, e certamente, servindo de empecilho também para o aprendizado sadio.

Silva (2015), inclusive, denomina o assédio dentro do ambiente educativo como *bullying* escolar, contemplando todas as ações de violência, físicas ou não, que acontecerem de maneira proposital e contínua contra um ou mais alunos indefesos.

Neste cenário, segundo Silva (2013), o ambiente educativo sofre cotidianamente não apenas de uma espécie de epidemia de indisciplina dos alunos entre si, e para com os seus professores, como também pela ocorrência de reiterados casos de *bullying*, havendo uma ligação plena entre a prática da



indisciplina e a prática do *bullying*.

Da mesma forma, Beaudoin e Taylor (2007), entendem que o *bullying* e o desrespeito são intimamente vinculados, e que tendem a acontecer de maneira mais intensa em contextos onde a cultura defina que os homens tenham maior poder do que as mulheres, exigindo com que os garotos necessitem se apresentarem como valentes.

Assim, para Beaudoin e Taylor (2007), o *bullying* tem origem na cultura dominante de uma sociedade ou de um local, uma vez que, a cultura é que regra para um grupo as suas obrigações específicas, que repercutem consideravelmente sobre os problemas sociais que emergem na sociedade.

Beaudoin e Taylor (2007), salientam ainda, que a prática do *bullying* pode ter origem no aprendizado da luta pela sobrevivência dos agressores em seus bairros fazendo com que eles entendam como correto a opção de se defenderem de forma instintiva e impensada.

Nesta mesma linha para Quaresma da Silva (2014), cada ser humano se manifesta a partir de um local que se traduz do concurso de características peculiares de gênero, localização, classe social, geração, raça, etnia, religião, orientação sexual, etc.

Esse mesmo olhar é complementado por Freire (2008), ao definir que é primordial que exista na formação de professores a conscientização sobre a necessidade de compreensão do contorno social, econômico, ecológico e geográfico dos alunos, dado que, a realidade em que vivem os alunos é quem normatiza os meios como eles enxergam o mundo ao seu redor.

Para Silva (2013), o *bullying* motiva a criminalidade, o estresse, a insegurança, bem como, é um dos principais problemas para a aprendizagem dos alunos que são por ele vitimados.

Silva (2015), complementa que a prática do *bullying* é um problema endêmico nas instituições de ensino de todo o mundo, tendo gerado casos trágicos como o ocorrido nos Estados Unidos no ano de 1999, na *Columbine High School* situada na cidade de Denver no estado americano do Colorado, onde dois estudantes assassinaram outros doze colegas e um professor, além de ferirem outras mais de vinte pessoas e se suicidarem em seguida.

Existe ainda segundo Borges (2015), o chamado o *bullycídio*, que é o suicídio da vítima do *bullying* motivado pelo sofrimento que o mesmo causa sobre ela, ao ponto de lhe mover a acabar com a sua própria vida.

De acordo com Silva (2015), o *bullying* no ambiente educativo ocorre pela prevalência da regra do domínio dos mais fortes sobre os mais fracos, que



inocentes, se tornam suas vítimas silenciosas.

Nesse contexto, a prática do *bullying*, normalmente é executada por agressores em grupo, tanto de modo direto e claro, como de maneira indireta, a partir do uso de brincadeiras e de piadas disfarçadas, cujo intuito real é a humilhação da vítima (SILVA, 2015).

Historicamente conforme Borges (2015), a Noruega foi o país pioneiro nos estudos mais aprofundados sobre a prática do *bullying* no ambiente educativo, em decorrência do suicídio no ano de 1982 de três crianças com idades que variavam dos dez aos quatorze anos.

Foi então aí segundo Borges (2015), que o pesquisador Dan Olweus efetuou um estudo profundo na Noruega que envolveu oitenta e quatro mil estudantes, um mil pais e quatrocentos professores encontrando como resultado três particularidades específicas que determinam o conceito do *bullying*:

1. As práticas agressivas são reiteradas tendo a mesma pessoa como vítima;
2. Existe um desequilíbrio nas relações de poder entre o praticante e a vítima;
3. As agressões são causadas sem motivos.

Silva (2015) por sua vez, salienta que a partir destas pesquisas pioneiras na Noruega, os estudos sobre a prática do *bullying* ganharam maior importância e se propagaram por outros países como o Reino Unido, Portugal e Canadá, que passaram, inclusive, a realizar campanhas *antibullying* patrocinadas pelo próprio Estado.

No Brasil, segundo Borges (2015), as pesquisas sobre a prática do *bullying* tiveram início somente no ano de 2001, portanto, diversos anos depois que o tema já era pesquisado intensamente no exterior.

Assim sendo, para Pereira (2014), no Brasil a pesquisa sobre o *bullying* é carente de investigações mais acentuadas, uma vez que, a maioria dos pesquisadores brasileiros tem centrado os seus esforços para os estudos sobre a violência generalizada que acontece nos ambientes educativos.

Enquanto isso Carth (2012), acrescenta que a prática do *bullying* já vem sendo estudada intensamente no continente Europeu contando, inclusive, com iniciativas dos próprios Estados para este propósito.

Todavia para Carth (2012), apesar disso, no Brasil, o combate ao *bullying* tem ocorrido de maneira passageira, espalhada e reduzida.



METODOLOGIA

A metodologia é o caminho que traduz os resultados encontrados pelo pesquisador, assim sendo, na nessa mesma linha de pensamento, Prodanov (2006), define que a metodologia científica regrá todo o trajeto para a conquista do conhecimento, atribuindo grande grau de confiança para a produção realizada, evitando o uso de suposições, bem como, privilegiando os dados e as informações oriundos da realidade.

A metodologia utilizada partiu de uma abordagem qualitativa, que de acordo com Strauss e Corbin (2008), é representada por todo o modelo de pesquisa que permite com que o pesquisador alcance os seus dados sem a necessidade da utilização de mecanismos estatísticos ou de qualquer outra forma numérica quantificável.

A pesquisa foi realizada sob o cunho exploratório, buscando aprofundar o saber sobre o tema, e, seguiu a premissa do Gil (2010), aproximando o pesquisador do conceito da investigação de forma a clarear o estudo, e, permitir um real entendimento do assunto de pesquisa.

No que se refere à tipologia da pesquisa, a mesma foi realizada a partir de um enfoque essencialmente teórico, coletando os dados e as informações a partir de uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Furasté (2007), tem como base o acesso à literatura tanto impressa, quanto verificada na rede mundial de computadores, a *internet*.

Seguindo as premissas de Furasté (2007), para a coleta de dados foram pelo pesquisador elaboradas e usadas fichas de leitura, contendo a digitação de resumos dos principais posicionamentos dos autores na forma de achados, mediante o uso do *software* editor de textos *Microsoft Word* e de anotações manuscritas em papéis.

A partir destes principais achados da pesquisa, foi executada a análise dos dados por intermédio de uma reflexão e de uma interpretação detalhada e crítica, onde se procurou sempre complementar e comparar o pensamento entre os diferentes autores estudados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Prodanov (2006), salienta que independentemente do tipo de técnica de coleta de dados utilizada, cada dado obtido deve ser analisado e entendido, visto que, os dados não falam por si próprios, cabendo, portanto, ao pesquisador



interpretá-los.

A partir desta lógica, constatou-se nos resultados que a literatura pesquisada converge quanto aos conceitos do *bullying* e se complementa a partir dos diferentes achados desta pesquisa, bem como, permitiu a proposição de dicas de como lidar com o problema.

Para tanto, apresentam-se os resultados e as discussões sobre o *bullying* que fomentaram dicas de como lidar com este problema que assola os diferentes ambientes do mundo, inclusive, o ambiente educativo.

Primordialmente, o professor deve estar convicto de que existe a possibilidade de combater a prática do *bullying*, visto que, segundo (Freire, 2008), é imprescindível que o professor acredite na viabilidade da mudança no ato de ensino, ensino este que pode se focar na busca pela redução da prática do *bullying* nas escolas.

Nesta linha, Silva (2013), define como ineficaz a ação de matar socialmente o aluno indisciplinado e praticante do bullying, lhe expulsando da vida escolar, uma vez que, por si só essa ação não elimina este fenômeno, tendo em vista, que as sanções apenas podem funcionar para pessoas que tenham algum valor em suas vidas, o que normalmente não ocorre com as pessoas que praticam o bullying.

Assim, o professor precisa exercer o seu papel de agente de transformação do aluno indisciplinado e praticante do bullying, para transformá-lo em um cidadão melhor e livre destes males a partir do diálogo para a administração de tais conflitos.

Para Silva (2013), o papel dos pais é importante na medida em que cabe também a eles a educação de seus filhos, lhes ensinando não somente os seus direitos, como do mesmo modo, os seus deveres de cidadania, buscando sempre um equilíbrio harmônico entre os direitos e as obrigações, além de impor-lhes limites com bom senso desde a infância.

Quaresma da Silva (2014), acrescenta que várias instâncias como: escolas, famílias, leis, igreja, ciências, mídia, cinema e organizações em geral, tem o poder de promover a igualdade social e de gênero, o que entende-se como uma responsabilidade social, que se exercida, também contribuirá para a redução da prática do bullying.

No mesmo intuito para Silva (2015), a instituição de ensino deve ser tratada como uma espécie de microssociedade que reproduza a sociedade de forma integral com uma hierarquia definida, onde todos os envolvidos exerçam os seus respectivos papéis de maneira eficaz e solidária, sem todavia, jamais se reeditar o modelo de sociedade desigual, que vem estando presente na maioria das



instituições de ensino, tanto públicas, como privadas.

Carth (2012), endossa esse pensamento, ao afirmar que o ambiente educativo é uma reprodução simbólica da própria sociedade que não funciona de forma isolada, mas em conjunto com uma hierarquia definida e respeitada.

Portanto, nunca é demais lembrar que para Freire (2008), o ato de ensino demanda uma reprovação a todo tipo de discriminação, uma vez que, na prática pedagógica se tem o dever de respeitar a subjetividade de cada ser humano e de zelar pela democracia no ensino como um todo.

Logo, combater o *bullying* é essencial para toda a ação educativa, devendo o professor colaborar nesta luta, participando ativamente de campanhas *antibullying*, e seguindo a dica de Silva (2013), para que dentro do ambiente educativo vá ao encontro do aluno vítima do *bullying* de modo a lhe prestar todo auxílio necessário, independente da sua manifestação.

Nóvoa (2004), enfatiza a reflexão como um dos requisitos imprescindíveis para o exercício da profissão de professor, portanto, cabe ao professor refletir não somente sobre as suas aulas, como também sobre processo de ensino como um todo, pois, esta reflexão lhe permitirá enxergar as repercussões da prática do *bullying* sobre o aprendizado de alguns alunos da sua turma, que possam ser vitimados por este problema.

Para um desempenho efetivo do papel de professor neste cenário de um ambiente educativo assolado por esta epidemia da prática do *bullying*, é recomendável que haja uma formação continuada docente que aborde de forma categórica este tema e todas as suas repercussões a serem tratadas.

Conforme Beaudoin e Taylor (2007), os jovens relacionados com fatos de desrespeito e de *bullying* carecem de um apoio que lhes propicie novas vivências de maneira que eles tenham a possibilidade de realizar opções distintas em seus comportamentos, enfim, opções refletidas que lhes tragam um novo significado aos princípios que regem as suas vidas não apenas no ambiente educativo, como na também no ambiente social.

Tais reflexões segundo Beaudoin e Taylor (2007), devem ter como ênfase a conscientização sobre os múltiplos impactos que os comportamentos voltados ao exercício do *bullying* geram sobre as suas vítimas.

Borges (2015), destaca a importância de jamais se argumentar que a vítima do *bullying* necessita aprender a se proteger e a se manifestar, uma vez que, agindo-se assim, estaria se inocentando o agressor e culpando a própria vítima.

Segundo Carth (2012), para se combater a prática do *bullying*, é necessário aprofundar-se nos conhecimentos e nas pesquisas sobre as questões de gênero,



sexismo, xenofobia, racismo e homofobia, a fim de que se possa assim, realizar uma eficaz intervenção nas situações do exercício do *bullying* xenófobo, sexual e de gênero.

Logo, para Carth (2012), a ocorrência da prática do *bullying* não se restringe somente as questões de aparência como: obesidade, magreza e uso de óculos, mas também a uma sucessão de outras variações.

De acordo com Beaudoin e Taylor (2007), todos os indivíduos e organizações possuem bloqueios contextuais, que são originados nas experiências vivenciadas e na cultura predominante, que especifica as obrigações que são impostas ao comportamento dos seus integrantes.

Assim sendo, Beaudoin e Taylor (2007), definem que para que os alunos se afastem das ações do desrespeito e do *bullying*, é necessário um estudo profundo sobre os bloqueios contextuais presentes no ambiente educativo, que são frutos da cultura de cada escola, podendo-se desse modo entendê-los e ajustá-los.

Pereira (2014), por sua vez, cita que no Brasil os pesquisadores não fornecem a merecida atenção aos problemas que são gerados de forma proposital e habitual contra uma mesma pessoa como vítima, por uma sucessão de discriminações decorrentes de preconceitos contra a etnia, religião, opção sexual, atitudes, etc.

Portanto, deve-se procurar alterar este cenário de desatenção, a partir da conscientização dos pesquisadores para que estes também foquem as suas atenções para pesquisas sobre o *bullying*, tendo em vista, que ele afeta um grupo minoritário e excluído de pessoas.

Na medida em que a prática do *bullying* é um problema presente na totalidade das escolas, onde apenas uma minoria delas tem consciência da sua ocorrência conforme Pereira (2014), torna-se importante que sejam implantadas ações para a redução da ocorrência da execução do *bullying* a partir de um programa de conscientização escolar sobre a relevância e o conceito do problema.

Nesta mesma linha de pensamento Carth (2012), afirma que o combate aos problemas sociais não deve ser entendido como uma responsabilidade isolada da escola, mas sim, como uma responsabilidade social de todo o restante da sociedade, posto que, a educação é uma obrigação compartilhada entre o Estado e as famílias prevista na Constituição Federal do Brasil.

Corroborando com este pensar, Quaresma da Silva (2014), defende que tanto os diferentes profissionais, como a sociedade em geral, necessitam meditar sobre as repercussões nas construções das individualidades decorrentes da desequilibrada relação de poder entre homens e mulheres, de modo a contribuírem



para a desconstrução das desigualdades sociais e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos históricos, os estudos sobre a execução do *bullying* começaram no exterior, tendo a Noruega como a nação percursora de tais pesquisas no anos oitenta, onde logo as mesmas se disseminaram por outros países do mundo como o Reino Unido, Portugal e o Canadá, mas entretanto, no Brasil o tema somente ganhou repercussão diversos anos depois, a partir do ano de 2001, quando se iniciaram as primeiras pesquisas nacionais (BORGES, 2015).

Verifica-se que problema da prática do *bullying* não é apenas local, mas também mundial, o que requer um esforço governamental de cada país para lidar com o mesmo, primando sempre pela conscientização e pelo diálogo entre todos os envolvidos.

Portanto, nesse rol de participantes, além do Estado, é essencial ainda a participação das instituições de ensino e de seus professores, assim como, os pais de todos os alunos.

No contexto, entende-se que na ação do *bullying*, existe um agente chamado de praticante do *bullying* que normalmente age em grupo com outros agressores de forma ativa e desrespeitosa, e de outro lado, uma vítima do mesmo, normalmente, silenciosa, sozinha e acuada.

Percebe-se que o *bullying* em sua realização assola a todos os ambientes, sejam, eles corporativos, ou educativos, privados ou públicos, mas encontra ainda maior espaço de disseminação nas instituições de ensino, sendo assim, vital não apenas um debate, como também uma série de ações contínuas para combater a prática do mesmo.

Nesse cenário sombrio, os alunos praticantes do *bullying* devem ser ensinados a se libertarem deste comportamento, a partir da atuação de um professor comprometido, seguro, generoso, que saiba escutar e dialogar, uma vez, que segundo (Freire, 2008), tais atributos são exigências para um ensino efetivo.

No que se refere ao objetivo do presente estudo, constatou-se que o mesmo foi alcançado na medida em que foram identificadas as diferentes formas com que os atos do *bullying*

acontecem no interior das instituições de ensino.

Assim, a prática do *bullying* se caracteriza por uma forma assédio, tendo em vista, que o ato é constante e intencional, com o objetivo de abalar a moral da pessoa assediada a partir de deboches, humilhações, isolamento, sofrimento,



perseguições, ameaças, agressões e em casos extremos, até resulta em morte ou mesmo no suicídio da vítima.

De igual modo, o problema de pesquisa foi esclarecido, posto que, as repercussões sobre a prática do *bullying* dentro do ambiente educativo foram evidenciadas nas discussões desta obra, ficando claro que tal prática impacta, inclusive, no aprendizado dos alunos.

Considerando que para Freire (2008), é impossível haver o ensino sem o exercício da pesquisa, assim, como também se torna impossível ocorrer a pesquisa sem a realização do ensino, esta obra resultando de uma pesquisa, somente terá sua essência validade se ensinar algo aos demais.

Nesta linha, a publicação desta pesquisa nos anais deste evento, certamente contribuirá com a ampliação da divulgação sobre o estudo do problema do *bullying* e colaborará para uma conscientização cada vez mais acentuada da sociedade, assim como para a um combate efetivo de todas as formas de *bullying* nas instituições de ensino em todos os seus níveis educacionais, permitindo um ambiente educativo cada vez melhor.

Como proposta para pesquisas futuras, elege-se um estudo mais focado nas questões do chamado *cyberbullying*, que é um dos novos formatos do *bullying*, que todavia, se distingue deste, por envolver na sua prática a utilização de tecnologias em conjunto com a *internet*, podendo com isso atingir proporções malignas que superam os limites geográficos.

Finalmente, é certo de que se os professores, instituições de ensino, pais, alunos e governantes conjuntamente, se conscientizarem de que a educação é uma maneira de interferir no andamento do nosso mundo para a busca de um mundo melhor, como afirma Freire (2008), a prática do *bullying*, tanto no ambiente educativo, como também nos demais ambientes, será ao menos consideravelmente diminuída.

Assim, o enfrentamento coletivo dos problemas sociais, tende a reduzir sensivelmente as situações de ocorrência do *bullying* não apenas nos ambientes educativos, como também em todos os demais ambientes.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, Diego Marocco. **Relações de trabalho**. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

BEAUDOIN, Marie Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BORGES, Tatiana Andrade S. **Memórias do bullying**: a perspectiva de uma



psicóloga que foi vítima de violência escolar. Barueri: Novo Século, 2015.

CARTH, John Land. **Bullying, racismo e preconceitos na escolar**: desafio da pedagogia contemporânea. 1. ed. Brasília: Clube de autores, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**: elaboração e formatação. 14. ed. Porto Alegre: Brasul, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NÓVOA, António. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Entrevista a João Rita. Portugal: Número Zero, 2004.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus. 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Manual de metodologia científica**. 3. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2006.

QUARESMA DA SILVA, Denise. Gênero, psicologia e educação: notas sobre a subjetivação/construção da sexualidade normal/anormal. In: CALVETTI, Prisca Ucker (Org); QUARESMA DA SILVA, Denise (Org.). **Psicologia, educação e saúde**: temas contemporâneos. 1. ed. Canoas: Unilasalle, 2014. p. 41-54.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. 2. ed. São Paulo: Globo, 2015.

SILVA, Nelson Pedro. **Indisciplina e bullying**: soluções ao alcance de pais e professores. Petrópolis: Vozes, 2013.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Judith. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VYGOSTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

Louise de Quadros da Silva¹
Cátia Rosane Wurth²
Paulo Fossatti³

Grupo de Trabalho 2: Responsabilidade Social Universitária

Resumo

Esta pesquisa tem como tema a responsabilidade social universitária pelo ensino do português para alunos estrangeiros. O objetivo consiste em narrar a experiência de um projeto de ensino de língua portuguesa para imigrantes, de forma gratuita, o qual buscou levar em conta os diferentes estilos de aprendizagem. O problema de pesquisa delineou-se em torno da questão: “Como os estudantes estrangeiros aprendem outro idioma?”. Para isso, a investigação de cunho qualitativo incluiu uma revisão bibliográfica, além do estudo de caso por relato de experiência como abordagem metodológica. Como principais resultados compreendemos que: a) o professor que busca desenvolver a percepção sobre as diferentes preferências de aprendizado tem maiores condições de planejar de forma a contemplar todos os estilos; b) é importante compreender os diferentes estilos de aprendizagem e buscar estratégias que os contemplem. Reafirmamos a relevância do desdobramento da prática educativa, que estende o ensino à extensão comunitária e à investigação, posto que estas experiências se transformam em dados empíricos para o avanço nas pesquisas.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, Imigrantes, Estilos de aprendizagem, Responsabilidade Social Universitária.

INTRODUÇÃO

O tema em questão, a responsabilidade social universitária, em um momento

1 Universidade La Salle. Mestranda em Educação na Universidade La Salle Canoas. Bolsista Institucional. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: louise.quadrosdasilva@gmail.com

2 Aluna especial do Mestrado em Educação da Universidade La Salle. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: catia.wurth0489@unilasalle.edu.br

3 Doutor em Educação. Reitor e docente do PPGEdU da Universidade La Salle. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.



em que cresce a imigração no Brasil, se faz importante no acolhimento a estas pessoas, bem como na formação pessoal e profissional do ser humano. Para acolher estes estrangeiros precisamos capacitá-los à convivência através do ensino da Língua Portuguesa e para isso é necessário que o idioma falado no Brasil seja compreendido. Como diz Clemente (1993), a aprendizagem de uma outra língua possibilita a compreensão de outra cultura.

Compreendemos que este processo de acolhimento e auxílio aos estrangeiros é parte das ações de responsabilidade social da universidade, pois assim como descreve Andrade (2016, p. 32) o termo responsabilidade teve “origem etimológica no latim *responsus*, pretérito passado de *respondere* que significa “responder, dar retorno a uma promessa”, união do prefixo *re* (de volta, para trás) mais *spondere* (garantir, promover)”. Assim, a universidade busca desenvolver indivíduos incluindo-os à sociedade, como um dos elementos descritos pelo inciso III do artigo 3º da Lei no 10.861, entre os quais a normativa prevê que “considera 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).

De acordo com o conceito de Freire (2001, p. 36), aprender é “busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria”. Desta maneira, para compreender o processo de aprendizagem é importante entender os estilos particulares de aprendizagem dos estudantes, pois entendemos que cada pessoa é diferente e tem maneiras individuais para aprender. E ao entender essas diversidades, podemos elaborar aulas mais compatíveis com as diferentes formas de aprendizagem.

Este trabalho, portanto, é qualitativo e possui cunho empírico por tratar de uma descrição de fatos relatados e reflexões. Para isto, utilizamos a pesquisa bibliográfica, descrita por Gil (2008, p. 51) como aquela que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Complementando, utilizamos um relato de experiência, que teoricamente é baseado no estudo de caso que, segundo Gil (2008), é o estudo profundo de um ou poucos objetos, a fim de compreendê-los de forma ampla e detalhada. Assim como acrescenta Yin (2015), ao relatar que esta trata-se da busca de respostas a questionamentos que possuam o “como” no centro do dilema.

Nesta perspectiva, utilizamos como material a observação de aulas com cerca de vinte estudantes estrangeiros de português ministradas para imigrantes



haitianos e uma revisão bibliográfica sobre o tema. Desta maneira, percebemos o relato de experiência como o método de pesquisa mais adequado, porque nos possibilita verificar como acontece o processo de aquisição da linguagem por meio de observação, através dos estilos mais percebidos entre os estrangeiros na aprendizagem da Língua Portuguesa. A metodologia empregada foi aplicada em uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, no primeiro semestre de 2018.

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: Findando-se esta breve introdução, seguimos para o tópico que contém o desenvolvimento do referencial teórico contemplando conceitos sobre estilos de aprendizagem e o ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros. Após, efetuamos o relato de experiência concretizado com uma turma do curso de Português para estrangeiros, durante o primeiro semestre de 2018. Chegamos então, às considerações finais, nas quais salientamos os principais achados da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Por meio de nossa pesquisa bibliográfica obtivemos diferentes conceitos sobre estilos de aprendizagem. Cada autor trata esta questão com um mesmo princípio: as individualidades no aprender, mas possuem perspectivas diferentes sobre as tipologias existentes, conforme apresentaremos no decorrer do trabalho. Descrevemos separadamente as distintas ideologias referentes aos estilos de aprendizagem, porém, compreendemos que este processo é sempre híbrido⁴ pois o estudante não utiliza apenas um meio de aprendizagem e sim um conjunto, ou mesmo, possui formas de aprender desiguais para cada assunto.

As pessoas possuem diversas particularidades, tanto para falar, agir, ouvir, tomar decisões, trabalhar, assim como para aprender. Nesta continuidade Miranda, Miranda e Mariano (2007, p. 02) conceituam que “o método que uma pessoa usa para adquirir conhecimento não é o que a pessoa aprende e sim o modo como ela se comporta durante o aprendizado”. No mesmo sentido, Portilho (2008, p. 215) estabelece que:

4 Aprendizagem híbrida é o uso de mais de um estilo mesclado, ou seja, não se aprendendo por somente um estilo.



De maneira geral, estilo reflete tendências, gostos, modos de comportamento característicos de um indivíduo ou de um grupo; o modo pessoal, singular de realizar ou executar algo; ou ainda, o conjunto de traços que identificam determinada manifestação cultural, como é o caso do movimento hippie dos anos 60.

A “bagagem” que cada estudante possui devido aos seus conhecimentos prévios, experiências, questões afetivas e culturais influenciam seu estilo de aprendizagem. Portanto, é vital entender que “a cultura e as pessoas influenciam nossos estilos, inclusive os de aprendizagem” (PORTILHO, 2008, p. 216).

Amaral (2007) considera três estilos de aprendizagem, a saber: visual, auditivo e cinestésico. Em síntese, o educando visual é aquele que possui maior facilidade para aprender através de imagens, esquemas, entre outras opções visuais. Já aqueles que são auditivos, compreendem com maior facilidade conteúdos transmitidos por meios sonoros. E por fim, os cinestésicos, com maior facilidade para aprender pelo que fazem, como a associação de informações a movimentos. Neste mesmo sentido, Saldanha, Zamproni e Batista (2016) complementam estes estilos descrevendo o visual como aquele estudante que aprende majoritariamente pela visão, ou mesmo imaginando quando lê. Seguindo, os estudantes auditivos, são aqueles que aprendem com informações passadas de forma verbal, como por exemplo diálogos, porém, possuem dificuldade com descrições longas ou necessidade de prestar atenção em imagens. Já os cinestésicos compreendem ao fazer, envolvendo-se com o conteúdo, movendo-se e agindo.

Por outro lado, Flemming e Mills (1992) descrevem conceitos semelhantes aos autores anteriores, porém, em quatro estilos de aprendizagem, considerando o modelo V.A.R.K. que consiste em: Visual (V); Leitura (R); Auditivo (A); e Cinestésico (K). A partir destes, os autores consideram o estudante visual (V, aquele que tem preferência por imagens, gráficos, entre outros, ou seja, tem “preference for graphical and symbolic ways of representing information” (FLEMMING; MILLS, 1992, p. 140). O estilo descrito como leitura provém da tradução de Read/Write (R) que se refere àqueles que aprendem lendo, ou seja, têm “preferences for information printed as words” (FLEMMING; MILLS, 1992, p. 140). Já o auditivo, que consiste no Aural (A), conhecido por estudantes que têm preferência por áudios, “describes a preference for “heard” information [...] from lectures, tutorials, and discussion with other students and faculty” (FLEMMING; MILLS, 1992, p. 140). Por fim, o quarto estilo, kinesthetic (K) ou cinestésico em português, consiste naqueles educandos que aprendem fazendo, por um conjunto de elementos, “it is not a single mode because experience and practice may be expressed or “taken in” using all



perceptual modes-sight, touch, taste, smell and hearing” (FLEMMING; MILLS, 1992, p. 140). Este mesmo autor esclarece este modelo por meio de um exemplo no qual, através de uma simples pergunta podemos ter noção de qual desses estilos é de nossa preferência:

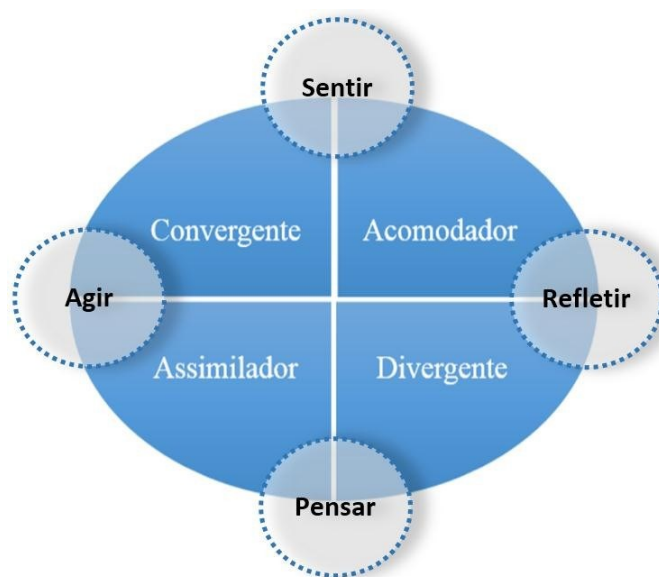
Each question attempts to place readers in a situation within their experience and asks for a perception of their preferred action. For example: Question Ten: You are not sure whether a word should be spelled 'dependent' or 'dependant'. Do you: R) look it up in the dictionary; V) see the word in your mind and choose the best way it looks; A) sound it out in your mind; K) write both versions down (FLEMMING; MILLS, 1992, p. 141).

Agregando ainda outra ideia sobre os estilos de aprendizagem, trazemos Kolb (2014) para a discussão, o qual complementa os autores anteriores com uma compreensão mais cognitiva. Kolb (2014) compreende quatro estilos de aprendizagem, que são: convergente, divergente, assimilador e acomodador. Este autor entende por convergente aquele que aprende utilizando a dedução, o abstrato e a experimentação, tendo aprendido normalmente por tentativa e erro, assim como nas palavras de Kolb (2014, p. 114): “relies primarily on the dominant learning abilities of abstract conceptualization and active experimentation. The greatest strength of this approach lies in problem solving, decision making, and the practical application of ideas”. Por outro lado, temos o divergente, que prefere experiências concretas e observação reflexiva, portanto, são normalmente criativos e inovadores por serem observadores de diversos pontos de vista, pois “has the opposite learning strengths from convergence, emphasizing concrete experience and reflective observation. The greatest strength of this orientation lies in imaginative ability and awareness of meaning and values” (KOLB, 2014, p. 114).

Ainda conforme Kolb (2014), existe o assimilador, o qual tende a aprender por conceituação e reflexões abstratas, dono de um raciocínio indutivo e facilidade de criar modelos teóricos e abstratos, ou seja, “the dominant learning abilities are abstract conceptualiza- and reflective observation. The greatest strength of this orientation lies in inductive reasoning and the ability to create theoretical models [...]” (KOLB, 2014, p. 114-115). Já o acomodador, o qual se caracteriza como o oposto ao anterior, prefere experiências concretas e ativas, tendo preferência por executar planos e tarefas, assim como descreve Kolb (2014, p. 115), “has the opposite strengths from assimilation, emphasizing concrete experience and active experimentation. The greatest strength of this orientation lies in doing things, in carrying out plans and tasks and getting involved in new experiences”. A seguir, na figura 01, vemos resumidamente os conceitos trazidos por Kolb (2014).



Figura 1 – Estilos de aprendizagem conforme Kolb (2014)



Fonte: Elaboração própria a partir de Kolb (2014)



Percebendo esta discrepância entre os autores, buscamos Felder e Silverman (1988) que apresentam um pensamento que descreve os estilos de aprendizagem por quatro elementos de informação - percepção, absorção, organização, processamento e compreensão - descritos a seguir: a) Percepção da informação: compreendida pela dimensão sensorial, através da qual os estudantes aprendem por detalhamento, com resolução de problemas e compreensão de fatos, e pela dimensão intuitiva, em que educandos aprendem por possibilitação e relações por abstrações como palpites e imaginação, assim como descrevem os autores “Sensing involves observing, data through the senses; intuition involves indirect perception through the unconscious - speculation, imagination, hunches” (FELDER; SILVERMAN, 1988, p. 676); b) Absorção de informação: descrita por uma dimensão visual que tem a aprendizagem pelo que é possível ver, e outra verbal, a qual aprende com explicações orais ou escritas, conforme explicam Felder e Silverman (1988, p. 676): “Visual learners remember best what they see: pictures, diagrams, flow charts, time lines, films, demonstrations. [...] Auditory learners remember much of what they hear and more of what they hear and then say”; c) Organização da informação: também com dois vieses, a dimensão indutiva, constituída por observações, mediações, dados, regras governamentais, leis e teorias, e de forma oposta, a dedutiva, conceituada pelos autores como: “Induction is a reasoning progression that proceeds from particulars (observations, measurements, data) to generalities (governing rules, laws, theories). Deduction proceeds in the opposite direction. In induction one infers principles; in deduction

one deduces consequences” (FELDER; SILVERMAN, 1988, p. 677); d) Processamento da informação: com a dimensão ativa e reflexiva, em que na primeira os estudantes tendem a discutir e trocar ideias de forma externa, em grupo, e na segunda, possuem mais individualidade e introspecção, sendo conceituado como “Active experimentation involves doing something in the external world with the information— discussing it or explaining it or testing it in some way—and reflective observation involves examining and manipulating the information introspectively” (FELDER; SILVERMAN, 1988, p. 678); e) Compreensão das informações: possui uma aprendizagem linear e com etapas, na dimensão sequencial, e uma forma mais aleatória na global, tendo uma visão do todo sem necessitar uma linearidade, como descrevem Felder e Silverman (1988, p. 789): “Sequential learners follow linear reasoning processes when solving problems; global learners make intuitive leaps and may be unable to explain how they came up with solutions”.

Vemos no quadro 01, resumidamente os estilos de aprendizagem descritos nesta pesquisa, conceituados por Amaral (2007), Saldanha, Zamproni e Batista (2016), Flemming e Mills (1992), Kolb (2014), e Felder e Silverman (1988). Notamos que Amaral (2007) e Saldanha, Zamproni e Batista (2016) possuem pensamentos semelhantes: “visual, auditivo e cinestésico”, complementados por Flemming e Mills (1992), que acrescentam o “leitor”. Em contrapartida, Kolb (2014) relata quatro estilos de aprendizagem diferentes: “convergente, divergente, assimilador e acomodador”, focando num modelo de compreensão mais abstrata. Concluimos com Felder e Silverman (1988), que indicam cinco caminhos de aprendizagem, cada um com dois estilos, que são: percepção (sensorial e intuitivo), absorção (visual e auditivo), organização (indutivo e dedutivo), processamento (ativo e reflexivo) e compreensão (sequencial e global).



Quadro 1 – Síntese dos conceitos de estilos de aprendizagem

| Autores | Estilos de aprendizagem | Conceitos |
|-------------------------------------|--------------------------------|---|
| Amaral (2007) | Visual | Aprendem mais facilmente por meio de imagens, figuras, entre outros similares. |
| | Auditivo | Entendem melhor através de sons, descrições faladas, entre outros. |
| | Cinestésico | Compreendem por meio de associação entre teoria e prática. |
| Saldanha, Zamproni e Batista (2016) | Visual | Possuem melhor aprendizagem pela visão, lendo ou observando e imaginando. |
| | Auditivo | Informações transmitidas por diálogo são mais facilmente entendidas. |
| | Cinestésico | Aprendem fazendo, envolvendo-se com o conteúdo. |
| Flemming e Mills (1992) | Visual (V) | Assimilam melhor por meio de imagens, símbolos, figuras, entre outros. |
| | Leitor (R) | Compreendem ao ler. |
| | Auditivo (A) | Possuem preferência por conteúdos que podem ser ouvidos. |
| | Cinestésico (K) | Entendem agindo, associando um conjunto de elementos como visão, tato, paladar, olfato e audição. |
| Kolb (2014) | Convergente | Utilizam a dedução, o abstrato e a experimentação como meio de aprendizagem. |
| | Divergente | Têm preferência por experiências concretas e observação reflexiva. |
| | Assimilador | Aprendem através de conceituação e reflexões abstratas, sendo indutivos. |
| | Acomodador | Compreendem melhor com experiências concretas e ativas, como execução de planos e tarefas. |



| Autores | Estilos de aprendizagem | Conceitos |
|---------------------------|--------------------------------|---|
| Felder e Silverman (1988) | Percepção | Sensorial: compreendem por resolução de problemas e compreensão de fatos; |
| | | Intuitiva: aprendem por possibilitação e relação, por palpites e imaginação. |
| | Absorção | Visual: aprendem pelo que veem; |
| | | Verbal: aprendem por explicações orais ou escritas. |
| | Organização | Indutiva: aprendem por observação, mediações, dados, regras governamentais, leis e teorias; |
| | | Dedutiva: aprendem por dedução das consequências. |
| | Processamento | Ativa: aprendem por discussão e trocas de ideias externamente em grupos; |
| | | Reflexiva: aprendem individualmente e introspectivamente. |
| | Compreensão | Sequencial: aprendem de forma linear com etapas; |
| | | Global: aprendem de forma aleatória, tendo uma visão do todo. |

Fonte: Elaboração própria a partir dos autores, 2018.

Com base nestes autores, associamos prática e teoria a fim de elegermos os estilos de aprendizagem que mais se adequassem à realidade da turma de estrangeiros que foi observada. Assim, optamos por três estilos de aprendizagem: visual, auditivo e cinestésico, por percebermos que são os mais relevantes entre os sujeitos investigados e por melhor tratarem a dinâmica de sala de aula que veremos a seguir. Após este tópico, apresentamos como foi utilizado este conhecimento no ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

A educação de estrangeiros com a Língua Portuguesa (LP) tem crescido no campo da pesquisa. Alguns estudos têm sido desenvolvidos, através dos quais percebemos a relação do ensino da LP para estrangeiros com a responsabilidade social, por fomentar a sua inserção na sociedade. Neste sentido, percebemos a



importância de levar em consideração os estilos de aprendizagem com este ensino, pois “cada indivíduo tem suas próprias características e preferências ao tentar adquirir e guardar informação” (CARDOSO; VIEIRA, 2007, p. 56). Agregando, Cardoso e Vieira (2007, p. 13) relatam: “O que os resultados das pesquisas deixam claro é que há uma óbvia relação entre o estilo para aprender uma língua estrangeira e o estilo cognitivo. O estilo cognitivo é a maneira como cada aluno aprende e os mecanismos que desenvolve para tentar reter informações”.

O professor, ao compreender os estilos de aprendizagem de seus estudantes terá subsídios para organizar e ministrar aulas de forma mais condizente, objetivando melhores resultados. Sobre este assunto, Cardoso e Vieira (2007, p. 14) salientam que ao termos esta compreensão e ao relacionarmos com as estratégias de ensino, “será possível direcionar o processo mais objetivamente e assim fazer contínuas ações de intervenção no aprendizado, com o objetivo de conseguir melhor consolidação do conhecimento”.

Nesse contexto os autores valorizam a compreensão dos estilos de aprendizagem de cada aluno como forma de aproximação e como forma de entender como acontece o processo de aprendizado, adotando assim uma metodologia adequada ao seu modo de interagir. Ter “consciência dos diferentes estilos de aprendizagem por parte do professor pode afetar positivamente o aprendizado, se as técnicas e atividades utilizadas por ele considerarem tais características individuais” (CARDOSO; VIEIRA, 2007, p. 125).

Diante disso, é importante ressaltar as aproximações e distanciamentos entre a língua de origem e a nova língua, que nesta pesquisa trata-se do português (ALMEIDA FILHO, 2001). Percebemos também a importância de estabelecer a relação de determinados conteúdos com a língua de origem do aluno, o que facilita a compreensão do novo idioma.

Compreendemos a necessidade de desenvolver as aulas de português para estudantes estrangeiros de forma a valorizar suas habilidades individuais, considerando seus estilos de aprendizagem. Desta forma, o ensino ocorre de maneira dinâmica, aplicando a prática ao contexto onde os estudantes estão inseridos, contemplando o conhecimento implícito de cada aluno para o aprendizado, fomentando esta aprendizagem.

Entendemos a complexidade deste processo pedagógico, que remete ao cuidado de prever e avaliar concepções sobre o que é linguagem, o que é língua, para que ela serve e com que finalidade devemos ensiná-la. Além disso, é necessário ponderar como ensinamos e quais os resultados que queremos alcançar (ANTUNES, 2003). Notamos então que o ensino da Língua Portuguesa



contemplando e valorizando diferentes estilos de aprendizagem facilita a comunicação e a inserção do aluno no contexto social. O processo de aprendizagem para o aluno é facilitado quando o educador busca atender às necessidades individuais, propondo um ensino que contemple o maior número possível de estilos de aprendizagem.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência apresenta a prática das aulas de LP para estudantes estrangeiros do primeiro semestre de 2018. A turma estudada encontra-se no nível avançado e possui 20 alunos adultos, apresentando diferentes níveis de conhecimento na sua formação. A professora titular do Projeto Português para Estrangeiros (PPE) é formada em Letras Português/Espanhol e desenvolve o trabalho em conjunto com uma equipe interdisciplinar de apoio, representada por estagiárias do curso de Pedagogia e acadêmica do curso de Relações Internacionais. Foram executadas também oficinas sobre a elaboração de currículo, com acadêmicas do Curso de Gestão de Recursos Humanos. As atividades realizadas em aula são adaptadas de acordo com as necessidades mais urgentes dos estudantes, com o objetivo de contribuir para formação pessoal, profissional e educacional com inserção no mercado de trabalho.

Durante o primeiro semestre, de março a julho de 2018, foi realizada uma investigação das necessidades dos alunos, através de sondagem e dinâmicas de integração. O principal objetivo no primeiro momento foi inseri-los no ambiente da sala de aula e contribuir com sua inserção no contexto social. Iniciamos com atividades básicas como técnica de apresentação, cumprimentos e abordagens, analisando a forma com que cada indivíduo processa e retém informações, respeitando as diferenças e a forma como se internaliza os novos aprendizados. Durante o processo de análise foi possível observar vários estilos de aprendizagem. Nesse sentido, as dinâmicas proporcionaram momentos de descontração, com o objetivo de acolher o aluno no contexto em que se desenvolvem as situações de aprendizado (RIBEIRO, 2015).

Um dos instrumentos utilizados para a investigação aplicado inicialmente foi um questionário de apresentação, com o objetivo conhecer as dificuldades e potencialidades de cada aluno. Os estudantes responderam a perguntas abertas sobre os seus dados pessoais, nível de conhecimento e expectativas para o aprendizado da LP, bem como realidades e dificuldades encontradas na chegada ao Brasil. Através desta sondagem inicial, observamos as principais necessidades



em relação à leitura, escrita, pronúncia das palavras e regras gramaticais, e assim analisamos seus estilos de aprendizagem.

Durante o semestre as aulas foram se moldando de acordo com a necessidade dos alunos, pois como afirmam Schlater e Garcez (2004, p. 77), “é na prática da sala de aula e no enfrentamento das etapas do projeto que a dimensão dos conteúdos se torna mais concreta e as adaptações necessárias poderão ser feitas”.

Foram desenvolvidas atividades teóricas e práticas com foco no desenvolvimento da comunicação e integração do aluno, e ao longo do semestre identificamos diferentes níveis de conhecimento. Os fatores relevantes nestes diferentes saberes implicam no tempo de permanência no Brasil, o tempo dedicado ao nível básico e intermediário e a formação de cada aluno em seu país de origem. Para atender a essa demanda e avançar o nível de aprendizado, contemplando os diferentes saberes, foi necessária uma revisão dos conteúdos básicos, incluindo as dez classes gramaticais, leitura, escrita e interpretação de textos. Ainda oportunizamos apresentações de trabalho com o objetivo de desenvolver a oralidade.

Além das atividades, que ao longo do semestre foram adaptadas de acordo com os estilos de aprendizagem de cada aluno, percebemos a necessidade de desenvolver conteúdos que agregassem à carreira profissional e à vida pessoal plena do indivíduo e sua inserção no mercado de trabalho, pois

[...] o objetivo de conhecer e identificar os Estilos de Aprendizagem não deve servir para rotular, classificar ou dividir os estudantes, mas para ampliar suas possibilidades de uma aprendizagem significativa de maneira agradável, eliminando as possibilidades da apresentação de problemas de aprendizagem, isto é muito importante, pois os estudantes de que estamos tratando já são, devido a suas deficiências, discriminados pela sociedade (SALDANHA; ZAMPRONI; BATISTA, 2016, p. 5).

Em meio às aulas, a professora titular buscava mesclar estratégias de ensino que contemplassem a maior disparidade de estilos de aprendizagem e assim alcançar estudantes visuais, auditivos e cinestésicos. A docente utilizou, por exemplo, letras de músicas, materiais impressos e imagens através de trabalhos de pesquisa sobre temas da disciplina. Também fez uso de anúncios e propagandas com conteúdo pertinente às aulas, auxiliando alunos que aprendem visualmente. Além destes, aplicou em aula áudios e explicações orais para facilitar a aprendizagem de estudantes auditivos, e vídeos para facilitar o entendimento por parte de auditivos e visuais. Envolvendo os alunos cinestésicos, utilizou jogos, debates e apresentações de trabalho, envolvendo-os nos processos de forma ativa



para que pudessem compreender os conteúdos com maior facilidade.

Neste sentido, a docente objetivava, durante as aulas, compreender os estilos de aprendizagem de cada um de seus alunos e desenvolver novas atividades a fim de abarcar as necessidades particulares. Este processo é valioso para o planejamento do professor, como descreve Amaral (2007, p. 10), “pois, ao considerar que as pessoas aprendem de maneiras diferentes, a sua preocupação em conhecer os diversos estilos significa não estabelecer uma aula padrão, com atividades iguais para todos”.

Durante o semestre, também foram ministradas oficinas de produção do gênero textual currículo, quando houve um período em sala de aula com continuidade no laboratório de informática para digitação do conteúdo abordado, o que proporcionou verificar as dificuldades e facilidades destes estudantes com a escrita formal. Este processo ocorreu em três encontros, nos quais houve interpretação visual e prática em computadores. Além disso, os alunos estrangeiros, ao saírem da sala de aula, foram convidados a explorar o ambiente institucional, integrando-os com as áreas da universidade e também com seus colegas, o que os deixou mais tranquilos para expor suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais fontes de expressão da identidade pessoal é a linguagem. Neste contexto, vemos que a linguagem bem desenvolvida garante uma melhor inserção no meio social, com relações interpessoais saudáveis e satisfação pessoal positiva frente às experiências vivenciadas. Portanto, percebemos a responsabilidade social de uma universidade quando a mesma se preocupa com o ensino da língua portuguesa para estrangeiros. Neste cenário, a compreensão dos estilos de aprendizagem é indispensável para a aprendizagem de uma nova língua, pois ao buscar um novo idioma, sabemos que já não estamos aprendendo apenas gramática. O ensino da LP para estrangeiros também possibilita o conhecimento de uma nova cultura, de relações interpessoais e da formação pessoal e profissional.

Relacionamos nesta pesquisa os estilos de aprendizagem com o processo de aprendizagem de LP. Observamos, por meio do relato de experiência, que as aulas foram planejadas e adaptadas conforme ocorria a percepção das necessidades individuais. A partir destes achados, notamos a importância de compreender os diferentes estilos de aprendizagem, pois a compreensão de uma nova linguagem se dá por diversas maneiras, como por exemplo, pela escrita,



leitura, audição, debates, trabalhos em grupo ou individuais, entre outras. A partir dos diversos estilos de aprendizagem descritos neste trabalho, selecionamos três para trabalhar, que são visual, auditivo e cinestésico.

Por meio deste relato de experiência com a cuidadosa observação das aulas da língua portuguesa para estrangeiros, verificamos que tais educandos passaram por algumas dificuldades que foram sendo analisadas, compreendidas e atendidas pela professora titular da turma no decorrer do período. Consideramos importante a compreensão dos estilos de aprendizagem de cada estudante para o melhor andamento das aulas e para a facilitação do processo de assimilação de uma nova língua, tendo coerência com o conceito de responsabilidade Social, que é o fazer em prol da sociedade. Além disso, reafirmamos a relevância do desdobramento da prática educativa, que estende o ensino à extensão comunitária e à investigação, posto que estas experiências se transformam em dados empíricos para o avanço nas pesquisas.



REFERÊNCIAS

AMARAL, Vera Lucia. **Estratégias e estilos de aprendizagem: a aprendizagem no adulto**. Natal, RN: EDUFRRN, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/2P4CCH>>. Acesso em: 10/04/2018.

ANDRADE, Fátua I. A. de. Uma proposta de responsabilidade social universitária: aproximação entre sinases, literatura e Unilasalle. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário La Salle Canoas, 2016.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BUTZKE, Marco Aurélio; ALBERTON, Anete. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **REGE-Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 72-84, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/b1VmYR>>. Acessado em: 01/05/2018

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Brasília, DF, abril 2004.

CARDOSO, Lídia Amélia de Barros; VIEIRA, Stella Maria Miranda. Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. Dissertação de mestrado, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19816>>. Acessado em: 10.05.2018

CLEMENTE, Elvo. **Língua: Ciência, Arte e Metodologia**. Homenagem ao Irmão Liberato. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

FLEMING, Neil D.; MILLS, Colleen. Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. Digital Commons@ University of Nebraska - Lincoln, To Improve the

Academy, 1992.

FELDER, Richard M.; SILVERMAN, Linda K. Learning and teaching styles in engineering education. **Engineering education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001. 5. ed (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200 p.

KOLB, David A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. FT press, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, Editora Positivo, 2009.

MIRANDA, Raíssa Álvares de Matos; MIRANDA, Claudio de Souza; MARIANO, Alessandra Soares. Estilos de aprendizagem e sua inter-relação com as técnicas de ensino: uma avaliação com o modelo vark no curso de ciências contábeis de uma IES no interior paulista. **Anais do Congresso ANPCONT**, USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/tCBEQy>>. Acesso em 25/04/2018

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Os estilos de aprender e ensinar da professora alfabetizadora. Revista de Estilos de Aprendizaje. **Learning Styles Review**, N.1, Vol. 1 Abril de 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/VBk7JZ>>. Acesso em 07/04/2018

RIBEIRO, Tatiana. **Criatividade e expressão**: exercícios de português para estrangeiros. Barueri: DISAL, 2015.

SALDANHA, Cláudia C.; ZAMPRONI, Eliete C. B.; BATISTA, Maria de L. A. **Estilos de aprendizagem**. Secretaria de Estado da Educação – Paraná. Anexo I. 2º semestre de 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/BWsCbh>>. Acesso em: 01/04/2018

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



UMA EXPERIÊNCIA DE METODOLOGIA ATIVA “PEER INSTRUCTION” NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – UNILASALLE/RJ

G.B. Araújo¹
D.M.N. Santiago²

Grupo de Trabalho 6: Temas Emergentes da Educação Básica e na Educação Superior
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Apresentamos os resultados da Metodologia Ativa "Peer Instruction" (PI), implementada em turmas de alunos do primeiro ano do curso de graduação em Ciências Contábeis no componente curricular de Matemática 1, do Centro Universitário Unilasalle - RJ. Eles mostram que as mudanças no processo de ensino e aprendizagem foram eficazes tanto na relação aprendiz- mediador, no compartilhar os significados, quanto na construção do conhecimento subjacente. Argumenta-se que a efetiva participação dos sujeitos, através da metodologia ativa, despertou a motivação e o interesse pela disciplina, com resultados concretos na aprendizagem dos conteúdos e impactos positivos nas avaliações. A discussão antecipada de conteúdo (sala de aula invertida) propicia uma discussão mais embasada e mais dirigida às dificuldades conceituais apresentadas pelos pares.

Palavras-chave: metodologia ativa, instrução assistida por pares, matemática básica.

INTRODUÇÃO

Diversos autores têm mostrado que atividades práticas, onde os sujeitos tem participação ativa na construção de seu conhecimento, são fundamentais para o sucesso do ensino, como por exemplo (KRASILCHIK, 2004; ZANON; FREITAS, 2007; COQUIDÉ, 2008; HENRIQUES; PRADO; VIEIRA, 2014). Apesar disso, tem-se constatado que estas atividades estão praticamente ausentes no cotidiano da maioria das instituições de ensino, onde os recursos educativos mais utilizados são



¹ UNILASALLE-RJ. Mestre em Ciências Contábeis; professora do Centro Universitário Unilasalle/ Unilasalle, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; E-mail: Gabriela.barreto@lasalle.org.br

² UNILASALLE-RJ. Mestre em Engenharia Nuclear; professora do Centro Universitário Unilasalle/ Unilasalle, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; E-mail: daniela.santiago@lasalle.org.br

o quadro, o livro e o caderno de anotações, apesar de não mais despertarem o interesse entre os participantes. Este fato é particularmente preocupante quando ocorre nos primeiros contatos com a disciplina de matemática, nos níveis mais básicos, pois é o momento em que se estabelece os fundamentos da construção de uma visão lógica e racional, e da forma que os sujeitos vão entender e explicar o mundo (ANDRADE; MASSABNI, 2011).

Há que se notar ainda, que o jovem da geração atual, por muitos chamada de geração Y, o qual nasceu imerso num ambiente tecnológico, com todo tipo de informação literalmente disponível na palma de sua mão, se recusa a participar de uma sala de aula Behaviorista. Ele quer interagir, ser autor da construção de seu conhecimento (SANTIAGO; SILVA; MACHADO; WASHINGTON, 2015). Esta atitude menos passiva em sala de aula, é uma clara indicação da relevância pedagógica de atividades dinâmicas e práticas, em sala de aula. Assim, o objetivo do presente trabalho é relatar uma experiência bem-sucedida de aula, baseada em metodologias ativas (BERBEL, 2011; MITRE, 2008; MORAN, 2015; ROCHA; LEMOS, 2014).

É neste contexto que se reporta o trabalho desenvolvido em sala de aula envolvendo a metodologia baseada em atividades práticas, que envolve tanto a “Peer Instruction” (PI) (Instrução por Pares, em tradução livre) quanto a “Flipped Classroom” (FC) (Sala de Aula Invertida), que são métodos de aprendizagem ativa (ARAUJO; MAZUR, 2013, BERGMANN; SAMS, 2016). O foco passa a ser a sondagem de conhecimentos prévios e percepções sobre o tema em questão, o diálogo com os alunos, a problematização, a contextualização e a aplicação prática dos conhecimentos, oportunizando em todas as situações, o protagonismo de cada um dos sujeitos sobre seu próprio aprendizado. Neste estudo, deu-se ênfase nos processos e resultados que ocorrem em sala de aula, no relacionamento professor-aluno, iniciando com as reflexões a respeito das metodologias que são utilizadas no processo ensino-aprendizagem, e de que maneira as metodologias ativas são favoráveis à eficácia da aprendizagem de conteúdos de matemática, na formação do profissional de contabilidade. Mais explicitamente, neste artigo apresentamos uma experiência didática realizada ao longo de quatro anos com várias turmas de alunos do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis no componente curricular de Matemática I, por meio da metodologia ativa de ensino “Peer Instruction” (PI). O objetivo principal do presente trabalho é socializar os resultados de uma experiência didática bem-sucedida, com a comunidade que reconhece a necessidade de mudanças e inovações na sala de aula, como uma possibilidade promissora para a introdução de métodos alternativos de ensino em consonância



com o mundo contemporâneo.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira, na próxima seção, apresenta-se a base teórica da aprendizagem ativa, em seguida descreve-se a metodologia e os resultados. Finaliza-se com as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO - APRENDIZAGEM ATIVA VIA CLASSE INVERTIDA E INSTRUÇÃO POR PARES

No final do século XX, William James (1890-1971) e John Dewey (1922-1979) propuseram um método de ensino focado no aluno, que convencionou-se chamar de Metodologia Ativa. A aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo e é estimulado a construir o seu conhecimento, ao invés de receber passivamente a informação do professor (SANTIAGO, ARAÚJO, SANTIAGO, 2018). Existem diversos modelos de metodologias ativas, entre os quais: - estudos de caso, - aula-laboratório, - trabalhos em grupos, - simulações, -aprendizagem baseada em problemas ou projetos, entre outras. O sucesso de qualquer um destes modelos, no entanto, depende da mudança de postura do professor em sala de aula. Este não pode mais se colocar como o detentor da informação a ser socializada, pois a informação já está socializada na internet através do maior repositório de informações – o google, com livre acesso a todos. Assim, o papel do docente do sec. XXI, é o de um orientador de estudos, em oposição à tradicional postura de transmissor de conteúdo. Na metodologia ativa o papel do aluno é o de protagonista de seu próprio aprendizado. Assim, a aprendizagem ativa se dá como uma parceria entre mediador e sujeito na busca pela construção do conhecimento. Nela, o aluno necessariamente assume o papel de ator principal, e o professor o de mediador, orientador e estimulador do processo de aprendizagem. Em linhas gerais, o objetivo é desenvolver a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas pelo professor, buscando promover o uso de diversas habilidades de pensamento como observar, analisar, interpretar, sintetizar, classificar, relacionar, comparar e aplicar; bem como estimular o trabalho em equipe.

Do mesmo modo, a aprendizagem assistida por pares (PI) é uma modalidade de ensino- aprendizagem ativa, que foi proposta para o Ensino Superior, pelo Prof. Eric Mazur (1997), da Universidade de Harvard (EUA), em meados da década de 90 do século passado. O método se difundiu rapidamente pelo mundo, sendo atualmente empregado por vários professores em muitos países. A metodologia PI é focada no aluno como construtor do seu conhecimento e cuja ação se dá,



conjuntamente, com outros alunos - os pares.

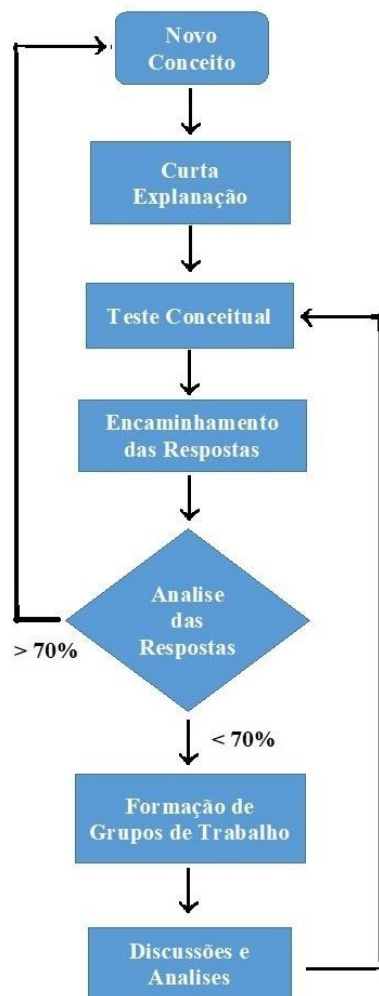
A PI modifica o formato de aula tradicional com a busca da contextualização e a propositura de questões que motivem e envolvam os sujeitos, ao mesmo tempo que se procura identificar suas dificuldades conceituais e ausência de habilidades concernentes ao assunto em pauta (CROUCH; MAZUR, 2001; NNODIM, 1997; MACHADO; SANTIAGO; SILVA; SIMÕES, 2014; PORTER; BAILEY; SIMON; CUTTS; ZINGARO, 2011).

O método PI pressupõe ambiente apropriado para os sujeitos expressarem suas ideias e resolverem mal-entendidos, dialogando com seus pares. Ao trabalhar em conjunto para aprender novos conceitos e habilidades em uma disciplina, criam um ambiente mais cooperativo de aprendizagem, o que induz o aprendizado como uma tertúlia na sala de aula (SANTIAGO, ARAÚJO, SANTIAGO, 2018).

Na proposta original, o método prevê que o professor limite a exposição inicial do conteúdo a cerca de vinte minutos, quando então, apresenta um Teste Conceitual de escolha múltipla, a ser respondido individualmente pelos alunos (tomando aproximadamente dois minutos da aula) (MAZUR, 1997). As respostas dos testes podem ser informadas em tempo real ao professor, de diversas maneiras, entre elas encontram-se sistemas eletrônicos de respostas (*clickers*), cartelas coloridas (*flashcards*), *tablets* e outros dispositivos eletrônicos on-line. O professor avalia o resultado dos testes e decide por abrir os trabalhos (deixá-los discutir o problema entre si) ou dar continuidade com novo tópico. A Fig. 1, traz o fluxograma de ações no método. Em linhas gerais, o aprendizado de um novo conceito envolve uma curta explanação sobre um conceito ou teoria, um teste conceitual individual sobre o conteúdo previamente apresentado, que precede o encaminhamento das respostas dos aprendizes ao professor. A seguir, analisa-se a frequência de acertos (se acima de 70% o professor pode seguir com a matéria, apresentando novo conceito. Do contrário, formam-se grupos de alunos que discutem as questões entre si, orientados pelo professor/mediador. Cada grupo deve conter alunos que acertaram mais (tutores) e alunos que acertaram menos (aprendizes). Após a análise e discussão intra e entre grupos, cada alternativa de resposta é discutida e a correta apontada. o teste é refeito e a frequência de acertos reavaliada. De acordo com a avaliação do professor, novo teste conceitual sobre o mesmo tema pode ser apresentado, ou inicia-se a explanação sobre um novo conceito.



Figura 1 – Etapas do método PI como originalmente proposto



Fonte: Elaborado pelos autores.

A PI tem sido empregada em diversas áreas de conhecimento, por reconhecidamente apresentar uma série de vantagens educacionais, quer para os que se encontram na posição de aprendiz-aprendiz quer para os pares aprendizes-tutores (CROUCH; MAZUR, 2001).

Por outro lado, a metodologia da sala de aula invertida (FC) propõe a inversão completa no modo de ensino (LAGE; PLATT; TREGLIA, 2000; BERGMANN; SAMS, 2012; VALENTE, 2014). A proposta da FC é prover aulas menos expositivas, e ao mesmo tempo mais produtiva e participativa, de forma a engajar os alunos no conteúdo, e melhor utilizar o tempo e o conhecimento do professor. É um método no qual os alunos estudam os conteúdos curriculares em suas casas (em geral com videoaulas on-line), e só depois disto vão à escola encontrar professores e colegas, momento em que sanam suas dúvidas e fazem exercícios de fixação. Em outras palavras, a 'lição de casa' é feita em sala e a aula é assistida em casa.



A metodologia tradicional reserva ao aluno um papel passivo em sala de aula, simplesmente ouvindo as explicações do professor. Ao inverter esse modelo, e fazer com que o aluno assista às aulas fora do ambiente da escola ou universidade, observa-se maior interesse na vida escolar, através da diminuição da evasão, do aumento na frequência, e da participação em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2012). A leitura prévia do material a ser discutido, incita o raciocínio do aluno e eleva o papel do professor. Essa passa de expositor para tutor, auxiliando e incentivando o aprendizado mais significativo, no momento em que os sujeitos trazem dúvidas, raciocínios e pré-conceitos mais fundamentados para as discussões.

Embora tenham sido apresentadas algumas objeções quanto ao método como, por exemplo, o aumento da exposição do aluno aos dispositivos eletrônicos, maior responsabilidade do aluno com as atividades de pré-aula, que são proporcionais ao número de disciplinas que adotam a FC, estudos realizados em diversas instituições, em todo o mundo, mostram que, independente da disciplina considerada, sempre há um ganho em relação à metodologia tradicional.

Na próxima seção apresentamos a metodologia ativa aplicada em curso básico de matemática, baseada na Instrução por Pares.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada no presente trabalho envolveram estudos comparativos com grupos de controle. Em um estudo comparativo, deseja-se comparar a mesma característica entre grupos ou métodos diferentes, de forma a se verificar se há algum tipo de relação de causa e efeito. Por exemplo, estudos para medir a eficiência de diferentes políticas econômicas ou, no atual contexto, comparar diferentes métodos de ensino. Um estudo comparativo deve sempre possuir pelo menos um grupo de controle, ou seja, um grupo onde a característica que estamos estudando não esteja presente, de forma a se tentar inferir qual é o efeito desta característica, sendo que a característica aqui, é a metodologia ativa.

A aplicação do método foi realizada em turmas de alunos do primeiro ano do curso de graduação em ciências contábeis na disciplina de matemática 1 do Centro Universitário Unilasalle - RJ. A cada semestre a sala conta com cerca de quarenta alunos. As aulas tem duração de cem minutos, sendo ministradas duas vezes por semana.

A ementa da disciplina básica matemática 1 para o curso de graduação em contabilidade, inicia-se com uma revisão da matemática vista no ensino médio, e



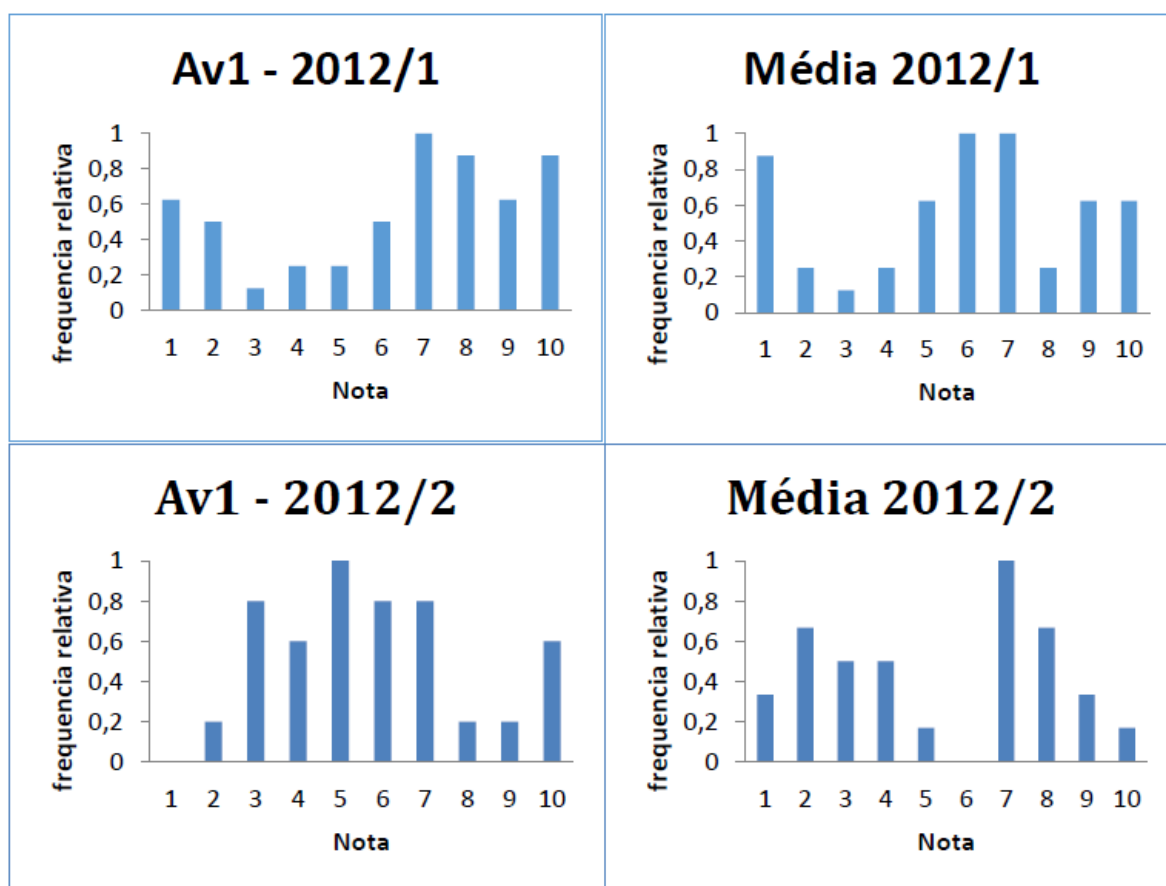
compreende teoria de conjuntos, conjuntos numéricos, relações binárias e funções. Os conceitos revistos são então, aplicados à conteúdos próprios da contabilidade e envolvem oferta, demanda, depreciação, receita, custo e lucro. Historicamente, esses assuntos fazem parte da primeira avaliação (av1). A segunda parte da disciplina envolve limites, derivadas e aplicações e constará da segunda avaliação (av2). Numa primeira leitura, um conteúdo programático bastante viável e completamente contextualizado na futura atuação profissional.

O uso da metodologia tradicional, com aulas expositivas e foco no ensino, perdurou por vários anos. O conteúdo programático era cumprido, embora uma grande quantidade de alunos não alcançasse sucesso nas avaliações. A média para aprovação é 6,0. O resultado típico da aplicação da metodologia tradicional está ilustrado na Fig.1, onde as distribuições de notas da av1, e as médias finais no curso para o primeiro e o segundo semestre do ano de 2012 estão plotados. No eixo horizontal encontram-se as notas de zero a dez, divididas em classe de amplitude 1, onde a barra corresponde a todas as notas da classe, isto é, a primeira compreende as notas de zero a um, a segunda de um a dois, e assim sucessivamente. No eixo vertical temos a quantidade de alunos por classe de nota.

Em todos os casos, a frequência relativa (número de alunos) foi normalizada à unidade para efeito de comparação. Claramente pode-se observar que um grupo de alunos logra sucesso na primeira avaliação, enquanto que outro vai muito mal. Este comportamento se mantém nas demais avaliações e grande parte dos sujeitos não alcança a média de aprovação. A média da turma no primeiro semestre foi de 5,8 e o desvio padrão de 3,14. Esses valores, claramente mostram uma turma bem heterogênea (Coeficiente de variação de 0,54). Uma parte da turma assimilou bem a matéria e a outra não. Uma turma mais homogênea apresentaria um desvio abaixo de 1,5 em torno da média, com coeficiente de variação menor do que 0,25. Para a turma do segundo semestre a média das notas ficou em 5,25 com desvio padrão de 2,24, chegando a um coeficiente de 0,43. Apesar da média ser um balizador, por motivos óbvios, o coeficiente de variação (desvio padrão/média), constitui importante sinalizador do aproveitamento geral por parte dos alunos. Essas turmas que receberam o ensino tradicional, e os resultados acima encontrados, constituíram nossos grupos de controle.



Figura 2 – Distribuição de notas da disciplina de Matemática 1 do curso de ciências contábeis no ano de 2012



Fonte: Elaborado pelos autores.

Sem entrar na discussão, não menos importante, das problemáticas envolvidas no processo ensino aprendizagem da matemática (dados do SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, mostram que em 2015 tivemos o pior desempenho em matemática, e apontam que os alunos apresentam dificuldades em realizar operações matemáticas simples) procuramos focar num ponto que julgamos ser importante, não só para a disciplina de matemática, como para toda a extensão do curso de ciências contábeis, que é a heterogeneidade nos saberes dos alunos. Acreditamos que a diversidade dos alunos em termos de formação, nível cultural, maturidade, vivências pessoais dentre outros contribuem fortemente para os resultados observados. A questão que se coloca é como recuperar esses alunos cuja formação pré-graduação foi muito ruim, sem tornar o curso monótono para aqueles que apresentam uma melhor formação inicial?

Para tentar contornar essa situação temos aplicado práticas pedagógicas diversas desde o primeiro semestre de 2013. A metodologia ativa vem sendo aplicada semestre a semestre, com base nas percepções de sala de aula, avaliações escritas e trabalhos desenvolvidos, e de maneira experimental,

verificamos sempre através dos resultados das próprias avaliações, o que tem sido favorável ao aprendizado ou não. Nesse sentido, passamos a centrar o foco na aprendizagem e não mais no ensino ao adotar um programa de Instrução pelos Pares adaptado à problemática mencionada. A metodologia utilizada no curso de matemática básica promoveu a aprendizagem assistida por pares acrescida de elementos de sala de aula invertida.

As etapas do método podem ser comparadas com as fases do fluxograma da Figura 1, e são:

1. Primeiro aplicamos uma avaliação (av1), cujo conteúdo, focado em matemática elementar, envolve ordenação de números, operações básicas (soma, subtração, multiplicação e divisão), sentenças numéricas, frações, equações numéricas e equações algébricas.
2. Aos 5 alunos que tiraram as melhores notas, é proposta a tutoria de um grupo de 8 alunos, aproximadamente, que então constituem os grupos de trabalho.
3. O aprendiz-tutor deve se reunir com o seu grupo de aprendizes-aprendizes, em horários fora de aula, para trabalhar conteúdos e exercícios propostos.
4. Aos tutores são dadas 4 horas de estudos independentes de crédito, e aos participantes-aprendizes do grupo de estudos, 2 horas a cada encontro.
5. Em sala de aula são apresentados os questionamentos dos vários grupos, socializando dúvidas e conclusões.

Cabe mencionar, que tanto o tutor quanto o aprendiz participante colaboram de forma voluntária. A Universidade, através da coordenação do curso, apoia o programa concedendo horas de estudos independentes para os participantes, e disponibilizando a infraestrutura da universidade, como sala de aula, case, data show, etc., para cada um dos grupos. Cabe a eles mesmos se organizarem, em grupos e em dias de estudos, com a ressalva de que esses encontros, para receberem os créditos das horas de estudos, devem ser realizados na própria faculdade.

Ressaltamos aqui dois pontos que julgamos muito importante. A aplicação da avaliação inicial (av1), que de certa forma corresponde ao teste reportado na Fig.1, é de fundamental importância, não só para selecionar os alunos-tutores, mas também para que o professor avalie as dificuldades, e para que os próprios alunos-aprendizes tomem ciência, desde o início, das falhas na sua formação. Grande parte deles não consegue ordenar números decimais, nem efetuar operações com frações. A percepção da necessidade de, efetivamente, ter que se



dedicar, empenhando algumas horas fora de aula, no conteúdo do curso, já foi um grande avanço. Um outro ponto que merece destaque, é o trabalho em conjunto, pelos pares, sem a interferência imediata do professor. Os tutores, que em geral já estão com esse conteúdo inicial bem sedimentado, se interessam mais ainda pelas aulas, pois têm a obrigação voluntária de ajudar os pares. Já os alunos aprendizes expõe suas dificuldades de forma mais fácil e natural a seus pares, possibilitando uma interação mais profícua.

Este trabalho teve início em 2013. No ano de 2016, a Instituição promoveu uma reorganização das disciplinas e a disciplina passou a contar com alunos da administração, além dos de contabilidade. Os resultados da aplicação da metodologia apresentados neste trabalho correspondem ao período anterior às mudanças, e, como tal, dizem respeito às turmas de contabilidade apenas. Estes resultados devem ser comparados com os obtidos nos grupos de controle.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

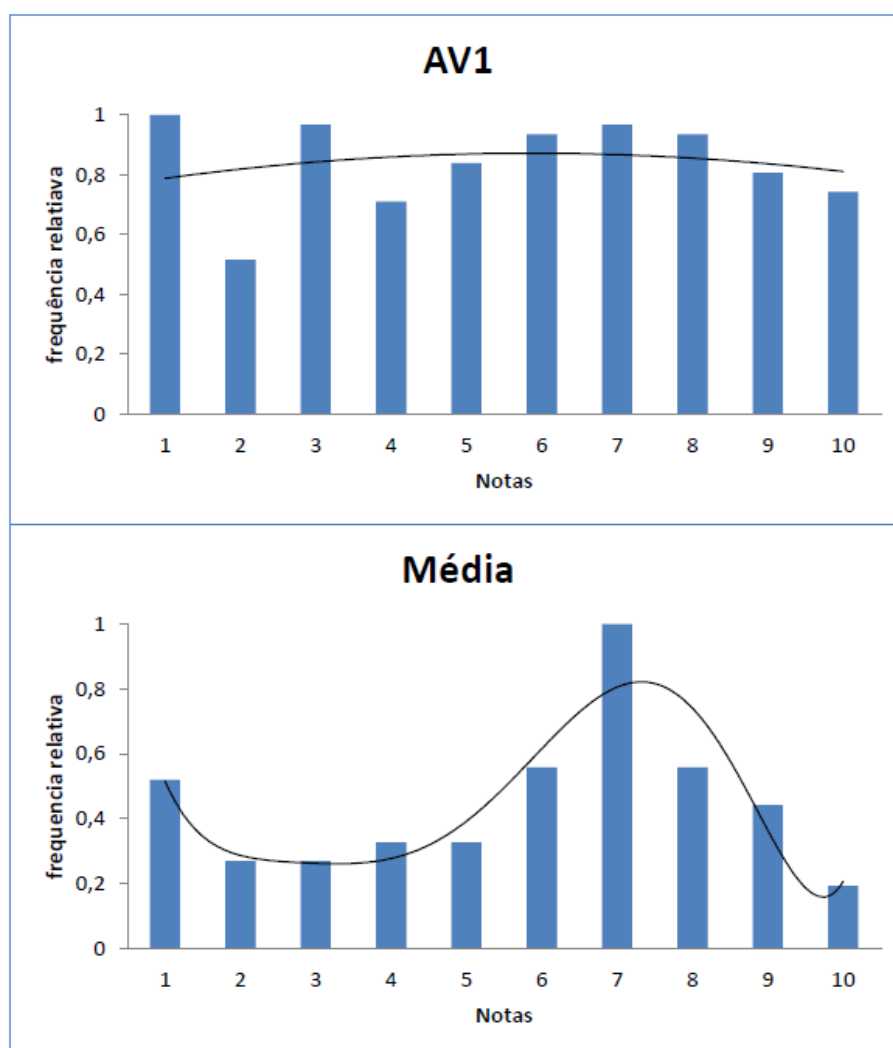
Os resultados da aplicação da metodologia ativa são apresentados a seguir. Foram considerados todos os alunos e as avaliações dos anos de 2013, 2014 e 2015. A frequência relativa (número de alunos que obtiveram determinada nota) foi acumulada e a média sobre os três anos (seis períodos) foi realizada. A seguir os dados foram normalizados à unidade para comparação com os dados dos grupos de controle.

Na Figura 3, apresentamos os resultados da aplicação da metodologia ativa correspondentes ao período de 2013 a 2015. Pode-se notar que no início do curso (av1), as notas se distribuem mais ou menos uniformemente sobre todo o espectro de notas, indicando um conhecimento prévio dos conceitos bastante heterogêneo, com pontuação espalhada ao longo de todo o espectro de notas. Como esperado, um comportamento similar ao apresentado na Figura 2. Diferença significativa pode ser observada no gráfico da média final. Nitidamente pode-se notar que o pico da distribuição ocorre na região de maior média final quando comparado com o mesmo gráfico para o ano de 2012 (grupo de controle - metodologia tradicional), numa clara indicação de que um maior número de alunos logrou sucesso nas avaliações. É instrutivo mencionar que diversos grupos, após passar por esta disciplina, continuaram a se reunir para estudos, nas outras disciplinas, com impactos positivos em suas avaliações.

Com efeito, através da metodologia tradicional com aulas expositivas e alunos passivos, conseguimos apenas evidenciar dois grupos bem distintos de alunos: - os que têm uma boa formação básica e os que não têm uma boa formação. As

avaliações subsequentes mostraram um resultado análogo, grande parte da turma não é bem-sucedida no curso. Poucos que não tinham base conseguiam reverter o quadro para uma situação de sucesso. O uso da metodologia ativa, mudou significativamente este resultado. Claro está, que vários fatores influenciaram o desenvolvimento deste trabalho, como o tamanho das turmas, a relação de confiança da turma com o professor, tempo disponível extra aula para os encontros, dentre outros. A cada semestre, uma nova turma, e de acordo com a turma, com as necessidades dos grupos, fazemos uma ou outra mudança, como nova aula de discussão, ou mais exercícios práticos. Esses fatos explicam as diferenças nos gráficos semestre a semestre.

Figura 3 – Distribuição de notas da disciplina de Matemática 1 do curso de ciências contábeis dos estudantes dos anos de 2013, 2014 e 2015. Os dados foram normalizados à unidade. As linhas sólidas geradas por um ‘fitting’ polinomial, são apenas um guia para os olhos.

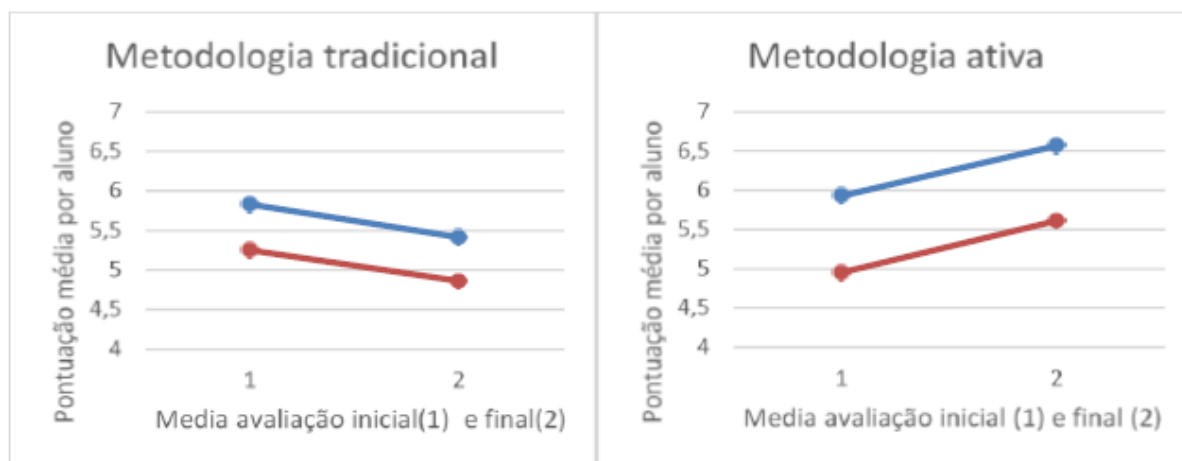


Fonte: Elaborado pelos autores.

É importante ressaltar que, no contexto dessa metodologia, o papel do professor é de orientador, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. Nesse sentido, o professor deve mediar as discussões intervindo quando necessário, e motivar os participantes a se envolverem no processo de construção do conhecimento. Portanto, tanto os professores como os alunos devem assumir posturas diferentes das que estão acostumados na metodologia tradicional.

O método induz a ativa participação do aluno, desperta-lhe o interesse e o faz empenhar mais nas atividades do curso, propiciando um melhor resultado para a turma. Isto pode ser extraído da análise das Figuras 2 e 3. Contudo, para ficar mais claro o que dissemos, na Figura 4, retirada de Santiago et al., 2018, apresentamos o gráfico típico da evolução da turma em termos da nota na primeira avaliação no tempo 1 e sua média final (tempo 2). No gráfico intitulado Metodologia tradicional os dados correspondem aos dos grupos de controle, primeiro e segundo semestre do ano de 2012. Os dados do gráfico Metodologia ativa, correspondem ao ano de 2013.

Figura 4 – Pontuação média nas avaliações inicial e final.



Fonte: Retirada de Santiago et al., 2018.

Em franco contraste com a metodologia tradicional, a metodologia ativa mostra uma derivada positiva para a evolução das médias nas avaliações. Cabe lembrar que ao longo desses anos não se alterou o grau de dificuldades das avaliações, que consistiram de provas com quatro ou cinco questões. Naturalmente, as avaliações subsequentes à primeira, envolvem conteúdos mais elaborados e mais voltados para a especificidade da carreira. As diferentes metodologias parecem lidar de forma diferente com essa questão. Enquanto a tradicional permite



apenas distinguir os que não alcançaram o conteúdo proposto, a metodologia ativa propicia a aquisição de mais conhecimento, refletindo em maiores médias finais. Assim, enquanto a metodologia tradicional estreita o funil, a ativa oportuniza mais casos de sucesso.

É interessante observar que embora a metodologia ativa empregada tenha efetivamente aumentado as médias nas avaliações subsequentes, e estas envolvam um conteúdo mais elaborado, o ganho em pontos é relativamente pequeno, entorno de 1 ponto na média, nas duas situações apresentadas no gráfico da Figura 4. A análise das demais turmas não muda esse quadro. Esse resultado pode ser devido ao fato que nosso método de avaliação – prova conteudista, não capture todos os ganhos proporcionados pela aprendizagem ativa, mas pode ser um indicador de que a metodologia (PI) utilizada contenha fatores limitantes que impeçam uma aprendizagem ainda mais significativa. Este ponto será objeto de estudos futuros.

Finalmente, gostaríamos de chamar a atenção do leitor para o fato de que nossa metodologia PI diferiu em vários aspectos da apresentada na Figura 1, mas ainda assim trata-se de PI uma vez que segundo Boud et al (1999), PI é o uso de estratégias de ensino e aprendizagem nas quais os estudantes aprendem entre eles e com outros, sem a intervenção imediata de um docente. Em particular realizamos uma avaliação inicial que é usada para selecionar os pares tutores e aprendizes, que assim continuam até o final do curso. Em diversas situações os conteúdos são primeiro distribuídos aos pares que assistem ou leem, discutem e fazem os exercícios, para só então, trazer o assunto em pauta na aula, constituindo o que tem sido chamado de sala de aula invertida (FC).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, podemos considerar que nossa experiência foi bem sucedida em relação ao uso da metodologia PI com elementos de FC em várias turmas de matemática básica do curso de ciências contábeis. A implementação da metodologia de ensino na qual os alunos tornam-se ativos no processo de aprendizagem, mostrou-se bastante válida e efetiva. Encontramos resultados muito positivos quanto à motivação e à aprendizagem dos conteúdos quando comparados com a metodologia tradicional. A abordagem realizada tem sido chamada de aprendizagem ativa e encontra-se fundamentada no trabalho de diversos autores, e mostra que as interações mútuas entre os estudantes, e entre eles e os professores, são fundamentais para uma boa formação. Embora a



disciplina considerada tenha sido matemática básica, as discussões sustentadas por uma atitude crítico-reflexiva se aplicam à maior parte (se não a todas) das disciplinas curriculares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.L.F. de; MASSABNI, V.G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, 17, 835, 2011.

ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: Uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-284, 2013.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n.1, 25-40, 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: Reach every student in every class every day**. USA:ISTE, 2012.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOUD, D.; COHEN, R.; SAMPSON, J. Peer learning and assessment. **Assessment & evaluation in higher education**, 24 (4), 413-426, 1999.

COQUIDÉ, M. Um olhar sobre a experimentação na escola primária francesa. **Ensaio**, Belo Horizonte, 10, 1, 2008.

CROUCH, C.H.; MAZUR, E. Peer instruction: Ten years of experience and results. **American Journal of Physics**, Melville, NY, v. 69, p. 970-977, 2001.

DEWEY, John. **L'école et l'enfant**. 2ª. edição. Neuchatel, Suíça; Paris, França: Éditions Delachaux, 1922. _____. **A Filosofia em reconstrução**. São Paulo: Editora Nacional, 1958.

_____. **Mi credo pedagógico**. In Natorp, Dewey, Durkheim. Teoría de la educación y sociedad. Introducción y selección de textos. Fernando Mateo. 1ª. reimpressão. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1978, p. 55-65.

_____. **Democracia e Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

HENRIQUES, V.B.; PRADO, C.P.C.; VIEIRA, A. P. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, 36, 4001, 2014.

JAMES, William. **The principles of Psychology**, vol. II, cap. 28. In: HERRNSTEIN, R.J.; BORING, E.G. (orgs.), New York, 1890. **Textos básicos de história da psicologia**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Herder; Editora da Universidade de São Paulo, p 477-491, 1971



_____. **Talks to Teachers on Psychology and to Students on some Life's Ideals**. New York: Henry Holt and Company, 1899. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/JamesTalksToTeachersFirstEdition.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2014.

_____. **Palestras pedagógicas**. Trad. de Theodoro de Moraes. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1917.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. **Journal of Economic Education**. Bloomington, IN, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

MACHADO, A.F.; SANTIAGO, A.J.; SILVA, C.E.; SIMÕES, D. **O Discurso da Ciência - O método Científico**. Cap.4. In: A Pesquisa Científica como Linguagem e Práxis. Ed.Rio de Janeiro : Dialogarts, 2014, v. 1, p. 47-61. In Simões, D.; García, F. (org), A pesquisa científica como linguagem e práxis, Publicações Dialogarts, RJ, 2014.

MAZUR, E. **Peer instruction: A user's manual**. Upper Saddle River, N. J. Prentice Hall, p 253, 1997.

MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, Supl.2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, J.M. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C.A.; MORALES, O.E.T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33.

NNODIM, J.O. A Controlled Trial of Peer-Teaching in Practical Gross Anatomy. **Clinical Anatomy**. 10:112–117, 1997.

PORTER, L.; BAILEY, L.C.; SIMON, B.; CUTTS, Q.; ZINGARO, D. **A multi-classroom report on the value of peer instruction**. In: Proceedings of the 16th Annual Joint Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, June 27-29, Darmstadt, Germany, 2011.

ROCHA, H.M.; LEMOS, W.M. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In.: Simpósio Pedagógico e Pesquisa em Comunicação, 9, 2014. **Anais...**, Rio de Janeiro: SIMPED, 2014.

SANTIAGO, A.J.; SILVA, C.E.; MACHADO, A.F.; WASHINGTON, M.G.M. Interactivity and Information-Communication Technologies in Chemical Engineering Classes. **Journal of Social Science**, USA:North Carolina, 03, 8-14, 2015.

SANTIAGO, D.M.N.; ARAÚJO, G.B.; SANTIAGO, A.J. Metodologia ativa “peer instruction” na disciplina de matemática do curso de ciências contábeis em instituição de ensino privada. Submetido para publicação, 2018.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.



ZANON, D.A.V.; FREITAS, D.A. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, 10, 93, 2007.



UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Dulce Maria de Souza Hemielewski¹
Hildegard Susana Jung²
Adriano Romitti³

Resumo

O tema da presente pesquisa versa em torno de uma política pública denominada Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Trata-se de pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. O objetivo consiste em relatar a experiência da Escola Campo e de uma universidade comunitária do norte do estado do Rio Grande do Sul, em relação ao fortalecimento do processo de formação continuada por intermédio do PIBID - Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio. O programa desenvolvido na Escola Campo, um Instituto Estadual de Educação, iniciou no segundo semestre de 2012 tendo como principais atividades realizadas: conhecimento do PPP e do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas pedagógicas; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais. Considera-se que a atividade do Programa PIBID é de grande valia para a qualificação da formação docente, pois, proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas acadêmicos do Curso de Pedagogia fortalecendo tanto a formação inicial, quanto a formação do profissional de carreira da Escola Campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de Educação Básica.



-
- ¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen, RS. Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, e Docência no Ensino Superior. Coordenadora Pedagógica e Docente no Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi/RS; Supervisora Escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^a. Dr^a. Ada Maria Hemielewski – Seberi/RS.
- ² Universidade La Salle – Unilasalle – Canoas, RS. Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Professora do Curso de Pedagogia e colaboradora do PPG Educação da Unilasalle (Canoas/RS/Brasil). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos.
- ³ Instituto Estadual de Educação Madre Tereza - Frederico Westphalen, RS. Graduado em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professor no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora - Irmãs do Imaculado Coração de Maria e regente de classe do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza.

Palavras-chave: Universidade, Escola Campo, PIBID, Formação continuada docente.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas (BRASIL, 2007).

O trabalho do PIBID na Escola Campo compreende uma atividade coletiva relevante para a formação continuada do profissional do Magistério da Educação Básica, o que envolve o fortalecimento da formação inicial dos acadêmicos bolsistas e a contribuição para um melhor preparo do alunato da educação básica, enquanto futuros graduandos e docentes. Nessa perspectiva, o trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e permite o avanço do conhecimento, pela capacidade de construí-la conscientemente de forma emancipatória (FREIRE, 1987).

A respeito da importância da formação continuada, Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e outros autores a colocam como uma necessidade primordial em qualquer profissão na era do conhecimento e da informação. Tal imposição estaria ancorada, principalmente, à efemeridade dos conhecimentos nos dias atuais. Em outras palavras: os saberes de hoje são facilmente suplantados, principalmente devido às tecnologias, que superam rapidamente as “novidades” de hoje, tornando-as obsoletas com muita brevidade. Essa característica é também denominada por Bauman (2007) como mundo líquido, posto que o mesmo não possui uma forma definida, superando-se com uma velocidade vertiginosa.

Por sua vez, Santos (2002) dirá que esta velocidade vertiginosa causará uma desorientação nos mapas, um estranhamento com relação a um presente que já não se reconhece mais. No caso da escola, a necessidade da formação continuada está relacionada – além da demanda pelas tecnologias e mídias digitais – à diversidade de culturas, etnias e níveis econômicos que, segundo Nóvoa (2009), povoam a escola desde que, internacionalmente e internamente políticas de



inclusão têm contribuído para a universalização do acesso. De acordo com o autor, é necessário preparar o professor para lidar com esta diversidade, num movimento em que a escola se transforme em um lugar que seja capaz de acolher a todos e não o contrário, quando se espera que o aluno se adapte à escola. Quando este acolhimento não acontece, tem-se a reprodução de um processo de exclusão, muito comum na sociedade de modo geral, também na escola (DEMO, 2004)

Dito isso, o presente trabalho, de cunho qualitativo, tem como objetivo relatar a contribuição do programa PIBID na formação acadêmica docente, em um estudo de caso que teve como fonte de coleta de dados a observação participante de uma das autoras, o diário de campo da mesma e uma revisão de literatura sobre a temática. As atividades previstas no referido programa são realizadas com os alunos e professores do Curso Normal.

Dessa forma, o trabalho apresentará questões pertinentes aos saberes docentes, à profissionalização do professor e à formação continuada dos professores em exercício de sua profissão. Consideramos o PIBID como uma oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor para os acadêmicos bolsistas e para o profissional da educação, oferecendo a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com o espaço no qual organiza suas práticas educativas. Após esta breve introdução apresentamos a metodologia que norteou a pesquisa, seguida do referencial teórico. Na sequência, figura a análise e discussão dos dados, para finalmente trazermos as considerações finais e as referências que embasaram as reflexões.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta um relato de experiência, o qual consiste em um estudo de caso de abordagem qualitativa. Os autores que embasaram a metodologia do estudo são Gil (2008) e Yin (2001). O primeiro esclarece que as pesquisas qualitativas não usam de variáveis e cálculos matemáticos, detendo-se a observar os achados em seu caráter subjetivo, e realizando inferências levando em conta aspectos não aparentes à primeira vista.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso caracteriza pesquisas empíricas que investigam fenômenos contemporâneos em contextos da vida real. De acordo com o autor, esta metodologia se indica quando é possível realizar observações diretas e ter acesso a dados empíricos, como foi o caso deste estudo. Ainda que não tenhamos realizado, para esta pesquisa, formalmente a coleta de dados empíricos, a autora-pesquisa esteve imersa no universo empírico do estudo. Para Yin (2011,



p. 247), a unidade de análise é “o caso em um estudo de caso”.

Nesta pesquisa, portanto, a unidade de análise consiste no universo da pesquisa constituído pela escola-campo, um instituto público de Educação Básica, o qual atende a estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e a universidade comunitária já referida. Mais especificamente, o caso consiste no planejamento e no desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da universidade alvo do estudo.

Com relação às etapas da pesquisa, Gil (2008), o identifica nove fases para a elaboração da mesma: a) formulação do problema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação de hipóteses; d) elaboração do plano provisório do assunto; e) busca das fontes; leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto.

Num primeiro momento, portanto, elaboramos o problema de pesquisa, o qual consistiu no questionamento referente à possibilidade de o PIBID funcionar como uma política de formação continuada docente, por meio da colaboração entre universidade e Educação Básica. O levantamento bibliográfico preliminar deu-se por meio de buscas em plataformas de pesquisa científica (como Scielo e Capes Periódicos), na biblioteca da universidade, na biblioteca da escola, e no acervo pessoal dos autores. Após a fase da formulação de hipóteses, elaboramos o plano provisório do assunto e, buscando nas fontes, procedemos à leitura do material e seu fichamento. Após esta etapa, partimos para a organização do trabalho, que resultou nos tópicos do presente artigo, redigindo o texto coletivamente, por meio de arquivo compartilhado na ferramenta Google Drive.

Durante a fase de observação, que ocorreu durante a aplicação do programa, procuramos trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre bolsistas, supervisoras, coordenadora de área e coordenadora do programa. Dessa forma, buscando a contribuição significativa na formação acadêmica docente dos bolsistas PIBID, foi-se inserindo as mesmas nas vivências do espaço escolar de maneira a aprimorar o desenvolvimento das ações inerentes ao que foi proposto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao abordar a referida temática compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação que oportuniza a construção da autonomia profissional e social envolvendo a coletividade. Não se pode aceitar um profissional da educação



individualista, uma vez que a qualidade do ensino se dá no coletivo (IMBERNÓN, 2009). Em relação a isto, Tardif (2002) afirma que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Será possível compreender a importância do fazer pedagógico docente articulada aos processos de formação do mesmo, quando os profissionais da educação perceberem que a construção dos saberes e a formação continuada constituem-se num processo dinâmico e coletivo.

A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa, com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas "cada uma a seu modo" (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

A competência profissional do educador é uma exigência da sociedade atual. Percebendo o ensino como uma prática inserida na sociedade, é preciso aceitar que, a competência torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia dentro do contexto de trabalho.

Cada vez mais o dar-se conta da complexidade da tarefa de educar torna-se necessário. Não somente dar-se conta, mas, articular ações que venham de encontro a esta demanda. Para tanto, investir na reflexão sistemática de práticas educativas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente, torna-se um fator muito importante neste processo. A formação permanente do professor pode ajudar no rompimento do individualismo, haja vista, sejam aproveitados os momentos de coletividade na escola, nos quais a partilha de experiências e o estudo de teorias entrelaçam-se em um diálogo colaborativo e participativo fortalecendo os interesses do grupo (DEMO, 2004).

Para que este profissional desperte enquanto intelectual crítico que manifesta a sua autonomia na profissão como forma de emancipação, faz-se necessário que, a estrutura escolar permita a participação do docente, exercendo um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar, superando as distorções ideológicas e efetivando o desenvolvimento da consciência crítica em seu meio profissional (TARDIF, 2002). Diante disso, a escola como instituição social que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e educadores, é uma instituição co-responsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade.

O profissional docente reflexivo entende que seu que-fazer pedagógico



requer autonomia, responsabilidade social e individual, e que este precisa ter capacidade crítica e criativa na busca de soluções aos obstáculos encontrados no decorrer da carreira docente. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que, "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional".

Sob esta ótica, no decorrer da sua prática, o professor vai construindo-se como um intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão de maneira emancipatória com vistas à formação de uma identidade não só profissional mas também pessoal. Sendo assim, supera as distorções ideológicas e desenvolve a consciência crítica, exercendo um papel ativo que objetive mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar.

A identidade profissional do docente, conforme Pimenta (1997), não é imutável e externa ao sujeito, mas construída dentro da sua profissão a partir de um contexto no qual o sujeito está inserido historicamente e culturalmente situado. A autora afirma ainda que:

Uma identidade profissional se constroi, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constroi-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

Sabe-se que o homem é agente de um processo histórico, social e cultural e a todo profissional da educação se coloca uma tarefa: a de contribuir com essa construção, sistematizar a teoria e a prática avaliando continuamente o processo pedagógico. Nesta perspectiva, entende-se que o papel desempenhado pelo professor é fundamental partindo de uma concepção metodológica básica: "prática-teoria-prática" (FREIRE, 1987). Teorizar sobre a prática significa ir além das aparências imediatas. Refletir, discutir, buscar, conhecer melhor o tema problematizado e estudar criativamente.

Pimenta (1997), em suas palavras, enfatiza a reflexão como fator de suma importância para a significação do que-fazer docente. Revisar constantemente conceitos já postos, reafirmar teorias presentes na prática cotidiana do professor permitindo o confronto de ideias e supostamente de práticas com teorias, fazem



parte de um leque sistematizado de aspectos fundamentais para uma prática consistente, reflexiva e crítica.

De acordo com Hemielewski, Pacheco e Jung (2017), o professor enquanto autor do processo de construção de conhecimentos e conhecedor da realidade em relação às problemáticas e questões que surgem no ambiente de trabalho é exigido de uma formação continuada centrada na escola. Assim, segundo as autoras, esta deve ancorada no trabalho coletivo, que propicie uma constante revisão da prática de forma consciente, crítica, revendo suas experiências enquanto profissional da educação qualificando-se constantemente.

Em face do exposto, destacamos que o “PIBID é a oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor, e isto, representa, para o profissional da Educação, a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com espaço no qual deve organizar suas práticas educativas” (RODRIGUES *et al*, 2012, p.10). Segundo o autor, o PIBID é um Programa que objetiva a relação da Universidade com a Educação Básica e vem contribuindo para a formação inicial dos bolsistas acadêmicos, bem como com a formação permanente dos professores que já atuam na educação. Para tanto, enfatizamos que no mundo da docência não basta “estar” professor, é preciso “ser” professor comprometido com seu ofício estabelecendo relações do conhecimento prático teórico constituindo-se como profissional da educação.

De acordo com Tardif (2013), o ofício e a profissionalidade versam pela forma do sujeito exercer a profissão rompendo paradigmas buscando a reinvenção da organização do trabalho nas escolas e instituições de ensino, pautadas pela pesquisa-ação, prática-reflexão e profissionalização interativa. Daí a importância do estudo relacionando a cooperação entre as diferentes áreas visando à plenitude de um novo trabalho docente. Segundo o autor,

reconhecer que os professores de profissão são sujeitos de conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros autores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2013, p. 240).

Sob esta ótica, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a exigência dos Projetos pedagógicos da educação básica proporcionam o incentivo à participação dos docentes e sua cooperação para a discussão e elaboração dos próprios



planejamentos de disciplinas. Assim, é necessário trabalhar com um novo olhar para as exigências da formação de profissionais na contemporaneidade.

Nesta perspectiva, observamos que exercer a docência exige o domínio dos conhecimentos básicos em determinada área do conhecimento com profissionalidade, desenvolvendo habilidades e competências que permitam ao professor e ao aluno construir e desenvolver este conhecimento de forma interdisciplinar. Desta forma entende-se que o trabalho docente versa pela competência pedagógica, habilidades e atitudes para atuar em sala de aula. Mediação Pedagógica inclui atitudes de diálogo com os alunos, de respeito de corresponsabilidade para que o processo de formação seja assumido por professor e aluno, em parceria para que o trabalho do dia a dia em aula seja realizado em equipe pelos alunos e pelo professor” (MASETTO; GAETA, 2013, p. 306).

A este respeito, Freire (2000, p. 25) ensina que:

embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma ao corpo formado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender.

Assim, o autor coloca em sintonia o educador e o educando, numa relação de interdependência, onde não se trata de, como ele mesmo diz, depositar conhecimentos no aluno, como em uma relação bancária, na qual se realiza depósitos. Muito antes, trata-se de uma relação de afeto, de diálogo e de problematização, na qual o professor nunca deixa de estar aberto para a possibilidade de aprender, ainda que seja ensinando.

Atualmente, a docência, a pesquisa, o saber como em outras profissões, exige capacitação própria e profissionalismo. Neste sentido ao professor coloca-se o desafio de olhar o aluno no processo do ensino aprendizagem dando ênfase na aprendizagem dos alunos e não na transmissão do conhecimento por parte dos professores, partindo da pergunta: “o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea”?

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico destacamos as principais ações realizadas na Escola Campo contempladas durante a vigência do Programa PIBID com a orientação e



acompanhamento da supervisão escolar:

- 1) Disponibilização e orientação nas observações nas disciplinas pedagógicas;
- 2) Acompanhamento nas intervenções nas disciplinas pedagógicas;
- 3) Encontros semanais entre bolsistas e supervisoras para planejamento;
- 4) Organização de murais pedagógicos da escola;
- 5) Participação em encontros de formação com professores;
- 6) Participação em atividades alusivas ao aniversário da escola, tais como: desfile, Dia do Presente, Dia do Cinema e Teatro na Escola. Nessas atividades, as bolsistas do PIBID ficavam responsáveis pela elaboração e dinamização de uma ação;
- 7) Organização de dinâmicas para abertura de encontros de formação para professores e outros;
- 8) Condução de Leituras Pedagógicas;
- 10) Construção de artigos para serem apresentados em eventos da universidade;
- 11) Organização de Grupos de Estudos;
- 12) Organização e Dinamização de uma Gincana com o Curso Normal;
- 13) Organização de roteiros de filmes educativos trabalhados com os alunos do Curso Normal.

Por meio das atividades referidas, foi possível perceber que é possível o trabalho conjunto entre a universidade e a Escola de Educação Básica. Os docentes passaram a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores e alunos manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Como explicam Masetto e Gaeta (2013), assumir a docência com profissionalidade é a exigência que a sociedade de hoje faz na esperança de ver encaminhadas soluções novas e construtivas para seus problemas atuais na busca de formação de profissionais que respondam as necessidades da sociedade com competência e cidadania.

Diversos autores anuem (DEMO, 2004; MASETTO e GAETA, 2013; NÓVOA, 2009, entre outros) que o desenvolvimento do trabalho colaborativo está em conexão com o desenvolvimento da reflexão, uma vez que os debates em grupo permitem que se articulem experiências pessoais e partilhadas. Referindo-se ao perfil do professor do século XXI e sua postura reflexiva, Fernández (1995) refere que



el profesional de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, flexible, libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar a tiempo), comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierte en un recurso más para el grupo (p. 25).

Assim, como percebemos a relação entre os futuros docente e os mais experientes, Demo (2004) explica que a relação entre professor e aluno não mais pode ser linear (vertical), girando somente em torno da aula, num processo de dominação, mas sim de autopoietica, baseada na pesquisa e na elaboração própria do aluno, abrindo-lhe horizontes emancipatórios. O professor também precisa aprender a aprender em seu campo profissional, pois quem não estuda não faz o aluno reconstruir seu conhecimento. Dessa forma foi possível perceber a articulação entre os saberes da experiência e os saberes da academia.

Por fim, retomando nossa questão de pesquisa e objetivo deste estudo, auferimos que sim, o PIBID pode servir como um precioso instrumento de formação continuada docente, por meio da articulação colaborativa entre a universidade e a escola de Educação Básica. Neste sentido, temos a anuência de Freire, o qual esclarece que

[...] na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2000, p. 43-44).

Nesta perspectiva, observamos a perfeita contraposição entre os saberes da academia com as problemáticas do cotidiano da educação na escola. Desta forma, esta percepção vai ao encontro do pensamento freireano, quando este esclarece que a prática reflexiva leva ao aperfeiçoamento da prática e aproxima-se ainda mais teoria e prática. Significativamente, por meio do PIBID acontece o fortalecimento da formação dos docentes, numa relação entre teorias estudadas e a realidade diária do fazer pedagógico, num movimento de formação contínua, o que acontece a partir da reflexão, da análise, da criticidade, da avaliação e principalmente do diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa desenvolvido na Escola Campo iniciou no segundo semestre de 2012 proporcionando inicialmente formação às acadêmicas com o conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola, Regimento Escolar, da Estrutura e



Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais; buscando inseri-las em todas as vivências do cotidiano escolar. Na vivência dos problemas reais da prática docente, conheceram o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

Com ações colaborativas foi possível compreender que a profissionalidade requer ainda uma competência no exercício da dimensão política, pois quando o docente entra em sala de aula encontra-se na totalidade do seu ser e de sua personalidade independente de sua especialidade em determinada área do conhecimento. Assim, o conhecimento epistemológico corresponde a um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, integrando o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.

Neste sentido, aproxima-se ainda mais teoria e a prática, num trabalho colaborativo entre universidade e escola de Educação Básica. Significativamente, acontece o fortalecimento da formação inicial dos acadêmicos bolsistas, pois estes podem relacionar as teorias estudadas na graduação com a realidade diária da escola. Da mesma forma, os professores já em exercício da sua profissão participam de um movimento de formação contínua, o que acontece a partir da reflexão, da análise, da criticidade, da avaliação e, principalmente, do diálogo.

Percebemos, a partir desse cenário, que os processos de construção são recíprocos entre professor, professor supervisor e acadêmico bolsista. O diálogo constante favorece um momento de trocas e partilha de saberes, o que possibilita a cada sujeito uma constante formação baseada na pessoalidade e na profissionalidade de cada um, tendo em vista a autonomia e o *lôcus* de trabalho.

Podemos afirmar, portanto, que as atividades desenvolvidas pelo Programa PIBID são importantíssimas para a qualificação da formação docente, uma vez que o mesmo proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas acadêmicos dos cursos de licenciatura, bem como para as supervisoras da Escola Campo, aproximando ainda mais os estudos da universidade com a realidade das escolas de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro:



Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Portaria n. 38, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNÁNDEZ, Lidia. **Instituciones educativas**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEMIELEWSKI, Dulce M. S.; FRIPP, Leila F. H.; SCHMIDT, Tanis M. H. A supervisão no PIBID, educação continuada e saberes docentes: questões de profissionalização do professor. In. CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: contemporaneidade e interdisciplinaridade, 1., **Anais...** Frederico Westphalen: URI, 2013. p. 220-229.

HEMIELEWSKI, Dulce Maria; PACHECO, Luci Mary Duso; JUNG, Hildegard Susana. Perspectivas de formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 112, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Alegre, 1995, p. 11-30.

NÓVOA, Antonio. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Presidente Prudente. Vol. III, set, p. 05-13, 1997.

RODRIGUES, Rosane Vontobel (org). **O PIBID na URI II atividades desenvolvidas em 2012**. Frederico Westphalen/RS. Editora URI. 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.



