

*Hildegard Susana Jung*

*Paulo Fossatti*

Organizadores



**GOVERNANÇA EDUCACIONAL:  
DISCUSSÕES E PRÁTICAS IBERO-AMERICANAS**



Editora

**Unilasalle**

**Universidade La Salle**

**Reitor:** *Cledes Antonio Casagrande*

**Vice-Reitor:** *Euclides Casagrande*

**Pró-Reitor Acadêmico:** *Márcio Michel*

**Pró-Reitor de Administração:** *Vitor Augusto Costa Benites*

**Conselho da Editora Unilasalle**

*Márcio Michel, Cristiele Magalhães Ribeiro, Lúcia Regina Lucas da Rosa,  
Patrícia Kayser Vargas Mangan, Rute Henrique da Silva Ferreira,  
Ricardo Figueiredo Neujahr*

Projeto gráfico e diagramação: Editora Unilasalle - *Ricardo Neujahr*

Revisão: *Louise de Quadros da Silva e Lucas da Silva Severo*

Revisão final: *Hildegard Susana jung*

Arte da capa: *Editora Unilasalle*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

G721 Governança educacional [recurso eletrônico] : discussões e práticas ibero-americanas / Hildegard Susana Jung, Paulo Fossatti, organizadores. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2023.

ISBN 978-65-5441-054-0

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <[www.editora.unilasalle.edu.br](http://www.editora.unilasalle.edu.br)>.

1. Governança educacional. 2. Discussões e práticas. 3. Ensino Superior. I. Jung, Hildegard Susana. II. Fossatti, Paulo. III. Título.

CDU: 378.1

Bibliotecário responsável: *Melissa Martins - CRB 10/1380*

**Editora Unilasalle**

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

[editora@unilasalle.edu.br](mailto:editora@unilasalle.edu.br)

*Hildegard Susana Jung*

*Paulo Fossatti*

Organizadores

**GOVERNANÇA EDUCACIONAL:  
DISCUSSÕES E PRÁTICAS IBERO-AMERICANAS**

Universidade La Salle – Unilasalle

Canoas, 2023.

## APRESENTAÇÃO

O X Congresso Ibero-americano de Investigação sobre Governança Universitária e Instituições Educativas e II Encontro Regional de Gestão Educacional em Diferentes Contextos aconteceu nos dias 22 e 23 de setembro de 2022, sob organização da Universidade La Salle Canoas. O principal objetivo do evento é promover o encontro presencial e/ou virtual de acadêmicos, gestores, profissionais e docentes de universidades ibero-americanas, a fim de discutir sobre diferentes perspectivas da Gestão Universitária. Esta edição contou com atividades presenciais e online, e após sua finalização gerou anais do evento com todos os trabalhos apresentados e este livro físico com capítulos que representam as linhas temáticas do evento.

Este livro está organizado em três partes, sendo a primeira Governança educacional no ensino superior, composta por treze capítulos. A segunda parte, Governança educacional na educação básica possui quatro capítulos e a terceira e última parte com cinco capítulos se intitula Gestão educacional nos diferentes contextos. A seguir apresentamos brevemente os 22 capítulos que compõem essa obra.

A parte I - Governança educacional no ensino superior, constitui-se de treze capítulos. O capítulo 1, *Efeitos do ensino remoto emergencial na percepção de qualidade dos docentes e intenção de permanência dos estudantes do ensino superior*, de autoria de Rúbia Maria Pereira, Emilly Stein e Júlio Cesar Lopes de Souza, tem por objetivo identificar os efeitos da adaptação para o ensino remoto na percepção de qualidade dos docentes e na intenção de permanência dos estudantes de ensino superior. Na sequência, o capítulo 2, *Gestión de revistas científicas: Una aproximación preliminar a algunas causas por las cuales se objetan los artículos*, sob autoria de Francisco Aníbal Ganga Contreras, Wendolin Margarita Suárez Amaya, Nancy Rita Alarcón Henríquez, Rosana Alejandra Meleán Romero, Guadalupe Ruiz Cuellar e Jorge Manuel Cueva Estrada, visa identificar os motivos pelos quais os artigos científicos são contestados na avaliação por periódicos mainstream, com a ideia de contribuir para que os pesquisadores tenham ferramentas de autoavaliação de seus artigos. No capítulo 3, *Gestão universitária e educação inclusiva: Perspectivas da educação 5.0*, os autores Mariana Pinkoski De Souza, Henrique Guths, Paulo Fossatti e Hildegard Susana Jung, verificam quais ações a gestão universitária realiza para promover a educação inclusiva a partir da educação 5.0. O capítulo 4, *Gobernanza universitaria como factor de vinculación en las ciencias agropecuarias*, de autoria de Citlaly Yamileth Martínez Castañeda e Ismael García Castro, objetiva explicar as estratégias que as universidades do estado de Sinaloa que implementam programas na área de ciências agrícolas prevêm a partir da perspectiva da governança universitária. No Capítulo 5, intitulado *A Governança da pós-graduação no Brasil: A perspectiva da secretaria do stricto sensu*, os autores Silvia Adriana da Silva Soares, Tamara Cecília Karawejczyk Telles e Hildegard Susana Jung realizam um levantamento tipo survey exploratório-descritivo, com apoio bibliográfico e documental, caracterizando-se pela abordagem qualitativa e quantitativa.

Ainda dentro da parte I, temos o capítulo 6, *Impacto de los gobiernos corporativos en el rendimiento de las universidades de américa latina*, de autoria de Andrea King-Dominguez e Luis Amestica-Rivas, no qual as autoras analisam como diferentes variáveis de governança universitária impactam o desempenho dessas organizações. No capítulo 7, *Institucionalización del aprendizaje servicio en universidades: Resultados preliminares de una revisión sistemática*, sob autoria de Carlos Mauricio Salazar-Botello, Paulo Fossatti, Francisco Aníbal Ganga Contreras e Yohana Andrea Muñoz Jara, objetivam analisar sistematicamente os benefícios e desafios da institucionalização da metodologia de ensino-serviço nas universidades. Já o capítulo 8, *A legitimidade dos rankings acadêmicos enquanto avaliação externa de universidades de classe mundial no contexto da geopolítica do conhecimento*, de autoria de

Maynara de Oliveira Ribeiro e Adolfo-Ignacio Calderón, analisou a legitimidade dos rankings acadêmicos no contexto da geopolítica do conhecimento a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa de caráter exploratório. O capítulo 9, *A política pública e sua relação com a gestão da internacionalização nas instituições de ensino superior - IES brasileiras*, escrito por José Alberto Antunes de Miranda, demonstra a importância da relação política pública com a gestão da internacionalização das instituições de ensino superior - IES brasileiras. No capítulo 10, *Políticas de ingreso y gobierno universitario: debates y desafíos para el ingreso universitario en argentina*, o autor Pablo Daniel García busca analisar os dispositivos desenhados pelas universidades nacionais argentinas para regular a admissão de estudantes ao nível superior, colocando um foco especial de interesse nas universidades localizadas nos chamados subúrbios de Buenos Aires. O capítulo 11, *Relación entre plan de desarrollo institucional y plan de fortalecimiento: una propuesta de mejora para las instituciones de educación superior. Caso de una universidad estatal de Chile*, é escrito pelas autoras Andrea King-Dominguez e Ana María Barra-Salazar e o objetivo é analisar a relação entre dois instrumentos de planejamento desenvolvidos por uma universidade, sugerindo oportunidades de melhoria não contempladas neles. Na sequência, o capítulo 12, *Aplicação do storytelling como metodologia de ensino superior*, sob autoria de Paloma Fernandes Lisboa, Débora dos Santos, Júlio Cesar Lopes de Souza e Leandro Werner analisa, por meio de uma pesquisa experimental, com abordagem quantitativa e qualitativa, o desempenho dos estudantes no método tradicional de ensino e com a utilização do storytelling como metodologia de ensino. No capítulo 13, *Gestão e formação docente no ensino superior: Um relato de experiência em tempos de pandemia*, os autores Moana Meinhardt e Douglas Vaz apresentam as estratégias de gestão adotadas por uma Universidade, por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, em articulação com os coordenadores de curso para a formação dos professores, com foco no processo ensino-aprendizagem nas aulas remotas

A parte II - Governança educacional na educação básica, constitui-se de quatro capítulos, conforme descreveremos a seguir. O capítulo 14, *A formação pessoal e profissional: Uma busca pela integralidade do ser docente*, de autoria de Valderesa Moro, Hildegard Susana Jung, Louise de Quadros da Silva e Alice Rodrigues Almeida, tem por objetivo analisar a contribuição da formação pessoal e profissional na construção da integralidade do ser docente, com base na análise e sistematização de estudos do contexto brasileiro. Na sequência, o capítulo 15, *Gestão escolar em Canoas (RS): Uma metassíntese qualitativa das publicações do projeto saberes em diálogo*, sob autoria de Jonathan Zotti da Silva, visa descrever as contribuições das publicações apresentadas nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo para pensar a gestão escolar no âmbito da rede municipal de educação de Canoas (RS). No capítulo 16, *Gestão educacional e o termo inclusão: uma conversa com os gestores da escola pública*, a autora Bruna Viedo Kich busca compreender qual o sentido que a palavra inclusão toma para dois gestores de escola públicas municipais da cidade de Santa Maria/RS, localizados na região Centro-Oeste. O capítulo 17, *De que competências empreendedoras estamos falando no novo ensino médio?*, de autoria de Tatiani Prestes Soares, Vera Lucia Felicetti e Paulo Fossatti, objetiva analisar as Competências Empreendedoras presentes na proposta curricular do itinerário formativo Empreendedorismo III do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Por fim, a parte III - Gestão educacional nos diferentes contextos apresenta cinco artigos, de acordo com o que segue. O capítulo 18, *A aplicação da abordagem effectuation na gestão universitária* é escrito pelos autores Charlene Bitencourt Soster Luz, Márcia Regina da Silva, Hildegard Susana Jung e Paulo Fossatti, com o objetivo de refletir sobre a aplicação da abordagem Effectuation na gestão universitária. Para isso, a metodologia utilizada foi qualitativa com revisão bibliográfica. Na sequência, o capítulo 19, *As lições da pandemia para a educação superior: A perspectiva de coordenadores de cursos de graduação*, sob autoria de Cristiane Pozzebom e Paulo Fossatti problematiza a perspectiva de coordenadores de cursos de graduação de uma Universidade Comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, RS com respeito aos principais desafios vivenciados durante a pandemia e o legado desse período para a educação superior. No capítulo 20, *O programa para estudantes haitianos na universidade*

*federal da fronteira sul (UFFS): Um enfoque teórico*, os autores Eleane Aparecida de Matos Araujo, Juliane Sachser Angnes e Marcos de Castro apresentam de forma teórica os aspectos institucionais e de cooperação dessa política, concebida como afirmativa, a partir do processo de estabelecimento de haitianos no Brasil. No capítulo 21, *Unilasalle na comunidade: Memórias de projetos sociais e responsabilidade social universitária*, os autores Renaldo Vieira de Souza, Maria de Lourdes Borges, Fádua Ionara Andrade de Andrade e Paulo Fossatti evidenciam memórias de projetos sociais realizados pelo Tecnosocial da Universidade La Salle na comunidade e sua relação com a RSU. Por fim, o capítulo 22, *Educação e pandemia: Reflexos da desigualdade*, sob autoria de Vania Cristina Oliveira e Fabrício Pontin objetiva verificar as desigualdades no acesso à educação durante o período de pandemia.

*Hildegard Susana Jung*

*Paulo Fossatti*

## PREFÁCIO

*Prof. Dra. Ivette Durán Seguel*

“Cualquiera, pues, que me oye estas palabras, y las hace, le compararé a un hombre prudente, que edificó su casa sobre la roca”

San Mateo 7:24

Agradezco en primer lugar la posibilidad de presentar este libro, que compila el trabajo de muchos investigadores en torno a la Gobernanza en diferentes ambientes, y que me permite reflexionar al respecto, relevando el rol que tienen los gobiernos y quienes toman decisiones en las universidades.

Los trabajos que aquí se presentan se realizaron en un contexto muy particular y, por tanto, no pueden abstraerse del entorno en el cual se desenvuelven, es por ello que muchos de los trabajos hacen alusión a la pandemia de COVID-19, y el impacto que tuvo la en la gobernanza y gestión en ámbitos universitarios, educación básica y en diferentes contextos. En este sentido, cobran especial relevancia algunas tendencias acentuadas o agilizadas por la pandemia, tal es el caso de la inserción y fortalecimiento de tecnologías, o la innovación en metodologías de enseñanza aprendizaje.

El texto se divide en tres grandes temáticas: Gobernanza educacional en enseñanza superior, Gobernanza educacional en educación básica y Gobernanza educacional en diferentes contextos.

Existe consenso de que la gobernanza es un concepto multidimensional, que incorpora diferentes niveles de relación, a saber, internacional o global, nacional o sistémico e interno o institucional. En los niveles macro, las relaciones de la institución con actores gubernamentales y no gubernamentales, abarcan estructuras, relaciones y procesos a través de los cuales, las políticas para la educación superior han sido desarrolladas, implementadas y revisadas. A nivel institucional, la sinergia entre gobierno y gestión universitaria. El primero definido como la estructura y los procesos a través de los cuales se toman decisiones estratégicas, y el segundo como las estructuras y procesos a través de los cuales se ejecutan las decisiones.

Este libro abarca tanto las dimensiones sistémicas como institucionales, analizando desde las diferentes perspectivas el complejo quehacer de las organizaciones universitarias. La primera parte está centrada en la educación superior y los desafíos que contempla desde el punto de vista de la gobernanza y gestión universitaria, de quienes la dirigen, las necesidades de los estudiantes, nuevos contextos a los cuales se debe adaptar la universidad como una organización que se adapta a los cambios. La segunda parte, se concentra en la educación básica, particularmente en la gestión de las escuelas, desde la perspectiva de las dimensiones y análisis teórico, desde lo práctico a través de las vivencias de quienes dirigen los establecimientos, cuestionando si existen competencias como el emprendimiento en la escuela y analizando la formación que se entrega a los docentes. Finalmente, la última parte considera elementos transversales como son la responsabilidad social que tienen las universidades, inmigración, pandemia y las lecciones aprendidas.

Sin duda, quien lea este documento se enriquecerá, no solo en conocimiento, sino en las experiencias que se comparten en relación a la gobernanza universitaria en diferentes niveles. La invitación es a seguir construyendo universidad, como dice el texto que está al inicio debemos construir, pero sobre la roca firme, poniendo todas las

decisiones en manos del Señor, desde mi perspectiva y vivencia es la mejor manera de edificar.

Grandes desafíos son los que se nos plantean en este libro, pero no quisiera finalizar esta reflexión sin referirme a este año de transición. El 2022 ha sido un año de retornos, encontrarnos y reencontrarnos, donde sin duda la pandemia nos situó en un escenario complejo, no solo en lo referente al tema sanitario, sino también de relaciones interpersonales y de rutinas. Lo que ayer era común pasó a ser un bien preciado, la libertad de movernos de abrazarnos, de reunirnos simplemente se suprimió y se reemplazó por soluciones tecnológicas, que nos permitieron en parte continuar con nuestra rutina, pero de una manera diferente, más fría. Si bien, al principio teníamos cierto recelo de abrazarnos o acercarnos pesó más nuestra cultura cálida, de piel y agradecemos la oportunidad de volver a estrechar las manos, viajar, respirar otros aires y aromas. Gracias a todos quienes hicieron posible este reencuentro en Canoas.



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	4
<i>Hildegard Susana Jung, Paulo Fossatti</i>	
PREFÁCIO .....	7
<i>Ivette Durán Seguel</i>	
PARTE I - GOVERNANÇA EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR .....	12
EFEITOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DOS DOCENTES E INTENÇÃO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR .....	13
<i>Rúbia Maria Pereira, Emilly Stein, Júlio Cesar Lopes de Souza</i>	
GESTIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS: UNA APROXIMACIÓN PRELIMINAR A ALGUNAS CAUSAS POR LAS CUALES SE OBJETAN LOS ARTÍCULOS .....	23
<i>Francisco Aníbal Ganga Contreras, Wendolin Margarita Suárez Amaya, Nancy Rita Alarcón Henríquez, Rosana Alejandra Meleán Romero, Guadalupe Ruiz Cuellar, Jorge Manuel Cueva Estrada</i>	
GESTÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO 5.0 .....	34
<i>Mariana Pinkoski de Souza, Henrique Guths, Paulo Fossatti, Hildegard Susana Jung</i>	
GOBERNANZA UNIVERSITARIA COMO FACTOR DE VINCULACIÓN EN LAS CIENCIAS AGROPECUARIAS .....	42
<i>Citlaly Yamileth Martinez Castañeda, Ismael García Castro</i>	
A GOVERNANÇA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: A PERSPECTIVA DA SECRETARIA DO STRICTO SENSU .....	50
<i>Silvia Adriana da Silva Soares, Tamara Cecília Karawejczyk Telles, Hildegard Susana Jung</i>	
IMPACTO DE LOS GOBIERNOS CORPORATIVOS EN EL RENDIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA .....	57
<i>Andrea King-Domínguez, Luis Améstica-Rivas</i>	
INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN UNIVERSIDADES: RESULTADOS PRELIMINARES DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA .....	66
<i>Carlos Mauricio Salazar-Botello, Paulo Fossatti, Francisco Aníbal Ganga Contreras, Yohana Muñoz-Jara</i>	
A LEGITIMIDADE DOS RANKINGS ACADÊMICOS ENQUANTO AVALIAÇÃO EXTERNA DE UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL NO CONTEXTO DA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO ..	77
<i>Maynara de Oliveira Ribeiro, Adolfo-Ignacio Calderón</i>	

A POLÍTICA PÚBLICA E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - IES BRASILEIRAS .....	85
<i>José Alberto Antunes de Miranda</i>	
POLÍTICAS DE INGRESO Y GOBIERNO UNIVERSITARIO: DEBATES Y DESAFIOS PARA EL INGRESO UNIVERSITARIO EN ARGENTINA .....	94
<i>Pablo Daniel García</i>	
RELACIÓN ENTRE PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y PLAN DE FORTALECIMIENTO: UNA PROPUESTA DE MEJORA PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DE CHILE .....	102
<i>Andrea King-Domínguez, Ana María Barra-Salazar</i>	
APLICAÇÃO DO STORYTELLING COMO METODOLOGIA DE ENSINO SUPERIOR .....	109
<i>Paloma Fernandes Lisboa, Débora dos Santos, Júlio Cesar Lopes de Souza, Leandro Werner</i>	
GESTÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA .....	118
<i>Moana Meinhardt, Douglas Vaz</i>	
PARTE II - GOVERNANÇA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	126
A FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL: UMA BUSCA PELA INTEGRALIDADE DO SER DOCENTE .....	127
<i>Valderezsa Moro, Hildegard Susana Jung, Louise de Quadros da Silva, Alice Rodrigues Almeida</i>	
GESTÃO ESCOLAR EM CANOAS (RS): UMA METASSÍNTESE QUALITATIVA DAS PUBLICAÇÕES DO PROJETO SABERES EM DIÁLOGO .....	134
<i>Jonathan Zotti da Silva</i>	
GESTÃO EDUCACIONAL E O TERMO INCLUSÃO: UMA CONVERSA COM OS GESTORES DA ESCOLA PÚBLICA .....	143
<i>Bruna Viedo Kich</i>	
DE QUE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS ESTAMOS FALANDO NO NOVO ENSINO MÉDIO? ..	148
<i>Tatiani Prestes Soares, Vera Lucia Felicetti, Paulo Fossatti</i>	
PARTE III - GESTÃO EDUCACIONAL NOS DIFERENTES CONTEXTOS .....	155
A APLICAÇÃO DA ABORDAGEM <i>EFFECTUATION</i> NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA .....	156
<i>Charlene Bitencourt Soster Luz, Márcia Regina da Silva, Hildegard Susana Jung, Paulo Fossatti</i>	

AS LIÇÕES DA PANDEMIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PERSPECTIVA DE COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO .....	164
<i>Cristiane Pozzebom, Paulo Fossatti</i>	
O PROGRAMA PARA ESTUDANTES HAITIANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS): UM ENFOQUE TEÓRICO .....	174
<i>Eleane Aparecida de Matos Araujo, Juliane Sachser Angnes, Marcos de Castro</i>	
UNILASALLE NA COMUNIDADE: MEMÓRIAS DE PROJETOS SOCIAIS E RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA .....	183
<i>Renaldo Vieira de Souza, Maria de Lourdes Borges, Fádua Ionara Andrade de Andrade</i>	
EDUCAÇÃO E PANDEMIA: REFLEXOS DA DESIGUALDADE .....	192
<i>Vania Cristina Oliveira, Fabrício Pontin</i>	
SOBRE OS AUTORES .....	199

**PARTE I - GOVERNANÇA EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR**

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

*Rúbia Maria Pereira*

*Emilly Stein*

*Júlio Cesar Lopes de Souza*

## 1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Adaptação ao ensino remoto emergencial

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

original quando a crise for reduzida.

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

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

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

## 2.2 Percepção de qualidade docente

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

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

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

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

## 2.3 Intenção de Permanência

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

Segundo Walter e Tontini (2008) uma forma de abordar o tema “permanência” considera os alunos como participantes de uma complexa teia social, que necessitam de elementos além do ensino, para que se tornem incluídos. Nem todo aluno completa seu programa de estudos e isso merece atenção. A não permanência causa

repercussões pessoais negativas nos alunos (PERON, *et al.*, 2019), e podem afetar a imagem das instituições (STRAUSS; BORENSTEIN, 2015).

Leppel (2005), diz que alunos que esperam ser bem-sucedidos julgam o curso, por meio das possibilidades de ganhos futuros. De acordo com Oliveira, Bittar e Lemos (2010), muitos alunos esperam que possam melhorar suas condições de vida. A identificação com o curso pode afetar a permanência. Essa discussão inicia com a escolha do curso (DOWD; COURY, 2006), a falta de vocação para o curso (DIAS; THEÓPHILO, 2006), e a afinidade do aluno com o curso (LEPPEL, 2005).

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

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

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como quantitativa, exploratória e de levantamento. Como instrumento de coleta de dados, foi adaptado o questionário desenvolvido por Souza (2020) e por Coman *et al.* (2020). Nesse contexto, os alunos responderam às mesmas questões com a sua percepção em relação ao período anterior a pandemia e no cenário atual. Logo, a amostra da pesquisa são alunos a partir do 5º semestre.

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

Quadro 1 – Constructo da pesquisa

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

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

Para cada afirmação da Seção 1, os alunos pontuaram em uma escala *Likert* de 5 pontos como se sentiam antes da pandemia e como se sentem agora durante a pandemia. A segunda seção compreende questões relacionadas à intenção de permanência e aspectos financeiros. Por fim, a seção 3 inclui questões a respeito da atuação do estudante durante o ensino remoto emergencial e informações pessoais.

Posteriormente, os dados dos respondentes foram tabulados em planilhas eletrônicas. Feito isso, foi aplicado

a análise de correlação canônica, que mede o grau de associação entre dois conjuntos de variáveis (MINGOTI, 2005). Inicia-se o processo de correlação canônica, determinando o primeiro par de variáveis através das seguintes fórmulas:

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

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

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

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

**Quadro 2 – Atuação do estudante durante o ensino remoto emergencial**

Painel A – Perguntas de múltipla escolha (podem selecionar mais de uma opção)					
Pergunta	Alternativas/Respondentes				
Equipamento usado para participação das aulas on-line	Computador	Celular	Tablet	Equipamento emprestado	
	80	51	6	4	
Formas de acesso à internet	Wi-fi residencial	Wi-fi de outro local		Dados móveis	
	85	7		21	
Dificuldades encontradas durante a aula on-line	Dificuldades ao se conectar à plataforma	Perda de sinal durante as chamadas on-line	Atraso na entrega da mensagem na plataforma	O som não está claro	Não tive dificuldade
		16	49	19	18
Painel B – Perguntas com apenas uma opção a ser selecionada					
Frequência das Dificuldades	Quase sempre	Muito frequente	Frequentemente	Raramente	Não tive dificuldade
	4	5	26	26	25
Tempo para estudo/projeto	Menos tempo	Mais tempo	Nem menos tempo, nem mais tempo		
	23	25	38		
Interação aluno-Professor	Respondo no microfone, mas com a câmera desligada		Ligo a câmera e respondo	Ofereço uma resposta por escrito no chat	
	53		7	26	
Tendo como base a participação das aulas presenciais, agora	Sou menos participativo	Sou mais participativo	Não percebi diferença no meu nível de participação		
	36	30	21		



Apresentação de trabalho on-line	Acho mais difícil	Acho mais fácil	Acho nem mais fácil, nem mais difícil	
	11	52	23	
Preferência	Aulas On-line	Aulas Presenciais	Aulas on-line e aulas presenciais	Não sei
	15	26	44	1

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

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

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

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

Através das mudanças que foram ocasionadas no cenário de pandemia (FERREIRA *et al.*, 2020) e através dos pontos positivos do ensino remoto emergencial (COMAN, *et al.*, 2020), a maioria dos alunos afirma preferir uma combinação entre aulas on-line e aulas presenciais. O Quadro 3, apresenta a intenção de permanência dos alunos na instituição.

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

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

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

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

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

**Quadro 4** – Estatística descritiva dos aspectos financeiros

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

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

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

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

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

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

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

Esse resultado corrobora com achados de Ferreira, *et al.* (2020) afirmando que falta de interação e do contato visual com os alunos, o que impede de saber como o conteúdo está sendo absorvido pelo aluno. Na Tabela 2, é exposto os coeficientes para as variáveis canônicas da dimensão do desempenho pedagógico dos seus professores.

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

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

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com a Tabela 2, as afirmações P1, P3, P4 e P6 mantiveram o posicionamento dos respondentes. É possível confirmar esse resultado através dos sinais dos coeficientes, que se mantiveram nos dois cenários expostos. Referente a P2 e P5, essas obtiveram sinais opostos entre os cenários, podendo afirmar que houve alteração no posicionamento destas duas afirmações. A Tabela 3, apresenta-se os coeficientes para as variáveis canônicas da dimensão do desempenho profissional dos seus professores.

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

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

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sugerem que os alunos utilizam o computador/notebook e celular para assistir às aulas on-line. Sobre a relação aluno-professor, a maioria dos alunos explanaram que ativam o microfone, mas não ligam a câmera para ver o professor. Contudo, mais de 50% dos alunos preferem que as aulas sejam uma combinação de aulas presenciais com aulas on-line. Com relação a desistência do curso, os resultados mostram que houve alunos que pensaram em parar de estudar devido a pandemia da Covid-19 e a modalidade on-line.

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

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

## REFERÊNCIAS

- COMAN, C.; *Et al.* Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. **Sustainability**, v. 12, n. 24, p. 10367, 2020. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/921088>>. Acesso em: 5 mai. 2021.
- DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG. *In*: Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2010. p. 1-16.
- DOWD, A. C.; COURRY, T. The effect of loans on the persistence and attainment of community college students. **Research in higher education**, v. 47, n. 1, p. 33-62, 2006. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-005-8151-8>>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- EVANS, B. C. Student perceptions: The influence of a nursing workforce diversity grant on retention. **Journal of Nursing Education**, v. 46, n. 8, p. 354-359, 2007. Disponível em: <[https://m3.healio.com/~media/journals/jne/2007/08\\_august/student-perceptions-the-influence-of-a-nursing-workforce-diversity-grant-on-retention-34795/student-perceptions-the-influence-of-a-nursing-workforce-diversity-grant-on-retention-34795.pdf](https://m3.healio.com/~media/journals/jne/2007/08_august/student-perceptions-the-influence-of-a-nursing-workforce-diversity-grant-on-retention-34795/student-perceptions-the-influence-of-a-nursing-workforce-diversity-grant-on-retention-34795.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- FERREIRA, D. H. L.; *Et al.* Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista práxis**, v. 12, n. 1, p. 19-28, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464/2700>>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- FERRI, F.; GRIFONI, P.; GUZZO, T. Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. **Societies**, v. 10, n. 4, p. 86, 2020. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2075-4698/10/4/86>>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- GOMES, M. A.; DE SANT'ANNA, E. P. A.; MACIEL, H. M. Contexto atual do ensino remoto em tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 79175-79192, 2020. Disponível em: <[https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/18428?\\_\\_cf\\_chl\\_tk=O108vOYDyKhZsFG2Rc5UA74mzXYj7JJsF7NVv8kyNhU-1670525134-0-gaNycGzNCRE](https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/18428?__cf_chl_tk=O108vOYDyKhZsFG2Rc5UA74mzXYj7JJsF7NVv8kyNhU-1670525134-0-gaNycGzNCRE)>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- LEPPEL, K. College persistence and student attitudes toward financial success. **College Student Journal**, v. 39, n. 2, p. 223-242, 2005. Disponível em: <<https://go.gale.com/ps/i?id=GALE%7CA133606093&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E202a7cff>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LOPES DE SOUZA, J. C. de. Efeito mediador do apego emocional e da confiança na relação entre qualidade de docentes e a intenção de permanência de estudantes universitários. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos estatística multivariada**: uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

MIRANDA, G. J. Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

OLIVEIRA, W. A.; CHAVES, S. N. Os desafios da gestão do ensino superior durante a pandemia da covid-19: uma revisão bibliográfica. **Revista de Saúde-RSF**, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Os+desafios+da+gest%C3%A3o+do+ensino+superior+durante+a+pandemia+da+covid-19%3A+uma+revis%C3%A3o+bibliogr%C3%A1fica.+Revista+de+Sa%C3%BAde-RSF&btnG=>](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Os+desafios+da+gest%C3%A3o+do+ensino+superior+durante+a+pandemia+da+covid-19%3A+uma+revis%C3%A3o+bibliogr%C3%A1fica.+Revista+de+Sa%C3%BAde-RSF&btnG=>)>. Acesso em: 14 jun. 2021.

OLIVEIRA, J. F. de.; BITTAR, M.; LEMOS, J. R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12799/5/Artigo%20-%20Jo%C3%A3o%20Ferreira%20de%20%20Oliveira%20-%202010.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PERAZO, A. N. C.; *Et al.* Perfil do docente de ciências contábeis: perspectiva de sua qualificação acadêmica, pedagógica e profissional. **Revista Contabilidade e Controladoria**, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rcc/article/view/38481>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

PERON, V. D.; BEZERRA, R. C.; PEREIRA, E. N. Causas e monitoramento da evasão universitária no contexto brasileiro: uma revisão sistemática. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 11, 2019. Disponível em: <<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/756>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SANTOS, E. A. dos.; *Et al.* Experiências com o ensino remoto e os efeitos no interesse e na satisfação dos estudantes de ciências contábeis durante a pandemia da Sars-Cov-2: A Study With Undergraduate Accounting Students During The Sars-Cov-2 Pandemic. **Revista Gestão Organizacional**, v. 14, n. 1, p. 356-377, 2021. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/5712>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SANTOS JUNIOR, J. da S.; MAGALHÃES, A. M. da S.; REAL, G. C. M. A gestão da evasão nas políticas educacionais brasileiras: da graduação à pós-graduação stricto sensu. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 22, n. 2, p. 460-478, 2020. Disponível em: <<http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/1304>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

STRAUSS, L. M.; BORENSTEIN, D. A system dynamics model for long-term planning of the undergraduate education in Brazil. **Higher Education**, v. 69, n. 3, p. 375-397, 2015. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-014-9781-6>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

TITUS, M. A. An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. **Research in higher education**, v. 45, n. 7, p. 673-699, 2004. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/B:RIHE.0000044227.17161.fa>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 19, p. 89-110, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/vBfjhGhKRRwTZ3mBjWHKvcv/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

WALTER, S. A.; TONTINI, G.; FREGA, J. R. Antecedentes da lealdade de alunos de uma instituição de ensino superior: um modelo confirmatório. **Anais...** Encontro nacional de programas de pós-graduação em administração, v. 32, 2008.

WEST, D.; *Et al.* Higher education teachers' experiences with learning analytics in relation to student retention. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 32, n. 5, p. 1, 2016. Disponível em: <<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/3435>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

## GESTIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS: UNA APROXIMACIÓN PRELIMINAR A ALGUNAS CAUSAS POR LAS CUALES SE OBJETAN LOS ARTÍCULOS

*Francisco Aníbal Ganga Contreras*

*Wendolin Margarita Suárez Amaya*

*Nancy Rita Alarcón Henríquez*

*Rosana Alejandra Meleán Romero*

*Guadalupe Ruiz Cuellar*

*Jorge Manuel Cueva Estrada*

### 1 INTRODUCCIÓN

Las revistas científicas surgieron hace más de 350 años y durante este periodo se han consolidado y posicionado como vehículos efectivos, cuando de diseminar y difundir investigaciones se trata. Antaño, los científicos tenían se veían enfrentados a grandes obstáculos para movilizarse y lograr nexos personalizados con otros pares; por lo anterior, la utilización de cartas se transformó en el instrumento más adecuado para intercambiar saberes. De esta forma surgieron las llamadas redes de correspondencia, las cuales estuvieron vigentes durante todo el siglo XVIII, como mecanismos efectivos para compartir investigaciones (MARTIN, 2019).

Un hito muy significativo tiene que ver con el nacimiento de *Philosophical Transactions*, considerada la primera revista científica del mundo, lanzada en marzo de 1665 por Henry Oldenburg (c. 1619-1677), quien asumió el papel de editor (GANGA-CONTRERAS, VIANCOS y ABELLO, 2020). Ese mismo año vio la luz la revista *Journal des Sçavans*, que para muchos es considerada la primera revista científica, contando entre sus autores destacados, con Bernouilli, Malebranche, Leibnitz, Laplace o Voltaire (SÁNCHEZ-PIÑOL, 2000).

Actualmente existe consenso en las comunidades científicas, en señalar que una investigación que no ha sido publicada en una revista de corriente principal, no está finalizada. Adicionalmente se estima, que las universidades deben asumir como misión central, no sólo el transferir conocimiento, sino que también generarlo y comunicarlos.

Por lo anterior, los académicos se encuentran presionados por la necesidad de publicar en revistas bien posicionadas, al tiempo que, las revistas científicas se vuelven cada vez más exigentes con la finalidad de elevar su estatus. Por lo tanto, poder sortear las exigencias de revisión de pares, y cumplir con la rigurosidad que exige la comunicación científica se convierte en el desafío a superar.

Para los académicos, en la actualidad resulta imperativo publicar, por lo mismo, recibir apoyo con pautas de acción para viabilizar la posibilidad de publicar en una revista científica, resulta extremadamente conveniente y necesario (GANGA-CONTRERAS, PAREDES- BUZETA y PEDRAJA-REJAS, 2015; GANGA-CONTRERAS, CASTILLO y PEDRAJA, 2016).

Ante tal panorama el objetivo de este trabajo es identificar las causas por las cuales los artículos científicos son objetados en la evaluación por parte de las revistas de corriente principal, con la idea de contribuir en que los investigadores cuenten con herramientas de autoevaluación de sus artículos, y a que su vez esto redunde en elevar la calidad de sus trabajos, y por ende, en sus posibilidades de publicación.

En general, la investigación posibilitó la constatación de las razones más habituales por las cuales algunas revistas científicas de América Latina, que se utilizaron en la muestra, rechazan los artículos científicos. Quedó de manifiesto que es muy relevante poner atención en el estilo de presentación del artículo, pero especialmente, ser muy riguroso en cada una de las partes de su estructura, esencialmente tomando en cuenta que existen algunas secciones que contienen una mayor frecuencia de errores.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 Gestión de revistas

Este término está relacionado con diversas aristas que comprenden el proceso editorial, algunos autores hacen énfasis en ciertos aspectos, tales como las prácticas editoriales, para ser más precisos, las buenas prácticas (HAPPE 2020). Por su parte, otros autores como Sorooshian (2017), Sorooshian & Parsia (2018), Ganga-Contreras, Suárez-Amaya & Viancos-González (2019), ponen el foco en su estructura, los estándares de publicación, las políticas y los elementos éticos. De manera similar Jordan & Quaile (2012), Copeland (2019) resaltan la importancia que revisten los aspectos éticos.

Desde una perspectiva funcional y de procesos, algunos autores se enfocan en otros procesos propios de la gestión editorial como, la composición de los cuerpos editoriales Fein (2013), Varela, *et al.* (2016) Araujo, *et al.* (2017). Cabe destacar la recurrencia de trabajos donde aparece como aspecto recurrente la evaluación de los trabajos como un aspecto clave Najari, *et al.* (2010), Jordan y Quaile (2012), Petrisor (2020).

Si bien el proceso de gestión involucra diversas aristas, este trabajo se enfoca en los resultados del proceso de evaluación, particularmente en el proceso de evaluación del recurso primordial para toda revista, los manuscritos y sus dimensiones. Bajo esta perspectiva, las evaluaciones de los trabajos constituyen un elemento orientador, tanto para equipos editoriales como para los potenciales autores, de manera tal que se pueda contribuir con la calidad de las colaboraciones, y por ende, con la mejora continua en el proceso editorial.

### 2.2 Antecedentes de las revistas científicas estudiadas

#### Journal of the Academy

Creada en el año 2019, esta revista arbitrada en ciencias sociales y humanas pertenece a la Asociación de Universidades del Perú (ASUP). Como se señala en su página web tiene como misión “ser una plataforma de acceso abierto para que docentes, estudiantes e investigadores nacionales e internacionales puedan publicar sus trabajos académicos tras una rigurosa revisión, con la finalidad de que las investigaciones aporten al desarrollo nacional y/o internacional” (Journal of the academy, 2022).

Su periodicidad es semestral (enero y julio), siendo sus ejes temáticos Psicología, Economía, Negocios, Administración, Educación, Sociología, Antropología, Derecho, Política, Comunicación, Estudios Urbanos, Historia, Filosofía, Ética y Religión. Publica diversos tipos de publicaciones entre los que destacan: artículos de investigación, revisión, reflexión, así como también ensayos, editoriales, notas técnicas, y reseñas de libros.

Se trata de una revista joven que declara mantenerse en constante actualización de calidad editorial que promueven los índices de revistas más reconocidos a escala regional y mundial. Actualmente se encuentra registrada en Amelica, Directorio de acceso abierto (DOAJ), y Latindex catálogo 2.0. En la figura 1 se puede observar la respectiva imagen de la revista.



Figura 1- Imagen de Journal of the Academy



Fuente: Obtenida de <<https://www.journalacademy.net/index.php/revista>>

## Retos

Esta revista es una producción científica de acceso abierto de la universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, con enfoque en ciencias Económicas y Administrativas, editada desde enero de 2011, publicada dos veces al año, en abril y octubre. Retos garantiza la calidad de los artículos que publica mediante la evaluación de expertos pares ciegos, esto también permite avalar la imparcialidad y objetividad de las decisiones editoriales, así como la transparencia de todas las actividades del proceso, todo esto ha permitido que Retos esté presente en bases de datos internacionales, portales especializados, plataformas de evaluación científica, adicionalmente pertenece a bases de datos selectivas como: Emerging Citation Sources Index (ECSI) de Web of Science, SciELO Ecuador, REDALYC, Latindex, Dialnet, REDIB, entre otras (RETOS, 2022), lo cual muestra el cumplimiento de normativas científicas y éticas así como la calidad de la publicación. Es importante señalar que en abril de 2022 Retos recibió el correo de aceptación para el ingreso a Scopus.

En la figura 2 se aprecia la imagen que tiene la revista.

Figura 2 - Imagen de Revista Retos



Fuente: Obtenida de <<https://retos.ups.edu.ec/index.php/retos/>>

### Revista Venezolana de Gerencia (RVG)

Se trata de una publicación científica arbitrada con periodicidad trimestral con 25 años de trayectoria ininterrumpida en el área de la gerencia. Como señala en su página web su foco de interés es la gerencia, y la Administración pública, y en esta última: las temáticas: “gobierno, gestión pública, política pública, sistemas económicos, organización industrial, producción, productividad, organización y administración de empresas, cooperativas, economía social, administración del tercer sector, sociología del trabajo, sistemas de información y contabilidad”. (RVG, 2022).

Desarrolla procesos editoriales (revisión y evaluación por pares, doble ciego) y otros orientados a la garantía de proyección y visibilidad en repositorios, bases de datos e índices locales e internacionales, respondiendo a criterios de evaluación establecidos, y a la exigente demanda de conocimiento científico en el área gerencial por parte de nuestros seguidores (MELEÁN y NAVA, 2016).

La imagen de la revista se presenta en la figura 3.

Figura 3 - Imagen de Revista Venezolana de Gerencia



Fuente: Obtenida de <<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg>>

### Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)

Es una publicación trimestral editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Se dedica a difundir artículos de investigación y reseñas críticas en el “área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional”. De esta manera, se propone ser “un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa” (Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2022).

La RMIE se encuentra indexada, entre otros, en Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; REDALYC; SCIELO; LATINDEX; Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; DOAJ; ProQuest Information and Learning; Pubindex; Qualis/capes; Scopus (Elsevier, b.v.); SCIELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

En la figura 4, se puede observar la imagen de la revista.

Figura 4 - Imagen de Revista Mexicana de Investigación Educativa



Fuente: Obtenida de <<https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/index>>

### 3 METODOLOGÍA

El enfoque de investigación es cuantitativo, no experimental, de carácter descriptivo y de diseño transversal. Se seleccionaron 60 artículos de manera intencional, los cuales formaron la muestra del presente estudio. Los artículos fueron postulados en 4 revistas científicas latinoamericanas indexadas en: 1 Latindex, 1 Scielo y 2 Scopus (Q2, Q3) y que fueron rechazados por las mismas en el período agosto – octubre de 2021, conviene señalar que cada revista aportó con datos provenientes de 15 artículos no seleccionados para publicación, adicionalmente se puede agregar que Los artículos fueron seleccionados considerando dos tipos de rechazo: post arbitraje y/o evaluación editorial.

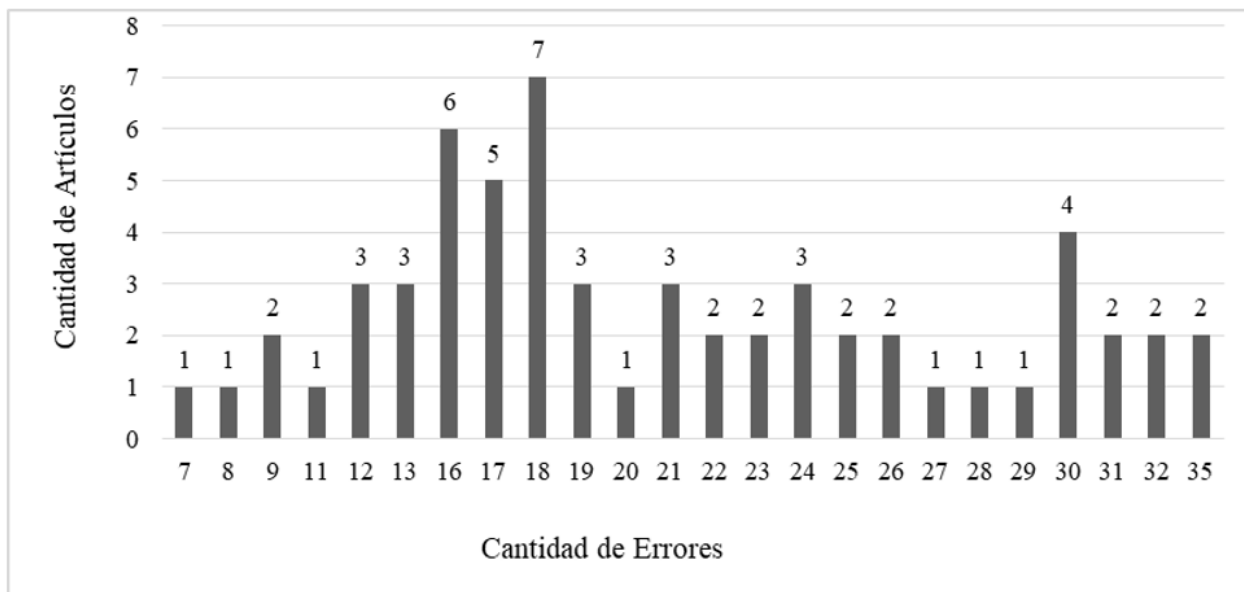
Se construyó un instrumento que recogió 44 indicadores dicotómicos que abarcaban 11 dimensiones: Título (2), Resumen (4), Palabras clave (4), Figuras y tablas (5), Introducción (5), Fundamentos teóricos (3), Metodología (5), Presentación de resultados (2), Conclusiones (4), Referencias bibliográficas (4) y Cuestiones generales (6). Para cada artículo el editor de dicha revista debía señalar si el error causa de rechazo del artículo estaba presente (1) o ausente (0). En este punto es determinante indicar que los indicadores se determinaron a partir de un grupo de discusión conformado por 5 editores de revistas científicas, quienes discutieron, analizaron, sistematizaron y consensuaron los errores que habitualmente han observado en los artículos que se someten a evaluación; por lo tanto, lo anterior implicó considerar la experiencia editorial de los participantes.

### 4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

#### 4.1 Errores que se identifican en la evaluación de manuscritos

El número de errores encontrados en cada artículo rechazado va desde los 7 a los 35, de un total de 44 causales de rechazo (ver figura N° 5).

Figura 5 - Número de causales de rechazo por artículos

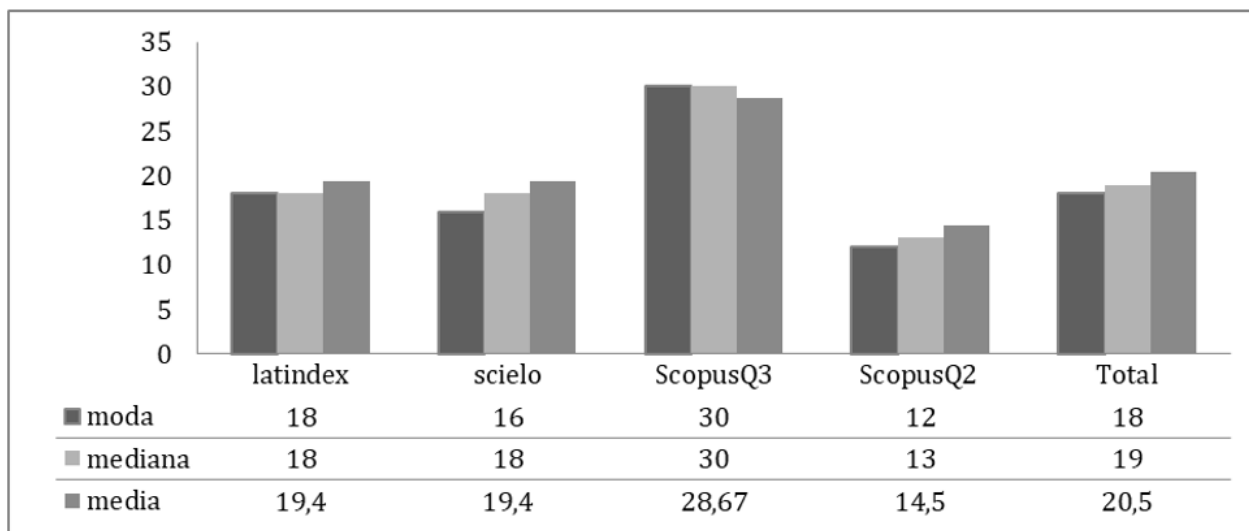


Fuente: Elaboración propia

Para analizar las causales de error detectadas se procedió a calcular, para cada una de las revistas, el promedio, moda y la mediana de los errores presentes en los artículos.

En la figura 6 se observa que al obtener las medidas de tendencia central para cada una de las revista, la que presenta en promedio una mayor cantidad de causales de error por cada artículo rechazado, es la revista indexada en Scopus Q3, la que además exhibe la mayor mediana y moda; mientras que la revista Scopus Q2 es la de menor media y mediana. Las revistas Latindex y Scielo no muestran entre sí diferencias significativas.

Figura 6 - Parámetros de tendencia central de las causales de rechazo por revistas



Fuente: elaboración propia

#### 4.2 Errores por dimensión

Otra de las preocupaciones del análisis, tenía que ver con identificar las causas por las cuales se objetan los artículos, por su correspondiente dimensión; este trabajo se ve reflejado en la tabla N° 1.

**Tabla N° 1:** Análisis de las causas de rechazo por dimensión

Dimensión	Explicación de las causales de Rechazo
<b>Errores en el título</b>	La dimensión “Título” poseía dos indicadores, descubriéndose que alrededor de una tercera parte de los artículos rechazados se debía a que su título no era coherente con el objetivo central mismo. Del mismo modo un 41,7%, es decir 25 artículos no respetaban el número de palabras que debían contener según la pauta para los autores.
<b>Errores en el resumen</b>	La dimensión Resumen poseía 4 indicadores; se detectó que un 35% de los artículos rechazados no respetaban las indicaciones de cada revista que consignaban el número de palabra, el 33,3% no contenía el objetivo central, el 55% no presentaba los aspectos metodológicos y un 51,7% no exponía las conclusiones y/o resultados más relevantes.
<b>Errores en las palabras claves</b>	En la dimensión Palabras Clave: el 53,3% de los artículos rechazados repetían como palabras clave las mismas palabras contenidas en el título, el 30% hacia caso omiso de las indicaciones en relación al número de palabras clave (mínimo o máximo), en el 31,7% de los casos las palabras clave no guardaban ninguna relación con el contenido del artículo y en el 5% de los artículos no se señalaron palabras clave.
<b>Errores en la introducción</b>	En la Dimensión Introducción se constató que el 40% de los artículos no presentaban una justificación de la temática, el 48,3% no abordaba las consideraciones teóricas, el 46,7% no indicaba los objetivos generales de la investigación, un 71,7% no presentaba en este apartado los aspectos metodológicos que daban sustento a la investigación y un 78,3% no señalaba las conclusiones y/o resultados más importantes.
<b>Errores en los fundamentos teóricos</b>	En esta dimensión: un 66,7% de los artículos no mostraba de manera precisa y congruente los antecedentes teóricos y conceptuales fundamentales que soportaban de manera adecuada el problema; un 71,7% no estructuraba con pertinencia la evidencia proveniente de la revisión de la literatura y de los estudios empíricos existentes en el ámbito del problema de investigación: el 70% no realizaba una confrontación de autores.
<b>Errores en la metodología</b>	Al revisar la Dimensión Metodología un 71,7% no explicaba adecuadamente la metodología utilizada, el 33,3% de los artículos rechazados utilizaba un metodología inadecuada para abordar la investigación; un 66,7% no indicaba con claridad la forma cómo se llegó a los resultados (indicación de fuentes, obtención de datos, método de procesamiento de la información), un 30% de los artículos cuya metodología se decía cuantitativa no poseía la representatividad, confiabilidad y validez de los datos; un 36,7% de los artículos que declaraban que su metodología era cualitativa no presentaban con claridad el marco interpretativo y la sustentación del planteamiento del problema.
<b>Errores en la presentación de resultados</b>	En la revisión de la Dimensión Presentación de resultados se constató que: un 70% de los artículos rechazados no presentaban un claro desarrollo de ideas que además fuese coherente y articulada, un 31,7% presentaba resultados, figuras y gráficos no explicados correctamente.

Errores en las figuras y tablas	En cuanto a Figuras y Tablas: un 30% presentaba figuras y tablas mal tituladas, un 21,7% presentaba tablas que no representaban el contenido, un 28,3% de los artículos presentaban tablas poco legibles, el 26,7% presentaba información repetitiva, y un 25% de no indicaba las fuentes correspondientes a las figuras y tablas.
Errores en las conclusiones	En la dimensión Conclusiones; el 48,3% de los artículos repetían en este apartado los elementos desarrollados en las dimensiones anteriores, el 81,7% no había realizado una reelaboración reflexiva de los resultados obtenidos en la investigación, el 46,7% no mostraban coherencia con los objetivos establecidos y el 80% no presentaban futuras líneas de investigación.
Errores en las referencias bibliográficas	En revisión de la dimensión Referencias Bibliográficas se descubrió que el 40% de los artículos no exponían bibliografía reciente (de últimos 5 años), el 45% no presentaba bibliografía de autores seminales, el 40% no exhibía bibliografía de buena calidad y 76,7% no respetaban las indicaciones en cuanto a las normas de la revista para las citaciones.

Fuente: elaboración propia

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Podría afirmarse que la meta de cualquier editor de una revista científica es colocar a disposición de la comunidad académica, artículos que aporten significativamente al conocimiento existente en sus respectivas áreas disciplinarias (Fonseca-Mora y Aguaded, 2014). Cuando este fenómeno ocurre, se enfrenta al gran reto de gestionar adecuadamente todo el material recibido.

Al desarrollar la investigación quedaron en evidencia las razones más habituales por las cuales se rechazan los artículos científicos, por parte algunas revistas científicas de América Latina. Aun cuando se requiere poner atención en el estilo de presentación del artículo, y de todas y cada una de las partes de su estructura, existen algunas secciones que contienen una mayor frecuencia de errores.

Los autores de este trabajo parten de la premisa que los investigadores que desean publicar en revistas científicas y que tengan acceso a este artículo podrán analizar los errores detectados para evitar incurrir en ellos; por lo que esta investigación constituye una pauta orientadora, en particular para aquellos académicos que aún no consiguen publicar sus investigaciones.

## REFERENCIAS

ARAUJO, R. M.; de AZEVEDO, A. K.; VIEIRA, L.; DE ARAUJO, M. A. D.; NASCIMENTO, T. C. 2017. Gestão de Periódicos: um estudo na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 22, n. 49, p. 42-58, 2017. Disponível em: <<https://brapci.inf.br/index.php/res/v/39233>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

COPELAND, J. The Transfer Code of Practice: Overview and Updates. **The Serials Librarian**, v. 76, n. 1-4, p. 159-161, 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0361526X.2019.1540267>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

- FEIN, C. Multidimensional journal evaluation of PLOS ONE. **Libri**, v. 63, n. 4, p. 259-271, 2013. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/libri-2013-0021/html>>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- FONSECA-MORA, M. C.; AGUADED, I. Las revistas científicas como plataformas para publicar la investigación de excelencia en educación: estrategias para atracción de investigadores. **RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 20, n. 2, p. 1-11, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/916/91636899009.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- CONTRERAS, F. G.; BUZETA, L. P.; PEDRAJA-REJAS, L. Importancia de las publicaciones académicas: algunos problemas y recomendaciones a tener en cuenta. **Idesia (Arica)**, v. 33, n. 4, p. 111-119, 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-34292015000400014&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-34292015000400014&script=sci_arttext)>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- GANGA, F.; CASTILLO, J.; PEDRAJA-REJAS, L. Factores implicados en la publicación científica: una revisión crítica. **Ingeniare. Revista chilena de ingeniería**, v. 24, n. 4, p. 615-627, 2016. Disponível em: <[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-33052016000400007&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-33052016000400007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- GANGA-CONTRERAS, F.; *Et al.* Estructura organizacional de las revistas del campo de las ciencias del deporte: Un análisis con perspectiva de género. **Journal of Sport and Health Research**, v. 11, n. 2, p. 193-206, 2019. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80959>>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- CONTRERAS, F. G.; VIANCOS, P.; ROMERO, J. A. Revistas científicas indexadas en el campo de la educación, como soporte de la difusión del conocimiento. In: Investigar para Educar: Visões sem fronteiras. **Universidade Óscar Ribas**, v. 1, n. 1, p. 191-210, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7794069>>. Acesso em: 8 mai. 2022.
- HAPPE, L. E. Distinguishing predatory from reputable publishing practices. **Journal of Managed Care & Specialty Pharmacy**, v. 26, n. 8, p. 956-960, 2020. Disponível em: <<https://www.jmcp.org/doi/full/10.18553/jmcp.2020.26.8.956>>. Acesso em: 4 jun. 2022.
- JORDAN, S. R.; HILL, K. Q. Editors' Perceptions of Ethical and Managerial Problems in Political Science Journals. **PS: Political Science & Politics**, v. 45, n. 4, p. 724-727, 2012. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/ps-political-science-and-politics/article/editors-perceptions-of-ethical-and-managerial-problems-in-political-science-journals/1B2ADC67F7EBD79CA482513CB1986190>>. Acesso em: 5 set. 2022.
- MARTIN, S. J. Historia de las revistas científicas. **Revista Luciérnaga Comunicación** v. 11, n. 22, p. 45-69, 2019. Disponível em: <[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64232308/190820\\_revista22\\_luciernaga\\_-libre.pdf?1597966489=&response-content-disposition=inline%3B+fi](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64232308/190820_revista22_luciernaga_-libre.pdf?1597966489=&response-content-disposition=inline%3B+fi)>. Acesso em: 4 jun. 2022.
- NAJARI<sup>1</sup>, A.; *Et al.* Evaluation of periodicals journals and community of medical sciences in Iran. **Iranian Journal of Public Health**, v. 39, n. 3, p. 61, 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3481634/>>. Acesso em: 7 jun. 2022.
- PETRIŞOR, A-I. Stručna recenzija pod etičkim povećalom: moguća pitanja. **Bosniaca: časopis Nacionalne i univerzitetske biblioteke Bosne i Hercegovine**, v. 25, n. 25, p. 183-197, 2020. Disponível em: <<https://hrcak.srce.hr/clanak/363707>>. Acesso em: 2 mai. 2022.
- RETOS. Enfoque y alcance. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 2022. Sobre la revista. Disponível em: <<https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie>>. Acesso em: 2 mai. 2022.
- RVG. Definición de la revista. **Revista Venezolana de Gerencia**, 2022. Disponível em: <<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/definiciondelarevista>>. Acesso em: 2 mai. 2022.



PIQUERAS, M. Aproximación histórica al mundo de la publicación científica. **Quaderns de la Fundació Dr. Antoni Esteve**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2007. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/QuadernsFDAE/article/download/260109/347294>>. Acesso em: 5 mai. 2022.

SOROOSHIAN, S. Peer review art. **Italian Journal of Medicine**, v. 11, n. 4, p. 424-425, 2017. Disponível em: <<https://scholar.archive.org/work/uk47x4p565eqpek6kgr27thw2a/access/wayback/https://italjmed.org/index.php/ijm/article/download/itjm.2017.897/994>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOROOSHIAN, S.; PARSIA, Y. Substandard Journal Management: Wastage of Authors' Motivation. **Publications**, v. 6, n. 1, p. 11, 2018. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2304-6775/6/1/11>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

VARELA, D.; BENEDETTO, G.; SANCHEZ-SANTOS, J. M. Editorial statement: The first five years of the European Journal of Government and Economics. **European Journal of Government and Economics**, v. 5, n. 2, p. 78-81, 2017. Disponível em: <<https://revistas.udc.es/index.php/ejge/article/view/ejge.2016.5.2.4317>>. Acesso em: 10 set. 2022.

## **GESTÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO 5.0**

*Mariana Pinkoski de Souza*

*Henrique Guths*

*Paulo Fossatti*

*Hildegard Susana Jung*

### **1 INTRODUÇÃO**

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

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

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

### **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

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

A Educação 1.0, com seu marco histórico a partir do século XII, foi uma educação desvinculada da sociedade e do mundo, onde havia somente um professor ao longo de toda trajetória de aprendizagem, centralizando a figura do docente como o centro do conhecimento e o detentor do saber. Os moldes do ambiente educacional eram os mesmos do ambiente laboral, as aulas eram nas residências, ao ar livre e os recursos didáticos eram confeccionados

pelos usuários sem utilizar a comunicação, diferente dos moldes do futuro, bem como todos os recursos e as didáticas eram produzidas de acordo com as necessidades sociais (DE CARVALHO, 2022).

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

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

A educação baseada no modelo industrial formava indivíduos para tarefas mecânicas e sem pensamento crítico. Neste mesmo período, a saúde implementou a medicina avançou comprovando que a PCD poderia sobreviver e ser aceita com o amparo da família e dos serviços médicos, ocorrendo a segregação, mantendo estas pessoas nos domicílios ou manicômios (SOUZA, 2016).

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

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

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

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

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

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

Um pilar da educação 5.0 também é compreender o impacto da tecnologia no cérebro humano e as formas de aprendizagem, investigando a neurociência para auxiliar ainda mais os processos de aprendizagem que funcionam para os alunos da atualidade. Autores como Fava (2014), Santana (2019) e Führ (2020) destacam que esta nova educação parece uma utopia, mas enfatizam a importância da conquista de uma educação com mais diálogo, que seja empreendedora, criativa, inclusiva, tecnológica, democrática e principalmente que prepare o aluno para o mercado de trabalho de forma integral e humanizada.

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

## **2.2 As ações da gestão universitária na busca pela educação inclusiva**

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

Na atualidade é possível citar a pandemia pelo COVID 19, como um evento que desestruturou a educação brasileira, já que em 2020 a OMS declarou situação de emergência em saúde pública no mundo, tratando-se de um desastre global, que atinge todos os setores indistintamente (SIPIONI, *et al.*, 2020). Sem medidas eficazes como a vacina, o Brasil vivenciou uma alta capacidade de contágio e conseqüentemente elevada letalidade, em fevereiro de

2022 o Brasil estava em terceiro lugar, dentre os países com mais óbitos por COVID 19 do mundo. Ações rápidas dos governos foram e são urgentes para assegurar renda, educação e dignidade às pessoas em condições de extrema vulnerabilidade, sendo os negros e as pessoas com deficiência os mais atingidos (DE CARVALHO, 2022).

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

Estudos apontam ações que a gestão universitária aplicou e ações que prevê para uma educação de qualidade, no novo formato que é a educação 5.0. Alves (2020) afirma que estratégias interdisciplinares são fundamentais para a nova realidade de ensino, como organizações didático-pedagógicas e metodológicas próprias, já que todos agentes educacionais assumem um papel distinto ao da prática convencional. Para Silva, *et al.* (2020), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve elaborar formas de acessibilidade, já que ele não se limita ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, auxiliando os docentes na escolha das atividades curriculares, com a proposta de que cada aluno aprenda de acordo com as suas especificidades no formato síncrono e assíncrono, assim, as barreiras atitudinais, tecnológicas e comunicacionais são mais fáceis de serem combatidas.

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

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

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

### 3 METODOLOGIA

Este estudo possui cunho qualitativo, com objetivo de analisar os norteadores teóricos que abordam a gestão universitária, a inclusão e a educação 5.0. A tipologia da pesquisa é bibliográfica, pois esta tipologia, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), “[...] fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são

obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas”. Segundo Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, buscando e selecionando os estudos publicados acerca do tema proposto.

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

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

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

Ao observar a trajetória até a educação 5.0, foi possível relacionar as realidades sociais e educacionais ao longo dos anos e para a educação inclusiva acontecer de fato muitas barreiras devem ser eliminadas, garantindo além do previsto em leis, como exemplo a acessibilidade atitudinal. Mantoan (2013) destaca que a inclusão acontece por meio de um processo interativo em que sociedade e alunos com deficiência se reconhecem, adaptam-se e desenvolvem-se, fundamentando o direito de cidadania plena para todos. Logo, o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional que envolve a revelação de uma educação eficiente, diferente, solidária e principalmente democrática, onde seja exequível ultrapassar o acesso e a integração e alcançar a tão cobiçada inclusão.

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

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

rotinas dos educadores sem possíveis reflexões aprofundadas sobre suas demandas e ressonâncias no exercício pedagógico (GUSSO, 2020).

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

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L.; MAMEDE, S. B. Quando uma pandemia expõe as limitações da escola e da Educação Ambiental formal. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 175-189, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10868>>. Acesso em: 11 set. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, MEC. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.
- CURY, C. R. J.; *Et al.*. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**, v. 1, n. 1, p. 2020-07, 2020. Disponível em: <<http://apmp-files-site.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/07/24145917/O-alunoomefici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf>>. Acesso em: ago 2020.
- DE CARVALHO, L.; *Et al.* Inovação na educação em engenharia por meio do desenvolvimento de competências e habilidades referenciado nos modelos de educação 4.0 e 5.0. **Latin American Journal of Business Management**, v. 13, n. 1, p. 25-38, 2022. Disponível em: <<https://lajbm.com.br/index.php/journal/article/view/689/329>>. Acesso em: 14 set. 2022.
- FAVA, R. **Educação 3.0**. Aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FOSSATTI, P.; JUNG, H. S. **Gestão educacional: temas emergentes**. Canoas: Editora Unilasalle, 2020.
- FREITAS, B. E. C.; BURLANDY, L. Desafios para a segurança alimentar e nutricional no contexto da pandemia do Covid-19., p. 146, 2020.
- FÜHR, R. C. Educação 4.0 e seus impactos no Século XXI. *In: V CONEDU - Congresso Nacional de Educação*. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/30GzzGC>>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.
- GUSSO, H. L.; *Et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 1, p. 1-27, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtrf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- HADDUD, A.; MCALLEN, D. Digital workplace management: exploring aspects related to culture, innovation, and leadership. **2018 Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET)**. p. 1-6, IEEE, 2018.
- MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **Projeto Diversa: educação inclusiva na prática - Instituto Rodrigues Mendes**, 2013. Disponível em: <<https://bityli.com/fQZCZz>>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- NETO, J. A. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia?. **Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38. 2020. Disponível em: <<https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pst/article/view/31>> Acesso em: 16 ago. 2022.
- ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975 pelo Comitê Social Humanitário e Cultural, 1975.
- RESENDE, C. de O. Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes no Planos de Desenvolvimento Institucional do sudeste goiano. **Dissertação**. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.
- SANTANA, M. Á. S. de.; FONSECA, F. M. S. O desafio do educador frente à utilização das novas tecnologias. **VI CONEDU - VI Congresso Nacional de Educação**, p. 89. 2019.
- SILVÉRIO, L. D.; ISOBE, R. M. R. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, n. 1, p. e6894-e6894, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6894>>. Acesso em: 9 maio. 2022.



SIPIONI, M. E.; *Et al.* Máscaras cobrem o rosto, a fome desmascara o resto: COVID-19 e o enfrentamento à fome no Brasil. **Scielo**. v. 1, n. 1, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/660>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SOUZA, M. P. de.; TIMM, E. Z.; GARIN, N. da C. **Ações inclusivas na academia: professores universitários com deficiência**. São Paulo: Editora Universitária Metodista, 2016.

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

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**, 1998.

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

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

VIVELA JUNIOR, G. de B.; *Et al.* Você está preparado para a educação 5.0?. **Revista CPAQV–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 12, n. 1, p. 2, 2020. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Guanis-Vilela-Junior/publication/337670234\\_LIVRE-PENSAR\\_VOCE\\_ESTA\\_PREPARADO\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO\\_50\\_Are\\_you\\_ready\\_for\\_Education\\_50/links/5de43a6b4585159aa45a0577/LIVRE-PENSAR-VOCE-ESTA-PREPARADO-PARA-A-EDUCACAO-50-Are-you-ready-for-Education-50.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Guanis-Vilela-Junior/publication/337670234_LIVRE-PENSAR_VOCE_ESTA_PREPARADO_PARA_A_EDUCACAO_50_Are_you_ready_for_Education_50/links/5de43a6b4585159aa45a0577/LIVRE-PENSAR-VOCE-ESTA-PREPARADO-PARA-A-EDUCACAO-50-Are-you-ready-for-Education-50.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2022.

## GOBERNANZA UNIVERSITARIA COMO FACTOR DE VINCULACIÓN EN LAS CIENCIAS AGROPECUARIAS

*Citlaly Yamileth Martinez Castañeda<sup>1</sup>*

*Ismael García Castro<sup>2</sup>*

### 1 INTRODUCCIÓN

El estudio de los temas de educación superior implica realizar una sistematización de información de cómo se han abordado los temas, pero también cuáles son las consecuencias en la realidad, con datos empíricos que sustenta lo expresado en forma teórica y den viabilidad a la comprensión de una problemática. Características como educación formal e informal, aprendizajes colaborativos, el fortalecimiento de competencias individuales, y aquellas estrategias ponderadas por las empresas, gobierno y actores en las Instituciones de Educación Superior (IES), son abordadas a la luz de una metodología cualitativa. A través de la realización de entrevistas semiestructuradas se recogen y analizan diversas opiniones, experiencias y estrategias de actores y expertos clave, sobre cómo debe establecerse la ruta crítica de la educación superior en el contexto actual.

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

### 2 MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Educación superior en la era global

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

Para Bruner y Labraña (apud SCHWARTZMAN, 2020) las transformaciones en la educación iniciaron en las últimas cuatro décadas, donde el aumento de la matrícula a nivel global ha sido dramático, pasando de 33 millones de estudiantes en 1970 a 67 millones en 1990 y a alrededor de 220 millones en 2017. La población estudiantil latinoamericana, por su parte, ha aumentado a un ritmo parejo. A raíz de estos cambios Pucciarelli y Kaplan

---

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

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

(2016), enmarcan algunas tendencias clave de la educación superior como la viabilidad de desarrollar estrategias competitivas trascendentales, por lo cual las IES deben centrarse a nivel organizacional y sectorial mediante el diálogo participativo, asociaciones entre personal docente, estudiantes, graduados y actores del mercado laboral, así como las autoridades para promover el bien público, la responsabilidad institucional e innovación.

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

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

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

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

## 2.2 Gobernanza universitaria como categoría de análisis

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

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

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

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

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

La gobernanza universitaria implica una colaboración entre diversos actores que debe ser fortalecida y consolidada en las tareas de legislación, con herramientas de dirección, innovación, orientada a aspectos que implican un mayor desarrollo y crecimiento económico.

Las instituciones deben tener la capacidad de mejorar los planes de estudio para responder a los requisitos cambiantes del mercado laboral, Okolie, *et al.* (2019) abogan por el uso de enfoques de aprendizaje colaborativo basado en problemas para mejorar la adquisición de habilidades de empleabilidad relevantes, construir relaciones entre las industrias y la educación superior, así como las políticas, la empresa, y los académicos que puedan converger para brindar ideas y experiencias para diseñar un plan de estudios que mejorará la empleabilidad de los graduados.

En Latinoamérica por su parte, la educación superior ha pasado por una serie de transformaciones producto de la expansión del sistema, la diversificación de la oferta, estudiantes más heterogéneos, el financiamiento, las presiones por la colaboración internacional y las novedosas formas de gobernanza que han traído consigo una nueva organización universitaria provocada por la introducción de presiones competitivas y de una cultura con características empresariales (JUNG *et al.*, 2019). México no ha sido la excepción, en el caso de Sinaloa, en el

tema de la educación superior los estudiantes que deciden inscribirse en un programa del área de las ciencias agropecuarias han venido incrementándose en un 294% desde el año 2010 a la fecha, según indica el departamento de estadística de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC, 2020) del estado de Sinaloa.

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

### 3 METODOLOGÍA

Este estudio contempla una metodología de carácter cualitativo con un enfoque inductivo – explicativo, donde se buscó conocer a profundidad la opinión de diversos actores, por ello a través de una revisión, análisis y sistematización de artículos científicos, así como el desarrollo de entrevistas a profundidad mediante un cuestionario como instrumento principal (BERNAL, 2010) a los coordinadores de los programas de ciencias agropecuarias de nivel licenciatura de las instituciones de educación superior que implementan programas educativos en el área de las ciencias agropecuarias; como son en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), las facultades de Agronomía en las regiones centro y norte del estado, así mismo, en las facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia, en Culiacán y Ciencias del Mar en Mazatlán; la Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO), en los programas de Ingeniería Ambiental, en Los Mochis y Licenciatura en Agronegocios en Culiacán; así como el Instituto Tecnológico de Los Mochis (ITLM), con el Programa de Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable.

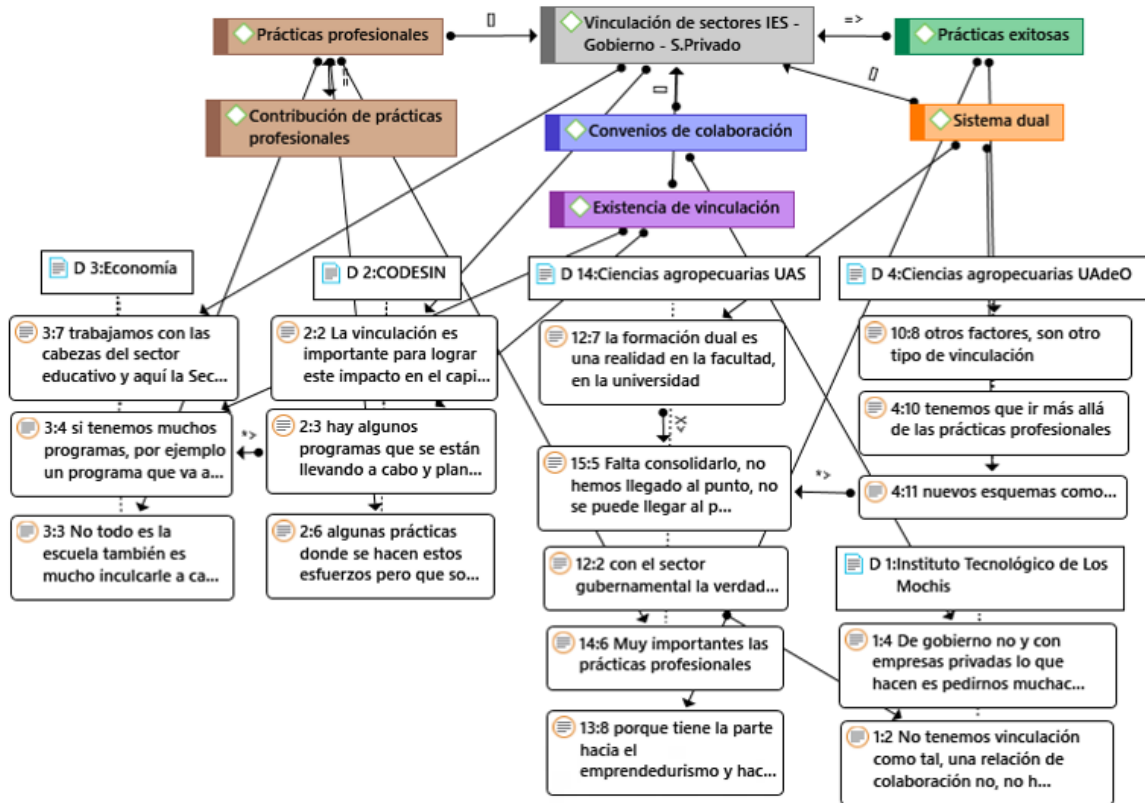
Otro de los actores relevantes, para el análisis, son las autoridades gubernamentales, como las de la Secretaría de Economía y el Consejo de Desarrollo Económico de Sinaloa, cuyas acciones intentan contribuir a mejorar la vinculación entre educación superior, sector público y privado. La información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

### 4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

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

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

Figura: Elementos relacionados a la Gobernanza universitaria



Fuente: elaboración propia (2021).

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

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

Lo anterior se relaciona con el sistema de formación dual, Euler (2013) menciona la importancia de aprender en la escuela de forma práctica y en la empresa de forma teórica, fortaleciendo las competencias y habilidades pero con un sistema de formación dual formalizado, no espontáneo como se da actualmente y ha sido expuesto por autores como Acosta y Planas (2014). La vinculación no solo debe darse entre el sector gubernamental, sino con las universidades, el estudiante y la sociedad, reconfigurando la gobernanza universitaria a través del establecimiento de convenios de colaboración; pero sobre todo con políticas

públicas con un diagnóstico definido y presupuesto destinado a crear espacios de aprendizaje para los estudiantes; así como el fortalecimiento del marco jurídico, estrategias competitivas trascendentales y diálogo participativo como señala Pucciarelli y Kaplan (2016).

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

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

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

Articular un sistema de formación dual, implica, en primer lugar, considerar que todas las universidades lleven a cabo prácticas profesionales exitosas, en todas las áreas de formación y contribuir a consolidarlas como parte de un sistema no solo bidireccional. Una de las principales críticas en políticas públicas, en este caso educativas, es la falta de focalización de programas gubernamentales; pero también las limitantes en el sector privado, la falta de incentivos del gobierno, así como la falta de visión e inversión en ciencia y tecnología, vitales en el desarrollo del país.

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

## REFERENCIAS

- ACOSTA-SILVA, A.; GANGA-CONTRERAS, F.; RAMA-VITALE, C. Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. **Revista iberoamericana de educación superior**, v. 12, n. 33, p. 3-17, 2021. Disponible em: <[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722021000100003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722021000100003)>. Acceso em: 18 jun. 2022
- ANUIES. **Visión y Acción 2030**. Una propuesta de la ANUIES para la renovar la educación superior en México. México, 2018. Recuperado de <[http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/VISION\\_Y\\_ACCION\\_2030.pdf](http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf)>.
- BELCHIOR-ROCHA, H.; CASQUILHO-MARTINS, I.; SIMÕES, E. Transversal Competencies for Employability: From Higher Education to the Labour Market. **Education Sciences**, v. 12, n. 4, p. 255, 2022. Disponible em: <<https://www.mdpi.com/2227-7102/12/4/255>>. Acceso em: 16 ago. 2022.

- BERNAL, C. **Metodología de la investigación** (ed.). Colombia: Pearson Educación, p. 146-259, 2010.
- BRUNNER RIED, J. J.; *Et al.* Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. **Revista de educación**, v. 1, n. 355, p. 137-159, 2011. Disponível em: <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81461>>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRUNNER, J. J.; CONTRERAS, F. G. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. Opción: **Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, v. 1, n. 80, p. 12-35. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920758>>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- CARDIEL, H. C.; GÓMEZ, R. R. Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente. Bordón: **Revista de pedagogía**, v. 66, n. 1, p. 11-14, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4626463.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- CARRASCO GONZÁLEZ, A.; *Et al.* Los nuevos modelos de gobernanza universitaria: El caso de la Unión Europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español. **Journal of Supranational Policies of Education**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679184/JOSPOE\\_mono\\_7.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679184/JOSPOE_mono_7.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- COLL, J. P. **La arquitectura del poliedro: Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México**. Editorial Universitaria| Libros UDG, 2015.
- EULER, D. **El sistema dual en Alemania-es posible transferir el modelo al extranjero?. Alemania: Bertelsmann Stiftung**, 2013.
- GANGA-CONTRERAS, F.; N. M., O. A. Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de Educación Superior. **Revista Espacios**, v. 39, n. 17, p. 9, 2018. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391709.html>>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- GANGA-CONTRERAS, F.; SUÁREZ, W. A.; CALDERÓN, A.; DA SILVA, M.; JUNG, H. (2019). Retos a la Gobernanza Universitaria: Acotaciones sobre la Cuestión de la Autoridad y la Profesionalización de la Gestión de las Universidades. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 8, n. 3, p. 435-456, 2019. Disponível em: <<http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/2855>>. Acesso em 19 ago. 2022.
- GRAÑA, F. Los claroscuros de la gobernanza y el fin del “Estado social”. **Papeles de la oficina técnica**, v. 16, n. 1, p. 33, 2005. Disponível em: <[https://eva.interior.udelar.edu.uy/pluginfile.php/50610/mod\\_resource/content/1/Munoz%20la%20construccion%20regional%20de%20la%20ciudadania%20homo%20sexual.pdf#page=31](https://eva.interior.udelar.edu.uy/pluginfile.php/50610/mod_resource/content/1/Munoz%20la%20construccion%20regional%20de%20la%20ciudadania%20homo%20sexual.pdf#page=31)>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- HABETS, O.; *Et al.* Am I fit for tomorrow’s labor market? The effect of graduates’ skills development during higher education for the 21st Century’s labor market. **Sustainability**, v. 12, n. 18, p. 7746, 2020. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2071-1050/12/18/7746>>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- KWIEK, M. Globalization and higher education. **Higher education in Europe**, v. 26, n. 1, p. 27-38, 2001. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720120054157>>. Acesso em: 11 ago. 2022.
- OCDE (2019). **The Future of Mexican Higher Education: Promoting Quality and Equity**. Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing, Paris.
- OKOLIE, U. C.; NWOSU, H. E.; MLANGA, S. Graduate employability: How the higher education institutions can meet the demand of the labour market. **Higher education, skills and work-based learning**, v. 9, n. 4, p. 620-636, 2019. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HESWBL-09-2018-0089/full.html>>. Acesso em: 16 ago. 2022.



PUCCIARELLI, F., KAPLAN, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. **Business Horizons**, v. 59, n. 3, p. 311-320, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>>. Acesso em: 9 ago. 2022.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019–2024, p. 63. Disponível em: <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019)>. Acesso em: 4 ago. 2022.

SAFAVI, M.; HÅKANSON, L. Advancing theory on knowledge governance in universities: a case study of a higher education merger. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 3, p. 500-523, 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2016.1180675>>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SCHWARTZMAN, S. (Ed.). Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century. Springer, 2020.

VIRGILI LILLO, M.; GANGA CONTRERAS, F.; FIGUEROA AILLAÑIR, K. Gobernanza universitaria o cogobierno: el caso de la Universidad de Concepción de Chile. **Última década**, v. 23, n. 42, p. 187-216, 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362015000100009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362015000100009&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 7 ago. 2022.

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

*Silvia Adriana da Silva Soares*

*Tamara Cecília Karawejczyk Telles*

*Hildegard Susana Jung*

### 1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 2.1 Governança Universitária e o Papel da Secretaria

Para Colossi (1999) as universidades são organizações com características complexas, intensas, cheias de singularidades, diferenciando-as das demais organizações. A pluralidade de objetivos, assim como a qualidade dos profissionais que nelas trabalham e a dependência entre o ensino, a pesquisa e a extensão, fazem com que as universidades desenvolvam “um estilo próprio de estrutura, forma de agir e modo de tomar decisão, influenciando,

assim, no processo decisório” (GESSER, *et al.*, 2021, p. 8).

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

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

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

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

## 2.2 A Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi instituída em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741. No início do segundo mandato do governo Vargas, retomou-se o desenvolvimento da nação através da industrialização que, por sua vez, aumentou a complexidade da administração pública vindo à tona a urgência “[...] de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividades: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais” (CAPES, 2014, s/p). O Ministro da Educação designou Anísio Teixeira para organizar a CAPES, o qual se tornou o primeiro presidente, de 1951 a 1964. No confuso contexto do golpe militar, surge o Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Newton Sucupira (SUCUPIRA, 2005). Este parecer fixou conceitos e critérios para a classificação dos cursos de pós-graduação no Brasil, com base nos quais a CAPES fez um levantamento reunindo informações de 157 instituições, que resultou na presença de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização, e 96 cursos de pós-graduação dos quais 22 eram de doutorado, 67 de mestrado e 7 de características que não se enquadraram nos critérios estabelecidos para verificação (GUTERRES, 2002, s/p.).

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

As definições do Parecer Sucupira de 1965 continuam vigentes, ocorrendo uma breve descontinuidade, em 15 de março de 1990, quando o governo Collor desfez a Capes através da Medida Provisória nº 150. Diante deste fato, as pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades se mobilizaram em apoio ao Ministério da Educação e em 12 de abril de 1990 a Capes é reconstituída pela Lei nº 8.028. Dentre outras atividades, é responsabilidade da Capes realizar a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Este sistema de avaliação está em contínuo aperfeiçoamento e “serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais” e os resultados desta avaliação são utilizados para formulação e reformulação das “políticas para a área de pós-graduação” (CAPES, 2014, s/p).

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

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

Quiçá, com melhores condições que a Coordenação, a/o Secretária/o conquiste expertise na gestão das informações administrativas para o Coleta. Portanto, parece que o *modus operandi* dos PPGs é que a/o Secretária/o realize na Plataforma Sucupira a inserção de informações relacionadas aos dados cadastrais do PPG, os projetos

de pesquisa e seus financiadores, os discentes (bolsistas, disciplinas, registro de defesas, cadastro de avaliadores externos, turmas, divulgação das teses e dissertações), vinculações entre Linhas de Pesquisa, projetos de pesquisa e produções. Em compensação, a Coordenação, juntamente com o Colegiado, articula os textos da Proposta do Programa que serão analisados, tomando como alicerce a produção intelectual, vinculada às Linhas de Pesquisa e à inserção acadêmica e social que o PPG viabiliza de forma coletiva.

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

### 3 METODOLOGIA

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

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

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

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

O instrumento para coleta de dados utilizado foi um questionário elaborado no *google docs*, compreendendo 13 questões fechadas referentes à caracterização dos sujeitos respondentes e 8 questões abertas, sobre o tema específico do estudo, porém para este artigo fizemos um recorte do questionário debruçando-se as questões:

“Considerando os quesitos da Plataforma Sucupira e os critérios de Avaliação da CAPES, quais os conhecimentos que você acha mais importante para a Secretaria cooperar para uma boa avaliação do PPG?; Se ficou faltando alguma atividade que realiza e não consta na relação anterior, favor descrevê-la O questionário foi inserido no *Google Forms* e, através deste aplicativo, foi enviado por e-mail, para as 184 Secretárias/os. Os e-mails institucionais dos PPGs também foram obtidos na Plataforma Sucupira em Cursos Reconhecidos.

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

Foram feitas inferências para a análise dos dados, a partir das diferentes respostas dadas ao questionário e os dados estatísticos foram adequadamente resumidos, e apresentados em forma de tabelas, quadros e gráficos, o que nos permitiu “observar determinados aspectos relevantes e começaremos a delinear hipóteses a respeito da estrutura do fenômeno estudado” (BARBETTA, 2006, p. 69).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

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

Ao contemplar o RM das respostas, infere-se que as médias abaixo de 3 significam que os Conhecimentos não são importantes considerando os quesitos da Plataforma Sucupira e os critérios de Avaliação da CAPES, para contribuição de uma boa avaliação do PPG, na perspectiva das/os secretárias/os. Com nota acima de 3, significa que é relevante para contribuir para a avaliação da CAPES, são elas: Conhecimento a partir de intercâmbio nacional e internacional com outras IES (3,5); Conhecimento de Logística e Domínio de Legislação (3,1) e Conhecimento de Design (3,4). Os demais conhecimentos tiveram nota superior a 4, que indica que é muito relevante, significa que são atividades realizadas pelas/os secretárias/os que contribuem muito para a Avaliação da CAPES, quais são: Resoluções e Portarias (4,1); Noções Gerais de Secretaria (4,2); Conhecimento de Relações Humanas (4,3); Conhecimento da Plataforma Lattes (4,4); Conhecimento de Gestão Acadêmica e Domínio de Informática (4,6); Domínio da Língua Portuguesa e Conhecimento da Plataforma Sucupira (4,7). Estes dois últimos quesitos, com nota (4,7), são as atividades mais importantes e contribuem mais para que o Programa tenha uma boa avaliação da CAPES. Este resultado demonstra a preocupação com a escrita, quando a/o secretária/o redige documentos e a preocupação em conhecer a Plataforma Sucupira, porque em muitos Programas são as/os secretárias/os que fazem o preenchimento deste item, considerando o mais importante para a avaliação do *stricto sensu* perante a CAPES.

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

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

## REFERÊNCIAS

- ANDRIETTA, J. M; MIGUEL, P. A. C. Aplicação do programa Seis Sigma no Brasil: resultados de um levantamento tipo survey exploratório-descritivo e perspectivas para pesquisas futuras. **Gestão & Produção**, v. 14, n. 1, p. 203-219, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/gp/a/k3xjzjrmCJ4s6ssDNLGvyMR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 4 mai. 2022.
- BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5. ed., rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- BRUNNER, J. J. Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. **Revista de Educación**, v. 355, v. 355, p. 137-159, 2011. Disponível em: <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81461>>. Acesso em 4 mai. 2022.
- CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos: o capital humano das organizações**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- COLOSSI, N. Controle da gestão na universidade: algumas considerações. In: Encuentro Regional Noa Sobre Evaluación De La Educación Superior, 1999, San Miguel de Tucumán. **Anais [...]** Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán, Argentina, 1999.

Coordenação De Aperfeiçoamento De Nível Superior - CAPES. **Educação Documento de Área e Comissão**. 2014. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>. Acesso em: 04 maio 2014.

Coordenação De Aperfeiçoamento De Nível Superior – CAPES. **Documento de área – Educação**. 2016. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2019.

Coordenação De Aperfeiçoamento De Nível Superior - CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**. Educação. 2017. Disponível em: <[http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios\\_quadrienal\\_2017/20122017-Educacao\\_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017\\_final.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2019.

Coordenação De Aperfeiçoamento De Nível Superior - CAPES. **Cursos Avaliados e Reconhecidos. 2018**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=70800006>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 30, p. 7-20, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VSnWgN8xMgjTc3VR534PSGN/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 fev. 2019

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

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

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCO, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000. Disponível em: <[http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138\\_1861\\_freitashenriquerausp.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriquerausp.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2019.

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

GUTERRES, C. R. J. A Faculdade Interamericana de Educação. Cadernos de Educação Especial/Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/ Departamento de Educação Especial/Laboratório de Pesquisa e Documentação – **LAPEDOC**, v. 1, n. 19, p. 95-113, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5139>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

GESSER, G. A. Governança universitária: um panorama dos estudos científicos desenvolvidos sobre a governança em instituições de educação superior brasileiras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, p. 5-23, mar. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/dHSCFkhscTBnXtYzv59KBgD/>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MENEGAT, J.; COLOSSI, N. Gestão do capital humano em Instituições de Ensino Superior. **Diálogo**, Canoas, RS, v. 1, n. 15, p. 73-88, 2009. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/133>>. Acesso em 13 mar. 2019.

SUCUPIRA, N. (Relator). Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

WANDERCIL, M.; CALDERÓN, A.; GANGA-CONTRERAS, F. A. Governança universitária e rankings acadêmicos à luz da literatura acadêmica brasileira. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, n. 1, p. e22391-e22391, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22391>>. Acesso e 12 mar. 2019.



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

*Andrea King-Domínguez*

*Luis Améstica-Rivas*

### 1 INTRODUCCIÓN

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

En los gobiernos corporativos es posible destacar tres participantes: los accionistas, el consejo de administración y la alta gerencia. Entre las funciones que cumple el consejo de administración es definir la misión de la compañía, sus metas y resultados esperados, establecer la dirección estratégica y supervisar e informar a los accionistas de los resultados obtenidos. Además, es el nexo entre los inversionistas y la alta gerencia de la empresa y son los mediadores en caso de que existan puntos de vista contradictorios en algún tema, alineando así los intereses de ambas partes.

Enfocados en el estudio de los gobiernos corporativos, se han desarrollado diversas investigaciones que se sustentan principalmente en la teoría de agencia, la de *stewardship*, la de los *stakeholders* y la de dependencia de los recursos, entre otras. Dentro del conjunto de investigaciones relacionadas a esta temática, destacan aquellas que analizan cómo atributos de gobernanza impactan en los resultados de estas, medidos por indicadores financieros, contables o de mercado. Algunos de los atributos de gobernanza analizados han sido el tamaño de los consejos de administración, su composición o independencia, dualidad de cargo, y aspectos relacionados a los comités de auditoría (AL FAROOQUE, *et al.*, 2020; YERMACK, 1996).

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

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

## 2 MARCO TEÓRICO Y DEFINICIÓN DE HIPÓTESIS

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

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

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

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

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

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

Pero también se ha planteado que habría una relación positiva, ya que los directores ejecutivos brindan información relevante sobre la operación y las finanzas de la empresa, apaciguando los problemas de agencia relacionados con la dualidad de cargo. Además, en tiempos de crisis las decisiones se tomen con mayor rapidez y de manera más drástica (DOWELL, *Et al.*, 2011; PUCHETA-MARTÍNEZ; GALLEGO-ÁLVAREZ, 2020)

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

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

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

Desde el enfoque de agencia, la presencia de un alto número de consejeros externos implica un mayor monitoreo, y que se aborden los intereses de todas las partes involucradas, que se aporte con distintos enfoques y que se tomen decisiones más objetivas. La teoría de la dependencia de los recursos predice que una alta participación de consejeros externos permite una mejor vinculación de la empresa con su entorno, ayudando a los gerentes a lograr

los distintos objetivos de la empresa. Así, ambas teorías apoyarían la presencia mayoritaria de directores externos a las organizaciones (FAMA; JENSEN, 1983; PUCHETA-MARTÍNEZ; GALLEGO-ÁLVAREZ, 2020).

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

Por lo tanto, basándose en lo propuesto por la teoría de agencia y de dependencia de los recursos, se plantea que:

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

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

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

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

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

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

Considerando lo anterior, se planteó la cuarta hipótesis:

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

### 3 METODOLOGÍA

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

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

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

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

Se utilizaron cinco variables independientes. La primera corresponde al tamaño del CU (TAM), medido por el número de miembros que participan en este organismo. La dualidad de cargo es la segunda variable independiente (DUAL), y es una variable binaria que toma el valor 1 cuando se está en presencia de dualidad de cargo y 0 en caso contrario. Para medir la independencia del CU se utilizó la variable INDEP, que corresponde al porcentaje de consejeros externos que lo integran. Luego, y en relación al consejo o departamento de auditoría independiente, se utilizó una variable binarias: CAI. Esta variable toma el valor 1 cuando se está en presencia de un comité de auditoría independiente. Por último, para medir el efecto del método de nombramiento del rector se utilizaron tres variables: nombramiento por voto directo (NVD), nombramiento Colegiado representativo (NCR) y nombramiento corporativo (NCORP). Cada una de ellas es una variable binaria, que tiene asignado el valor 1 cuando el método de nombramiento de rector por la universidad *i* sea voto directo, colegiado representativo o corporativo, respectivamente, y 0 en caso contrario. La variable de comparación de este caso es el método de nombramiento de rector externo.

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

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

El modelo utilizado para comprobar nuestras hipótesis es el siguiente:

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

Donde

$\widehat{Ptje}$ : Variable latente

$$\mu_i \sim N(0, \sigma^2)$$

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

$$Ptje_i = \{0, \text{ si } Ptje < 0 \quad Ptje^*, \text{ si } 0 < Ptje^* < 100 \quad 100, \text{ si } Ptje \geq 100$$

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Análisis descriptivo

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

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

En cuanto a la dualidad de cargo, ésta se presenta en el 68,2%. Se observa que únicamente el 32,6% de las instituciones tiene un departamento de auditoría independiente. El método de selección del rector más utilizado es el externo (32,6%), seguido por el colegiado representativo (27,2%), el corporativo (23,3%) y voto directo (17,1%). Además, la muestra permitió distinguir dos tipos de universidades: las de carácter público (70.5%) y privado (29,5%).

### 4.2 Análisis de las regresiones

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

Luego se planteó un modelo y se contrastaron las hipótesis por medio de una regresión Tobit. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 1. El estadístico  $\chi^2$  indica que la significancia se cumple según las especificaciones empíricas planteadas, tanto para la muestra total como para las universidades públicas, no así para las universidades privadas.

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

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

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

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

Tabla 1 – Resultados de regresiones por Tobit

	Resultados esperado	Resultado encontrado
$\alpha$		<b>61,39239***</b> (9,52962)
TAM	+	-0,043342 (0,04743)
DUAL	-	-2,73851 (3,63993)
INDEP	+	0,0772376 (0,08579)
CAI	+	<b>-7,611707*</b> (4,46635)
NVD	+	-10,44194 (7,43958)
NCR	+	<b>-18,91207***</b> (6,41520)
NCorp	+	<b>-18,62474***</b> (6,43332)
TAM_UN		<b>0,00036***</b> (0,00006)
TI		<b>-8,963677*</b> (4,66195)

Nº observaciones: 129

Prob>chi<sup>2</sup> 0,0002

R<sup>2</sup> o Pseudo R<sup>2</sup> 0,0502

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

## 5 CONCLUSIONES

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

El estudio evidenció que las variables relacionadas al método de nombramiento del rector eran determinantes

en el rendimiento de las universidades. Además, la variable relacionada a presencia de comités o departamentos de auditoría independiente, afectaría negativamente el rendimiento de las universidades.

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

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

## REFERENCIAS

- BROWN Jr., W. O. Faculty Participation in University Governance and the Effects on University Performance. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 44, n. 2, p. 129-143, 2001. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167268100001360>>. Acesso em: 13 mar. 2022
- DE SILVA LOKUWADUGE, C.; ARMSTRONG, A. The impact of governance on the performance of the higher education sector in Australia. **Educational Management Administration & Leadership**, v.43, n. 5, p. 811-827, 2015. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143214535740>>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- DOWELL, G. W. S.; SHACKELL, M. B.; STUART, N. V. Boards, CEOs, and surviving a financial crisis: evidence from the internet shakeout. **Strategic Management Journal**, v. 37, n. 1, p. 116-132, 2011. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/smj.923>>. Acesso em: 4 mar. 2022.
- FAMA, E. F.; JENSEN, M. C. Separation of Ownership and Control. **Journal of Law and Economics**, v. 26, n. 2, p. 301-325, 1983. Disponível em: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/467037>>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- GANGA CONTRERAS, F. et al. Teoría de agencia (TA): Estrategia y Organizaciones. **Innovar**, v. 15, n. 57, p. 11-26, 2015. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/43786385>>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- HUANG, C.; HO, Y. Historical research on corporate governance: A bibliometric analysis. **African Journal of Business Management**, v. 5, n. 2, p. 276-284, 2011. Disponível em: <<https://academicjournals.org/journal/AJBM/article-full-text-pdf/0153F7616001>>.
- JENSEN, M. C. Agency Cost Of Free Cash Flow, Corporate Finance, and Takeovers. **SSRN Electronic Journal**, v. 76; n. 2, p. 323–329, 1986. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1818789>>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- JENSEN, M. C. The modern industrial revolution, exit, and control systems. **Journal of Finance**, v. 48, n. 3, p. 831–880, 1993. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-6261.1993.tb04022.x>>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- LIU, Z.; MOSHI, G. J.; AWUOR, C. M. Sustainability and indicators of newly formed world-class universities (NFWCUs) between 2010 and 2018: Empirical analysis from the rankings of ARWU, QSWUR and THEWUR. **Sustainability**, v. 11, n. 10, p. 2474-2504, 2019. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2071-1050/11/10/2745>>. Acesso em: 18 jun. 2022.



ORDORIKA, I. Elección de rector: panorama internacional. **Revista de La Educación Superior**, v.44, n. 175, p. 7-18, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n175/v44n175a1.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PUCHETA-MARTÍNEZ, M. C.; GALLEGO-ÁLVAREZ, I. Do board characteristics drive firm performance? An international perspective. **Eview of Managerial Science**, v.14, n. 6, p. 1251-1297, 2020. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11846-019-00330-x>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

QUACQUARELLI SYMONDS. QS World University Rankings, 2021. Disponível em: <<https://www.topuniversities.com/university-rankings>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

RÖNKKÖ, J.; PAANANEN, M.; VAKKURI, J. Exploring the determinants of internal audit: Evidence from ownership structure. **International Journal of Auditing**, v. 22, n. 1, p. 25-39, 2018. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ijau.12102>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SINGH, S.; TABASSUM, N.; DARWISH, T. K. Corporate Governance and Tobin'ayg9s Q as a Measure of Organizational Performance. **BJM British Journal of Management**. v. 29, p.171-190, 2018. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8551.12237>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

YERMACK, D. Higher market valuation for firms with a small board of directors. **Journal of Financial Economics**, v. 40, n. 1494, p. 185–211, 1996. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0304405X95008445>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

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

*Carlos Mauricio Salazar-Botello*

*Paulo Fossatti*

*Francisco Aníbal Ganga Contreras*

*Yohana Muñoz-Jara*

### 1 INTRODUCCIÓN

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

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

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

### 2 MARCO TEÓRICO

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

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

ARAMBURUZABALA; MCILRATH, 2019).

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

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

### 3 METODOLOGÍA

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

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

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

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

**Tabla 1 – Criterios de inclusión y exclusión**

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
1. Estudios empíricos o primarios centrados en los beneficios y desafíos de la experiencia de aprendizaje servicio.	1. Estudios que aborden la institucionalización del Aprendizaje Servicio en instituciones que no sean universidades.
2. Estudios empíricos o primarios derivados de la práctica o percepción de docentes, estudiantes de pregrado y/o socios comunitarios respecto a la institucionalización del aprendizaje servicio.	2. Estudios no empíricos o secundarios relacionados a la institucionalización del aprendizaje servicio
3. Estudios que reporten investigación en universidades.	3. Estudios que trabajen en la validación y/o construcción de instrumentos.
4. Estudios publicados en idioma inglés y español	4. Estudios que reportan investigaciones en otros contextos y espacios educativos.
5. Estudios publicados entre los años 2015 y 2019.	5. Estudios publicados en idiomas diferentes al español o inglés.
6. Estudios en los cuales se evidencie la institucionalización del Aprendizaje Servicio en Universidades.	6. Estudios publicados antes del año 2015 y después del año 2019.

Fuente: Elaboración Propia.

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

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

Posteriormente, los investigadores compararon los resultados de esta revisión para determinar cuántos puntos de encuentro y desencuentro existen, dando como resultado que 26 artículos responden al criterio 1 (directamente relacionado a los criterios de inclusión), 26 registros se sometieron a un segundo análisis ya que se clasificaron en el criterio 2 (poco claro o confuso respecto a los criterios de inclusión y exclusión), y se descartaron 96 publicaciones clasificadas en el tercer criterio, es decir, nada relacionadas a los criterios de inclusión. Tras analizar nuevamente los artículos clasificados en el criterio 2 (Poco claros o confusos respecto a los criterios de inclusión y exclusión), se determinó que sólo 5 artículos responden a los criterios de inclusión, siendo finalmente 31 los artículos seleccionados para continuar las etapas de revisión sistemática. Respecto a la búsqueda complementaria (Grupo 2), de los 22 artículos seleccionados –utilizando el mismo criterio señalado en el apartado anterior- se identificó que 10 están directamente relacionados a los criterios de inclusión, ningún artículo fue considerado confuso o poco claro y 12 artículos se clasificaron nada relacionados con los criterios de inclusión.

A partir de la pregunta orientadora se definió la categoría de análisis: “universidades: beneficios y desafíos de la experiencia del aprendizaje servicio” y los criterios de caracterización descriptivas son: autores/año; objetivo; enfoque; muestra; instrumentos; análisis y resultados. La siguiente etapa corresponde a una revisión de manera independiente de cada uno de los investigadores de la introducción, metodología y conclusiones de los 41 artículos

seleccionados, de tal manera de llegar a establecer la elección definitiva de ambas búsquedas. Además, se elabora una tabla con la categorización de las variables descriptivas de los artículos mencionados.

#### 4 RESULTADOS PRELIMINARES Y DISCUSIÓN

Para obtener los resultados preliminares de este trabajo se realizó un análisis de contenido de 11 de los 41 artículos seleccionados y en la categoría de análisis universidades: beneficios y desafíos de la experiencia del aprendizaje servicio. Tras la revisión de estos artículos, 2 fueron eliminados debido a que no responden a los criterios de inclusión definidos, siendo así 9 los artículos con los que se obtienen los resultados presentados a continuación.

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

Los desafíos para la institucionalización de la metodología en las universidades son mayores, destaca la necesidad de vincular el AS con la investigación y equiparar el reconocimiento con el resto de las actividades académicas; contar con mecanismos de apoyo logístico y administrativo para su adecuada implementación; contar con estructura y políticas claras, y definir las etapas de institucionalización de la metodología (HOU; WILDER, 2015; LAGUNA-MANAPOL, 2015). El financiamiento y asignación de recursos para implementar AS; la promoción y la capacitación de los docentes se plantean como fundamentales (DANIELS *et al.*, 2015; HOU; WILDER, 2015; MUSA *et al.*, 2017; NEAL *et al.*, 2017). Se destaca la importancia de reconocer el rol fundamental del profesorado en la institucionalización del AS y otorgar la liberación de tiempo, así como definir la carga curricular que los cursos de AS requieren (DANIELS *et al.*, 2015; HOU; WILDER, 2015; LAGUNA-MANAPOL, 2015; LEWING; SHEHANE, 2017; MUSA *et al.*, 2017; NEAL *et al.*, 2017). Autores tales como Julie (2015) y, Lewing y Shehane (2017) establecen la necesidad de definir el AS como parte de la estrategia institucional para facilitar su implementación; la necesidad de definir una misión, criterios de calidad y filosofía del AS y asumir un modelo organizacional de gestión del cambio que facilite la incorporación de la metodología en la cultura institucional (DANIELS *et al.*, 2015; HOU; WILDER, 2015; LEWING; SHEHANE, 2017).

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

Tabla 2 – Resumen información extraída publicaciones analizadas

Nº	Autores/Año	Objetivo	Enfoque	Muestra	Instrumentos	Análisis	Resultados
1	Hou S.-I., Wilder S. (2015)	Examinar las motivaciones del profesorado, las barreras y estrategias para la adopción del Aprendizaje Servicio en una importante universidad pública	Mixto	Población 1200 profesores de una importante universidad de investigación, muestra 449 profesores.	Aplicación de una encuesta en línea de estudio comparativo.	Análisis inductivos y descriptivos, con enfoque analítico e iterativo	Los profesores están motivados y desean proporcionar experiencias de trabajo realista y nuevos desafíos de enseñanza a los estudiantes. Las barreras son la falta de tiempo, reconocimiento o recompensas a nivel institucional y entre pares, y apoyo logístico para implementar AS.
2	Daniels K.N., Billingsley K.Y., Billingsley J., Long Y., Young D. (2015)	Compartir la investigación sobre el uso de la pedagogía del AS como estrategia para promover el aprendizaje comprometido que impacta positivamente en la resiliencia.	Mixto. Enfoque se basa en un conjunto ecléctico de teorías.	Estudiantes de grado de 5 áreas de diferentes (enfermería, salud pública, psicología, nutrición y educación física)	Cuestionarios, encuestas con escala tipo Likert y respuestas abiertas. Cuestionario de resiliencia de Nicholson McBride.		Los estudiantes favorecen positivamente la pedagogía del AS y valoran los principios de responsabilidad cívica y justicia social. Lo que tiene un impacto positivo en la persistencia y la resiliencia.

3	Laguna-Manapol M. (2015)	Discute el aprendizaje servicio como una pedagogía de enseñanza aprendizaje e innovación en la educación del Trabajo Social.		Se seleccionan 5 escuelas de trabajo social en Mindanao. Se encuestaron 72 estudiantes matriculados en la instrucción de campo.	Se utiliza un marco para el AS denominado modelo PARE.		Se describieron las experiencias y motivaciones en relación con el desempeño de los estudiantes en la instrucción de campo. Es importante la motivación de los estudiantes (tanto interna como externa) para predecir su rendimiento en la instrucción de campo.
4	Julie H. (2015)	Elaborar un marco de aplicación del AS para la escuela de enfermería de la Universidad de Western Cape (UWC)	Mixto	11 Educadores	Aplicación de cuestionarios	Modelo de investigación de intervención de diseño y desarrollo de Rothman y Thomas (1994)	Se crea un procedimiento para establecer la diferencia con otras metodologías. Marco para la aplicación del AS.
5	Musa N., Ibrahim D.H.A., Abdullah J., Saeed S., Ramli F., Mat A.R., Khiri M.J.A. (2017)	Proponer una metodología de aplicación de un programa de aprendizaje de servicios abordando las cuestiones en el contexto de Sarawak y Malasia				¿Cuál es la mejor metodología para aplicar un AS en una institución de enseñanza superior?	El aprendizaje en servicio es uno de los componentes de las Prácticas Educativas de Alto Impacto (HIEP) en los requisitos del Plan de Educación de Malasia para 2015-2025.

6	<p>Neal M.B., Cannon M., DeLaTorre A., Bolkan C.R., Wernher I., Nolan E., López Norori M., Largaespada-Fredersdorff C., Brown Wilson K. (2017)</p>	<p>Detallar la evolución del programa de ISL en Nicaragua, la evaluación por parte de los estudiantes, perspectivas de la facultad sobre el programa, beneficios y los desafíos, lecciones aprendidas y planes para el futuro.</p>		<p>Participan 9 estudiantes y luego 16 en los cursos impartidos 10 profesores y 4 líderes estudiantiles Se trabaja en 13 ciudades de Nicaragua</p>	<p>Se aplicaron análisis cualitativos y cuantitativos. Estas consistieron en preguntas abiertas y cerradas para evaluar la satisfacción de los estudiantes.</p>	<p>Se utilizaron estadísticas descriptivas básicas. Las preguntas abiertas se prepararon para un análisis de contenidos (Hsieh y Shannon, 2005)</p>	<p>Las características de los estudiantes que han sido asociadas al éxito del programa: interés por servir a los demás, la voluntad de priorizar las necesidades de los demás por encima de las suyas propias, la apertura a la interacción con personas con diversos antecedentes, el deseo de aprender y una actitud positiva, entre otras.</p>
7	<p>Alcartado P.S., Camarse M.G., Legaspi O.M., Mostajo S.T., Buenaventura L.C.L. (2017)</p>	<p>Se analizó los efectos cognitivos, afectivos y psicomotores del aprendizaje de servicio a los estudiantes y sus beneficios para los receptores de la comunidad</p>	<p>Enfoque mixto</p>	<p>Encuestados: 2125 estudiantes pertenecientes a los 7 colegios de la Universidad, receptores de la comunidad y profesores</p>	<p>Cuestionarios y entrevistas semiestructuradas elaboradas por los investigadores, aplicados a estudiantes, el profesorado y los receptores de la comunidad.</p>	<p>Se utilizó estadística descriptiva para analizar los datos y presentarlos.</p>	<p>Elaboración de un modelo pedagógico de aprendizaje en servicio que constituirá un enfoque único del DLSU-D para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, responder a las necesidades de las comunidades marginadas.</p>



8	<p>Álvarez Castillo J.L., Martínez Usarralde M.J., González González H., Buenestado Fernandez M. (2017)</p>	<p>Desvelar el alcance y caracterización de la formación del profesorado universitario en la metodología AS</p>	<p>Enfoque racionalista. Diseño ex post facto de carácter transversal</p>	<p>Población de estudio: universidades españolas, relacionadas en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (51 públicas y 34 privadas).</p>	<p>Dos instrumentos, uno no interactivo y otro interactivo. Encuesta no estructurada.</p>	<p>Registro de información publicada en las webs de las universidades españolas. Encuesta dirigida a los responsables de formación del profesorado</p>	<p>El ApS se integra, así, dentro de la educación experiencial (Rodríguez, 2014). El desarrollo del ApS se manifiesta dentro de la universidad en su estructura organizativa. No obstante, apenas se dispone de evidencia sobre los ámbitos en los que se forma el profesorado universitario que aplica la metodología de ApS.</p>
9	<p>Lewing M., Shehane M. (2017)</p>	<p>Determinar el nivel de institucionalización del aprendizaje servicio en diversas instituciones de carácter religiosas de la región de la costa del Golfo de los Estados Unidos</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Los participantes fueron académicos de 103 colegios y universidades privadas Contestaron 17 establecimientos.</p>	<p>Se utiliza una versión electrónica de la rúbrica de autoevaluación de Furco (2009).</p>	<p>Se utilizó estadística descriptiva para analizar los datos y presentarlos.</p>	<p>Se clasifican a las instituciones en una de las tres etapas establecidas en la Rúbrica de Furco (2009). El aprendizaje por servicio es una metodología poderosa que apoya el aprendizaje de los estudiantes y se alinea con la misión de las instituciones religiosas.</p>

Fuente: Elaboración Propia.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

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

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

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

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

## REFERENCIAS

- ALCARTADO, P.; *Et al.* Developing a pedagogical model of service learning: the de la salle University-Dasmariñas experience. **Journal of Institutional Research South East Asia**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 31–56, 2017. Disponível em: <[http://www.seairweb.info/journal/JIRSEA\\_v15\\_n2\\_2017.pdf#page=31](http://www.seairweb.info/journal/JIRSEA_v15_n2_2017.pdf#page=31)>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BRINGLE, R. G.; HATCHER, J. A. Implementing Service Learning in Higher Education. **The Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 67, n. 2, p. 221–239, 1996. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1996.11780257?journalCode=uhej20>>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- DANIELS, K. *et al.* Impacting resilience and persistence in underrepresented populations through service-learning. **Journal for Multicultural Education**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 174–192, 2015. Disponível em: DANIELS, K.; *Et al.* Impacting resilience and persistence in underrepresented populations through service-learning. *Journal for Multicultural Education*, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 174–192, 2015. Acesso em: 16 ago. 2022.
- ESCOFET, A. *et al.* Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 21, n. 70, p. 929–949, 2016. Disponível em: <[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000300929](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300929)>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- EYLER, J.; GILES, D. **Where is the learning in service-learning?** Chichester: John Wiley and Sons Ltd, 1999.
- FURCO, A. Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. Buenos Aires. **Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”**. Buenos Aires: [s. n.], 2004. p. 19–26. Disponível em: <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/EL001174.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- FURCO, A.; BILLIG, S. **Service-learning: The Essence of the Pedagogy**. Connecticut: Information Age Publishing, 2002.

HAHN, S. J.; KINNEY, J. M.; HESTON, J. “So we basically let them struggle”: Student perceptions of challenges in intergenerational Service-Learning. **Gerontology and Geriatrics Education**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 142–155, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02701960.2018.1447935>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

HOU, S.; WILDER, S. Changing pedagogy: Faculty adoption of service-learning: Motivations, barriers, and strategies among service-learning faculty at a public research institution. **SAGE Open**, [s. l.], v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/2158244015572283>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

JULIE, H. The development of an implementation framework for service-learning during the undergraduate nursing programme in the Western Cape Province. **Curationis**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 9, 2015. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701960.2018.1447935>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

LAGUNA-MANAPOL, M. Promoting Service-Learning as a Pedagogy for Social Work: Education: Lessons from the Philippines Melba. **International Journal of Innovation, Creativity and Change**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 7–24, 2015. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Yohana-Andrea-Munoz-Jara/publication/366237490\\_Institucionalizacion\\_del\\_Aprendizaje\\_Servicio\\_en\\_Universidades\\_Resultados\\_Preliminares\\_de\\_una\\_Revision\\_Sistematica/links/6398db2c484e65005b0939d4/Institucionalizacion-del-Aprendizaje-Servicio-en-Universidades-Resultados-Preliminares-de-una-Revision-Sistematica.pdf#page=98](https://www.researchgate.net/profile/Yohana-Andrea-Munoz-Jara/publication/366237490_Institucionalizacion_del_Aprendizaje_Servicio_en_Universidades_Resultados_Preliminares_de_una_Revision_Sistematica/links/6398db2c484e65005b0939d4/Institucionalizacion-del-Aprendizaje-Servicio-en-Universidades-Resultados-Preliminares-de-una-Revision-Sistematica.pdf#page=98)>. Acesso em: 18 mar. 2022.

LEWING, M.; SHEHANE, M. The Institutionalization of Service-Learning at the Independent Colleges and Universities of the Gulf Coast Region. **Christian Higher Education**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 211–231, 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15363759.2016.1254074>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MARTÍNEZ-ODRÍA, A. Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. **Bordón. Revista de pedagogía**, [s. l.], v. 59, n. 4, p. 627–640, 2007. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2582784.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MAYOR, D. Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 1–22, 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032018000300494](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000300494)>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MOHER, D.; *Et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. **PLoS Medicine**, [s. l.], v. 6, n. 7, p. e1000097, 2009. Disponível em: <<https://www.acpjournals.org/doi/full/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MUSA, N.; *Et al.* A methodology for implementation of service learning in higher education institution: A case study from faculty of computer science and information technology, UNIMAS. **Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering**, [s. l.], v. 9, n. 2–10, p. 101–109, 2017. Disponível em: <<https://jtec.utem.edu.my/jtec/article/view/2712>>. Acesso em: 1 jun. 2022.

NEAL, M.; *Et al.* Addressing the needs of Nicaraguan older adults living on the edge: A university–community partnership in international service-learning. **Gerontology and Geriatrics Education**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 119–138, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02701960.2016.1259161>>. Acesso em: 18 ago. 2022

OPAZO, H.; ARAMBURUZABALA, P.; MCILRATH, L. Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global. **Bordón. Revista de Pedagogía**, v. 71, n. 3, p. 15–23, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7163594.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PAREDES, I.; *et al.* Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. **Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, v. 33, n. 84, p. 634–663, 2017. Disponível em: <<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/23404>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RODRÍGUEZ, M. El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. **Revista Complutense de Educación**, v. 25, n. 1, p. 95–113, 2014. Disponível em: <<https://idus.us.es/handle/11441/43001>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SALAZAR, R. Los pilares para la educación superior del futuro: Responsabilidad social, calidad académica y servicio-aprendizaje (S-A). **Fides Et Ratio**, [s. l.], v. 11, n. 11, p. 155–179, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2016000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2016000100011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SANTOS, M.; SOTELINO, A.; LORENZO, M. El aprendizaje-servicio en la Educación Superior: Una vía de innovación y de compromiso social. **Revista Educación y Diversidad**, v. 10, n. 2, p. 17–24, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6391577>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SELF, D. R.; ARMENAKIS, A. A.; SCHRAEDER, M. Organizational Change Content, Process, and Context: A Simultaneous Analysis of Employee Reactions. **Journal of Change Management**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 211–229, 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14697010701461129>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

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

TAPIA, M. La propuesta pedagógica del “Aprendizaje-Servicio”: Una perspectiva Latinoamericana. **Revista TZHOECOEN**, v. 3, n. 5, p. 23–43, 2010. Disponível em: <[https://issuu.com/josephbotelo/docs/final\\_task/s/11965525](https://issuu.com/josephbotelo/docs/final_task/s/11965525)>. Acesso em: 18 jul. 2022.

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

UNESCO. **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción**. París: [s. n.], 1998. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2022.

URRÚTIA, G.; BONFILL, X. Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. **Medicina Clínica**, [s. l.], v. 135, n. 11, p. 507–511, 2010. Disponível em: <[https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/suppl/2013/06/10/bmjopen-2012-002330.DC1/bmjopen-2012-002330supp\\_PRISMA-2010.pdf](https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/suppl/2013/06/10/bmjopen-2012-002330.DC1/bmjopen-2012-002330supp_PRISMA-2010.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2022.

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

*Maynara de Oliveira Ribeiro*

*Adolfo-Ignacio Calderón*

### 1 INTRODUÇÃO

A concepção e aplicabilidade de avaliação externa nacional e internacional no mundo vem se readaptando nas últimas décadas com profundas mudanças na governança universitária, fruto de novas demandas das sociedades agora interligadas via geopolítica do conhecimento, definida por Santos (2020, p. 140) como uma “[...] forma de situar as estratégias que impõem as novas formas de reprodução do capital ao campo da educação, [...] instilando revigorada dinâmica de circulação do capital, conseqüentemente na forma de mercadoria-conhecimento”.

Nesse período de mudanças, o Estado passou a ganhar centralidade na condução do processo avaliativo, já que “[...] um dos eixos estruturantes dessas reformas tem sido a introdução, consolidação e ampliação de mecanismos de avaliação de largo espectro como instrumento da ação dos governos na produção e regulação das políticas públicas” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2016, p. 494). Emerge, então, a figura do Estado-Avaliador, em que na visão de Schneider e Rostirola (2016, p. 506) a avaliação educacional passa a experimentar formatos para expandir além das fronteiras nacionais políticas de mercadorização, considerando que, “alimentado pela lógica capitalista vincada em novo modelo de administração pública, o Estado-avaliador confirma sua centralidade no controle da educação pela incorporação de novas e mais sofisticadas estratégias de avaliação”.

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

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

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

Considerando as formas de avaliar a educação, Worthen (2004) pontua que com a mudança para o século XXI houve certo apaziguamento sobre a utilização compatível e complementar de métodos quantitativos e qualitativos, afirmando que restam poucos que ainda os discutem enquanto dicotômicos em termos de paradigma. Tal discussão permeia também a questão de rankintacs (rankings, índices e tabelas classificatórias), que se utilizam de pontuação ou hierarquização, a partir de dados quantitativos e/ou qualitativos, na tentativa de distinguir a qualidade de cursos e instituições.

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

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

Isso ocorre num novo contexto internacional da ES em que estão presentes processos mais intensos de governança do conhecimento no capitalismo acadêmico (WANDERCIL; CALDERÓN; CONTRERAS, 2021; BRUNNER, *et al.*, 2019). Como decorrência das novas exigências em termos de formação, produção e governança das universidades, observam-se alterações significativas na natureza e missão da ES, sobretudo considerando-se o valor que adquire a ciência e o conhecimento em cada país na agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004).

### 3 METODOLOGIA

Este estudo qualitativo realizou uma pesquisa bibliográfica exploratória com base na revisão de literatura realizada durante a elaboração de dissertação de Mestrado. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65), “[...] está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas [...]”. De mesmo modo, Günther (2006) apresenta que a pesquisa qualitativa está relacionada à compreensão dos aspectos subjetivos da realidade presente no material, envolvendo um universo de significados sociais que não podem ser medidos por variáveis.

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

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto da geopolítica do conhecimento abre-se espaço para o surgimento de universidades com características funcionais às realidades emergentes, como é o caso da chamada universidade empreendedora, que conforme Audy (2006), remete a inovação em potencial indissociavelmente ligada à “Ciência-Tecnologia-

Inovação”, considerando esse novo processo de interação com a sociedade, empresas e governo. “Para desenvolver este potencial destaca-se a importância da institucionalização da nova visão de Universidade, bem como de mecanismos institucionais que a viabilizem” (AUDY, 2006, p. 67).

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

Juntamente ao conceito de universidade empreendedora, ganha destaque a chamada Universidade de Classe Mundial (UCM), modelo muito específico não generalizável de IES, caracterizado por Hazelkorn (2015, p. 1) como grupo extremamente “seleto” de universidades consideradas as melhores do mundo dentro dos principais rankings internacionais, restrito a uma minoria de países que esteja buscando estabelecer a estratégia de um “sistema de classe mundial”, normalmente representando “menos de 0,5 por cento” dentre todas as IES do mundo.

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

Na visão de Hazelkorn (2010), os rankings afetaram e afetam essas IES de todo o mundo ao destacar suas diferenças de reputação, independentemente de seu tempo de funcionamento ou concepção interna e de governança. Para ela, “[...] bem colocada ou não, com foco internacional ou regional, cada instituição foi arrastada para o mercado mundial do conhecimento, desafiando pressupostos básicos sobre a educação superior (de massa)” (HAZELKORN, 2010, p. 1).

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

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

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

Ao abordar os rankings acadêmicos, não há como fugir da discussão dos indicadores utilizados para a definição do que seria um curso ou universidade de qualidade. A ideia de qualidade perpassa toda a discussão



sobre a avaliação educacional e, em decorrência disso, dos rankings também. Trata-se de um tema que se legitimou e ganhou centralidade nas políticas de educação em âmbito global a partir dos anos noventa (CHARLOT, 2021).

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

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

Falar em qualidade da educação, significa então compreender sua polissemia nas discussões acadêmicas. Charlot (2021, p. 10) confirma esse argumento ao dizer que o conceito remete “[...] a assuntos muito diferentes, mesmo que sejam correlacionados”, podendo servir para levantar, apontar, questionar ou interrogar diversos aspectos relacionados à educação e, assim, “[...] um discurso sobre a ‘qualidade da educação’ só começa a ter pertinência e até legitimidade quando ele explicita do que fala e quais são os seus critérios de avaliação da qualidade”. Com isso, o discurso dos Estados nacionais em busca de qualidade na educação ganha concretude ao existir instrumentos de monitoramento de sua garantia através de indicadores e objetivos visando a efetiva aprendizagem (CALDERÓN; BORGES, 2020).

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

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

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

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da geopolítica do conhecimento, que envolve a internacionalização decorrente da globalização, está inserido no capitalismo acadêmico global, em que se estabelece novos tipos de universidade para atender a nova forma como a educação é compreendida, como universidades empreendedoras ou UCM, onde mudar e se adaptar é o novo normal para se alcançar o status de excelência a partir da governança orientada por técnicas mais sofisticadas de avaliação.

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

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

## REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. G. **International Higher Education: Reflections on Policy and Practice**. Chestnut Hill: Center for International Higher Education, 2006.
- AUDY, J. L. N. Entre a tradição e a renovação: os desafios da universidade empreendedora. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (orgs.) **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- BRUNNER, J. J. *et al.* Teoría del capitalismo académico em los estudios de educación superior. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 21, n. 33, 2019. Disponível em: <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/3181>>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, v. 12, p. 28-56, 2020. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281/pdf>>. Acesso em: 29 maio 2022.
- CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]**, v. 19, n. 73, p. 813-826, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6WqyzPsNFRmnqmLB3mfdPGc/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 maio 2022.
- CHARLOT, B. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, v. 1, n. 37, p. 1-15, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNjtk/#:~:text=em%20muitas%20dificuldades,-,Qualidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20um%20conceito%20amb%C3%ADguo%2C%20de%20uso%20dif%C3%ADcil,o%20funcionamento%20dos%20estabelecimentos%20escolares>>. Acesso em: 29 maio 2022.
- CLARK, B. R. Em busca da universidade empreendedora. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (orgs.) **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

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

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

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

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

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

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

WANDERCIL, M.; CALDERÓN, A. I.; CONTRERAS, F. A. G. Governança universitária e rankings acadêmicos à luz da literatura acadêmica brasileira. **Roteiro**, v. 46, 2021. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22391>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

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

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

*José Alberto Antunes de Miranda*

### **1 INTRODUÇÃO**

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

A educação para esses países é vista e direcionada aos interesses estratégicos da nação a partir da preocupação em demonstrar que o país possui um sistema de educação superior de excelência, que incentiva a colaboração internacional e que está preocupado em atrair estudantes e pesquisadores estrangeiros de excelência estando apto a contribuir para solução dos problemas locais e globais. O objetivo desse artigo é fazer uma análise crítica ante a necessidade ou não em ter uma política pública para a internacionalização das instituições de ensino superior - IES brasileiras com foco nos prejuízos e ganhos para a gestão da internacionalização.

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

### **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

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

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

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

Ações e programas nacionais que se utilizam da educação como um recurso de promoção no exterior são exemplos de diferentes recursos da diplomacia pública e se destinam a contribuir com a aproximação entre os

países e com o desenvolvimento de vínculos de cooperação e confiança entre as nações. O intercâmbio acadêmico promovido pelos países é um exemplo bastante claro da prática do *soft power* (GIACOMINO, 2009).

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

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

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

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

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

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

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

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

Importante esclarecer que as métricas hoje exigidas para internacionalização das IES estão no instrumento de avaliação SINAES do Ministério de Educação e no âmbito das portarias emitidas pela CAPES. As atuais métricas

não avaliam de forma mais abrangente as ações de internacionalização nas IES sob o triplé ensino, pesquisa e extensão.<sup>3</sup> As métricas exigidas atualmente são vagas. No caso do instrumento de avaliação usado pelo SINAES o mesmo instituiu critérios para mensuração da internacionalização como: convênios de cooperação internacional existentes; adesão a editais de mobilidade acadêmica; alunos estrangeiros na IES; oferta de língua estrangeira; oferta de disciplina em língua estrangeira (SINAES) (BRASIL, 2017).

A partir das métricas governamentais atualmente estabelecidas não se mensura de forma mais cuidadosa a abrangência que a internacionalização deveria ter para as IES. Se observa a maior ausência de métricas claras na perspectiva ensino e extensão. Não há por exemplo nenhum tipo de métrica que possibilite identificar se as IES estão por exemplo promovendo ações de internacionalização do currículo a partir das competências multiculturais fixadas em ações pontuais como aulas espelhos, práticas de colaboração internacional online – COIL que poderiam ser incentivadas a se prever inclusive no currículo dos cursos.<sup>4</sup>

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

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

Segundo o Fórum das Pró-reitorias de extensão das IES internacionalização da extensão universitária são aquelas ações de intercâmbio e de cooperação entre equipes de extensão de diferentes instituições universitárias que, envolvendo a participação de servidores universitários (docentes e/ou técnicos) e estudantes, desenvolvem, conjuntamente, atividades pedagógicas e/ou de construção compartilhada do conhecimento, em interação com suas respectivas comunidades locais, buscando soluções para os problemas econômicos e sociais, desenvolvendo o exercício da cidadania e potencializando a formação universitária (FORPROEX, 2012).

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

---

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

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

## 2.2 A política pública como guia para a internacionalização da educação superior

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

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

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

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

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

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

No caso das universidades públicas é mais viável em termos de oferta, pois não há preocupação com ponto de equilíbrio financeiro como nas privadas e comunitárias, ainda que também seja difícil encontrar docentes capazes



de lecionar esse tipo de disciplina, pois o número de professores bilíngues nas IES públicas também é restrito.

Quando se traz aqui a importância em discutir o significado de uma política pública a partir de métricas claras se chama atenção para ausência de discussão ante um assunto crucial e estratégico para o país, ou seja, a internacionalização da educação superior sendo vista como um dos mais importantes temas estratégicos para que o país ganhe visibilidade e respeito em termos educacionais no âmbito internacional.

A estruturação de uma política para a internacionalização das IES exige elementos de política pública que respondam à construção de um projeto de Estado (MANJARRÉS; GONZÁLEZ, 2014). A política pública se insere entre uma situação existente e outra desejada (FRANCO; COHEN, 1992). No Brasil podemos observar que o movimento de internacionalização das IES há motivações econômicas, políticas, acadêmicas e sócio culturais no suporte ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país, mas a indicação de como a internacionalização das IES, a partir dessas motivações, contribuirá no fortalecimento da posição internacional do Brasil relativo a outros países do sistema internacional é frágil (MIRANDA; STALIVIERI, 2017).

O Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG de 2011-2020, trazia a preocupação com a expansão da educação superior brasileira, indicando que essa expansão por meio da internacionalização acontece nas instituições, nos cursos e no sistema como um todo. A preocupação se daria de uma forma transversal sendo identificada pela expansão numérica, pela via de ampliação de alternativas, pela necessidade de expansão na produção do conhecimento sobre a influência de internacionalização das universidades (CAPES, 2010).

O PNPG define diretrizes, estratégias e metas que fazem avançar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) por meio de políticas para pesquisa e formação de recursos humanos. Importante esclarecer que no início do segundo semestre de 2022 quando da escrita desse trabalho, a pós-graduação brasileira continua órfã do PNPG 2021-2030, fato que compromete negativamente todo o sistema nacional de pós-graduação - SNPG e, conseqüentemente, o desenvolvimento científico, econômico e social do país.

Administrar o SNPG cabe à Capes criada em 1951. Entre as atribuições da mesma estão analisar as solicitações de ingresso de novos programas no sistema, bem como sua manutenção por meio da avaliação periódica; investir na formação de recursos humanos de alto nível, no país e no exterior; promover a cooperação científica internacional (CAPES, 2022).

Diante do apagão que estamos vivendo com a falta de um novo Plano Nacional de Pós-graduação para os próximos anos, pois até o momento não houve a substituição do Plano encerrado em 2020, o atual governo baixou a Portaria 127 de 2022 instituindo o Programa de Apoio ao Processo de Internacionalização de Instituições de Ensino e de Pesquisa Brasileiras – PAPRI o mesmo substitui o CapesPrint lançado pela portaria n. 220 de 2017 então o programa de incentivo à internacionalização instituído no Governo Temer. O PAPRI segue os mesmos objetivos do CapesPrint.

Observamos que tanto o CapesPrint quanto o novo PAPRI são documentos de incentivo à internacionalização apenas direcionado a parte específica do sistema de ensino superior brasileiro, no caso o pós-graduação. Nunca houve a preocupação dos sucessivos governos em instituir um documento mais abrangente e estratégico junto aos Planos Nacionais de Graduação e Pós-graduação aportando ali o significado e a importância para o sistema de educação nacional a internacionalização das IES.

Se tomarmos como exemplo a Espanha o documento *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015–2020*, busca fortalecer a identidade do sistema de educação superior espanhol, em que desenha sua política de internacionalização. O documento deixa claro que objetivam consolidar um sistema

universitário forte e internacionalmente atrativo que promova a mobilidade de entrada e saída dos melhores estudantes, professores e pesquisadores e pessoal administrativo e serviços, a qualidade educativa, o potencial da língua espanhola como idioma para a educação superior, a internacionalização dos programas formativos e as atividades de tecnologia e desenvolvimento que venham a contribuir para a melhora do atrativo e da competitividade internacional da Espanha assim como o desenvolvimento socioeconômico de seu entorno baseado no conhecimento (ESPANHA, 2014).

Nos Estados Unidos – EUA ainda que também haja críticas quanto a falta de articulação conjunta entre os ministérios sobre a importância de mais articulação da educação internacional no país, recentemente o Departamento de Educação e Estado dos EUA emitiram uma declaração conjunta em que deixam claro a renovação do compromisso dos EUA com a educação internacional. As agências se comprometeram a participar de uma abordagem nacional coordenada à educação internacional, incluindo estudos nos Estados Unidos por estudantes, pesquisadores e acadêmicos internacionais; estudar no exterior para os americanos; colaboração internacional em pesquisa; e a internacionalização do campus e salas de aula dos EUA (EUA, 2021).

A declaração também inclui um compromisso de implementar políticas, procedimentos e protocolos para facilitar a educação internacional e experiências práticas autorizadas, ao mesmo tempo em que promove a integridade do programa e protege a segurança nacional. (EUA, 2021). O secretário de Estado Antony Blinken disse que a declaração conjunta, também é apoiada pelos Departamentos de Comércio e Segurança Interna, ressalta nosso compromisso de trabalhar em todo o nosso governo e com parceiros no ensino superior, setor privado, sociedade civil e outros setores para continuar promovendo a educação internacional nos Estados Unidos (EUA, 2021).

Quando se analisa declarações e documentos específicos sobre educação internacional dos EUA se observa a preocupação de Estado no sentido de ter um olhar para educação norte americana a partir de seus interesses estratégicos, ou seja, dar visibilidade ao país e ao sistema de ensino superior norte americano no mundo atraindo alunos e pesquisadores estrangeiros movimentando assim todo o sistema de educação.

### 3 METODOLOGIA

A abordagem deste estudo é qualitativa, pois foi considerada a forma mais adequada para entender a natureza do fenômeno estudado (RICHARDSON, 1999). Para a elaboração do referencial teórico, procedeu-se uma revisão da literatura disponível nas bases de dados (*Google Scholar; Ebscohost; SciELO*), buscando-se as teses e dissertações, bem como artigos científicos publicados sobre o tema no Brasil e no exterior. Nos bancos de dados e *sites* governamentais, fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental com coleta de dados secundários, buscando-se identificar, a partir da internacionalização das IES, a forma como alguns países, e como o Brasil, em particular – desenvolvem a gestão da internacionalização.

O trabalho também se apoia na pesquisa documental pois vale-se de toda sorte de documentos elaborados com finalidades diversas. A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os eletrônicos, disponíveis sob os mais diferentes formatos. O conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que pode ser construído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento (GIL, 2010).

Realizou-se a identificação de documentos governamentais e estrangeiros que descrevessem ou indicassem ações de políticas públicas adotadas para o desenvolvimento da internacionalização do Ensino Superior. Após a coleta de dados feita por meio do levantamento bibliográfico e documental, procedeu-se a análise do material

selecionado. Isso possibilitou a análise crítica do estudo proposto.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A gestão da internacionalização da Educação Superior trouxe à responsabilidade das universidades respostas aos vários desenvolvimentos promovidos pelo processo de globalização. Esse processo não apresenta uma concepção homogênea. A gestão dessa internacionalização deveria partir de uma política pública clara sobre os objetivos desse processo para o desenvolvimento nacional.

A internacionalização das IES neste trabalho é vista como o comprometimento por meio de ações que trabalhem as perspectivas internacional e comparativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Ela define o *ethos* e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento da Educação Superior. Deve ser um imperativo institucional e não simplesmente uma desejável possibilidade (HUDZIK, 2015).

A realidade das IES é peculiar pois mesmo em sistemas nacionais de educação superior centralizados, as instituições desenvolvem culturas e sistemas formais e informais individuais de gestão no sentido de formatar e governar o seu comportamento baseado nas tradições e personalidades de cada local. Um processo de internacionalização abrangente necessita estar de acordo e comprometido com os princípios institucionais de cada IES e também estar sob as bases de uma política pública.

Para que as IES se movam em direção a uma gestão da internacionalização, de forma abrangente, estratégica e consistente, é fundamental o significado das modificações substanciais que irão estabelecer. As mudanças precisam estar refletidas nas práticas e nas regulamentações associadas com as áreas específicas dos programas ou em questões ainda mais amplas, como a própria identidade das universidades e principalmente do país.

A natureza organizativa das IES e suas formas de gestão alteram-se. No mundo as universidades moveram-se em direção a novas formas de gerenciamento executivo, estruturas de tomada de decisão plana e responsabilidades desconcentradas, mas em países altamente desenvolvidos estão apoiadas por diretrizes de política pública claras.

As IES possuem diferentes prioridades e, muitas vezes, observam a necessidade de se alterarem de acordo com as circunstâncias locais e mesmo globais. Quando não há uma política pública clara, mais frágeis ficam essas instituições na condução de suas ações.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado a educação internacional pode colaborar com o processo de inserção internacional de um país, uma vez que ao promover a mobilidade de pessoas, promove a aproximação e a tolerância às diferenças entre as nações.

É importante se dizer que a política pública nem sempre logra o comprometimento institucional das IES com os objetivos indicados. Não obstante, a existência da política pública contribui para o direcionamento das IES. A internacionalização das IES brasileiras não é mais incipiente quando se trata de parâmetros internos definidos pelas IES. Existe, no país, uma forte tendência à internacionalização passiva. A política pública dá mais clareza e sentido às ações de gestão quando claramente previstas.

## REFERÊNCIAS

- BISCHOFF, V., MIRANDA, J. A. A. Educação Internacional como Soft Power: o ensaio da política externa de Dilma Rousseff. **Revista Ibero Americana em Estudos de Educação**, v. 13, n. 3, p. 899-915, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10096>>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- BRASIL. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**: presencial e a distância. Sinaes. INEP, Brasília, 2017 Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/instrumentos/2017/IES\\_recredenciamento.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- CANEDO, Leticia; GARCIA, Afrânio. Les Boursiers brésiliens et l'accès aux formations d'excellence internationales. **Cahiers du Brésil Contemporain**, v. 57, p. 58-59, 2005.
- CASON, J. W.; POWER, T.J. Presidencialization, Pluralization, and the Rollback of Itamaraty: explaining change in Brazilian foreign policy making in the Cardoso-Lula Era. **International Political Science Review**, v. 30, n. 1, p. 117-140, 2009. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez217.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/abc/a/9MN34KfLQR9C9jpYNqzbxZH/?lang=en>>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- CAPES. **Portaria N.127**. Programa de Apoio ao Processo de Internacionalização das Instituições de Ensino e Pesquisa Brasileiras – PAPRI, 2022. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4012/portaria-capes-n-127>>. Acesso em 3 ago. 2022.
- CEO-DIFRANCESCO, D.; BENDER-SLACK, D. Collaborative Online International Learning: Students and professors making global connections. In: MOELLER, A. J. (Ed.). **Fostering connections, empowering communities, celebrating the world**. Egg Harbor: Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, p. 147-174, 2016.
- ESPAÑA. **Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2014. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- EUA. **Education USA**. 2021. Disponível em: <<https://educationusa.state.gov/us-higher-education>>. Acesso em: jun. 2022.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <[http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica\\_Nacional\\_de\\_Extensao\\_Universitaria\\_FORPROEX\\_2012.pdf](http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_FORPROEX_2012.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2022
- FRANCO, R.; COHEN, E. **Evaluación de proyectos sociales**. México: Siglo XXI, 1992.
- GIACOMINO, C. A. **Cuestión de imagen**: la diplomacia cultural em el siglo XXI. Buenos Aires: Biblos, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HUDZIK, J. **Comprehensive internacionalization**: Institutional pathways to success. New York: Routledge, 2015.

MANJARRÉS, N. J.; GONZALEZ, C. A. Elementos para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior. In: SALMI, J. *et al.* (orgs.) **Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014. p. 267-283. Disponível em: <<http://ocyt.org.co/es-es/noticias/ArtMID/478/ArticleID/222/Reflexiones-para-la-pol237tica-de-internacionalizaci243n-de-la-educaci243n-superior-en-Colombia>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MATIELLO, R. TOLEDO, N. Internacionalização: a interface com a extensão universitária. **Revista Compartilhar**, v. 5, n. 1, 2020.

MIRANDA, J. A. A. D.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017. <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/1498982>>.

MIRANDA, J. A. A.; BENTES, J. Internacionalização: dificuldades na gestão das IES brasileiras. In: BENTES, J.; *Et al.* (orgs.). **Gestão no ensino superior: governança internacional**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 91-108.

NYE, J. **Cooperação e conflito nas relações internacionais**. São Paulo: Gente, 2009.

STALLIVIERI, L. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas. Internacionalização do currículo: **Educação, interculturalidade e cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUBIN, J.; GUTH, S. Collaborative Online International Learning an Emerging Format for Internationalizing Curricula. In: MOORE, A. S.; SIMON, S. (Eds.). **Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practice**. Nova York/Londres: Routledge, 2015, p. 15-27.

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

*Pablo Daniel García*

### 1 INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el estudio de la gobernanza en el nivel superior se ha convertido en uno de los ejes prioritarios de la investigación educativa. Si bien el concepto de gobernanza es un concepto en construcción, su alusión directa al gobierno universitario nos interpela en torno a un conjunto de temas que incluyen al poder, la gestión de recursos y la toma de decisiones. Desde hace décadas se discute la estructura del gobierno universitario para hacerlo más abierto, flexible, eficiente y ejecutivo de forma tal que se mejore el proceso de toma de decisiones. Un concepto estrechamente vinculado al de gobernanza es el de gobernabilidad. Con Puelles Benitez y Fradermann (1996) sostenemos que la gobernabilidad de la educación superior está asociada a la pertinencia político institucional de los sistemas universitarios para contribuir al afianzamiento de la democracia. Es por ello que el foco de interés de este trabajo está vinculado a las políticas de ingreso a la universidad, a las regulaciones que se ejercen sobre el acceso al nivel superior y por lo tanto, en un sentido amplio, a la concreción del Derecho a la Educación para las grandes mayorías. Gobernar la educación superior supone tomar decisiones para garantizar calidad de la educación pero también oportunidades por lo cual se considera que analizar y aportar a la mejora de los dispositivos de ingreso universitario resulta un aporte sustancial al Gobierno de la universidad en su conjunto.

En lo que respecta al nivel superior, a nivel mundial, numerosos estudios señalan que su democratización efectiva depende, en buena medida, de políticas y estrategias capaces de mejorar los índices de ingreso y de retención de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de hogares de bajos recursos y/o de minorías étnicas, y, en algunos contextos, de las mujeres (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2010; CAMBOURS DE DONINI; GOROSTIAGA, 2019). La búsqueda de una mayor equidad en el acceso a la universidad plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel con una fuerte tradición selectiva. Incluso cuando se quitan barreras como exámenes y cupos, varios autores llaman la atención sobre el carácter poco sostenible de tal ingreso y la existencia de mecanismos de selección implícita para los estudiantes que acceden sin el capital cultural que demanda la experiencia universitaria (JUARROS, 2006; GARCÍA DE FANELLI, 2014; TINTO; ENGSTROM, 2008) y esta situación permite plantear la metáfora de la “puerta giratoria” (quienes ingresan, salen pronto) por lo cual se arriesga la hipótesis de una “inclusión excluyente” (EZCURRA, 2011). En particular, en el desarrollo reciente de la universidad en Argentina conviven importantes niveles de deserción y cursadas de duración muy superior a la formalmente establecida. Se producen interrupciones, reingresos y abandonos que hacen muy dificultosa la interpretación del grado de aprovechamiento que los diferentes grupos sociales hicieron de la posibilidad de acceder a la educación superior (FERNÁNDEZ LAMARRA, *et al.*, 2016).

Considerando estas cuestiones y en un intento de construcción política de una respuesta remedial, en Argentina se realizó una reforma de la Ley de Educación Superior (LEY) N° 24.521, la cual fue modificada en octubre del año 2015 para asegurar el ingreso irrestricto a las instituciones universitarias públicas. Si bien uno de los rasgos característicos de la historia universitaria argentina podría encontrarse en torno a la gratuidad de las universidades públicas, recientemente se ha avanzado en este asunto a partir de la incorporación de algunos artículos y sustitución de otros en la LEY, proceso que se ha reconocido como “Ley Puiggrós” dado que su principal

impulsora fue la pedagoga Adriana Puiggrós. Dicha modificación a la LES estableció la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un “bien público” y un “derecho humano” – asumiendo los postulados de la Conferencia Regional de Educación Superior-, términos que no aparecían en el texto anterior. La ley reformada explicita que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad por razones personales o de origen social y hace cargo al Estado de garantizar ese derecho.

El bis introducido en el artículo 2 establece, entre otras cosas, “la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos” consolidando la tradición argentina de la Educación Superior pública gratuita ante posibles tendencias mercantilistas. En relación con el acceso a las instituciones universitarias, la reforma reciente de la ley eliminó el párrafo del artículo 50 que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” a establecer el régimen de ingreso y en su artículo 7 indicó que “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador” (Ley 27.204). Se estableció también que las instituciones universitarias deberán desarrollar mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras, mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero en ningún caso, podrán impedir el acceso a estos estudios.

Este trabajo se enmarca en las discusiones mencionadas en los párrafos precedentes y se propone analizar los dispositivos diseñados por un grupo de universidades nacionales argentinas para regular el ingreso de los estudiantes al nivel superior. El foco está puesto en las denominadas “universidades del Conurbano Bonaerense”, un grupo de universidades públicas con diferentes trayectorias institucionales que se ubican en el territorio que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, muchas de ellas de reciente creación, que particularmente se crean con la voluntad de acercar la educación superior pública a nuevos sectores sociales. Considerando estas cuestiones, el trabajo de investigación que se inicia (y cuyas ideas preliminares se organizan en esta presentación) indaga: ¿Cuáles son las características que poseen los dispositivos diseñados por las universidades del Conurbano Bonaerense para regular/organizar el ingreso al nivel superior? ¿En qué medida esos dispositivos de ingreso dialogan con las características de los y las estudiantes que asisten a las mencionadas universidades? ¿Qué tendencias pueden establecerse en cuanto a la regulación del ingreso en las universidades de reciente creación en el Conurbano Bonaerense?

## 2 MARCO TEÓRICO

En Latinoamérica en general, y en Argentina en particular, persisten sociedades marcadas por la desigualdad social y educativa con núcleos de exclusión que afectan particularmente a los sectores empobrecidos (GARCÍA DE FANELLI, 2014). Por ello, la situación problemática a partir de la cual se organiza esta investigación fue la exclusión educativa, ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales de acceder al sistema educativo o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas a la segmentación de sistema en circuitos de diferente calidad, entre otras cuestiones críticas. En lo que respecta al nivel superior, a nivel mundial, numerosos estudios señalan que su democratización efectiva depende, en buena medida, de políticas y estrategias capaces de mejorar los índices de ingreso y de retención de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de hogares de bajos recursos y/o de minorías étnicas, y, en algunos contextos, de las mujeres (CAMBOURS DE DONINI; GOROSTIAGA, 2019). La búsqueda de una mayor equidad en el acceso a la universidad plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel con una fuerte tradición selectiva. Incluso cuando se quitan barreras

como exámenes y cupos, varios autores llaman la atención sobre el carácter poco sostenible de tal ingreso y la existencia de mecanismos de selección implícita para los estudiantes que acceden sin el capital cultural que demanda la experiencia universitaria (JUARROS, 2006, GARCÍA DE FANELLI, 2014; TINTO; ENGSTROM, 2008) y esta situación permite plantear la metáfora de la “puerta giratoria” (quienes ingresan, salen pronto) por lo cual se arriesga la hipótesis de una “inclusión excluyente” (EZCURRA, 2011). En particular, en el desarrollo reciente de la universidad en Argentina conviven importantes niveles de deserción y cursadas de duración muy superior a la formalmente establecida. Se producen interrupciones, reingresos y abandonos que hacen muy dificultosa la interpretación del grado de aprovechamiento que los diferentes grupos sociales hicieron de la posibilidad de acceder a la educación superior (FERNÁNDEZ LAMARRA, *et al.*, 2016).

Considerando estas cuestiones y en un intento de construcción política de una respuesta remedial, en Argentina se realizó una reforma de la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521, la cual fue modificada en octubre del año 2015 para asegurar el ingreso irrestricto a las instituciones universitarias públicas. Si bien uno de los rasgos característicos de la historia universitaria argentina podría encontrarse en torno a la gratuidad de las universidades públicas, este cambio reciente en la regulación, reconocido como “Ley Puiggrós” dado que su principal impulsora fue la pedagoga Adriana Puiggrós, consolida dicha tradición. La modificación a la LES establece de manera explícita la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto de la educación superior, considerándola un “bien público” y un “derecho humano” – asumiendo los postulados de la Conferencia Regional de Educación Superior-, términos que no aparecían en el texto anterior. La ley reformada explicita que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad por razones personales o de origen social y hace cargo al Estado de garantizar ese derecho. El bis introducido en el artículo 2 establece, entre otras cosas, “la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos” consolidando la tradición argentina de la Educación Superior pública gratuita ante posibles tendencias mercantilistas. En relación con el acceso a las instituciones universitarias, se eliminó el párrafo del artículo 50 que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” a establecer el régimen de ingreso y en su artículo 7 indicó que “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador” (Ley 27.204). Se estableció también que las instituciones universitarias deberán desarrollar mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras, mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero en ningún caso, podrán impedir el acceso a estos estudios.

### 3 METODOLOGÍA

En este estudio preliminar se define como comparativo y de carácter descriptivo, comprensivo e inductivo. Trabajar desde una perspectiva comparada implica desarrollar analogías, contrastar fuentes, eventos, sistemas, entre otros, identificando encuentros y desencuentros (RAVENTÓS; PRATS, 2012). Se recuperan para el desarrollo de la metodología comparada las propuestas de dos clásicos del campo, Hilker (1964) y Bereday (1968), que establecen una secuenciación de etapas para el trabajo metodológico que incluyen: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. A partir de la revisión y análisis de materiales académicos y fuentes secundarias, el presente trabajo aporta una serie de reflexiones preliminares acerca de las políticas y dispositivos de ingreso que se desarrollan en las universidades nacionales argentinas, en particular, aquellas ubicadas en el Conurbano Bonaerense. Para realizar la comparación de los dispositivos de ingreso, se diseñaron las siguientes dimensiones:



- Modelo de organización para el dispositivo de ingreso
- Duración del tiempo destinado al dispositivo de ingreso
- Modalidad establecida para transitar el dispositivo de ingreso
- Composición de los espacios curriculares del dispositivo de ingreso
- Modalidad de aprobación previstas (si las hubiera)

Este trabajo de investigación se encuentra actualmente en curso y se incluye en esta presentación los resultados preliminares del relevamiento de dispositivos de ingreso realizado, en la etapa inicial de investigación, preparatoria para el desarrollo del trabajo de campo.

## 4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

### 4.1 Las Universidad Nacionales en el Conurbano Bonaerense

La creación de las universidades nacionales del Conurbano Bonaerense ha sido (y para muchos colegas sigue siendo) un tema de discusión en términos de política educativa debido a que los diferentes momentos de “olas de creación” de universidades parecen responder a diversos (y por algunos cuestionables) criterios. Los motivos de creación de nuevas universidades enlazan diferentes argumentos de acuerdo con las orientaciones político-ideológicas de quienes lideran los proyectos. La primera universidad que se crea en el área del Conurbano Bonaerense es la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), creada -junto con otras ubicadas en el interior del país-en 1972, en el marco del llamado “Plan Taquini” que tuvo la intención de desconcentrar la superpoblación de las pocas universidades nacionales existentes.

Posteriormente, en la década de 1990 y a partir del 2007 tuvieron lugar dos nuevas oleadas de creación de nuevas universidades nacionales en distintas partes del país, con un especial foco de atención puesto en el territorio del Conurbano Bonaerense. Aunque con justificaciones políticas distintas, en estos procesos el objetivo siguió apuntando hacia la descentralización de las universidades más pobladas, la reorientación de la matrícula hacia carreras no tradicionales, el aumento de la tasa de permanencia y la de egreso, y la mejora de la organización y oferta académica. La creación de nuevas universidades en la década de los noventa (1989-1999) significó el comienzo de un nuevo rumbo en la relación entre la universidad, estado, mercado y sociedad. Se crearon así la Universidad Nacional Quilmes (UNQ) y la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM) en 1989, la Universidad Nacional de San Martín (UNSM) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en 1992 y la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) en 1995.

Bajo la inspiración de las políticas neoliberales, impulsadas por las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito, se buscó una diversificación de las instituciones universitarias, de modo de poder atender con mayor eficiencia una demanda considerada creciente pero diferenciada. En la misma línea de búsqueda de eficiencia, se plantea la desconcentración de las macro-universidades, la desburocratización de las estructuras organizativas y la innovación en las propuestas de carrera, atendiendo áreas de vacancia. Ahora bien, incluso considerando las visiones más críticas, resulta posible afirmar que estas nuevas universidades nacieron con un mandato incluyente: generar condiciones de acceso y permanencia en la universidad para grupos tradicionalmente excluidos de esta, por razones diversas (socioeconómicas, geográficas, etc.). Su ubicación, en contextos donde la oferta de educación no llegaba y que particularmente están poblados por poblaciones vulnerabilizadas, permite dar cuenta de esta misión.

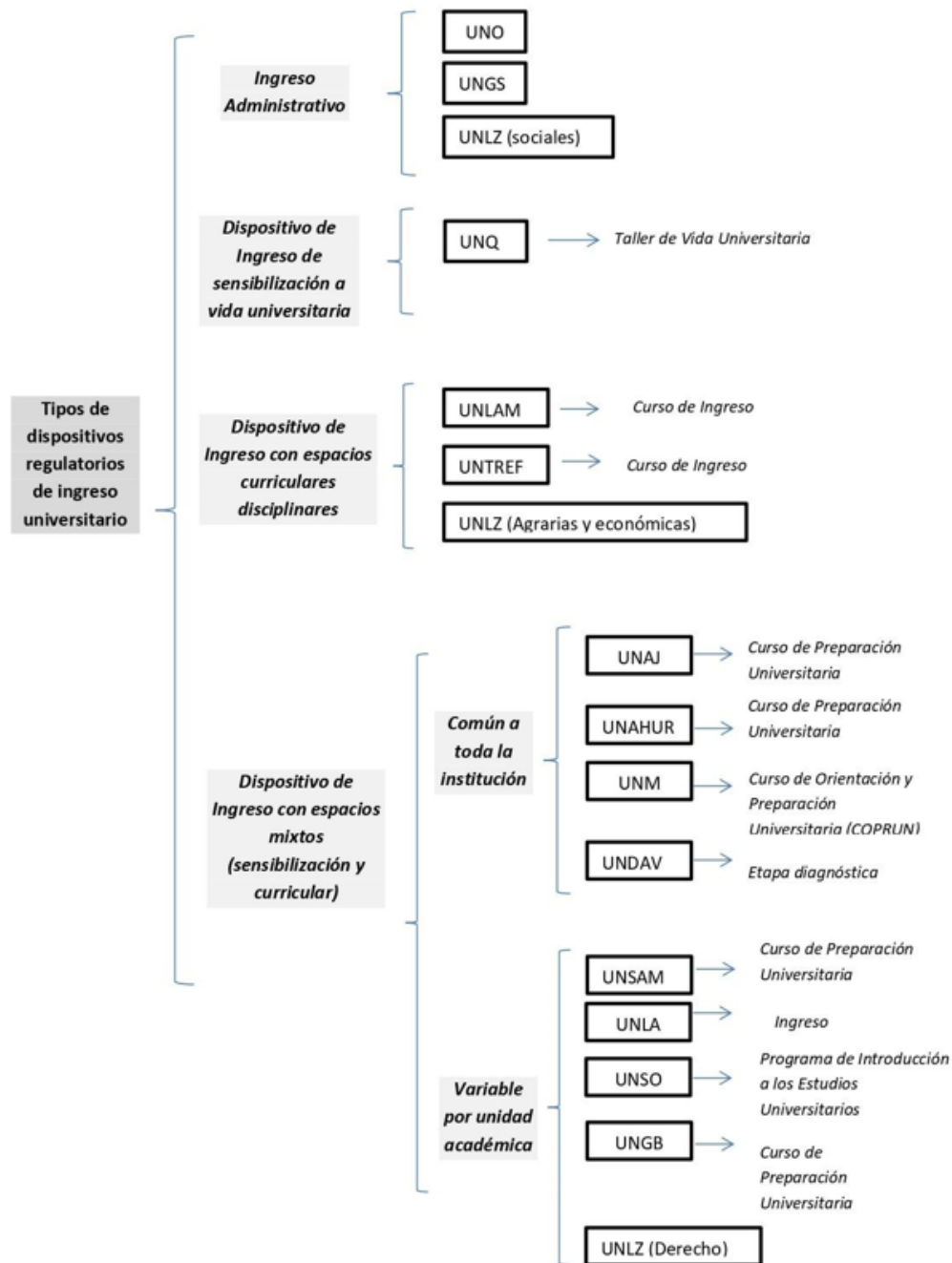
A partir del año 2009 se produce un nuevo momento de expansión en el que se crean 15 nuevas universidades, varias de ellas también ubicadas en el Conurbano Bonaerense. En este marco, podemos reconocer dos ciclos de creaciones con especial impacto en el territorio del Conurbano Bonaerense. El primero sucede en 2009, momento en el que se fundan cinco nuevas universidades nacionales en el mencionado territorio: la Universidad Nacional de Moreno (UNM), la Universidad Nacional del Oeste (UNO), la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) y la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). El segundo ciclo se presenta en 2014 se crea la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), y en 2015, la Universidad Nacional de Scalabrini Ortiz (UNSO) y la Universidad Nacional Almirante Brown (UNAB). Con la creación de estas nuevas universidades se produce una ampliación de la oferta de formación superior en el territorio del Conurbano Bonaerense especialmente.

Muchas son las voces que se alzan contra esta proliferación de instituciones con una estrecha cercanía entre ellas. A pesar de que el discurso del periodo defiende el intervencionismo del estado en la coordinación de la educación superior, detrás de esta ola de incorporación de nuevas universidades nacionales no ha existido una política nacional de planificación de la distribución regional de la oferta educativa según criterios de pertinencia, calidad y equidad, sino que suele asociarse su creación a la presión de políticos locales. Un aspecto importante para destacar es que aquellas universidades que formaron parte del primer ciclo de creaciones tuvieron proyectos avalados por el CIN (tal como lo requiere la Ley de Educación Superior) con posterior intervención de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), mientras que las instituciones creadas en 2014 tuvieron dictamen negativo del CIN. Más allá de estas cuestiones objetables, el análisis de los proyectos de creación de las nuevas universidades del conurbano expresa su voluntad explícita de atender con un modelo institucional innovador propicio para las inéditas demandas de los nuevos estudiantes que llegan a la universidad. Podría afirmarse que una gran mayoría de ellas comparten similitudes en sus proyectos fundacionales, particularmente en la idea de atender las necesidades sociales y económicas de la región en las que se emplazan a través de propuestas académicas y áreas temáticas con un fuerte compromiso con lo “local”. Otro aspecto que resulta evidente pero que vale la pena destacar tiene que ver con la alternativa que proponen al modelo tradicional de organización por facultades. Excepto la UNLZ creada en los años 70, todas las demás instituciones adquieren -al menos formalmente- formatos de organización académica alternativos: departamentos, institutos o escuelas.

#### **4.2 Sobre las modalidades regulatorias del ingreso a las universidades del Conurbano.**

Para problematizar la cuestión del ingreso a la universidad es necesario trascender la barrera reduccionista que considera que asegurar el acceso implica, únicamente, permitir que los estudiantes se inscriban y comiencen a transitar sus estudios universitarios. Por ello, el objetivo central de este trabajo es analizar preliminarmente los dispositivos regulatorios que organizan las universidades nacionales (en este caso, del Conurbano Bonaerense) para acompañar la etapa inicial de vínculo entre los nuevos estudiantes y sus carreras. El análisis preliminar – que aquí se presenta sucintamente por la extensión solicitada- permite la construcción de cuatro grupos de instituciones.

Figura 1 – Tipos de dispositivos regulatorios de ingreso a las universidades del conurbano bonaerense



Fuente: elaboración personal a partir de información publicada en páginas webs institucionales.

El primer grupo de casos lo conforman las instituciones que no tienen ningún tipo de dispositivo específico de ingreso. Entre ellas, el caso de la UNO, la cual no posee ningún mecanismo regulador de ingreso a sus carreras: la inscripción de los aspirantes es netamente burocrática, por presentación de documentación personal y de acreditación de estudios del nivel medio. En el caso de la UNGS el ingreso también es por la siempre presentación de documentación administrativa. No obstante en los primeros meses de cada carrera se cursan los denominados talleres iniciales que actúan como espacio propedéutico para el cursado de la carrera. Algo similar ocurre en la UNLZ en la Facultad de Ciencias Sociales que no tiene actividad específica para el ingreso, pero incluye el cursado de talleres de lectura y escritura en el primer cuatrimestre complementarios al inicio de la carrera. El resto de las instituciones tiene alguna instancia regulatoria del ingreso, con diferente intensidad y modalidad de organización.

Un segundo grupo lo conforman aquellas instituciones que organizan un dispositivo regulador del ingreso

que tiene como objetivo sensibilizar al estudiante con respecto a las especificidades de la vida universitaria. En este grupo se ubica la UNQ la cual propone el llamado “Taller de Vida Universitaria” (TVU), un taller de 5 días previo al ingreso que se complementa con tutorías durante el primer cuatrimestre.

En tercer lugar, se encuentran las universidades que han organizado como dispositivo regulatorio de ingreso un dispositivo centrado en aspectos curriculares de campos específicos exclusivamente. Entre estos casos se ubican la UNLAM, la UNTREF y las facultades de Ciencias Agrarias y Ciencias Económicas de la UNLZ. La UNLAM propone un curso semestral con examen final mientras que en el caso de UNTREF el “Curso de Ingreso” incluye dos materias, una de ellas común a todas las carreras (Comunicación Oral y Escrita) y una segunda que dependerá de la carrera elegida. Para la UNLZ, la Facultad de Ciencias Agrarias no posee curso de ingreso, pero tiene actividades de diagnóstico que evalúan los conocimientos de estudiantes en determinados campos del saber y si demuestran conocimientos suficientes, se inscriben a las carreras y si no, cursan un Curso de Complementación Formativa (CCF). La Facultad de Ciencias Económicas tiene un curso de nivelación de 7 semanas de duración.

En el cuarto grupo, se ubican el resto de las universidades que combinan aspectos de sensibilización subjetiva con respecto al tránsito a la universidad y espacios curriculares. Estos casos a la vez se pueden dividir en dos grandes subgrupos: aquellas universidades que organizan una instancia de ingreso común a todas las carreras y aquellas universidades que organizan dispositivos de ingreso con variaciones entre las carreras. En el primer grupo, se pueden considerar los casos de UNAJ, UNDAV, UNPAZ, UNM y UNAHUR. La UNAJ, la UNPAZ y la UNAHUR han organizado un “Curso de Preparación Universitaria” (CPU), que en el caso de UNAHUR el espacio continúa en el primer cuatrimestre de ingreso y se agregan horas de tutoría. La UNM propone el Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN), un curso con tres talleres y un seminario cuatrimestral o intensivo con evaluación procesual. En el caso de la UNDAV la instancia de ingreso se denomina “Instancia Diagnóstica” e incluye actividades de lectocomprensión común a todos y matemática para algunas carreras.

Este resumen ampliado presenta las primeras ideas que permiten la construcción de un mapeo preliminar de los dispositivos organizados por las universidades nacionales ubicadas en el Conurbano Bonaerense para regular el ingreso al nivel superior. Las discusiones contemporáneas sobre los modos de regular el ingreso a la educación pública forman parte de los debates más amplios sobre el gobierno universitario y este trabajo busca enmarcarse y aportar a dichas discusiones.

## REFERENCIAS

- ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. Tracking a global academic revolution. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 42, n. 2, p. 30-39, 2010. Disponible en: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00091381003590845>>. Acceso en: 20 jun.2022.
- BEREDAY, G. **El método comparativo en pedagogía**. Herder, 1968
- CAMBOURS DE DONINI, A.; GOROSTIAGA, J. Acceso y permanencia en Universidades del conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. *En*: EZCURRA, A. M. **Derecho a la Educación expansión y desigualdad**. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Buenos Aires: UNTREF, 2019.
- EZCURRA, A. M. **Igualdad en educación superior. Un desafío mundial**. IEC y Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. 2011.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; *Et al.* El caso argentino: crecimiento, democratización e innovación en el sistema de educación superior. En: DIDRIKSSON, A.; MORENO, C. **Innovando y construyendo el futuro**. La universidad de América Latina y el Caribe. Estudios de Caso. Universidad de Guadalajara. 2016.

GARCÍA DE FANELLI, A. Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. **Páginas de Educación**, v. 7, n. 2, p. 275-297, 2014. Disponible en: <[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682014000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682014000200007&script=sci_arttext)>. Acceso en: 05 jun.2022.

JUARROS, M. F. ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. **Revista Andamios**, v. 3, n. 5, p. 69 -90, 2006. Disponible en: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632006000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acceso en: 15 jun.2022.

HILKER, F. What Can the Comparative Method Contribute to Education?. **Comparative Education Review**, v. 7, n. 3, p. 223-225, 1964. Disponible en: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/445001>>. Acceso en: 10 jun.2022.

PUELLES BENÍTEZ, M.; FRADERMANN, R. U. Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 12, p. 107-135, 1996. Disponible en: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1152>>. Acceso en: 15 jun.2022.

RAVENTÓS, F.; PRATS, E. Sociedad del conocimiento y globalización: nuevos retos para la educación comparada. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 20, p. 19-40, 2012. Disponible en: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2012-20-5010/Documento.pdf>>. Acceso en: 15 jun.2022.

TINTO, V.; ENGSTROM, C. “Access without support is not opportunity”. **Change** n. 40, p. 46-51, 2008.

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

*Andrea King-Domínguez*

*Ana María Barra-Salazar*

La importancia de los planes de planificación y fortalecimiento desarrollados por una universidad radica en que ambos instrumentos estén en sintonía. El propósito es avanzar o subsanar las debilidades detectadas por la institución en el proceso de autoevaluación llevado a cabo en períodos anteriores a la formulación de dichos planes, o bien reforzar aquellos aspectos que son prioritarios para la institución.

Por un lado, el Plan Estratégico Institucional (PEI), o Plan de Desarrollo, como también se le denomina, es la carta de navegación de la organización. Es una herramienta de gestión que orienta el quehacer en los distintos ámbitos y contribuye a la toma de decisiones de la institución. Para ello es necesario considerar la realidad actual, la adaptación a los cambios, la eficiencia, eficacia y calidad de los servicios que provee a la comunidad, siendo clave su carácter flexible. Para su cumplimiento, establece estrategias y líneas de acción a seguir en los distintos ámbitos que abarca el accionar de la institución. El Plan entrega también las directrices para la articulación de los proyectos de desarrollo de las diferentes unidades académicas y administrativas, propiciando un avance institucional integrado.

Por otro lado, la Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales (2018), plantea como propósito que las universidades estatales se conviertan en un referente de calidad y excelencia del sistema de educación superior, y contribuyan de forma relevante en el desarrollo, a nivel regional y nacional.

En este contexto, la Universidad del Bío-Bío, institución estatal presente en dos regiones del sur de Chile, debió elaborar durante el 2020 un PFI que complemente su PEI y que facilite el logro de sus objetivos. Sin embargo, es posible que algunas de las brechas detectadas en el proceso de definición del PFI estén parcialmente cubiertas en los planes antes mencionados. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es analizar la relación de dos instrumentos de planificación desarrollados por una universidad, en relación a sus objetivos y brechas diagnosticadas. De esta forme se visualizan oportunidades de mejora no contemplados en ellos.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 Reglamentaciones nacionales universitarias

En Chile, las reglamentaciones relacionadas a la educación superior, tanto para instituciones estatales como privadas, se enfocan en fomentar la excelencia, promoviendo, entre otros aspectos, la calidad. De hecho, las universidades chilenas están regidas por dos leyes: la Ley 21.091 “Sobre educación superior”, destinadas tanto a las instituciones privadas y estatales, y la Ley N° 21.094 “Sobre universidades públicas”.

En la primera ley mencionada, en su Título IV referente al sistema nacional de aseguramiento de la calidad, se hace mención al proceso de acreditación universitaria. El artículo 15 dice que la acreditación institucional es un proceso obligatorio para las instituciones de educación superior autónomas. Este proceso consta de una etapa de autoevaluación, es decir, la institución debe realizar un examen crítico, analítico y sistemático del cumplimiento de

los criterios y estándares, considerando su misión y su proyecto de desarrollo institucional. Además, debe contemplar un plan de mejora que esté vinculado con los procesos de planificación estratégica institucional (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a).

La segunda ley anteriormente indicada está destinada a las universidades estatales. Nuevamente, con miras a la calidad y excelencia, las universidades estatales deben desarrollar planes de desarrollo institucionales (o planes de estratégicos institucionales, PEI) y planes de fortalecimiento institucional (PFI).

## 2.2 Planes estratégicos

En el caso de la universidad analizada, el PEI es un instrumento de planificación estratégica que rige su quehacer para el período 2020 - 2029, y fue desarrollado con una amplia participación de la comunidad, es decir, estudiantes, administrativos, académicos, directivos universitarios, exalumnos y actores externos vinculados a la Universidad. Sus intereses y experiencias han sido considerados en esta elaboración, como también los desafíos que debe enfrentar la educación pública y estatal en el país. Esta herramienta de gestión es la carta de navegación fundamental que orienta el quehacer de la institución en los distintos ámbitos. Desde esta perspectiva, contribuye a la toma de decisiones, considerando para ello la realidad actual, la adaptación a los cambios, la eficiencia, eficacia y calidad de los servicios que provee a la comunidad. Permite que la institución centre sus esfuerzos en avanzar hacia una universidad más compleja y con mayor vinculación con su entorno, por medio de sus lineamientos estratégicos. De esta manera, su carácter flexible es una condicionante que le permite adaptarse a la contingencia de los nuevos tiempos.

El PFI, es un instrumento de apoyo al desarrollo institucional que debe contemplar la planificación de acciones que potencien el logro de objetivos estratégicos y oportunidades de mejora. Este instrumento tiene un carácter transitorio y duración máxima de 10 años. Con el fin de que las universidades cuenten con el financiamiento necesario para llevar a cabo su PFI, el programa bajo el cual las universidades elaboran estos planes se articula con el Convenio de Préstamo Proyecto de Fortalecimiento de Universidades del Estado de Chile, suscrito por el Gobierno de Chile y el Banco Mundial (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020).

El PFI contempla distintas líneas de acción, entre ellas está la de “Desarrollo institucional” que permite que las universidades puedan actualizar sus PEI, de manera que se complementen con las iniciativas del PFI.

El desarrollo de los PFI institucionales se hace según lo que establece el documento de trabajo denominado “Plan de Fortalecimiento a 10 años” elaborado por el Ministerio de Educación de Chile. La estructura que tienen los PFI incluye antecedentes, diagnóstico e identificación de brechas institucionales, formulación de indicadores. Las brechas y el plan mismo se deben organizar a través de cinco áreas estratégicas: 1) gestión y planificación estratégica, 2) docencia y procesos formativos de pre y posgrado, 3) investigación, innovación y/o creación, 4) vinculación con el medio, y 5) sistema interno de aseguramiento de calidad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020).

Cabe señalar que las brechas se definen como la distancia entre la situación actual y la situación futura de la institución. Las brechas priorizadas corresponden a las necesidades que se espera que la institución logre desarrollar durante los 10 años de duración de dicho plan, a través de la formulación de proyectos institucionales, cuya convocatoria nace del Ministerio de Educación.

En cuanto a las brechas no priorizadas, la universidad puede abordarlas considerando los cambios en las demandas de los territorios, así como escenarios de contingencia.

## 2.3 Planificación estratégica

Para los autores Anthony y Govindarajan (2007) la planificación estratégica puede ser definida como el proceso de decidir sobre los programas que la organización va a acometer y sobre la cantidad aproximada de recursos que se asignará a cada programa para los siguientes años. Además, los autores hacen una distinción entre formulación de estrategias y planificación estratégica. La primera se refiere al proceso de decisión sobre las nuevas estrategias, la segunda se ocupa de las decisiones necesarias para implantar las estrategias elegidas y hacer que funcionen. En cambio, Aceves (2004), la define como la “identificación sistemática y sistémica de las oportunidades y peligros futuros que, combinados con las fortalezas y debilidades, proporcionan una base para la toma de decisiones ventajosa en el presente para aprovechar o crear las oportunidades, y evadir, evitar o transformar los peligros en oportunidades”. El autor Fernández Lamarra (2004), se refiere a la planificación estratégica como el proceso que nos indica las acciones a emprender para conseguir los fines, teniendo en cuenta la posición competitiva relativa, y las previsiones e hipótesis sobre el futuro. Sin lugar a dudas Fernández Lamarra (2004) deja claro que en el proceso de planificación estratégica son importantes las formas en que se consiguen los fines. Por tanto, en este trabajo cobra relevancia las políticas gubernamentales, especialmente del Ministerio de Educación, ya que orientan el quehacer institucional a través de posibilitar la generación de proyectos para la obtención de recursos que contribuyen a la disminución de brechas entre lo requerido y lo diagnosticado.

## 3 METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde a un estudio de caso aplicado a la Universidad del Bío-Bío, institución estatal chilena presente en dos regiones del país. Con el fin de cumplir con el objetivo planteado, se utilizó una metodología cualitativa y estructura. Como primer paso se recopiló la información contenida tanto en el PEI como en el PFI, ambos desarrollados para el período 2020-2029.

La información recopilada fue, primero, aquella relacionada con las líneas estratégica (LE) de cada plan, que para ambos son las siguientes:

LE1. Gestión institucional; para el desarrollo sostenible y armónico de la UBB

LE2. Docencia de pregrado; formando con excelencia a través de una gestión moderna y de calidad

LE3. Investigación, innovación y creación artística; pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad

LE4. Docencia de postgrado; cultivo del conocimiento de frontera

LE5. Vinculación con el medio; construyendo con la comunidad la transformación y desarrollo de la sociedad

LE6. Gestión de calidad; fortaleciendo la autorregulación y el mejoramiento continuo para responder con excelencia a las necesidades del entorno.

Luego, como segundo paso, se analizó el grado en el cual las brechas encontradas para elaborar los objetivos estratégicos de cada línea estaban cubiertas por los objetivos estratégicos declarados tanto en el PFI como en el PEI, que son (tablas 1):



**Tabla 1 – Objetivos estratégicos del PEI y el PFI según línea estratégica (LE)**

LE	Objetivos estratégicos
	<b>Plan Estratégico Institucional (PEI)</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agilizar los procesos para una eficiente gestión institucional.</li> <li>• Asegurar el desarrollo de la institución, considerando las necesidades de la comunidad UBB y la sociedad.</li> <li>• Fortalecer el capital humano enfocado en el desarrollo de las personas.</li> <li>• Asegurar los recursos pertinentes a la comunidad universitaria para el cumplimiento de la misión institucional.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar una oferta de pregrado pertinente y de calidad.</li> <li>• Fortalecer el desarrollo estudiantil y su calidad de vida.</li> <li>• Posicionar la formación continua en las regiones del Biobío y Ñuble.</li> <li>• Modernizar la gestión de los procesos académicos.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar la productividad científica.</li> <li>• Consolidar la investigación de acuerdo con las necesidades de la sociedad.</li> <li>• Avanzar Hacia el desarrollo de la innovación, emprendimiento y transferencia tecnológica.</li> <li>• Desarrollar la creación artística en la Universidad del Bío-Bío</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar capital Humano avanzado para el desarrollo científico, tecnológico, social y cultural.</li> <li>• Fortalecer el cuerpo académico que responda a los desafíos del entorno.</li> <li>• Mejorar la gestión de los recursos que demanda el desarrollo del postgrado.</li> <li>• Internacionalizar los programas de postgrado.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer la imagen de la universidad y su marca.</li> <li>• Vincular el quehacer universitario con los requerimientos y desafíos del entorno significativo.</li> <li>• Internacionalizar el quehacer universitario con el fin de fortalecer el desarrollo y la proyección institucional.</li> <li>• Fortalecer las políticas internas y externas de comunicación institucional</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizar que la institución desarrolle su quehacer mediante procesos destandarizados y pertinentes.</li> <li>• Potenciar la internacionalización mediante la acreditación o certificación de calidad.</li> </ul>
	<b>Plan de Fortalecimiento (PFI)</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer los procesos institucionales a través de la integración de sistemas informáticos para una eficiente e inclusiva gestión institucional.</li> <li>• Fortalecer el capital humano, mediante la incorporación de instrumentos para el desarrollo de las personas y condiciones de trabajo adecuados, que releve el quehacer institucional.</li> <li>• Asegurar el desarrollo de la institución, considerando las necesidades de la comunidad UBB y la sociedad, mediante el fortalecimiento de infraestructura y equipamiento, para un crecimiento armónico e inclusivo en los tres campus.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualizar el modelo educativo, a partir de los resultados de su evaluación, para responder a los diversos y dinámicos escenarios del entorno significativo.</li> <li>• Robustecer los procesos formativos de la Universidad, implementando espacios virtuales de aprendizaje, que amplíen la oferta educativa a modalidades e-learning y b-learning, con los equipamientos y espacios físicos requeridos para una oferta de pregrado diversa y pertinente en entornos de aprendizaje actuales y futuros.</li> <li>• Actualizar e integrar, a partir de su seguimiento y evaluación multidimensional, los programas de acompañamiento académico, social, económico, de salud y/o biopsicosocial, que agregan valor a la vida universitaria estudiantil.</li> </ul>

3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar la productividad científica mediante el fortalecimiento de instrumentos, equipamiento e infraestructura orientados a la investigación para la consolidación de una universidad compleja.</li> <li>• Consolidar la Investigación y la Creación Artística, mediante el aumento de académicos y grupos interdisciplinarios dedicados a la investigación, para responder a los desafíos institucionales y de la sociedad.</li> <li>• Fortalecer el desarrollo de la Innovación, Emprendimiento y Transferencia</li> <li>• Tecnológica mediante la generación de instrumentos de apoyo para transferir conocimiento a la sociedad.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar la oferta de programas de postgrado de excelencia mediante el incremento de los académicos con categoría de claustro/núcleo para aumentar os años de acreditación de la universidad.</li> <li>• Potenciar la internalización de los programas de postgrado mediante el incremento de redes internacionales y la movilidad académica y estudiantil, para contribuir a mejorar la calidad de los grados otorgados.</li> <li>• Potenciar la articulación pregrado-postgrado implementando becas que permitan aumentar el número de estudiantes articulados con programas de postgrado.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer las capacidades de vinculación con el medio de la Universidad del Bío-Bío, a través de la generación compartida de conocimientos científicos y tecnológicos con actores públicos, privados y territoriales, a partir de una estructura orgánica que considere el enfoque de género, inclusión social e interculturalidad, para el desarrollo de las regiones del Biobío y Ñuble.</li> <li>• Internacionalizar el quehacer universitario mediante vínculos de reciprocidad para un mundo que demanda pensamiento, acción global y sensibilidad intercultural.</li> <li>• Lograr una imagen de marca de la UBB en los públicos objetivos y territorios, mediante una activa y permanente vinculación, promoción y difusión del</li> <li>• quehacer universitario.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer el área de aseguramiento de la calidad en la institución, mediante la existencia de un Modelo de Gestión de la Calidad y una nueva orgánica, que permita una evaluación integrada de los procesos institucionales, respondiendo a su vez al desafío que instala la nueva ley de Educación Superior.</li> <li>• Gestionar la calidad del quehacer institucional a través de un enfoque de procesos, que permita el mejoramiento continuo.</li> <li>• Implementar estándares internacionales a la acreditación y/o certificación de calidad, que potencien su internacionalización.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Universidad del Bío-Bío (2020).

Por último, a partir de las brechas que se detectaron como no cubiertas se hicieron sugerencias y oportunidades de mejora para ser presentada a la institución.

#### 4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los planes PFI y PEI no fueron generados en paralelo. Sin embargo, la reglamentación sugiere que a través del primer plan mencionado se formule el segundo, de manera que las iniciativas de ambos se fortalezcan. Por lo tanto, no es de extrañar que se estructuren considerando las mismas seis líneas estratégicas.

En lo relativo a las brechas detectadas en las distintas líneas estratégicas y objetivos estratégicos, se observan algunos factores no cubiertos o cubiertos parcialmente.

Es así que todas las brechas detectadas en la LE1 hacen referencias a la importancia para el desarrollo

sostenible y armónico de la institución el que se incorporen en el quehacer institucional principios relativos a la igualdad, equidad de género e inclusión social multidimensional e intercultural. De hecho, la tercera brecha se refiere a la incipiente incorporación de estos principios. Sin embargo, tanto los objetivos estratégicos del PEI como del PFI no hacen mención a éstos. Por otra parte, los demás conceptos declarados en las brechas están cubiertos por los primeros tres objetivos estratégicos del PEI y PFI.

En cuanto a la LE2, se observan brechas que no están cubiertas por los objetivos del PEI o del PFI, las cuáles se refieren a una baja movilidad estudiantil nacional e internacional, como también a la necesidad de instalar la formación ciudadana y de género en los procesos formativos de la universidad.

En la LE3 se aprecia que aquellas brechas relacionadas a la integración de los alumnos de pre y post grado en el desarrollo de la investigación, innovación, emprendimiento y publicaciones (brechas 5 y 6), no están trabajadas en los PEI y PFI. De forma similar, tampoco lo está lo referente a la baja producción científica en equidad de género, inclusión social e interculturalidad. Las demás brechas han sido contempladas en los objetivos estratégicos del PEI, mientras que el PFI no se hace parte de la necesidad de una institucionalización de creación artística, como una aporte a la investigación y desarrollo de la sociedad.

La LE4 hace mención a la docencia de postgrado. En lo que respecta a la primera brecha (faltan programas de postgrado que permitan la consolidación de una oferta pertinente y sustentable) no se encuentran objetivos estratégicos de los planes analizados que hagan mención a ella. Por otra parte, la articulación pre y postgrado está contemplada en los objetivos estratégicos del PFI, mientras que la falta de infraestructura (brecha 4) está en el PEI. Por último, lo relacionado con la internacionalización de los programas y lo relativo al número de académicos con categoría de claustro está trabajado en los objetivos estratégicos de los dos planes. La LE5 se refiere a la vinculación con el medio, y la brecha no abordada por los objetivos dice relación con las habilidades que se espera tengan funcionarios académicos y administrativos con habilidades y competencias para desarrollar desafíos de vinculación con el medio. Los distintos aspectos detectados como brecha en esta línea han sido incorporados, sea en los objetivos estratégicos del PEI o del PFI Finalmente, la LE6 declara la existencia de cuatro brechas. La primera de ellas se relaciona a la necesidad de contar con una estructura que concentre las diferentes unidades vinculadas a la Gestión de Calidad y que permita responder a los desafíos del marco legal vigente. Sin embargo, los objetivos estratégicos de ambos planes no se hacen cargo de esta falencia, pero si trabajan en la necesidad de mejorar o desarrollar procesos que permitan el mejoramiento continuo de la gestión institucional, problema vislumbrado en las brechas 2 y 3. En cuanto a la última brecha, relacionada a la certificación y/o acreditación internacional, está cubierta por objetivos estratégicos del PEI y PFI.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Dado lo observado anteriormente en relación a los objetivos no relacionados entre PEI y PFI, más las brechas no cubiertas, se sugiere a la institución un conjunto de oportunidades de mejora, centrándose en aspectos como: modificación de la estructura organizacional, sostenibilidad e inclusividad de los campus, incorporación de temáticas de participación ciudadana en asignaturas de pregrado, fomentar la movilidad de pregrado, tanto nacional e internacional, ampliar cobertura de la creación artística en el pregrado, visibilizar con mayor fuerza los programas y su impacto en medio nacional e internacional, fortalecimiento de la comunicación interna y externa Institucional y capacitación y cursos para enfrentar proyectos de vinculación con el medio.

## REFERENCIAS

ACEVES, V. D. **Dirección Estratégica**. México: McGraw-Hill, 2004.

ANTHONY, R. N.; GOVINDARAJAN, V. **Sistemas de Control de Gestión**. 12. ed. Madrid: McGraw-Hill, 2007.

FERNÁNDEZ LAMARRA, A.; *Et al.* **Dirección y planificación estratégica en las empresas y organizaciones**. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Sobre Educación Superior**. Valparaíso, 2018a

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Sobre Universidades Estatales**. Valparaíso 2018b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Plan de fortalecimiento 10 AÑOS universidades estatales**. 2020.

## APLICAÇÃO DO STORYTELLING COMO METODOLOGIA DE ENSINO SUPERIOR

*Paloma Fernandes Lisboa*

*Débora dos Santos*

*Júlio Cesar Lopes de Souza*

*Leandro Werner*

### 1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, a centralidade dos processos educativos era focada no conteúdo a ser transmitido, ensinados por docentes qualificados para tanto, não oferecendo uma maneira em que ocorria o processo de aprendizagem (NAIRZ-WIRTH; FELDMANN, 2017). Neste contexto, o foco central era o professor, que detinha o suposto conhecimento necessário para a condução da disciplina e aprendizagem dos discentes. Entretanto, o docente não era responsabilizado pelo eventual baixo desempenho dos estudantes. Atualmente, os docentes e universidades buscam alterar essa perspectiva, direcionando a atenção para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (MIRANDA; NOVA; CORNACCHIONE JR, 2013; TOLEDO, 2019).

Desta forma, novas metodologias de ensino surgiram com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. O storytelling (contação de história), frequentemente utilizado nas áreas de Marketing e Publicidade, passou a ser considerado na área de educação como metodologia de ensino e ferramenta de aprendizado ativo, onde o aluno é peça fundamental e ativa na criação do conhecimento (CARRILHO; MARKUS, 2014; VALENÇA; TOSTES, 2019).

Grande parte da plataforma teórica pesquisada acerca do storytelling na educação é composta de pesquisas bibliométricas, havendo uma lacuna de estudos que comprovam na prática os benefícios do tema abordado. Por isso, este estudo tem o objetivo de analisar o desempenho dos alunos na utilização do storytelling como metodologia de ensino, em comparação ao método tradicional, por meio de uma pesquisa experimental com alunos do ensino superior.

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 2.1 Métodos de ensino

O ensino e a aprendizagem exigem mais do que competências técnicas, é fundamental o domínio de elementos essenciais para uma prática educativa consistente e crítica. Neste contexto, pode-se citar alguns desses aspectos fundamentais, tais como: a didática, a atenção relacionada ao conteúdo ministrado, as estratégias ou metodologias de ensino empregadas e as práticas avaliativas (TOLEDO, 2019).

Isto vem ao encontro do conceito de aprendizado ativo, definido como um método pedagógico que objetiva o engajamento dos estudantes nas atividades, conversas, resolução de problemas e demais etapas do processo de ensino e aprendizagem. Algumas estratégias podem ser utilizadas para facilitar esse método, tais como: a disposição da sala de aula ou do ambiente, a postura do professor em relação aos alunos, o planejamento das atividades, entre outras (VALENÇA; TOSTES, 2019).

No passado, conhecer um assunto com profundidade era o bastante para transmiti-lo a outras pessoas, contudo, atualmente as universidades e os professores buscam novos meios para o ensino de qualidade e o aprendizado dos estudantes. Os alunos, os pais e a sociedade esperam que os tutores atuem como especialistas no ensino, no entanto, no decorrer da sua formação e carreira os professores não receberam capacitação para assumir tal papel, gerando assim um cenário de grande desafio para estes profissionais (LOWENTHAL, 2008).

A interação do professor com o aluno ocupa um papel fundamental na prática educativa, assim como a adoção de posturas ativas, com o objetivo de instigar os estudantes na participação durante as aulas e nos questionamentos e troca de ideias com os demais alunos. Todavia, não é uma tarefa fácil, principalmente num contexto de cursos universitários, onde os alunos passam a ter sua atenção dividida com o mercado de trabalho (GIL, 2020).

## 2.2 Definição de storytelling

O storytelling ou contação de histórias está presente na vida dos indivíduos desde a infância, nas atividades e brincadeiras domésticas ou no ambiente escolar. A contação de histórias possui o objetivo de criar conexões entre o orador e receptor, gerando um ambiente confortável para instigar a imaginação e captar a atenção (CARRILHO; MARKUS, 2014).

As histórias podem ser definidas como um conjunto de fatos, sejam eles verdadeiros, falsos, gerais ou abstratos que buscam retratar as relações entre as pessoas. Contribuem para o desenvolvimento da imaginação e o pensamento crítico. Além de proporcionar a criação de conexões e entendimento entre as pessoas, uma vez que são baseadas em acontecimentos ao contrário dos conteúdos superficiais sem conexão com a vida real (LOWENTHAL, 2008; OLIVEIRA, *et al.*, 2012).

O storytelling é muito utilizado nas áreas de Publicidade e Propaganda e Marketing buscando conquistar o público-alvo e a atenção dos consumidores para uma ação comercial ou institucional (CARRILHO; MARKUS, 2014). Atualmente, a contação de histórias também está muito presente nos jogos digitais, com objetivo de envolver o jogador no formato online, que normalmente é um ambiente mais distante (SILVA, *et al.*, 2016).

## 2.3 Utilização do storytelling na educação

O storytelling na educação busca narrar histórias e acontecimentos conduzindo o receptor da mensagem por meio de uma experiência organizada que resultará em uma melhor compreensão por conta do ouvinte (BRUNER, 1990). A contação de histórias na educação é um recurso que pode ser explorado tanto pelos professores como pelos alunos, visto que o envolvimento entre as pessoas é essencial para o incentivo da imaginação e da geração de emoções (TENÓRIO *et al.*, 2020).

Cabe citar o trabalho de Silva, *et al.* (2016), que concluiu que a aplicação de storytelling no ensino da programação contribuiu para um aumento da motivação e engajamento dos alunos. Os autores evidenciam o fato de que é possível transmitir novos ensinamentos com técnicas participativas e divertidas em sala de aula. Ainda nesta mesma linha de considerações, o estudo de Ha e Bellot (2020) aponta que o storytelling auxilia na compreensão e aprendizagem de uma nova língua por parte das crianças. É considerado um método de ensino tão eficaz quanto os jogos e exercícios para memorização dos conteúdos.

As histórias também contribuem para a geração de conexão entre o grupo de trabalho, proporcionando

um ambiente seguro e confortável para o compartilhamento de novas ideias e pontos de vista por parte dos participantes, que até então, poderiam se sentir retraídos em compartilhar alguns conteúdos (HAIGH; HARDY, 2011). O aprendizado é mais bem compreendido pelos alunos quando está relacionado com algo da sua realidade, ou seja, o aluno precisa considerar que o devido conteúdo é importante para a sua vida. Vale destacar que este fator deve ser considerado pelos professores no momento de planejar uma aula por meio da técnica de storytelling (VALENÇA; TOSTES, 2019).

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como experimental com abordagem quantitativa e qualitativa. Os experimentos são aplicados para deduzir conexões causais baseadas em múltiplas variáveis, com o objetivo de compreender a relação entre causa e efeito, no entanto pode-se afirmar que a relação real talvez ainda não tenha sido detectada (MALHOTRA, 2019). Para análise, foi utilizada uma abordagem quantitativa que buscou identificar os sentimentos dos respondentes, por meio da utilização de informações numéricas (VIRGILLITO, 2017). Enquadra-se como uma amostragem não probabilística, dado que as pesquisadoras selecionaram as turmas de graduação participantes da pesquisa, por conta do acesso facilitado ao professor responsável.

A pesquisa foi aplicada com alunos de graduação do segundo semestre do curso de Publicidade e Propaganda em uma universidade de Santa Catarina. O experimento conduziu-se da seguinte maneira: a turma foi dividida em duas partes, a parte A e a parte B, ambas com 9 alunos cada. Com a parte da turma A, o professor utilizou o método tradicional de ensino expositivo, trazendo os conceitos e autores principais, sem contar nenhuma história ou exemplo sobre o tema. E na turma B, aplicou o mesmo conteúdo, contudo utilizou as técnicas de storytelling na condução da aula. Ambas as turmas foram expostas a cerca de 30 minutos de conteúdo, e na sequência foram submetidas a um instrumento de coleta de dados para analisar o conhecimento adquirido.

O instrumento de coleta de dados é composto por três partes. Inicialmente conta com 2 perguntas abertas, com o objetivo de analisar o entendimento geral sobre o conteúdo. Em seguida, o questionário conta com 10 perguntas fechadas com três alternativas cada, sendo apenas uma a correta, relacionadas ao tema estudado durante o experimento, com o objetivo de avaliar a absorção do conteúdo. A terceira parte foi composta por um questionário com 3 perguntas abertas, que tinha como objetivo compreender a opinião dos alunos sobre a aula. Cada etapa foi realizada separadamente para não comprometer as respostas. Posteriormente, os dados obtidos foram tabulados e realizou-se a análise dos resultados por meio do Software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e do Nvivo - *Qualitative Data Analysis Software*.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados iniciou-se pelo primeiro questionário proposto aos alunos com as duas perguntas abertas: O que é branding? E você consegue contar uma história que ajude a explicar o branding? Referente às respostas dos estudantes sobre o que é branding, realizamos uma nuvem de palavras para cada turma, a fim de visualizar de forma mais ilustrativa a diferença de palavras utilizadas em cada caso.

Figura 1 – *Branding* Turma COM



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A nuvem de palavras da turma com storytelling, ilustrada na figura 1, revela que os alunos baseiam-se na palavra Marca, quando conceituam sobre branding, o mesmo ocorreu na outra turma (figura 2). Contudo, as respostas para definir branding são mais relacionadas a emoções e ações, como pensar, criar, experiência, tudo, dna, sentimento, desvirtuando de certa forma de expressões mais conceituais.

Figura 2 – *Branding* Turma SEM



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A figura 2, referente a nuvem de palavras da turma sem storytelling, demonstra que algumas palavras se repetiram como: marca, branding, produto e consumidor, contudo tiveram pesos diferentes de citação entre os alunos. Outro ponto importante a ser ressaltado, trata-se da escolha das palavras, a turma sem o storytelling definiu o branding com palavras mais diretas e racionais, diferentemente da outra turma que escolheu outras palavras relacionadas às ações e emoções.

Este resultado vem ao encontro do que defendem Valença e Tostes (2019) e Bruner (1990), quando afirmam que o processo de aprendizagem é mais efetivo para os estudantes quando está relacionado com situações vivenciadas no seu dia a dia. Neste sentido, os exemplos utilizados pelo professor e as histórias com fatos do cotidiano dos alunos facilita a compreensão e absorção do conteúdo transmitido pelo docente.

Percebe-se que os alunos com storytelling tiveram mais facilidade de citar histórias diferentes que exemplifica-se o branding. Já os alunos sem storytelling tiveram mais dificuldade, escrevendo respostas mais curtas e com mais citações de marcas, do que realmente uma contação de história como havia sido proposto, o quadro 1 demonstra exemplos sobre essa diferenciação. Isto vem ao encontro de Carrilho e Markus (2014) que relatam a presença da contação de histórias na vida das pessoas desde a infância, confirmando a familiaridade com o método, assim como a efetividade da técnica também no ensino.



Quadro 1 – Uma história que ajude a explicar o Branding

<p>Com Storytelling</p>	<p>“Depois de um acidente três sobreviventes ficaram isolados em uma ilha. Sem saber quando viria o resgate foi decidido que cada um deveria marcar com um símbolo as materiais que seriam utilizadas por eles, como pedras, árvores locais de caça, etc. Depois de uma tempestade, uma das árvores de X caiu sobre a cabana de H. Como X era seu dono ele foi antagonizado por H, ou seja X pertence a alguém, é vinculado ao acidente e desperta uma emoção no H”</p> <p>“Tenho uma história de uma experiência que não foi vivenciada por mim, mas sim pelo meu pai, e que é tão marcante para ele que ele conta até hoje. Existia uma rede conhecida de locadoras chamada Videoteca, eles eram muito conhecidas e tinham muitas filiais. Todas as filiais eram obrigadas a seguir um padrão na hora de montar e organizar a loja/locadora. Os donos haviam viajado para outro país (França, se não me engano) e trouxeram uma essência de Lavanda. Todas as locadoras tinham o mesmo cheiro da essência importada que se destacava por não ter o mesmo cheiro das essências das outras lojas da região, o que fazia seus clientes sempre remeterem o melhor cheiro de lavanda à Videoteca.”</p> <p>“Sim. Branding é quando eu acordo de manhã em um dia frio e chuvoso, lavo meu rosto e escolho aplicar um protetor solar da marca Sundown apenas para sentir o cheiro do produto e vivenciar a sensação de estar passando o produto como se estivesse na praia em um dia de verão.”</p> <p>“Quando compramos um novo produto Apple, não estamos apenas obtendo o produto, mas sim comprando toda a experiência que a marca proporciona como por exemplo uma de suas últimas campanhas, não estamos comprando um celular, mas sim investindo em privacidade, na qualidade de vida que o ecossistema pode nos proporcionar. A marca é lembrada pelo que proporciona, pensamos em privacidade, pensamos em Apple.”</p>
<p>Sem Storytelling</p>	<p>“O Leite Ninho e o Nescau são exemplos de branding bem sucedidos, as pessoas ligaram as respectivas marcas ao leite em pó e ao achocolatado em pó e essas marcas fazem parte da vida delas”</p> <p>“Acho que marcas que os produtos já são chamados com os nomes de suas marcas como: Bombril, leite moça, entre outros. O branding deles foi tão forte que essas marcas ganharam força”</p> <p>“Sim, exemplo temos as marcas famosas elas tem o costume utilizar o branding em suas campanhas ou ações como a Coca-cola ou P&amp;G como citado na aula.”</p> <p>“Várias marcas em que o produto se torna a marca, por exemplo, Bombril, Maisena, Nescau, Toddy, Qboa, etc.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Por conseguinte, iniciamos a análise das dez perguntas referentes a branding para medir a absorção do conteúdo. As médias de cada turma foram submetidas ao teste t-Student que segundo Maroco (2007, p. 147) é utilizado para “[...] testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes”. Contudo, este teste requer duas amostras obtidas de duas populações, além de uma distribuição normal e variâncias homogêneas. Desta forma, possuímos duas hipóteses ( $H_0$  e  $H_1$ ), a  $H_0$  afirma que as médias não possuem uma diferença significativa, enquanto a  $H_1$  afirma que as médias possuem uma diferença significativa, como demonstrado na fórmula a seguir:

$$H_0 : \mu_A = \mu_B \quad \text{vs.} \quad H_1 : \mu_A \neq \mu_B$$

Em relação ao teste de normalidade de dados, considerou-se o Shapiro-Wilk que testa se a variável possui uma distribuição normal. Prefere-se o teste de Shapiro-Wilk em vez do Kolmogorov-Smirnov, em amostras pequenas, com menos de 30 casos e para confirmar a distribuição normal, a significância deve atingir um número maior que 0,05 (MAROCO, 2007). Na tabela 1, notamos que em ambos a distribuição é normal, visto que atingiram um número maior que 0,05, tendo como significância 0,190 e 0,545.

Tabela 1 – Teste de Normalidade

MÉTODO		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
NOTA	Sem <i>storytelling</i>	,278	9	,044	,888	9	,190
	Com <i>storytelling</i>	,178	9	,200*	,936	9	,545

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A partir das estatísticas descritivas dos dois grupos com e sem a aplicação de *storytelling*, nota-se a diferença de médias, sendo favorável para a turma com o *storytelling*. A média de acerto das questões aplicadas após o experimento para os alunos que não receberam a aula com *storytelling* foi de 7,0, enquanto a outra turma alcançou uma média de 8,3. Entretanto, mesmo com a diferença perceptível de média, realizou-se o teste-t para a comprovação estatística da diferença de médias.

Tabela 2 – Estatísticas de grupo

MÉTODO	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
NOTA	9	7,000	1,3229	,4410
	9	8,333	1,3229	,4410

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A tabela 2 demonstra os resultados referente ao teste t de médias, como citado anteriormente, valores abaixo de 0,05 de significância, neste caso bilateral, rejeita-se a  $H_0$  e aceita-se  $H_1$  (MAROCO, 2007). Sendo o p-value de  $0,048 <$  a rejeita-se  $H_0$ , desta forma, as médias entre as turmas são significativamente diferentes.

Tabela 3 – Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste-t para Igualdade de Médias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
								Inferior	Superior
N									
O									
T									
A									

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os melhores resultados apontados neste estudo para na turma em que a técnica de storytelling foi aplicada confirmam as pesquisas de Silva *et al.* (2016) e Ha e Bellot (2020), quando concluíram que o método de contação de histórias impactou positivamente no aprendizado, motivação e engajamento dos estudantes no ensino de programação e ensino de línguas. Além disso, reforça os achados de Haigh e Hardy (2011) quando sinalizam a criação de um ambiente seguro e confortável para o compartilhamento de novas ideias.

Por conseguinte, na avaliação dos alunos em relação à forma do conteúdo apresentado, ambos os grupos demonstraram estar satisfeitos com o conteúdo, contudo há um ponto importante a ser ressaltado. Enquanto a turma que recebeu o conteúdo com o storytelling, afirmou estar satisfeita e elogiar a utilização de histórias durante a explicação, a outra turma indicou a falta de exemplos e relataram que ajudaria no entendimento como podemos visualizar no quadro 2. Reforçando a importância, relatada pelos próprios alunos, da utilização do storytelling como metodologia de ensino.

Quadro 2 - Avaliação da aula

Com Storytelling	<p><i>“Eu gosto como o professor sempre nos instiga com suas histórias e casos, nos mostra fatos e imagens para que possamos entender melhor a matéria”</i></p> <p><i>“Além disso, acredito que exemplos de marcas também auxiliou no processo.”</i></p> <p><i>“o fato de vincular histórias rápidas ou mencionar fatos verídicos ajuda muito no meu entendimento uma vez que eu associo o conteúdo a isso.”</i></p> <p><i>“conteúdo muito bem explicado, utilizando exemplos típicos e cotidianos, o que facilitou na compreensão”</i></p> <p><i>“os exemplos utilizados pelo professor auxiliam a entender de forma mais clara, principalmente por ele utilizar de marcas que utilizamos no dia-a-dia”</i></p> <p><i>“Gostei muito dos exemplos usados, pois fazem parte do cotidiano”</i></p> <p><i>“Gosto dele utilizar exemplos reais e não mudaria nada”</i></p>
------------------	--

Sem Storytelling	<p>“Dar mais exemplos, pois acho que facilita em 50% o entendimento e a fixação do conteúdo”</p> <p>“Alguns conteúdos poderiam ter mais exemplos reais”</p> <p>“Acho que a explicação foi muito boa. Só senti falta de mais exemplos de propagandas voltadas pro branding de alguma marca”</p> <p>“Sinto que foi muito rápido e não tiveram exemplos”</p>
---------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Nesta perspectiva, cabe citar o trabalho de Toledo (2019) quando defende que o ensino e aprendizagem demandam além de competências técnicas, bem como o estudo de Lowenthal (2008) quando afirma que conhecer um assunto em profundidade pode não ser o bastante para transmiti-lo com assertividade aos alunos. O quadro 2 evidencia os benefícios do storytelling na criação de conexão entre o docente e os alunos, contribuindo para o entendimento do conteúdo transmitido, confirmando a visão de Gil (2020), Carrilho e Markus (2014) e Tenório *et al.* (2020).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo comprovaram os achados em pesquisas anteriores. O storytelling – técnica muito utilizada nas áreas de Publicidade e Marketing, pode também ser considerado um método eficiente para auxiliar os professores na prática docente. Além do melhor desempenho dos estudantes, pode-se destacar como benefício a conexão gerada entre os alunos e o docente, bem como a criação de um ambiente confortável e descontraído para o aprendizado.

Como sugestão para estudos futuros pode-se citar a realização da pesquisa longitudinal, realizando o experimento por um período mais longo, acompanhando e comparando as turmas em seu desempenho acadêmico. Além de replicar o experimento em outras turmas com áreas de conhecimento diferentes e analisar se ocorre o fenômeno da mesma maneira.

## REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. **Actos de significado**: para uma psicologia cultural. Lisboa: Edições 70, 1990.
- CARRILHO, K.; MARKUS, K. Narrativas na construção de marcas: storytelling e a comunicação de marketing. **Memória Institucional, Narrativas e Storytelling**, v. 11 n. 20. 2014. DOI: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2014.139224>>. Acesso em: <<https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/139224>>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 5. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2020. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597023954>>. Acesso em: 11 jun. 2022.
- HÀ, T. A.; BELLOT, A. R. Assessing storytelling as a tool for improving reading comprehension in the EFL primary classroom. **English teaching: practice & critique**, v. 19, n. 2, p. 169-196, 2020. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ETPC-11-2018-0096/full/html>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

- HAIGH, C.; HARDY, P. Tell me a story – a conceptual exploration of storytelling in healthcare education. **Nurse education today**, v. 31, n. 4, p. 408-411, 2011. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.08.001>>. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691710001486>>. Acesso em: 20 maio 2022.
- LOWENTHAL, P. R. Online faculty development and storytelling: An unlikely solution to improving teacher quality. **Journal of Online Learning and Teaching**, v. 4, n. 3, p. 349-356, 2008. Disponível em: <<http://patricklowenthal.com/publications/Online-Faculty-Development-and-Storytelling-An-Unlikely-Solution-to-Improving-Teacher-Quality.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2022.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada**. Grupo A, 2019. *E-book*. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788582605103>>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- MAROCO, J. **Análise estatística com utilização do SPSS**. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo, 2007.
- MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C.; CORNACCHIONE JR., E. B. To Sir with Love: the relations between teacher qualification and student performance in Accounting. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 15, n. 48, p. 462-480, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.7819/rbgn.v15i48.1351>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbgn/a/JVfDFmbH3RZWw3HJ7Qf4mLN/abstract/?lang=en>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- NAIRZ-WIRTH, E.; FELDMANN, K. Teachers' views on the impact of teacher–student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 25, n. 1, p. 121-136, 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1230881>>. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2016.1230881>>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- OLIVEIRA, D.; *et al.* Uma proposta de ensino-aprendizagem de programação utilizando robótica educativa e storytelling. **Anais...II Congresso Internacional TIC e Educação**. 2012. p. 10.
- SILVA, C. E. C. A contação de histórias na extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6617>>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- TOLEDO, M. E. R. De O. **Métodos e técnicas de ensino**. Grupo A, 2019. *E-book*. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788595029651>>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- TENÓRIO, N.; *Et al.* Uso da Storytelling para a construção e o compartilhamento do conhecimento na educação. **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 2, p. 1-10, 2020. DOI: <<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.30601>>. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/poescrito/article/view/30601>>. Acesso em: 10 maio 2022.
- VALENÇA, M.; TOSTES, A. P. B. O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. **Carta Internacional**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2019. DOI: 10.21530/ci.v14n2.2019.917. Disponível em: <<https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/917>>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- VIRGILLITO, S. B. **Pesquisa de marketing: uma abordagem quantitativa e qualitativa 2**. São Paulo: Saraiva, 2017. *E-book*. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788547220952>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

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

*Moana Meinhardt*

*Douglas Vaz*

### **1 INTRODUÇÃO**

O advento da pandemia da Covid 19 impactou a sociedade como um todo e trouxe desafios aos diferentes setores sociais, dentre eles a educação. Com as medidas de distanciamento social e a consequente suspensão das aulas presenciais, as instituições de ensino tiveram que promover inúmeras adaptações, em um curto período de tempo, a fim de garantir a manutenção das aulas por meio da utilização de recursos tecnológicos.

No entanto, não se tratava apenas de garantir a manutenção das aulas de forma remota, mas de promover a aprendizagem dos alunos por meio desta nova modalidade. De acordo com o Parecer CNE/CP 05/2020, o ponto chave a ser considerado pelas instituições de ensino deveria voltar-se a garantir formas de minimizar os impactos do isolamento social para a aprendizagem dos estudantes.

O enfrentamento deste desafio requereu agilidade na gestão dos processos da Universidade, mobilização da comunidade acadêmica e, em especial, dos docentes, que necessitaram de apoio pedagógico e tecnológico, que os orientassem para atuar frente à nova realidade com responsabilidade e comprometimento com a qualidade da formação. Apesar de uma situação atípica e emergencial, as práticas adotadas deveriam basear-se em um planejamento estratégico e efetivo por parte das instituições.

Neste contexto, a articulação do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP com os coordenadores de curso de graduação foi essencial para disseminar diretrizes institucionais e dinamizar o processo de formação. Assim, o presente estudo tem como objetivo apresentar o papel das equipes de gestão intermediárias, representadas pelo NAP e pelos coordenadores de curso de graduação, na condução do processo ensino-aprendizagem nas aulas on-line, junto aos professores, durante a pandemia. A realização da presente pesquisa justifica-se pela atualidade do tema frente à adequação das instituições devido à pandemia e pelos subsídios que podem originar novos estudos e pesquisas sobre a temática apresentada.

### **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **2.1 A sala de aula universitária no contexto contemporâneo e pandêmico**

Em consonância com os movimentos da sociedade e do modelo de Educação que se configura na contemporaneidade, percebe-se uma ressignificação do paradigma educacional quanto às concepções de docência e de aprendizagem. Segundo Fava, ao invés de nos referirmos sobre os professores e estudantes como ocupantes de papéis distintos, “[...] devemos agora considerá-los constituintes do processo de ensino-aprendizagem com um novo conjunto de regras que poucos de nós, educadores, entendemos e aceitamos por completo” (FAVA, 2014, p. 14).

O estudante do Século XXI está cada vez mais conectado, pois nasceu e foi criado no cerne da cultura digital. Nesse cenário, emerge a necessidade de repensarmos e construirmos, gradativamente, estratégias que preparem o docente para trabalhar com os estudantes que apresentam este novo perfil, tornando-se imprescindível

a mobilização de competências que perpassam os contextos socioemocionais, tecnológicos, comunicacionais e de gestão da aprendizagem.

O novo perfil do estudante, a necessidade de desenvolver novas competências, a expansão do acesso às tecnologias digitais, entre outros fatores, fazem com que o modelo de educação, na contemporaneidade, necessita ser repensado:

[...] cada vez mais, a educação vai se tornando mais complexa, porque o foco está migrando da simples transmissão de conteúdos para dimensões menos integradas, conspícuas, perceptíveis, como as competências e habilidades intelectuais, emocionais e éticas. Ruem as paredes das salas de aula, aglutinando novos espaços de ensino-aprendizagem presenciais e virtuais. Alteram-se as atribuições do professor com a incorporação de novos papéis, como os de mediador, facilitador, gestor, mobilizador, motivador (FAVA, 2014, p. 69).

Assim, cabe ao professor metamorfosear suas aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da geração digital, “[...] cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam nas gerações anteriores” (BACICH; MORAN, 2018, p. 10). Para Corradini e Mizukami (2013, p. 90), “Sem dúvida, a tecnologia permite ampliar o conceito de aula, estabelecendo um novo vínculo professor-aluno. Porém, é preciso ter claro o uso que se faz dela, visando à aprendizagem e não apenas à transmissão de informações”.

Assim, a “utilização pela utilização” das tecnologias em sala de aula, independentemente do nível de ensino ou da modalidade em questão, não é sinônimo de aprendizagem ou de inovação. Mais do que apenas disponibilizá-las aos estudantes, cabe ao professor desenvolver propostas que despertem o interesse, a descoberta e permitam uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes. Neste contexto, quando nos referimos à prática docente, precisamos ter em mente, de acordo com Franco (2012, p. 215) que esta não se estrutura espontaneamente, pois responde a um complexo esquema de multideterminações. “A prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias. [...] Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudança.”

Para tanto, em sua prática pedagógica, o professor precisa estar em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. “É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades” (FRANCO, 2012, p. 170).

No que tange ao período pandêmico, cabe registrar que:

O momento tem sido de novas descobertas e possibilidades no campo educacional, uma vez que o uso das tecnologias, principalmente, das TICs têm ocupado um lugar primordial na transmissão e aquisição de conhecimentos, assumindo o lugar do espaço físico, a sala de aula, ainda que tal condição seja temporária, permitindo a interação, troca de informações, construção de diálogos e o fortalecimento da educação (SOARES; COLARES, 2020, p. 28).

Segundo Ramos, Barragan e Masetto (2020), a interação presencial entre professor e estudantes em sala, bem como “[...] o horário de aula presencial medidos pelo tempo *cronos*, *hoje* não mais nos pertencem” (p. 14). As tecnologias de informação e comunicação, até então um recurso tido majoritariamente como complementar nos espaços de aprendizagem, apresentam-se como a única alternativa viável para continuidade dos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. Segundo relatório da CEPAL da UNESCO (2020, p. 5),

Dado que la mayoría de los países han optado por la continuidad del proceso educativo mediante recursos en línea, el uso de Internet ofrece una oportunidad única: la cantidad de recursos pedagógicos y de conocimiento disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación proveen plataformas privilegiadas para acercar la escuela y los procesos educativos a los hogares y a los estudiantes en condiciones de confinamiento.

No entanto, um dos pontos de alerta, que requereu atenção e prejudicou a “virada” de chave da educação remota, foi a formação de professores para o uso de tecnologias de informação e comunicação. Segundo relatório (2020, p. 7)

[...] el profesorado que cuente con competencias para usar las TIC en su práctica profesional dispone de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado en materia de TIC. A pesar de la existencia de estos estándares, son aún limitados los casos de instituciones que los han adoptado para transformar sus procesos de formación docente inicial, a fin de preparar a las futuras generaciones de docentes en lo referente a las competencias necesarias para la educación del siglo XXI.

Segundo Ramos, Barragan e Masetto (2020, p. 14), inquietações que já acompanhavam o trabalho docente, bem como as situações que nos obrigam, enquanto educadores, a sair da nossa zona de conforto, nos prepararam gradativamente para “[...] viver os dilemas da profissão docente em tempos de pandemia, em educação não presencial, no cenário pantanoso em que ancoramos em 2020, movimentando nossas competências, exercitando nossa inteligência e permitindo a reflexão sobre a prática”.

## 2.2 A gestão universitária na contemporaneidade

As necessidades impostas pela pandemia, exigiram das instituições de ensino tomadas de decisão e ações rápidas e consistentes, o que obrigou-as a tornarem seus processos de gestão, muitas vezes rígidos e morosos, e processos mais ágeis e flexíveis, requeridos na contemporaneidade.

Nos últimos anos, segundo Fava (2016, p. 159), “[...] as instituições de ensino se conscientizaram, de forma crescente, da importância da revisão dos seus modelos de gestão”. No contexto da Educação Superior, as instituições demandam uma gestão acadêmico-pedagógica eficiente, ágil, que resolva conflitos e que contribua para o desenvolvimento social e autossustentável, dentre outros, garantindo a mobilização e a articulação de diferentes processos e recursos com foco no fortalecimento da tríade ensino-pesquisa-extensão, de forma articulada às mudanças e tendências educacionais. Percebe-se, nesse contexto, que o papel da gestão universitária também vem sendo ressignificado para atender as demandas que se (re)configuram constantemente. Segundo Reis (2018, p. 144), “[...] os líderes institucionais são os responsáveis por inspirar um ambiente criativo que transforme a IES”.

A ele, cada vez mais, é exigida uma postura ativa enquanto corresponsável por uma instituição voltada à transformação social da comunidade em que está inserida. Segundo Tofik (2013, p. 105), “nas estruturas organizacionais modernas, o papel do gestor está se modificando, exigindo dele a participação ativa como líder de equipe, responsável pela determinação dos rumos da organização”.

Com a instauração da pandemia, as equipes gestoras da Universidade tiveram que criar estratégias para intensificar a participação, interação e cooperação entre os seus docentes, criando um processo dialógico, interativo e apropriado ao contexto para que todos pudessem se apoiar no enfrentamento aos desafios do novo momento.

## 3 METODOLOGIA

O presente estudo possui abordagem qualitativa, cujo principal objetivo, segundo Zanelli (2002, p. 83) “[...] é buscar entender o que as pessoas aprendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”. Configura-se, ainda, em um relato da experiência vivenciada em uma universidade, no ano de 2020, no que se refere às adaptações realizadas no ensino de graduação, durante a Pandemia da Covid-19. Sua ênfase está na gestão ágil da Universidade,



por meio dos grupos de liderança intermediária, mais especificamente no trabalho realizado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico em articulação com coordenadores de curso, com foco na condução do processo de aprendizagem dos estudantes. A investigação teve como campo empírico uma instituição confessional e comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Desde 2016, a Universidade vem instituindo, de forma intensa, sua política de formação de professores e coordenadores que prevê, dentre outros objetivos, o desenvolvimento de competências pedagógicas e voltadas à cultura digital dos professores. Para tanto, conta com a plataforma e os recursos Google for Education e desenvolve inúmeras ações formativas.

Sobre a metodologia utilizada, Fortunato (2018, p. 42) afirma: “[...] o relato de experiência, bem conduzido, assume fundamental importância ao revelar modos de pensar e agir que podem ser regulados em semelhantes circunstâncias.” Este método, segundo o autor, considera dois aspectos fundamentais:

Primeiro, não se analisa outra, senão a própria experiência. Segundo, partilhar uma experiência deve ter como propósito apresentar elementos suficientes para que outros, em situações análogas, possam refletir e encontrar saídas saudáveis para suas próprias circunstâncias (FORTUNATO, 2018, p. 41).

Os sujeitos do estudo são os 24 coordenadores dos cursos de graduação da universidade com os quais as práticas aqui relatadas foram realizadas entre os meses de março e dezembro de 2020. Os autores da pesquisa compõem o Núcleo de Apoio Pedagógico da referida instituição, atuando junto à formação dos coordenadores de curso e professores. O presente estudo busca contribuir para a ampliação do debate e o compartilhamento de estratégias de gestão e de formação que mostraram-se adequadas e eficientes no contexto universitário, constituindo-se em ponto de partida para novas investigações, reflexões e experiências.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 A atuação dos coordenadores de curso no enfrentamento aos desafios do período pandêmico

No escopo da gestão universitária, ganha evidência o papel do coordenador de cursos de graduação. O trabalho deste gestor, no contexto universitário, emerge enquanto conexão entre acadêmicos, docentes e a própria instituição de ensino superior. Segundo Zabalza (2004, p. 95)

Os líderes intermediários fazem, assim, o elo entre a cúpula institucional e as bases, entre as políticas da instituição e as práticas dos profissionais que a compõem. [...] é por isso que seu papel é tão fundamental. Poderíamos dizer que eles desempenham o papel de representantes da instituição diante dos colegas.

No contexto educacional, cabe destacar que a gestão exercida pelo coordenador de curso abrange também uma dimensão pedagógica, o que exige dele atenção ao processo ensino-aprendizagem no âmbito do seu curso. Todavia, sabe-se que os coordenadores de curso são docentes de um colegiado, que por um determinado tempo, assumem o desafio de atuar na gestão e que assim como seus colegas professores possuem formação específica em suas áreas de atuação, são eles: administradores, engenheiros, fisioterapeutas, nutricionistas, dentre outros que, na maioria das vezes, não contam com uma formação pedagógica para docência, tampouco para orientar seus colegas com relação à condução do processo ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessário conhecer e dialogar sobre as diferentes faces do trabalho do coordenador de curso. Além das questões pedagógicas e de representatividade do curso junto à instituição e à comunidade, os coordenadores de curso assumem diversas outras frentes importantes para o desenvolvimento dos cursos aos quais estejam vinculados.

Ao serem questionados sobre como se veem na universidade, um grupo de coordenadores de curso desta universidade, após discussão em uma das reuniões deste grupo gestor com o NAP apontou: “[...] nós somos profissionais dessa área, nós acreditamos que os estudantes esperam nos ver como a cara do curso [...] nós nos sentimos como um elo entre os estudantes, os professores a instituição, mas também em relação à sociedade”. Dessa forma, reconhecem a importância de sua atuação para o funcionamento da instituição de uma forma orgânica. Para Zabalza (2004, p. 94) “O papel dos que lideram as instâncias intermediárias (faculdades, departamentos, institutos, grupos de pesquisa) é fundamental na realização dessa integração institucional”.

Nessa mesma direção apontam as seguintes falas de coordenadores de curso: “[...] a gente transita no amplo espectro entre aquilo que se almeja e como encontrar a forma de alcançar os resultados” e, ainda, “[...] existem muitos processos e muitas ações que derivam da nossa, do nosso cotidiano”. Tais questões se tornaram ainda mais evidentes na prática, quando a instituição se deparou com os desafios decorrentes da pandemia, contexto em que os coordenadores de curso tiveram um papel essencial a desempenhar.

#### 4.2 Estratégias de formação continuada: a atuação do Núcleo de Apoio Pedagógico

O NAP é composto por um grupo de docentes que têm o desafio de organizar a formação continuada dos coordenadores de curso e professores, buscando constituir um processo institucional de profissionalização da gestão pedagógica e da docência. Para tanto, utiliza-se de diferentes estratégias para proporcionar momentos que oportunizem a práxis pedagógica e resultem em avanços na formação e na ação gestora e docente. Anastasiou (2011, p. 70), ao se referir ao trabalho dos grupos de apoio pedagógico nas instituições de ensino superior destaca que “A mediação dos pares e com os pares desafia e exige das equipes institucionais uma ação baseada em objetivos claros e estratégias facilitadoras”.

Assim, o NAP busca identificar as necessidades dos coordenadores de curso e professores e propor ações que possam apoiá-los, por meio da constituição de um espaço de compartilhamento de dúvidas, anseios, pesquisas e boas práticas, no qual todos aprendem e avançam juntos. Em 2020, o NAP ampliou suas ações a fim de orientar os coordenadores de curso e o corpo docente na condução do processo ensino-aprendizagem frente ao novo contexto.

Com a implantação das medidas de distanciamento social, os docentes tiveram que adequar o seu planejamento à nova realidade, em um curto espaço de tempo. Dois dias após a suspensão das atividades presenciais na universidade, as aulas passaram a ocorrer de forma síncrona, mediadas pelas ferramentas e recursos da Plataforma Google for Education, já utilizada na universidade. Neste contexto os coordenadores de curso desempenharam um papel essencial pois se constituem no principal elo entre o corpo docente e as diretrizes institucionais que eram emitidas.

As reuniões semanais do NAP com os coordenadores de curso foram extremamente importantes para identificar suas dúvidas, assim como as dos docentes dos seus colegiados e pontos de atenção para as ações formativas. Transcorridas as primeiras semanas de adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem e ao se tornar cada vez mais evidente a impossibilidade do retorno às aulas presenciais, se iniciaram as preocupações frente ao processo ensino-aprendizagem e à avaliação dos estudantes nas aulas on-line, o que pode ser observado em uma das falas de um coordenador de curso da área da saúde:

Com relação aqueles alunos que apresentam dificuldade, eu tenho observado são aqueles alunos que em termos de infraestrutura que é a questão, por exemplo, de qualidade do telefone, que é a questão da quantidade de internet que ele tem [...] então, nesse cenário, onde tu está trabalhando on-line, de modo virtual, [...] acaba ficando complicado mesmo, o aluno que, de repente, não tem computador em casa [...] esses alunos que a gente não conseguiu acessar, provavelmente são alunos que têm dificuldade de infraestrutura para fazer as questões on-line.

O reconhecimento das diferenças das condições para participação nas aulas remotas e a preocupação com a aprendizagem dos alunos foi manifestado nas falas dos coordenadores, especialmente quando se aproximava o período em que seria necessário apresentar os resultados da avaliação.

A problematização de todas as questões nos constantes momentos de pauta aberta à discussão dos anseios do novo cotidiano, nas reuniões semanais entre o NAP e o grupo de coordenadores de curso, foi essencial para a compreensão dos desafios e das possibilidades de atuação dos docentes neste novo contexto, para que os coordenadores pudessem, ao terem sanado suas dúvidas, orientar os docentes de seus colegiados sob sua gestão.

Diante do exposto, o NAP emitiu uma série de diretrizes, dentre as quais enfatizou a condução do processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias de informação e comunicação e sua articulação com a avaliação dos estudantes e o andamento das aulas no novo contexto, os quais exigem um olhar compreensivo e muitas vezes individualizado dos docentes em relação à realidade dos estudantes.

Todas as diretrizes eram sempre discutidas inicialmente com o grupo de coordenadores de curso para que pudessem compreender a proposta, contribuir e, posteriormente, orientar os docentes de seus colegiados. Tanto os coordenadores de curso quanto o NAP permaneceram à disposição para apoiar os docentes na operacionalização de tais diretrizes, auxiliando-os no planejamento, bem como na gestão das especificidades apresentadas pelos estudantes por conta da pandemia. Paralelamente a esse acompanhamento desenvolvido junto aos docentes, o NAP estruturou outras ações junto aos coordenadores de curso, dentre elas o desenvolvimento de diversos materiais relacionados à utilização de metodologias ativas e recursos digitais que possibilitaram ao grupo de docentes maior segurança e autonomia no desenvolvimento das aulas, trabalhando, de forma dialógica, estratégias de planejamento, ensino e avaliação, considerando diferentes contextos e oportunizando a mobilização de diferentes saberes e competências dos estudantes.

Outra estratégia adotada que obteve sucesso, foi a realização de seminários de boas práticas, nos quais docentes compartilharam experiências, contribuindo para uma reflexão coletiva sobre diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, considerando as características da nova sala de aula. Assim como relatado por Ramos, Barragan e Masetto (2020, p. 14), “[...] enfrentamos o novo desafio de pensar nas metodologias que poderiam ser utilizadas, como seriam as avaliações e, sobretudo, como poderíamos trabalhar juntos, alunos, professores e monitores, para que os objetivos de aprendizagem pudessem ser alcançados com os usos das plataformas virtuais [...]”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da pandemia trouxe um cenário de incertezas e muitos desafios para a educação contemporânea. As práticas pedagógicas e de gestão das instituições de ensino tiveram que ser reformuladas para atender o distanciamento social e as necessidades do ensino remoto. Dessa forma, em poucas semanas, a partir de março de 2020, inúmeros processos foram revistos buscando a continuidade das atividades acadêmicas.

Um dos maiores desafios das universidades no ano de 2020 foi o de capacitar equipes para este novo cenário, investindo de forma acentuada na formação do corpo docente, a exemplo de nosso caso em estudo. A circunstância imposta pela pandemia nos levou, enquanto gestores e educadores, a repensar diversos processos, reconstruindo nossa prática educativa e nos impelindo a buscar alternativas para o processo educativo. Nesse contexto, ressignificamos concepções sobre gestão, ensino e aprendizagem, nos apropriamos cada vez mais das tecnologias digitais, migramos nossa prática pedagógica para o meio digital e fortalecemos a compreensão da necessidade de uma educação humanizadora.

No contexto da Educação Superior, o trabalho formativo, já desenvolvido anteriormente junto aos professores e coordenadores, permitiu o desenvolvimento de ações efetivas em um tempo reduzido. Durante o primeiro ano de aulas remotas, a relação próxima entre o Núcleo de Apoio Pedagógico e os coordenadores de curso foi essencial para o êxito das ações desenvolvidas junto aos docentes. A construção colaborativa e validação das ações junto aos gestores dos cursos permitiram o desenvolvimento de estratégias reflexivas, coerentes e assertivas em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Além disso, os momentos de interação entre os docentes, com o compartilhamento de boas práticas foram fundamentais para potencializar os encontros virtuais com os estudantes, além de estreitar as relações entre os colegas e conhecer melhor o que vem sendo desenvolvido nas diferentes áreas da instituição. Todos estes elementos apontam a relevância da formação pedagógica continuada de gestores e professores universitários e de processos de gestão mais ágeis, flexíveis e participativos para qualificação permanente da educação superior.

Para futuras pesquisas vislumbramos a necessidade de analisar os impactos da pandemia e de todos os movimentos dela decorrentes, realizados nas instituições de ensino superior, a fim de avaliar seu legado para a qualificação das práticas pedagógicas e de gestão.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- CORRADINI, S. N.; MIZUKAMI, M. da G. N. Práticas pedagógicas e o uso da informática. **Revista Exitus**, v. 3, n. 2, p. 85-92, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078651>>. Acesso em: 06 ago. 2022.
- FAVA, R. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FAVA, R. **Educação para o Século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2021.
- FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
- RAMOS, C. A. D. S.; BARRAGAN, L. G.; MASETTO, M. T. Educação a distância: monitores e professor, equipe responsável pela disciplina. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. SILVA, M. G. (org.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.
- REIS, F. Sistemas de ensino superior inovadores e competitivos. In: REIS, F. **Inovar para transformar: como a inovação pode mudar o ensino superior**. São Paulo: Cultura, 2018.
- SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Avaliação educacional ou política de resultados?. **Educ. Form.**, v. 5, n. 3, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951>>. Acesso em: 06 ago. 2022.

STEIN, G. R. Novos contextos e caminhos para o currículo escolar na educação com covid-19. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. SILVA, M. G. (org.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.

TOFIK, D. S. A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO, S. S. (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. Cepal, 2020. Disponível em: <[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)>. Acesso em: 06 ago. 2022.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, v. 1, n. 7, p. 79-88, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2022.

## **PARTE II - GOVERNANÇA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

*Valderesa Moro*

*Hildegard Susana Jung*

*Louise de Quadros da Silva*

*Alice Rodrigues Almeida*

### 1 INTRODUÇÃO

O século XXI já adentrando na sua terceira década, traz desafios cada vez maiores para a educação mundial, e com a pandemia da COVID-19, um evento que atingiu todo o planeta desde o final de 2019 quando surgiu o vírus na cidade de Wuhan na China, até 2021 no mundo todo, muitos processos sofreram mudanças significativas e aceleradas. A formação docente seja a inicial, seja a continuada passaram ao topo das necessidades emergenciais na questão do suporte aos docentes com vistas ao resgate das perdas e das lacunas que emergem do longo período de isolamento social e da incapacidade dos sistemas educacionais de oferecer estruturas digitais e políticas públicas capazes de proporcionar uma educação de qualidade durante e pós-pandemia.

No Brasil, esse evento pandêmico acelerou o processo de mudança do ensino presencial para um ensino totalmente remoto a partir de 17 de março de 2020, quando as escolas foram fechadas e foram suspensas as aulas presenciais. Desde o primeiro momento emergiram as dificuldades para operar o processo digital, uma realidade que até o momento não era tão visível, nem perceptível tanto nas escolas de Educação Básica, quanto nas Universidades. Além desse panorama deficitário e desconcertante para os gestores das escolas, para os docentes e para os estudantes, houve uma invasão da escola no cenário familiar, algo nem sempre fácil de administrar. Poderíamos registrar ainda outros dados que causaram estranhamento e exigiram rapidez nesse processo de mudanças rápidas e radicais por conta da Pandemia da COVID-19. Esses são apenas alguns que destacamos aqui neste documento, os quais consideramos importantes ao referirmos o tema da formação pessoal e profissional docente.

Diante desse contexto, a formação docente requer uma reestruturação curricular das propostas formativas, sejam elas de formação inicial, ou de formação continuada. Temática como formação para desenvolver habilidades sócio emocionais e de relacionamento devem ocupar lugar de destaque nos projetos de formação docente. O projeto de formação para a docência deve incluir o aspecto da formação pessoal além da formação profissional, como uma possível busca pela integralidade do ser docente. Assim, ambos os aspectos pessoal e profissional possibilitam alcançar a formação integral do ser humano, um ser em permanente construir-se ao longo da vida.

O artigo objetiva analisar a contribuição da formação pessoal e profissional na construção da integralidade do ser docente, com base na análise e sistematização de estudos do contexto brasileiro, sobre a formação pessoal e profissional, encontrados no repositório do Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com delimitação temporal 2018-2020. A metodologia é qualitativa com enfoque descritivo bibliográfico e a análise e organização dos dados baseia-se em Bardin (2016).

O artigo está estruturado em cinco itens, sendo o primeiro este da Introdução. O segundo apresenta o Marco Teórico e o terceiro trata da metodologia. O quarto item trata dos Resultados e Discussão e o quinto apresenta as Considerações Finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para aprofundar o tema da formação pessoal e profissional docente como um caminho para a construção da docência é necessário pensar a formação como um projeto que integre as várias dimensões que constituem o ser humano como um ser integral e integrado em sua própria constituição humana. Autores como Nóvoa (2009), Josso (2004), Merino (1999) e Bernardi (2002), colaboram para aprofundar o sentido da formação docente para além da sua profissionalidade.

### 2.1 A integralidade do ser no processo da constituição da docência

No complexo percurso formativo de professores a fim de alcançar a constituição da docência, existem desafios a serem superados, aprendizados a serem construídos, saberes a serem aprendidos, paradigmas a serem superados, inovações a serem abraçadas, para finalmente encontrar a integralidade do ser docente. Entendemos que a temática da formação docente envolve o cuidado com o aspecto pessoal e profissional, pois as aprendizagens são elaboradas em processos comuns a desafios da formação pessoal e profissional. Desse modo “[...] é preciso reforçar a dimensão pessoal” (NÓVOA, 2009, p. 22), a fim de compreender a especificidade da profissão docente como um percurso formativo que integra o ser pessoa e o ser profissional.

Apesar dos consideráveis avanços no campo da formação continuada integrando esses dois aspectos formativos, pessoal e profissional, Nóvoa (2009), reconhece que falta ainda elaborar aquilo que ele chama de “*teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*.” (NÓVOA, 2009, p. 22). O autor refere-se à construção do conhecimento pessoal, algo que está imbricado no interior do conhecimento profissional, e que ultrapassa o contexto meramente técnico e científico. É o processo e a experiência do autoconhecimento, e “está no cerne da identidade profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 22), capaz de construir percursos de aprendizagens ao longo da vida, de forma que seus significados não sejam relegados ao esquecimento. Para Josso (2004) quando se trata de aprendizagem, há que se distinguir a temporalidade da aprendizagem e a temporalidade de uma mudança, pois mesmo que a mudança tenha sido escolhida de forma voluntária, aparecem “as resistências” como “um reflexo salutar de sobrevivência e/ou do medo que emerge da insegurança que provoca o aprendente a trilhar caminhos pela primeira vez” (JOSSO, 2004, p. 202).

Nas experiências formativas que nos constituem pessoas e profissionais queremos enfatizar o entendimento de que a integralidade do ser humano é um processo longo e delicado, algo que exige um olhar cuidadoso por parte dos gestores, em qualquer nível de ensino. Porém, entendemos também que cabe uma responsabilidade singular do próprio docente, buscar e demonstrar interesse por sua formação integrando esses dois aspectos, pessoal e profissional.

### 2.2 O desafio de integrar a formação pessoal e profissional

Ao pensar a integração da formação pessoal e profissional do ser humano nos deparamos com o desafio de estabelecer uma relação que seja capaz de recolher todas “as dimensões reais e realizáveis do homem enquanto ser pessoal e comunitário, enquanto natureza e história, enquanto ser no mundo e ser chamado à transcendência” (MERINO, 1999, p. 24). Na visão desse autor, o humanismo concreto, isto é, o humanismo humanista, é uma atitude do homem diante de si mesmo, diante do mundo e de Deus e não uma filosofia, levando em conta que



o próprio homem é sempre um mistério para si próprio e para os outros, apesar de sua capacidade de criar e de estabelecer relações humanas consistentes com seus semelhantes, com o mundo e com o próprio Deus.

Quando tratamos da temática da formação docente é muito comum que o maior destaque seja dado para a formação profissional, pois é essa formação que, supostamente, vai garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, objeto do trabalho docente *a priori*. Porém, “formar é sempre formar-se” e ainda, “toda formação é autoformação” (NÓVOA, 2009, p. 14), o que de certa forma aponta para a necessidade de integrar esses dois campos num único caminho na construção da integralidade do ser docente.

O compromisso de estar consciente da capacidade de transformar em formação os conhecimentos adquiridos, segundo Nóvoa (2009), nos recordam que *ninguém forma ninguém*, mas que somos responsáveis pela concepção e pela organização dos processos formativos, os quais nos levam ao aperfeiçoamento dos próprios conhecimentos e competências. Assim,

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (NÓVOA, 2009, p. 16).

Dessa forma, a autoformação, a heteroformação e a ecoformação constituem juntas um arcabouço importante na formação continuada, e são capazes de contribuir de forma significativa para a integralidade do ser docente.

A formação de professores deve dedicar atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, em atenção à capacidade relacional e de comunicação, a qual define o saber pedagógico e didático. Para Nóvoa (2019, p. 355) é impossível separar essas duas dimensões, a pessoal e a profissional, pois “o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor”. Nesse sentido podemos perceber que para o autor o professor ensina aquilo que ele é, uma vez que muito daquilo que o professor é se torna presente naquilo que ele ensina, e por isso a importância de o professor praticar a auto-reflexão e a autoanálise numa perspectiva de construir a si próprio como um ser de integralidade. Colabora nesse sentido (BERNARDI, 2003, p. 15) ao afirmar que Francisco de Assis, ao promover a unificação afetiva entre todas as criaturas e o mundo “[...] cria uma síntese tal que as dimensões humana, pessoal, fraterna e religiosa e as dimensões criatural e cósmica concorrem para dar origem ao momento utópico da harmonização global.”. Nesse viés, falar de formação continuada implica falar de formação pessoal e profissional como um caminho de entrelaçamento necessário no processo da formação docente. No próximo capítulo passaremos a descrever sobre a abordagem metodológica utilizada neste artigo.

### 3 METODOLOGIA

O presente trabalho segue uma abordagem qualitativa, e trata-se de uma análise bibliográfica, cuja metodologia na investigação educacional é realizada a partir de materiais já elaborados, tais como livros e artigos científicos! (FORTUNATO; NETO, 2018). Segundo Gil (2008), os estudos qualitativos não se baseiam em cálculos matemáticos para analisar seus dados, posto que a interpretação ocorre levando em conta aspectos subjetivos do material.

A análise bibliográfica será sobre teses, que são fontes importantes para a pesquisa, “pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”. (GIL, 2002, p. 66). No caso deste artigo, utilizamos sete teses selecionadas do Repositório do Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, as quais tratam das palavras-chave Saberes Docentes + Formação pessoal

e profissional e constitui-se num recorte do projeto de investigação que estamos desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em educação na UNILASALLE, Canoas, RS, conforme já sinalizamos no início do trabalho.

Para constituição do corpus deste artigo, utilizamos o material selecionado durante a busca por estudos sobre “Saberes Docentes + Formação pessoal e profissional” na BDTD no mês de julho de 2021. A seleção dos estudos observou o seguinte percurso:

- a. Definição das palavras-chave “Saberes Docentes + Formação pessoal e profissional, com delimitação de espaço temporal, 2018-2020;
- b. Foram selecionados somente as pesquisas que estavam disponíveis para a leitura na íntegra;
- c. Após leitura dos resumos, identificamos a temática estabelecida na palavra-chave ou parte dela e selecionamos 7 teses e uma dissertação da BDTD, que continham no título, no resumo ou nas palavras chave eleitas para esta busca.
- d. Organizamos um quadro, destacando o título da pesquisa, o nome do autor e o ano de defesa, a universidade onde a pesquisa se vincula, a relação ou não entre a formação pessoal e profissional.

A análise do quadro foi descritiva, com o objetivo de analisar a contribuição da formação pessoal e profissional na construção da integralidade do ser docente. Para realizar a análise nos orientamos a partir de Gil (2008) e de Bardin (2016). O quadro 1 apresenta a síntese das pesquisas selecionadas na BDTD.

**Quadro 1** – Teses e Dissertações sobre Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional - BDTD

Título	Autor	Universidade/ PPG	Saberes Docentes	Form. Pessoal	Formação Profissional
<b>Tese:</b> A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo identidade profissional e profissionalidade docente	Emília Patrícia de Freitas, 2019	UFPE PPGE	_____	_____	Profissionalidade docente Identidade profissional
<b>Dissertação:</b> Fios que conectam docência e Infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil	Lívia Larissa de Lima Lage; Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis, 2018	PUCRJ Departamento de Educação	Saberes docentes	Narrativas docentes; Experiências pessoais; Dimensão pessoal	Processo formativo  Experiências profissionais
<b>Tese:</b> Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo	Wellynton Rodrigues da Silva, 2019	PUC/SP PPGEHPS	Saberes dos professores	Autoformação	Formação continuada de professores
<b>Tese:</b> Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do curso de licenciatura em Geografia	Luzianny Borges Rocha, 2018	UFCE PPGE	Saberes docentes	História de vida pessoal	Formação e prática profissional  Processo formativo

<b>Tese:</b> Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no ensino superior na modalidade a distancia	Roberta Rossi Oliveira Palermo, 2018	PUC-SP PEPGE	Saberes e práticas Saberes docentes	_____	Desenvolvimento profissional docente Identidade profissional docente
<b>Tese:</b> Saberes em movimento: a tessitura complexa emergente de práticas de professores de Ensino Superior	Suzanny Pinto Silva, 2019	PUC-SP PEPG em Linguística aplicada e estudos de Linguagem	Saberes docentes  Saberes de professores	Tessituras construídas e reconstruídas no cotidiano pessoal e profissional	Tessituras construídas e reconstruídas no cotidiano pessoal e profissional
<b>Tese:</b> (Auto) Formação e Saberes Docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da Educação	João Carlos Coelho Junior, 2018	UFMS PPGE	Saberes no processo/ saberes da docência	_____	Formação e desenvolvimento profissional
<b>Tese:</b> Sentidos da docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente	Valéria do Carmo de Oliveira, 2019	UFPE PPGE em matemática	_____	Identidade Formação da dimensão humana Dimensão pessoal	Constituição da Profissionalidade docente  Dimensão profissional

Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021)

No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados e os resultados advindos a partir da discussão dos mesmos.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das pesquisas, num primeiro momento, se deu pela leitura dos resumos e das considerações finais. O quadro 1 apresenta sete teses e uma dissertação, porém neste artigo, decidimos analisar somente as teses. Durante a análise observamos que os trabalhos são datados de 2018 e 2019. As pesquisas foram realizadas por Programas de Pós-Graduação de quatro universidades públicas federais e quatro universidades particulares. As universidades estão situadas nas regiões Sudeste (4), Nordeste (3) e região Sul (1). Um dado que emerge da análise inicial mostra que todas as pesquisas registram de forma clara a importância da formação profissional dos docentes, dedicando um espaço considerável para o dado da formação docente no aspecto profissional. Porém, quando se trata da formação pessoal, quatro trabalhos (ROCHA, 2018; SILVA, 2019; OLIVEIRA, 2019), apontam para essa dimensão da formação docente. Do total das sete teses, seis tratam da relação dos saberes docentes com a formação docente e uma tese não menciona o tema.

As quatro pesquisas que tratam também da formação da dimensão pessoal, além da formação pessoal, referem aspectos que entrelaçam a formação docente em duplo aspecto por entenderem que o professor é um ser

que busca a integralidade de suas dimensões constitutivas (pessoal profissional). Dessa forma, Silva (2019) em sua tese *Formação Continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo*, fala da importância da autoformação docente como algo que faz parte da formação docente a fim de constituir-se professor. Segundo Rocha (2018), em sua pesquisa intitulada *Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do curso de licenciatura em Geografia*, destaca a história de vida pessoal do docente como parte significativa do processo formativo do professor tutor. Já Silva (2019) em sua tese, *Saberes em movimento: a tessitura complexa emergente de práticas de professores de ensino superior*, menciona o entrelaçamento da formação pessoal e profissional através da construção e reconstrução das tessituras no cotidiano do professor. Oliveira (2019) por sua vez, enfatiza na tese intitulada *Sentidos da docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente*, faz menção à formação da dimensão humana e da dimensão pessoal como um aspecto imprescindível na construção da identidade e da profissionalidade docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a contribuição da formação pessoal e profissional na construção da integralidade do ser docente, com base na sistematização de estudos do contexto brasileiro, sobre a formação pessoal e profissional, selecionados no repositório do Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com delimitação temporal 2018-2020, consideramos que não há consenso dos pesquisadores sobre a necessidade de entrelaçamento desses dois aspectos constitutivos da formação do professor.

Quando se trata da formação inicial ou continuada dos docentes, todos os pesquisadores destacam o aspecto da formação profissional docente como algo imprescindível para alcançar a profissionalidade docente. No caso desta pesquisa, detectamos que quatro dos sete pesquisadores, fazem referência ao aspecto da formação pessoal docente como algo necessário e que contribui na construção da integralidade do ser docente. Por outro lado, ao observarmos três trabalhos que não fazem referência à formação pessoal, inferimos que esse dado mostra uma concepção dicotômica e desconectada do todo humano por parte dos formadores e pesquisadores, o que leva a construção de docentes com uma visão de compartimentação, isto é, uma realidade é a profissão e a outra realidade é vida em si. Tal constatação nos leva a pensar na existência de dicotomias nos processos formativos docentes o que muitas vezes se configura em prejuízo ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que uma governança comprometida com as exigências de uma sociedade que vive a realidade da Pós-Pandemia da COVID-19, e que anseia por mudanças na educação superior e na educação básica se faz necessária nos tempos atuais. Formar para a integralidade docente requer um movimento que exige rupturas de visões compartimentadas para a visualização de um processo de integração capaz de levar à integralidade do ser.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNARDI, F. O. **Francisco de Assis: um caminho para a educação**. São Paulo: IFAN, 2003.
- FORTUNATO, I.; NETO, A. S. **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Prefácio: NÓVOA, António. São Paulo: Cortez, 2004.

MERINO, J. A. **Humanismo Franciscano**: franciscanismo e mundo atual. Petrópolis, RJ: FFB, 1999.

NÓVOA, A. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, p. 1-10, 2019. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2022.

OLIVEIRA, V. do C. de. Sentidos da docência universitária nas licenciaturas presenciais e à distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente. 2019. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35331>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ROCHA, L. B. Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do curso de licenciatura em Geografia. 2018. 218f. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/34511>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, S. P. Saberes em movimento: tessitura complexa emergente de práticas de professores de Ensino Superior. 2019. 214 f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22090>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

## GESTÃO ESCOLAR EM CANOAS (RS): UMA METASSÍNTESE QUALITATIVA DAS PUBLICAÇÕES DO PROJETO SABERES EM DIÁLOGO<sup>5</sup>

*Jonathan Zotti da Silva*

### 1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar pode ser caracterizada como uma intervenção a fim de organizar e mobilizar pessoas e recursos com o objetivo de potencializar os processos de ensino e aprendizagem (LÜCK, 2009).

A gestão escolar e outros assuntos pertinentes à educação básica foram objeto de estudo e reflexão de trabalhos desenvolvidos no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo (SILVA; MACHADO, 2018, 2020), que se trata de um programa de formação continuada que foi colocado em prática entre os anos de 2017 e 2020 na rede municipal de educação de Canoas (RS). Como resultado desse projeto, foram publicadas quatro coletâneas de trabalho oriundas das quatro edições do programa (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018; MACHADO *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2020a; SILVA *et al.*, 2020b).

Com interesse no campo da gestão escolar, este trabalho tem como objetivo descrever as contribuições das publicações apresentadas nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo para pensar a gestão escolar no âmbito da rede municipal de educação de Canoas (RS). Nesse sentido, foi realizada uma metassíntese qualitativa (THORNE, 2008; SANDELOWSKI; BARROSO, 2003), que se trata de um método de revisão sistemática de literatura que propõe uma abordagem de coleta de estudos qualitativos, buscando interpretá-los e sintetizá-los a fim de gerar novas asserções analíticas.

Sendo assim, este trabalho está dividido em quatro seções. Dessas, duas referem-se aos referenciais teóricos deste trabalho, que envolvem a gestão escolar e o programa de formação continuada de professores do Projeto Saberes em Diálogo. Na seção de metodologia, apresentam-se as bases teórico-metodológicas da metassíntese qualitativa, descrevendo também as etapas que foram realizadas na coleta e análise dos trabalhos abordados neste trabalho. Na última seção, apresentamos o resultado da metassíntese com o objetivo de gerar insumo para o planejamento de ações voltadas à gestão escolar na rede municipal de educação de Canoas.

### 2 GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar é um termo que pode descrever a ação de gerir os processos de uma escola bem como o campo de estudos e práticas que tem como objeto esses processos. De forma mais breve, Lück (2009, p. 24) define gestão escolar como o “[...] ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico”.

Já enquanto campo de estudos e de prática, a gestão escolar pode ser caracterizada como uma subárea da Educação, estando vinculada à Administração Educacional, mais especificamente à administração de unidades educativas. Compromissada com a efetivação dos processos educacionais, a gestão de uma escola envolve diversas questões. Nesse sentido, Lück (2009, p. 24) afirma que

---

5 Este trabalho foi realizado com o apoio da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Canoas por meio da 3ª Edição do Programa de Qualificação Docente.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Em uma definição mais aprofundada, Lück (2009, p. 25) coloca a gestão escolar como

[...] uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos.

A autora divide essa estratégia de intervenção em dez dimensões da gestão escolar, que são constituídas em duas grandes áreas (LÜCK, 2009). Uma área envolve as *dimensões de organização*, e a outra abrange as *dimensões de implementação*. A organização da gestão envolve quatro dimensões: (1) fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; (2) planejamento e organização do trabalho escolar; (3) monitoramento de processos e avaliação institucional; (4) gestão de resultados educacionais. Já a implementação da gestão compreende seis dimensões: (5) gestão democrática e participativa; (6) gestão de pessoas; (7) gestão pedagógica; (8) gestão administrativa; (9) gestão da cultura escolar; (10) gestão do cotidiano escolar.

Para os fins deste trabalho, dá-se foco na segunda dimensão, que se refere ao planejamento e organização do trabalho escolar. Por mais qualificada e democrática seja a concepção de gestão escolar de um diretor, esta terá pouco efeito sobre a escola se não houver planejamento. Nesse sentido, Lück (2009, p. 32) defende que seja colocada em prática “uma ação sistemática, de sentido global, organizada, seguramente direcionada e adequadamente especificada em seus aspectos operacionais”, algo que a autora chama de “sistemática de planejamento das ações educacionais em todos os segmentos de trabalho da escola” (LÜCK, 2009, p. 32). Lück (2009, p. 32) defende o planejamento da gestão escolar como uma forma de combater o imprevisto, a aleatoriedade, o espontaneísmo e o imediatismo que causam tantos prejuízos à educação:

Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las.

Libâneo (2001, p. 123) concorda com a autora, pois afirma que “sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”. Para evitar o imprevisto, Libâneo (2001, p. 123) alerta que “as instituições e organizações sociais precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam”.

É nesse conceito de planejamento como dimensão da gestão escolar que se ancoram as proposições elencadas neste estudo. Assim, na próxima seção, apresenta-se o Projeto Saberes em Diálogo, sua trajetória e suas concepções de formação de professores.

### 3 PROJETO SABERES EM DIÁLOGO

O Projeto Saberes em Diálogo foi um programa de formação continuada para os professores da rede municipal de educação de Canoas que se caracterizou pelo envolvimento desses professores em práticas de pesquisa embasadas nas suas experiências pedagógicas em suas próprias escolas.

O Projeto Saberes em Diálogo surgiu em 2017 com a constatação de uma elevada qualificação acadêmica do quadro de professores da rede municipal de educação de Canoas. Num primeiro momento, foi organizado um seminário municipal denominado Saberes em Diálogo em que professores da rede foram convidados a apresentarem suas pesquisas em nível de pós-graduação para seus colegas professores. Dessa primeira experiência bem-sucedida, organizou-se para o ano de 2018 uma segunda fase do projeto com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas e de pesquisa empreendidas no chão da escola que culminaram na segunda edição do seminário municipal. Os conceitos nos quais se baseia a ideia do Saberes em Diálogo são: (a) trabalho coletivo em rede; (b) aprendizagem profissional contextualizada; (c) escrita de si/narrativas de vida; (d) autonomia e protagonismo docente; (e) a pesquisa como estratégia de produção de conhecimento prático-teórico na docência; (f) professor intelectual (SILVA; MACHADO, 2018).

Trata-se de um modelo de formação continuada inovador, pois coloca o professor da educação básica como produtor de conhecimento, dando um local de destaque no seu processo formativo e também no de seus colegas. Esse lugar muitas vezes é ocupado apenas por palestrantes e pesquisadores que não estão a par das problemáticas vivenciadas no contexto da rede e das escolas. Nesse sentido, Silva e Machado (2018, p. 98) apontam que é necessária a superação de um paradigma ultrapassado de formação continuada “centrada em eventos orquestrados por convidados ilustres, geralmente pesquisadores do meio acadêmico”. Ao ler os textos e participar das apresentações de trabalho dos seus colegas, os professores têm acesso a um conhecimento legitimado pela prática e relevante pela proximidade. Ao divulgar as pesquisas e as experiências desenvolvidas em escolas da rede, a formação continuada de professores têm mais eficiência. É com essa perspectiva que Silva e Machado (2018, p. 108) defendem que “uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola”.

De 2017 a 2020, foram realizadas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo. Cada trabalho apresentado foi publicado nos anais de cada seminário. Assim, foram organizadas quatro coletâneas de trabalho (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018; MACHADO *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2020a; SILVA *et al.*, 2020b). As produções publicadas nessas coletâneas serviram de objeto de análise para este estudo.

Na próxima seção deste trabalho, apresentam-se os procedimentos metodológicos da metassíntese qualitativa desenvolvida neste trabalho.

#### 4 METODOLOGIA

Como dito na introdução deste trabalho, este estudo tem como objetivo descrever as contribuições das publicações apresentadas nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo para pensar a gestão escolar no âmbito da rede municipal de educação de Canoas (RS). Sendo assim, os próximos parágrafos descrevem a abordagem e a natureza da pesquisa bem como relatam o passo a passo da metassíntese qualitativa realizada.

A pesquisa relatada neste estudo tem abordagem qualitativa e natureza aplicada (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A metodologia utilizada se chama metassíntese qualitativa, que é caracterizada como um tipo de revisão sistemática de literatura. Para Thorne (2008, p. 510), metassíntese remete a

[...] abordagens de pesquisa que integram os produtos coletivos de conjuntos existentes de achados de pesquisa qualitativa que utilizam processos sistemáticos e formais com o propósito de gerar asserções abrangentes derivadas indutivamente sobre fenômenos de interesse.<sup>6</sup>

6 Meta-synthesis refers to research approaches that integrate the collective products of extant bodies of qualitative research findings using systematic, formal processes for the purpose of generating overarching inductively derived claims about phenomena of interest.



Sandelowski e Barroso (2003) afirmam que a metassíntese qualitativa se refere ao mesmo tempo ao processo de coleta e análise dos estudos bem como ao produto interpretativo gerado a partir dessa análise. Essas autoras classificam a metassíntese qualitativa como “uma abordagem sistemática para a coleta e análise de estudos qualitativos, um foco nos achados desses estudos e o uso de métodos qualitativos para sintetizar esses achados”<sup>7</sup> (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 154). Por essa razão, Silva (2020a, p. 88) propõe a metassíntese qualitativa como uma “revisão sistemática de literatura estruturada no paradigma qualitativo e que visa à produção de uma síntese interpretativa dos resultados de outros estudos interpretativos”.

O passo a passo para a realização de uma metassíntese levam diferentes nomes, no entanto todas elas têm mais ou mesmo as mesmas etapas. Para os fins deste estudo, foram utilizadas as seis etapas de Erwin, Brotherson e Summers (2011). A primeira etapa consiste em *formular um problema de pesquisa claro*. Com base no objetivo do estudo, foi formulada o seguinte problema de pesquisa:

- Quais são as contribuições das publicações apresentadas nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo para pensar a gestão escolar no âmbito da rede municipal de educação de Canoas (RS)?

A segunda etapa orienta *fazer uma pesquisa abrangente da literatura*. Como se trata de uma revisão dos estudos publicados no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, o corpus de trabalhos em foco é composto pelas quatro coletâneas referentes às quatro edições do projeto: edição de 2017 (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018); edição de 2018 (MACHADO *et al.*, 2019); edição de 2019 (SILVA *et al.*, 2020a); edição de 2020 (SILVA *et al.*, 2020b). O critério de inclusão para a etapa de análise foi que constasse o termo “gestão” no título do trabalho, e que o mesmo relatasse uma pesquisa ou uma prática desenvolvida em uma escola municipal de Canoas.

Já a terceira etapa prevê *conduzir uma avaliação cuidadosa dos estudos para possível inclusão*. Assim, foram encontrados sete trabalhos que correspondiam ao critério explicitado na etapa anterior, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Corpus dos estudos incluídos para a metassíntese qualitativa

Nº	Edição	Título	Autora(s)	Citação
1	2017	Conselhos escolares como estratégias de gestão democrática	Gisele Bervig Martins	Martins (2018)
2	2017	Gestão democrática e participativa	Dione Cristina dos Santos	Santos (2018)
3	2017	Bem-estar docente e a gestão escolar	Juliana Cristina da Silva	Silva (2018)
4	2018	EMEF Castelo: uma nova proposta de gestão	Juliana Cristina da Silva Emileine Burtet Karwinski Adriana Inês Hermes Luciane Novakowski	Silva <i>et al.</i> (2019)
5	2019	Gestão de processos inclusivos na educação infantil: desafios, entendimentos e possibilidades da coordenação pedagógica no município de Canoas/RS	Anne Gabriela Ferreira de Abreu	Abreu (2020)
6	2020	A gestão da escola pública municipal e os desafios de uma prática autônoma, democrática e participativa	Ana Carina Raupp da Silva	Silva (2020b)

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Na quarta etapa, o objetivo é *selecionar e administrar técnicas de meta síntese para integrar e analisar achados de pesquisa qualitativa*. Nesta etapa Erwin, Brotherson e Summers (2011, p. 193) propõem que seja feita [...] the use of qualitative methods to synthesize those findings.

uma análise e uma interpretação dos estudos que movem as descobertas originais para um nível mais alto de compreensão”). Para fazer isso, foi utilizada uma técnica proposta por Noblit e Hare (1988) chamada *tradução recíproca*, que consiste em identificar palavras-chave, temas, conceitos e metáforas dos estudos analisados e, assim, relacioná-los por meio de movimentos de comparação e contraste.

A quinta etapa consiste em *apresentar uma síntese dos achados entre os estudos*. Nesta etapa os seis trabalhos foram não apenas justapostos, como em uma revisão do tipo estado da arte, mas também foi realizada uma tradução recíproca (NOBLIT; HARE, 1988) de seus achados. Por meio da realização de movimentos de comparação e contraste entre os trabalhos, foi possível realizar um relatório interpretativo, apresentado na próxima seção deste trabalho. Nessa etapa também são descritas as asserções analíticas interpretadas a partir da análise dos estudos.

Por fim, a sexta e última etapa prevê *refletir no processo*. Essa etapa, na verdade, consiste em garantir que a reflexividade seja uma marca de todo processo da metassíntese qualitativa. Ela está presente desde a seleção dos trabalhos, no processo comparativo e na escrita do relatório, pois, ao realizar uma etapa, já se pode ter *insights* de como realizar a próxima. Um exemplo é que o trabalho de Mandú (2019) seria incluído em um primeiro momento, mas, ao se fazer uma leitura mais aprofundada, percebeu-se que se trata de uma escola de educação infantil terceirizada, fugindo, assim, do critério de inclusão.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram incluídos três trabalhos da edição de 2017 do Projeto Saberes em Diálogo: Martins (2018), Santos (2018) e Silva (2018). Referente às edições de 2018, 2019 e 2020, foram selecionados apenas um trabalho de cada edição, a saber, Silva *et al.* (2019), Abreu (2020) e Silva (2020b), respectivamente.

O primeiro trabalho analisado é o de Martins (2018) que trata dos conselhos escolares como uma estratégia do paradigma da gestão democrática. A autora realizou um estudo de caso com os membros dos conselhos escolares de 31 escolas municipais de educação infantil (EMEIs) da rede municipal de educação de Canoas. Assim, aplicou um questionário contendo questões referentes às atribuições legais dos conselhos, que foram instituídos desde 2008 nas escolas da cidade.

Como resultados, a pesquisadora identificou que os conselheiros mais identificam como atribuição do conselho escolar aquelas demandas relacionadas à fiscalização de recursos financeiros e à realização de eventos, e poucos identificam como sendo atribuição do conselho questões pedagógicas, como formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e administrativas, como a mediação de conflitos. Paradoxalmente, os conselheiros mencionam como pouco executadas a fiscalização de recursos, apesar de a considerarem como importante. Declaram maior atuação na organização de eventos escolares.

Martins (2018) identificou alguns pontos que merecem atenção: a verticalidade das relações entre o diretor e o conselho; a falta de envolvimento do conselho nas questões pedagógicas; a necessidade de formação dos conselheiros a respeito de suas atribuições; e a ausência de reuniões periódicas com pautas discutidas coletivamente. A respeito disso, Martins (2018, p. 44) propôs o seguinte encaminhamento:

Já que a implantação existe, o objetivo é a implementação do CE. O planejamento das mantenedoras, para que a lei seja cumprida em sua totalidade, deve contemplar um projeto voltado a esse propósito e ser meta dos próprios gestores escolares. Incluir nas formações de gestão a função e atuação dos colegiados faz com que esse gestor escolar consiga liderar o processo, não como um ator com maior grau de importância, mas sim como mediador das participações descentralizadoras.

Também abordando a gestão democrática, Santos (2018) busca discutir o papel do gestor escolar nesse bem

como sua atuação para que a escola funcione dentro de uma proposta pedagógica voltada para uma educação de qualidade. A autora traz conceitos gestão participativa, defendendo a descentralização do poder como forma de evitar o fracasso da gestão:

Para que não ocorram possíveis fracassos em uma Gestão, o ideal é a implantação de um planejamento escolar participativo, baseado nos princípios democráticos nos quais a característica principal é o envolvimento da comunidade escolar nas decisões dos processos que ocorrem na escola, sendo um trabalho coletivo e cooperativo de todas as partes envolvidas (SANTOS, 2018, p. 52).

Como forma de consolidar em uma escola essa concepção de gestão democrática e planejamento participativo, Santos (2018, p. 53) defende o PPP como “um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática”. A autora defende, nesse sentido, que é essencial que a comunidade escolar participe da construção desse documento, garantindo, assim, participação desse setor na gestão escolar. Por fim, Santos (2018, p. 54) conclui que “quando não há a participação da comunidade os desafios encontrados poderão ser bem mais difíceis de serem resolvidos”.

Silva (2018) realizou um estudo qualitativo sobre a relação entre bem-estar docente e gestão escolar. Para isso, seu estudo envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental e questionários aplicados com diretores das escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) da rede municipal de educação de Canoas. A pesquisa foi motivada por uma notícia no site da Prefeitura de Canoas que dizia que a Secretaria Municipal de Educação estaria lançando o “Projeto Bem-estar Docente”, que teria o objetivo de melhorar a qualidade de vida do professor por meio de acesso a eventos culturais, como cinema e teatro, dentre outras iniciativas.

Os resultados dos questionários aplicados informam que mais de 80% dos diretores atribuem como importante ou muito importante o apoio da direção da escola como uma fonte de bem-estar docente. 100% dos gestores atestam a importância de suas ações no quesito emocional do bem-estar dos seus professores. E mais de 70% dos diretores atribuem como importante ou muito importante o apoio da gestão escolar no quesito bem-estar intelectual do grupo de professores. Assim, Silva (2018, p. 78) conclui apontando “a relevância de se incluir a promoção do bem-estar docente na formação dos gestores escolares”.

Silva *et al.* (2019) relatam a experiência de assumirem a gestão da EMEF Castelo Branco, em Canoas, descrevendo práticas previstas em seu plano de ação. As ações descritas envolvem: mutirões de revitalização do espaço escolar com participação por adesão de todos os setores da comunidade, buscando também parcerias por financiamento das melhorias; ampliação da participação da comunidade na escola, com festividades, hora cívica, conselho participativo, entrevista com pais de alunos novos; transparência na prestação de contas por meio de reuniões com os responsáveis e da utilização do mural escolar; desenvolvimento do Projeto Tijolinho, que se caracterizou por um mural contendo as necessidades da escola, incentivando contribuições espontâneas; iniciativas de formação continuada na escola e incentivo à participação em eventos externos; por fim, relata-se a inauguração de uma sala de recursos multifuncionais, com atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. As autoras finalizam o texto ressaltando que tais ações “evidenciam um sentimento de “pertencimento” por parte dos segmentos” (SILVA, *et al.*, 2019, p. 188).

Abreu (2020) apresenta um estudo que buscou investigar as principais dificuldades observadas por profissionais da etapa da Educação Infantil da rede municipal de educação de Canoas em relação à educação inclusiva, bem como entender o que esses profissionais esperam do coordenador pedagógico. Para isso, a autora realizou um estudo quali-quantitativo por meio de questionários semiestruturados, alcançando 38 respostas de profissionais das EMEIs. Como resultado, identificou-se que a maior dificuldade apontada pelos profissionais é a falta de qualificação profissional, sendo verificada também uma demanda por profissionais de apoio à inclusão. Quanto ao apoio esperado pelos profissionais das EMEIs por parte dos coordenadores pedagógicos, foram relacionadas três

demandas: “1) o apoio, acompanhamento, auxílio, orientação e formação pedagógica; 2) a mediação e orientação às famílias e 3) encaminhamento para outros atendimentos, articulação com a rede de apoio e intermediação com a SME” (ABREU, 2020, p. 311).

Por fim, o estudo de Silva (2020b) teve como objetivo investigar as percepções dos gestores escolares, considerando diretor, vice-diretor, supervisor e orientador, das EMEFs da rede municipal de educação de Canoas a respeito do paradigma da gestão democrática na escola pública. Foi desenvolvido um questionário, cujos resultados mostraram que todos respondentes colocam como importante a perspectiva democrática. A autora, no entanto, verifica como uma incoerência o fato de que os conselhos escolares têm poucas reuniões apesar de destacarem a importância da gestão democrática. Como conclusão, Silva (2020b, p. 634) afirma que

Está evidente que o tema da gestão escolar democrática e participativa deve ser pauta de formações aos gestores da rede municipal, pelo fato de demonstrarem que possuem conhecimento do assunto, mas que há, também a necessidade do aprofundamento de certos conceitos e aplicabilidades de ações desta forma de gerir a escola pública municipal.

Assim, verificamos que três dois seis estudos abordam a temática da gestão democrática (MARTINS, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2020b), um a questão do bem-estar docente (SILVA, 2018), outro aborda a educação inclusiva (ABREU, 2020) e ainda outro traz o relato de boas práticas de gestão (SILVA *et al.*, 2019).

A discussão dos trabalhos analisados tem o objetivo de elencar contribuições que os próprios professores da rede municipal de educação de Canoas já identificaram em questões que envolvem a gestão escolar. A partir da análise desses estudos, é possível perceber que a **necessidade de formação dos gestores escolares** é quase que uma unanimidade. Pelo menos, três temáticas surgiram com mais evidência: (1) gestão democrática, principalmente no que se refere à gestão participativa dos colegiados, a saber, conselho escolar, círculo de pais e mestres e grêmio estudantil, e também na elaboração de documentos regulatórios como o PPP e o regimento escolar; (2) educação inclusiva, com práticas de formação continuada a fim de capacitar os professores e agentes de apoio; (3) bem-estar docente, com vistas a uma capacitação dos gestores em como gerir o clima organizacional com o grupo de professores.

Trabalhos como o de Silva *et al.* (2019) também podem ganhar espaço em programas de formação continuada específicos para gestores escolares. Afinal, o compartilhamento de experiências, o relato de boas práticas e a divulgação de estudos realizados na escola têm boa aceitação entre os professores da rede municipal de educação como bem mostram os resultados do Projeto Saberes em Diálogo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na concepção de gestão escolar e suas dimensões defendidas por Lück (2009), este trabalho apresentou uma metassíntese qualitativa das contribuições dos estudos publicados relacionados à gestão escolar no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Canoas. Seis trabalhos foram incluídos para análise, que culminou na identificação da necessidade de formação dos gestores escolares das escolas da rede, principalmente em temas como gestão democrática, educação inclusiva e bem-estar docente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. G. F. Gestão de processos inclusivos na educação infantil: desafios, entendimentos e possibilidades da coordenação pedagógica no município de Canoas/RS. In: SILVA, A. P.; LEDUR, R. R.; SILVA, J. C.; MACHADO, J. A.; SILVA, G. F.; (Orgs.). **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 3**. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2020. p. 304-312.
- ERWIN, E. J.; BROTHERTON, M. J.; SUMMERS, J. A. Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. **Journal of Early Intervention**, v. 33, n. 3, p. 186-200, 2011. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053815111425493>>. Acesso em: 6 ago. 2022.
- GREENHALGH, T. Papers that summarise other papers (systematic reviews and meta-analyses). **British Medical Journal**, v. 315, n. 7109, p. 672-675, 1997. Disponível em: <<https://www.bmj.com/content/315/7109/672.short>>. Acesso em: 6 ago. 2022.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.
- LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Saberes em diálogos: educação básica, universidade e pesquisa**. Canoas, RS: UNILASALLE, 2018.
- MACHADO, J. A.; *Et al.* (Orgs.). **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas**. v. 2. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2019.
- MANDÚ, L. G. Novo modelo de gestão nas EMEIs: relações e movimentos. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2**. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2019. p. 355-360.
- MARTINS, G. B. Conselhos escolares como estratégias de gestão democrática. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Saberes em diálogos: educação básica, universidade e pesquisa**. Canoas, RS: UNILASALLE, 2018. p. 42-46.
- NOBLIT, G. W.; HARE, R. D. Dwight. **Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies**. sage, 1988.
- THORNE, S. E. Meta-Synthesis. In: GIVEN, L. M. (org.). **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 510-513.
- SANDELOWSKI, M.; BARROSO, J. Toward a metasynthesis of qualitative findings on motherhood in HIV-positive women. **Research in Nursing & Health**, v. 26, n. 2, p. 153-170, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/nur.10072>>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- SANTOS, D. C. Gestão democrática e participativa. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Saberes em diálogos: educação básica, universidade e pesquisa**. Canoas, RS: UNILASALLE, 2018. p. 51-55.
- SILVA, J. C. Bem-estar docente e a gestão escolar. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Saberes em diálogos: educação básica, universidade e pesquisa**. Canoas, RS: UNILASALLE, 2018. p. 75-79.
- SILVA, G. F.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid (ES), v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- SILVA, J. C.; *Et al.* EMEF Castelo: uma nova proposta de gestão. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2**. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2019. p. 186-188.

- SILVA, A. P.; *Et al.* (orgs.). **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 3.** Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2020a.
- SILVA, A. P.; *Et al.* (Orgs.). **Saberes em diálogo: na rede, com a rede: volume 4.** Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2020b.
- SILVA, G. F.; MACHADO, J. A. Formação continuada de educadores em diálogo: protagonismos e apostas geopistêmicas. In: SILVA, G. F.; MACHADO, J. A.; RECKZIEGEL, R. L. (Orgs.). **Saberes em Diálogo: Fronteiras entre formação, docência e pesquisa.** Canoas: Unilasalle, 2020. p. 19-32.
- SILVA, J. Z. Contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na Educação Básica. 171 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2020a. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/211465>>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- SILVA, A. C. R. A gestão da escola pública municipal e os desafios de uma prática autônoma, democrática e participativa. In: SILVA, A. P.; MONTEIRO, C.; SILVA, G. B.; FERNANDES, G. (Orgs.). **Saberes em diálogo: na rede, com a rede: volume 4.** Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2020b. p. 618-636.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – A pesquisa científica. *In:* GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.
- THORNE, S. E. Meta-Synthesis. In: GIVEN, L. M. (org.). **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods.** Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 510-513.

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

*Bruna Viedo Kich*

### 1 INTRODUÇÃO

As políticas de inclusão escolar sofreram, entre críticas e apoios de professores e gestores, várias mudanças e desafios ao decorrer de sua implementação. Tal política pública tem sofrido muito com a resistência de vários educadores conservadores e, apesar de atrair uma grande parcela dos educadores progressistas, dificuldades epistemológicas e práticas tem se apresentado, vítimas de generalizações das multiplicidades individuais que habitam o cosmos social. Ou seja, a escola ainda não está cumprindo o seu papel histórico de ensinar a todos e, portanto, a instituição escolar estabelece uma clara desigualdade social (MICHELS, 2006). Em um mundo que embasa suas políticas econômicas em um Estado Mínimo, é necessário ter cautela para que as escolas não se tornem apenas um local para que os pais deixem as crianças enquanto cuidam de suas tarefas diárias. Nesse ínterim, não se fazem apenas necessários o “aceite de proposta” ou a “boa vontade” dos professores, mas sim rever o conceito e a percepção da educação e ressignificá-la (EDLER CARVALHO, 2007).

Por isso, uma das maiores preocupações dos atuantes na área educacional é a implementação com qualidade de processo, pois o Estado não tem cumprido a sua função de alcançar um ideal, de adaptar e construir escolas e de profissionalizar professores e gestores, amparando-os através da legislação, e amparando também às famílias através da criação espaços de proteção (ZILIO, 2005). Esses entraves burocráticos respingam justamente na Gestão Escolar, em questões burocráticas e decisões pedagógicas frente a esse novo contexto, pois são os gestores que estarão a frente, como sujeitos dessa mudança. Por estarmos situados em uma chamada “cidade universitária”, onde os índices de violência e pobreza apenas aumentam e onde oferecemos cursos de pós-graduação em Gestão Educacional e Educação, precisamos voltar os nossos olhares as comunidades de emergência social. Compreende-se essa dinâmica como uma quase obrigação social e acredito que ao propor o diálogo acerca das questões supracitadas, será possível perceber como os gestores norteiam suas práticas no âmbito escolar através da compreensão do sentido e do significado que a palavra inclusão toma para cada um deles.

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Debates realizados em todo o país nas últimas décadas colocam várias nuances para o termo inclusão e suas representações documentais, homologadas em documentos oficiais. Em uma pesquisa realizada em 2009, Bob (2009) percebeu que na cidade de Cruzeiro Oeste, Paraná, grande parte dos educadores não confiavam nas políticas educacionais includentes, pois não entendiam as reformas como medidas concretas e norteadoras para suas práticas. Porém, ao buscar bibliografia existente para assunto no banco de monografias, dissertações e teses presentes na biblioteca da Universidade Federal de Santa Maria, me deparei com uma ausência de pesquisas realizadas *in loco*, que compreendessem os gestores no seu papel desempenhado dentro de comunidades situadas em áreas de emergência social e não apenas retomando o quesito da profissionalização docente.

Em um outro estudo, Calegari (2012, p. 28) ao questionar uma docente acerca do movimento que o professorado traça ao deparar-se com dificuldades de aprendizagem, ouviu que os seguintes fatores acarretam um

desgaste diante desse enfrentamento: “a ausência da família e de conhecimento sobre como superar os desafios. Nossa formação pedagógica não atende essa clientela”. Nos estudos supracitados, há uma convergência: o uso de narrativas, sejam quaisquer as fontes ou colaboradores em diferentes microunidades, em uma tentativa de representar o movimento da educação includente no contexto brasileiro. Perspectiva essa de inclusão escolar que podemos compreender através Karagiannis, Stainback e Turchiello (1999, p. 21) como uma “[...] prática de inclusão de todos os alunos, independentes do seu talento, origem sócio econômica ou cultural, em todas as escolas e salas de aula provedores, onde todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas [...]”.

Estamos então diante de um outro fato importante: além das políticas educacionais propostas, o meio em que o sujeito está inserido reúne ou dispersa as dificuldades de trabalho do gestor. No excerto supracitado (CALEGARI, 2012), a ausência da família é comparada à ausência de formação acerca do tema. Se somássemos a isso, a pobreza ou a miséria, a violência doméstica ou sexual, a alienação parental e tantos outros temas que não são exclusividade, mas que se apresentam com maior frequência em zonas de maior emergência social, qual o perfil de gestão pedagógica e qual olhar para o movimento das políticas públicas educacionais que encontraríamos?

Muitos estudos, têm se ancorado na perspectiva de narrativas de professores e nas suas formações docentes, ou ainda abarcado os preceitos da educação especial no olhar do seu projeto, perspectiva essa necessária, porém não única. A miúdo, várias pesquisas têm se dedicado ao cunho narrativo; não se deve espantar pelos numerosos registros de pesquisas acadêmicas com esse tópico. Dentro das ciências humanas, por exemplo, ela tem sido uma forma de documentar acerca daqueles que estiveram à margem da autoria de processos sociais: “[...] não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas se analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade [...]” (POLLACK, 1989, p. 4).

### 3 METODOLOGIA

Essa pesquisa configura-se como um estudo de caso de cunho sociocultural através da análise de narrativas (auto)biográficas. Por não considerar categorias prévias de análise, o cunho qualitativo é o mais coerente para analisar investigações que se utilizam de narrativas, pois só a partir da análise dos dados, surgirão categorias através de consistências ou inconsistências entre a(s) história(s) (RODRIGUES; PRADO, 2015). Josso (2004, p. 135) nos alerta para o fato de que “[...] a qualificação dos processos de formação não está centrada numa abordagem taxonômica das experiências formadoras [...]”; pois devemos considerar os artefatos que os colaboradores utilizam para contar suas experiências, bem como a seleção que foi feita das mesmas, primeiramente por eles próprios.

A fim de delimitar o corpus deste estudo, é preciso partir do princípio que a cidade de Santa Maria tem o seu Distrito Sede subdividido em Regiões Administrativas, compostas por um conjunto de bairros que estão agrupados de acordo com a sua localização e características. Foi selecionada a Região Administrativa Centro-Oeste, que compreende os bairros Duque de Caxias, Noal, Passo D'areia, Patronato e Uglione. Após essa delimitação, o site da Secretaria de Educação foi acessado a fim de buscar escolas Estaduais que atendessem aos seguintes critérios: a) estar localizada em um dos bairros da região centro-oeste; b) pertencer a rede de ensino estadual e c) ofertar o Ensino Fundamental. Das 41 escolas encontradas, apenas três se encaixaram nos critérios supracitados e apenas duas concordaram em fazer parte desse estudo. Desta forma, os gestores dessa escola foram contados para uma entrevista com roteiro em tópicos guia pré-definidos e documentadas em áudio, que foram transcritas e analisadas com base semântica. Nessa análise, as produções transcritas serão retomadas com o intuito de agrupar relações com base nas afinidades entre os discursos e suas similaridades, gerando categorias. Após a identificação das recorrências nessas categorias, tópicos de elementos categoriais foram definidos.



#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Lockmann e Henning (2010) pontuam que hegemonia de discursos que circula na sociedade contemporânea atravessa a inclusão escolar dando-lhe um aspecto de bipolaridade; dimensionada em inclusão ou exclusão. Entretanto, ao falarmos de uma inclusão escolar – sem ainda adentrar na sua efetividade ou eficácia – percebemos que essa está compreendida socialmente dentro de uma racionalidade histórica que a coloca como “[...] uma condição necessária de acesso e participação de todos na vida social, vai sendo moldada em relação com a cidadania e a democracia, bem como o investimento em subjetividades [...]” (MENEZES; MACHADO; TURCHIELLO, 2018, p. 18). Assim, é possível afirmar que a inclusão tem seu caminho pavimentado pelo delinear dos contornos que o sujeito e os direitos humanos recebem ao passar das décadas; em conformidade com o percebido por Noya (2016, p.387) quando essa afirma que “[...] a inclusão escolar é uma potente estratégia para a universalização dos direitos humanos, e tem como lócus privilegiado de operacionalização a escola, espaço para a formação de sujeitos”.

Em um estudo acerca da aplicabilidade desses novos conceitos na política governamental brasileira, Garcia e Michels (2014), perceberam que as políticas públicas que efetivaram esse movimento includente desde o início do milênio foram sustentadas em dois grandes pilares; o primeiro refere-se à distribuição de renda através de programas de benefícios socioeconômicos, o segundo concerne a uma ampliação no número de vagas no sistema educacional, para assim, ampliar o número de alunos matriculados. Destarte, avalia-se então uma preocupação governamental que não se refere apenas aos sujeitos categorizados ou estereotipados por alguma normativa cognitiva ou física, senão daqueles que estão à mercê de todo o jogo do sistema político econômico social, como um “poder sem rosto”. Os sujeitos que compuseram essa pesquisa, alinham os seus discursos nessa direção:

A inclusão é muito pessoal. Porque eu posso falar na inclusão e não incluir ninguém. E aqui não dá para ser assim. Aqui não dá para ser só fala. Tu tem que estar aberta pra aceitação [...] Aqui nessa escola... Se tu passar um dia aqui, tu vai entender o que que é. Na prática. Esse exercício da inclusão. Porque às vezes a gente não tem o que fazer. Já esgotou tudo de ti, mas tu tem que dar. Eu acho que é por aí. (Sujeito 1)

A inclusão num geral é num sentido, num sentido quase assim muito além da lei, é num sentido duma situação ética, de uma situação mais filosófica intencional, né. A outra, a lei determina que ele esteja inserido na escola, na verdade se talvez não tivesse a lei, talvez não tivesse uma ação consensual da coisa. [...] a escola seria um ambiente de tu desenvolver a escolaridade, essa seria a escola num mundo ideal seria, nós somos habilitados e nós temos todo um preparo para trabalhar escolaridade e contribuir a ajudar no que diz respeito a educação. Entretanto, na escola do mundo real há uma troca de papéis, ou uma confusão desse entendimento que não é muito claro, ou as pessoas não tem esse conhecimento sobre isso, essa informação que na verdade que alguns até entendem que a escola é ela, não, é aquele que ajuda, aquele que dá a mão para ajudar mas que a escola é responsável, que a escola tem uma obrigação sobre a questão de educação. E isso é uma confusão muito grande e gera um grande conflito do nosso fazer nesse sentido. (Sujeito 2)

É possível perceber no discurso do Sujeito 1, uma prática pedagógica orientada por uma responsabilização de si no movimento de inclusão. Escolhas lexicais tais como “tem que estar”, “tem que dar”, “não tem o que fazer”, “já esgotou”, revelam um profissional assombrado por vincular-se aquele contexto através de uma nova forma de organização das relações, onde ceder, dar, ultrapassar limites e barreiras do profissional/pessoal são práticas recorrentes no exercício da função. O discurso do Sujeito 2, estabelece um mesmo direcionamento, e embora ambos admitem os “conflitos do fazer docente” nessa realidade, esse sujeito percebe que há um movimento político-social de responsabilização dos papéis do professor e da escola. Menezes, Machado e Turchiello (2018, p. 31) afirmam que é papel de ação do professor “[...] constituir-se como fiscal permanente de si mesmo e avaliar se está se preocupando com o outro suficientemente [...]”.

É uma posição de estar em uma posição de insuficiência, tanto da escola, como do Si mesmo que regula o fazer

docente, onde a necessidade de uma inclusão inculcada por princípios morais e éticos, gera desconforto, mal-estar e inseguranças nas práxis cotidianas. Como atores desse processo social, cada ser coloca em sua responsabilidade a efetividade e a eficácia de um movimento inflamado por discursos políticos e sociais. Caber ou não a esse movimento, respondendo ao que é esperado e aos resultados que se preveem, é motivo de aflição no âmago de cada um desses profissionais, que através de uma articulação política, realizam suas práticas questionando as suas belezas humanas, papéis a serem desempenhados socialmente e fraquezas como indivíduos. Inculcadas também nessas práticas, está presente um discurso silencioso, que através das relações estabelecidas política e socialmente, sopram aos ouvidos de cada gestor e gestora e os/as conduzem a perceber “o imperfeito de suas práticas” e a necessidade de incluir, sob quaisquer circunstâncias, contextos e com a presença ou não de recursos necessários, cada vez mais.

Esse é um movimento atrelado ao ator de cada um desses processos, que em realidade é ator apenas quando o tópico é inclusão; nas demais esferas é produto social, objeto de articulações políticas ou coadjuvante em um mundo no qual é feita “[...] a defesa da educação como um negócio, um componente fundamental do mercado, e regido por suas regras [...]” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 8).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por estar em constante movimento, a sociedade redefine suas práticas sociais a todo instante. Também a escola o faz. Por isso, o campo educacional necessita de estudos cada vez mais próximos das escolas, para que as teorias cânones sejam contextualizadas em tempo e espaço. Não se trata de menosprezar os grandes autores e estudiosos que inovaram vários campos da pesquisa em educação, mas de promover uma leitura crítica, que contextualiza a escrita e a aplica a escola dos dias atuais.

Por falar em escola dos dias atuais, precisamos estar mais próximos delas e das suas teorias. Em suma, temos em cursos universitários de licenciatura, apenas quatro períodos ao final do curso dedicado ao estágio. É o momento apavorante de dedicar-se à aplicação da teoria, no contexto prático. Pesquisas qualitativas, usando como ferramenta narrativas (auto) biográficas são de suma importância para contextualizar a escola e documentar as suas transformações além do tempo.

Quanto à inclusão, essa vai ao encontro do supracitado. Não há uma maneira de defini-la sem contextualizar os sujeitos que a falam, e nesse recorte da região centro-oeste, em vista das mazelas sociais, o termo toma uma definição que não está amparada pelas políticas públicas.

Estamos, então, diante de duas observações importantes que enlaçam a perspectiva *ricoueriana* de capacidade, liberdade de ação e justiça social. A primeira, concerne aos sujeitos de quem falamos. Esses, que incapacitados de uma série de escolhas em razão do meio político social econômico em que vivem, abrem um leque de outras escolhas a fim de promover a inserção em um determinado nicho social – mesmo que esse seja velado à luz da sociedade. A primeira, refere-se aos sujeitos de pesquisa, que inseridos em práticas sociais diferentes dos estudantes, são tomados por um senso de justiça social, pautado em preceitos morais e éticos, e inconscientemente fazem em suas práticas docentes um exercício de responsabilização extrapolado sob aspectos da vida desses sujeitos que não lhe conferem uma responsabilidade solitária.

## REFERÊNCIAS

- BOB, I. M. Educação inclusiva em uma sociedade excludente: desafios da gestão educacional em escolas públicas de Cruzeiro do Oeste – PR. 2009. 57 f. **Monografia** (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Cruzeiro do Oeste, Paraná, 2009.
- CALEGARI, I. Uma abordagem da gestão escolar sobre as dificuldades da aprendizagem na escola. 44 f. **Monografia** (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Agudo, Rio Grande do Sul, 2012.
- EDLER CARVALHO, R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à educação escolar. **X-ANPED SUL**, Florianópolis, 2014, p.1-17.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- LOCKMANN, K.; HENNING, P. C. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo na governamentalidade neoliberal. **Revista de Educação PUC- Campinas**, Campinas, n.29, p.189-198, jul/dez 2010.
- MENEZES, E. da C. P.; MACHADO, F. de C.; TURCHIELLO, P. Cidadania, Inclusão e Democracia: alianças neoliberais. *In*: LUNARDI LAZZARIN, M. L.; MENEZES E. P.; LAZZARIN; L. F. (Org.) **Diferença, Educação e Cultura Ressonâncias na escola contemporânea**. Curitiba: Appris, 2018. p. 17-40.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 406-560, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9DKY9WgbVLqNqvyLkpVDZNS/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- NOYA, C. P. Gestores Educacionais para a Educação Inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade. 2016. Dissertação. (Mestrado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2016.
- POLLACK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1989, p. 3-15.
- RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. do V. T. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**. v. 29, n. 29, p. 89-103, 2015. Disponível em: <<https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/6493>> Acesso em: 18 jun. 2022.
- ZILIO, M. P. O Brasil e o problema da inclusão. *In*: LEBEDEFF, T. B.; LIMA, I.; PEREIRA, S. **Educação especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo, RS: UPF, 2005. p. 41-55.

## DE QUE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS ESTAMOS FALANDO NO NOVO ENSINO MÉDIO?

*Tatiani Prestes Soares*

*Vera Lucia Felicetti*

*Paulo Fossatti*

### 1 INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI - tecnológica, complexa, dinâmica, volátil - demanda a formação de sujeitos com capacidade de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas, articulados entre si, para empreender projetos para si e para os outros. Neste contexto, a temática empreendedorismo se insere na educação básica, especialmente com a proposta do Novo Ensino Médio, no qual faz parte de um dos eixos temáticos dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), como uma possibilidade viável, no sentido de desenvolver ou potencializar competências que habilitem os sujeitos a melhor viverem em sociedade.

O termo competência pode ser definido como a capacidade de entrega de resultados (PEREIRA; SILVA; FELICETTI; 2019). Assim, espera-se que o sujeito seja capaz de fazer o necessário em determinada situação. A definição de Competências Empreendedoras compreende “[...] características complexas abrangendo traços de personalidade, habilidades e conhecimentos e, portanto, podem ser vistas como a capacidade total do empreendedor para desempenhar com sucesso uma função de trabalho [...]” (CURY; VEIGA; 2021; p. 57).

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar as Competências Empreendedoras presentes na proposta curricular do itinerário formativo Empreendedorismo III do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa documental. O documento norteador da matriz curricular do itinerário formativo Empreendedorismo foi analisada através da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016).

O trabalho está estruturado a partir da introdução, seguido do referencial teórico, que está dividido em dois tópicos, no qual conceituamos competências, no primeiro momento e Competências Empreendedoras no segundo momento. A seguir, descrevemos a metodologia e os principais achados. Por fim, seguem-se as considerações finais e as referências.

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 2.1 De que competências estamos falando na educação?

No contexto educacional, Perrenoud (2013, p. 45) define competência como “[...] poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais [...]”. Pereira, Silva e Felicetti (2019) a explicam a partir das dimensões: conhecimento, habilidade e atitude; sendo o conhecimento relativo aos saberes cognitivos; a habilidade ao saber-fazer, ao como se utilizam os saberes; e a atitude ao querer fazer, ou seja, a postura do indivíduo para realizar uma ação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para a organização curricular, define competência como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais),

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2017, p. 42).

O ensino por competências não é novidade na educação. Desde os anos 1990 se fala sobre a construção de um currículo escolar baseado em competências que auxiliem os jovens a enfrentar a vida adulta. Atualmente, a sociedade apresenta novos desafios, que são diferentes dos anos 90, pois o século XXI é tecnológico, repleto de conexões e relações complexas e interdependentes. Nesse novo cenário, o empreendedorismo está ganhando espaço nas escolas, especialmente com o Novo Ensino Médio, quando ele passa a ser um dos eixos estruturantes dos currículos escolares (BRASIL, 2017).

## 2.2 Mas afinal, o que são Competências Empreendedoras?

Para falarmos sobre Competências Empreendedoras, procuramos compreender, em um primeiro momento, o que é o empreendedorismo e como ele está se inserindo na educação básica. Historicamente, o empreendedor era aquele que intermediava as trocas comerciais entre compradores e vendedores nos séculos XVII e XVIII (ALMEIDA; CORDEIRO; SILVA, 2018). Por esse motivo, o empreendedorismo está associado aos aspectos econômicos da sociedade e vinculado à área dos negócios e às faculdades de administração. No entanto, a sociedade do século XXI, fortemente marcada pelas tecnologias da informação e comunicação e pela inteligência artificial, que estão afetando as relações entre as pessoas e as relações de trabalho, pela rapidez e dinamicidade das transformações que solicitam respostas rápidas e criativas, está exigindo a formação de pessoas com competências que lhe possibilitem viver nessa sociedade e se adaptar a diferentes contextos, criando novas oportunidades para si e para os outros (SCHWAB, 2016). Nesse contexto, o empreendedorismo está se inserindo na educação, especialmente na educação básica, com o objetivo de desenvolvimento de uma atitude empreendedora, de um comportamento empreendedor.

Filion e Lima (2010) apontam em seus estudos a importância em se conhecer o pensamento que conduz à ação empreendedora, chamado de representações empreendedoras. Segundo os autores, a ação empreendedora é um processo subjetivo e interativo que visa à ação, a partir de quatro conceitos: o conceito de si, o espaço de si, a organização de si e a expressão empreendedora. A expressão empreendedora pode ser definida como “[...] a capacidade de apreender e de tirar proveito das oportunidades empreendedoras que permite ao ator empreendedor se diferenciar, inovar e gerar valor agregado [...]” (FILION; LIMA, 2009, p. 97). Nesse sentido, os autores afirmam que a educação empreendedora deve buscar desenvolver o saber ser, o saber tornar-se e o saber passar à ação (FILION; LIMA, 2010). O saber direcionado à ação também é apontado por Dolabela (1999), ao afirmar que a educação empreendedora deve ensinar a aprender, num processo ativo e criativo, através dos processos de descobertas, sem respostas certas. De mesmo modo, a prontidão para a ação é destacada por Lopes e Teixeira (2010) ao afirmarem a importância da educação empreendedora para “[...] o desenvolvimento e/ou fortalecimento de crenças, atitudes, habilidades e conhecimento que redundam na prontidão do indivíduo para agir [...]” (LOPES; TEIXEIRA, 2010, p. 46).

Uma vez compreendido o empreendedorismo e como ele está se disseminando na educação básica, procuramos nos aprofundar no estudo das Competências Empreendedoras, ou seja, em investigar as competências requeridas para empreender, sejam projetos pessoais ou produtivos e sociais. Segundo Cury e Veiga (2021), a definição do conceito para Competência Empreendedora apresenta dispersão conceitual e operacional, e se encontra em desenvolvimento. Existem diferentes abordagens para a construção do conceito de Competências Empreendedoras, como a comportamental e psicológica que busca identificar características de pessoas empreendedoras, assim como a gerencial, associada ao sucesso de pequenas e médias empresas. De modo geral,

as Competências Empreendedoras estão relacionadas a um conjunto de características pessoais que agregam valor ao empreendimento, como podemos verificar em Mamede e Moreira (2005), “elas se vinculam ao senso de identificação de oportunidades, à capacidade de relacionamento em rede, às habilidades conceituais, à capacidade de gestão, à facilidade de leitura, ao posicionamento em cenários conjunturais e ao comprometimento com interesses individuais e da organização” (MAMEDE; MOREIRA, 2005, p. 5). Campos e Lima (2019) identificaram fatores que favorecem o desenvolvimento de Competências Empreendedoras, sendo estes ligados ao comportamento empreendedor (necessidade de autorrealização; características pessoais; processo de criação) e à cognição do empreendedor (as crenças sobre si próprio e sobre o controle de ação; motivações pessoais; aprendizagem), sendo que os fatores cognitivos se sobressaem aos fatores relacionados ao comportamento empreendedor.

Cury e Veiga (2021) apresentam os estudos de Man e Lau (2000) como pioneiros das Competências Empreendedoras, no qual desenvolveram seis tipos de Competências Empreendedoras, quais sejam: (1) oportunidade: relacionadas a reconhecer, identificar, avaliar e busca de oportunidades no mercado; (2) relacionamento: relacionadas com a interação entre as pessoas e entre as pessoas e grupos, como construir, manter e comunicar com as redes de contato e de confiança; (3) conceituais: relacionadas a tomar decisões, pensar intuitivamente, visão de diferentes ângulos, inovar, avaliar e assumir riscos; (4) administrativas e organizadoras: relacionadas com a organização de diferentes recursos, tais como: planejar, organizar, liderar, motivar, delegar e controlar recursos internos e externos; (5) estratégicas: relacionadas com a definição, avaliação e implementação das estratégias da empresa, tais como perceber, fixar e avaliar os objetivos e postura de mercado, emprego do alcance e potencialidades do empreendimento; (6) comprometimento: relacionadas com as metas de longo prazo, com os colaboradores, com crenças e valores, com propósitos pessoais e dedicação ao empreendimento.

Nesse sentido, compreendemos as Competências Empreendedoras como conhecimentos articulados, atitudes e comportamentos potencializados, que possibilitem ao jovem empreender projetos pessoais ou sociais. Assim, a pesquisa aqui apresentada tem o objetivo de analisar as competências presentes na proposta curricular do itinerário formativo de empreendedorismo do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

### 3 METODOLOGIA

O presente estudo trata de uma pesquisa documental, a qual segundo Gil, “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa [...]” (GIL, 2008, p. 51). Desse modo, se realizou a pesquisa documental a partir da leitura da matriz curricular do itinerário formativo denominado Empreendedorismo III da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, sendo esse o nosso *corpus* de análise.

O *corpus* foi analisado através da Análise Textual Discursiva (ATD). “A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13). A ATD é constituída de três momentos distintos, a saber: 1. Desmontagem dos textos com a identificação das unidades de sentido, processo denominado de unitarização; 2. Estabelecimento de relações através da construção de sistemas de categorias que expressem a compreensão da análise, denominado categorização; 3. Processo de produção de escrita e organização do metatexto.

Em um primeiro momento, transcrevemos a matriz curricular para um quadro e realizamos a unitarização, ou seja, a desmontagem do texto de cada habilidade, identificando as unidades de sentido, que estivessem alinhadas

à questão norteadora da pesquisa: Como se apresentam as competências empreendedoras na matriz curricular do Itinerário Formativo Empreendedorismo III no Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul? As unidades de sentido foram destacadas com cores e aquelas que apresentavam relação comum foram agrupadas, constituindo assim uma subcategoria. Identificamos onze subcategorias, assim denominadas: Saber Ser; Tecnologia Digital; Comunicação em diferentes linguagens; Visão Sistêmica; Análise Crítica; Trabalho Colaborativo; Busca Ativa de Informações; Criatividade; Inserção Profissional; Tomada de Decisão; e Saber Fazer.

Cabe ressaltar que, algumas vezes, para uma mesma competência foram identificadas mais de uma unidade de sentido. Após esse processo, realizamos a categorização, inserindo em um outro quadro, as subcategorias similares com o respectivo trecho do texto. Durante a categorização, buscamos compreender aproximações e distanciamentos entre as subcategorias e suas unidades de sentido com as competências empreendedoras que emergiram nesse processo, resultando três categorias que denominamos: Saber ser; Saber tornar-se; e Saber à ação, conforme apontado por Filion e Lima (2010), como objetivos do desenvolvimento da educação empreendedora. Por fim, realizamos a triangulação dos dados, relacionando as categorias emergentes com o referencial teórico, gerando o metatexto que segue a seguir.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Referencial Curricular Gaúcho de 2020 apresenta o itinerário Empreendedorismo III dividido em duas áreas de conhecimento: a área focal que corresponde às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), e a área complementar que corresponde às Linguagens e suas Tecnologias (LGG). A matriz curricular do itinerário Empreendedorismo contém, em seu texto, o objetivo geral do percurso formativo e as habilidades para ambas as áreas, sendo oito habilidades da área focal e quinze da área complementar. A seguir, apresenta um quadro com a relação das componentes curriculares por série ou ano escolar, o número de períodos de aula semanais e os objetos do conhecimento para cada componente curricular. Indica ainda, a área de conhecimento a que pertence. No primeiro ano apresenta as componentes curriculares Direitos Humanos (CHS) e Compreender para Empreender (LGG), ambas com dois períodos semanais. No segundo ano apresenta Mercado de Trabalho (CHS), Gestão e Cooperativismo (LGG) e Inovações Empreendedoras (CHS), ambas com três períodos semanais. No terceiro ano, Profissões (CHS), Atitudes Empreendedoras no Contexto Social (LGG), Gestão e Marketing (CHS), Comunicação e Marketing (LGG) e Legislação e Ética (CHS), sendo às duas primeiras com três períodos semanais e as três últimas com dois períodos semanais.

Cabe destacar que na Matriz Curricular não aparece o termo competência, mas habilidade. Apesar de muitas vezes serem tomados por sinônimos no senso comum, os termos se diferem: “[...] as competências estão relacionadas a um conjunto de situações, e as habilidades a operações ou esquemas que podem funcionar como recursos a serviço de múltiplas competências [...]” (PERRENOUD, 2013, p. 49). Segundo o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, o conjunto de habilidades constituem as competências de cada componente curricular, sendo as habilidades as aprendizagens que os estudantes têm direito a acessar e desenvolver ao longo de seu percurso escolar: “É a partir da prática das habilidades, desenvolvidas com a apropriação dos objetos de conhecimento, que o estudante constrói seu aprendizado [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 214).

Tendo definido e/ou diferenciado competência e habilidade, realizamos a Análise Textual Discursiva (ATD). Importante esclarecer que na matriz curricular as habilidades se apresentam com um verbo no infinitivo e um complemento do verbo ou substantivo que indica o objeto da ação ou o conhecimento. Durante o processo de unitarização, buscamos agrupar as unidades de sentido a partir do objeto da ação ou conhecimento,

desconsiderando a hierarquia de domínios cognitivos relacionadas ao verbo, apresentada na Taxonomia de Bloom revisada. Nesse processo, identificamos onze subcategorias, quais sejam: Saber Ser; Tecnologia Digital; Inserção ao Trabalho; Comunicação em diferentes linguagens; Visão Sistêmica; Análise Crítica; Criatividade; Busca Ativa de Informações; Trabalho Colaborativo; Tomada de Decisão; e Saber Fazer. As subcategorias foram agrupadas conforme semelhança da compreensão de sua relação, emergindo nesse processo, três categorias que denominamos: Saber Ser; Saber Tornar-se; e Saber à Ação, que estão coerentes aos objetivos da educação empreendedora segundo Filion e Lima (2010). A figura 1 ilustra as categorias e subcategorias que emergiram na ATD.

Figura 1 – Categorias e subcategorias que emergiram para as competências empreendedoras

Categorias para as Competências Empreendedoras		
Saber Ser	Saber Tornar-se	Saber à Ação
Saber Ser	Tecnologia Digital; Comunicação; Visão Sistêmica; Análise Crítica; Trabalho Colaborativo; Busca Ativa de Informações; Criatividade; Inserção Profissional	Saber Fazer; Tomada de Decisões

Fonte: Autoria própria (2022)

Com vistas a facilitar a compreensão, apresentamos cada uma das três categorias identificadas, que correspondem às competências empreendedoras.

A categoria denominada Saber Ser corresponde à competência Saber Ser, e está relacionada ao que Filion e Lima (2010, p. 38) trazem como conceito de si referente aos “[...] valores, normas, hábitos de trabalho e do uso de sua energia, fatores que moldam também as maneiras de ser, de se comportar e de fazer as coisas [...]”. Essa competência está coerente com o que Lopes e Teixeira (2010, p. 46) apontam como importância da educação empreendedora: “[...] desenvolvimento e/ou fortalecimento de crenças, atitudes, habilidades e conhecimento que redundam na prontidão do indivíduo para agir [...]”. Podemos relacionar essa competência com o que Campos e Lima (2019) trazem como as crenças individuais sobre si próprio e sobre o controle de ação. Nesse sentido, compreendemos que os sujeitos necessitam entender os seus valores e ideais para que possam ampliar sua autopercepção e atuar na sociedade e construir empreendimentos pessoais ou produtivos.

Identificamos essa competência nos seguintes trechos da matriz curricular: Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade; Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo (RIO GRANDE DO SUL, 2021)

A categoria denominada Saber Tornar-se engloba uma série de subcategorias que se relacionam com o que Filion e Lima (2010) trazem como organização de si, e referem-se a aspectos do saber fazer, ou seja, referem-se a “[...] aprendizagem para explorar categorias mentais e modelos mentais que permitem refletir e organizar ações a partir da utilização de recursos raros [...]” (FILION; LIMA, 2010, p. 47). As competências relacionadas à aprendizagem são apontadas por Campos e Lima (2016) como um dos fatores ligados à cognição de empreendedores. De acordo com os autores supracitados “[...] as aprendizagens ocorreram como uma consequência do desenvolvimento da autopercepção de ser empreendedor, a qual estimulou a aquisição de novos conhecimentos e a adoção de novos comportamentos [...]” (CAMPOS; LIMA, 2019, p. 52).



A competência Tecnologia Digital e Inserção Profissional diz respeito ao domínio das tecnologias e às novas profissões e relações de trabalho que advém dela, como podemos identificar na habilidade “Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade”. Para Schwab (2016), a revolução tecnológica está alterando profundamente o modo como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos, “estamos no início de uma revolução que alterará profundamente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. [...] Precisamos compreender de forma mais abrangente a velocidade e a amplitude dessa nova revolução” (SCHWAB, 2016, p. 11).

A competência da Comunicação refere-se à capacidade de saber ler diferentes tipos de textos e se expressar de diversas formas, inclusive em outros idiomas, especialmente a língua inglesa. Observamos que essa competência está relacionada às Competências de Relacionamento referentes à interação entre as pessoas e entre as pessoas e grupos, como construir, manter e comunicar com as redes de contato e de confiança (CURY; VEIGA, 2021). Enquanto as competências Visão Sistêmica e Análise Crítica referem-se à capacidade dos sujeitos empreendedores de compreensão sistêmica, avaliar riscos e tomar decisões. Tal como afirma Mamede e Moreira (2005), as Competências Empreendedoras estão vinculadas “[...] ao senso de identificação de oportunidades, à capacidade de relacionamento em rede, às habilidades conceituais, à capacidade de gestão, à facilidade de leitura, ao posicionamento em cenários conjunturais e ao comprometimento com interesses individuais e da organização” (MAMEDE; MOREIRA, 2005, p. 5).

Para a categoria denominada Saber à Ação, associamos competências relacionadas a experimentar, promover e participar, como visualizado no seguinte trecho da matriz “promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo”. Tal competência relaciona-se com a capacidade de entrega de resultados, como apontado por Pereira, Silva e Felicetti (2019, p. 519), “a ação competente pode ser evidenciada através da entrega, ou seja, do valor ou resultado que o indivíduo competente gera para si mesmo, para a empresa ou a um contexto determinado”

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, analisamos as Competências Empreendedoras presentes na proposta curricular do itinerário formativo Empreendedorismo III do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Para isso, nosso referencial teórico constou de autores que tratam da temática competência e competência empreendedora. Como considerações finais podemos afirmar que a matriz se apresenta confusa na medida em que não há distinção entre os termos habilidades e competências. Falta objetividade na definição dos objetos do conhecimento no referido documento, o que pode implicar em dificuldades no planejamento do/a professor/a. As competências identificadas a partir da ATD podem estar relacionadas com o que os autores do aporte teórico trazem como atitude empreendedora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. S. de; CORDEIRO, E. de P. B.; SILVA, J. A. G. Proposições acerca do ensino de empreendedorismo nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras: uma revisão bibliográfica. **Revista de Ciências da Administração**, v. 20, n. 52, p. 109-122, dez. 2018.

- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev.2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- BRASIL. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União. Edição: 66, Seção: 1, p. 94, 05 abr. 2019. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199)>. Acesso em 16. set. 2021.
- CAMPOS, T. M.; LIMA, E. de O. Um estudo sobre os fatores que influenciam no desenvolvimento de competências empreendedoras. **Revista Pretexto, Belo Horizonte**, v. 20, n.1, p. 38-56, 2019. DOI: <<http://dx.doi.org/10.21714/pretexto.v20i1.3231>>. Disponível em: <<http://revista.fumec.br/index.php/pretexto/article/view/3231>>. Acesso em: 09 jul. 2022.
- CURY, J. M.; VEIGA, H. M. da S. Competências Empreendedoras nos Contextos de Ensino-Aprendizagem: Revisão Sistemática da Literatura (2009- 2020). **Revista Gestão & Conexões**. Vitória (ES), v. 10, n. 3, 2021. DOI: 10.47456/regec.23175087.2021.10.3.35992.57-79. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8108648>>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. 6. ed. São Paulo: Ed. Cultura, 1999.
- FILION, L. J.; LIMA, E. As representações empreendedoras: importantes temas para avançar em seu estudo. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 15, n. 2, p. 32-52, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e pesquisa em ciências sociais**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008, p. 51.
- LOPES, R. M. A.; TEIXEIRA, M. A. de A. Educação empreendedora no ensino fundamental. In: LOPES, R. M. A. (Org.), **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier; São Paulo, SP: SEBRAE, 2010.
- MAMEDE, M. I. de B.; MOREIRA, M. Z. Perfil de competências empreendedoras dos investidores Portugueses e Brasileiros: Um estudo comparativo na rede hoteleira do Ceará. Encontro anual da associação de pós-graduação e pesquisa em administração, 29., Brasília, 2005. **Anais ...** Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/eventos.php?cod\\_evento=3&cod\\_edicao\\_subsecao=55&cod\\_evento\\_edicao=14&cod\\_edicao\\_trabalho=4807#](http://www.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=3&cod_edicao_subsecao=55&cod_evento_edicao=14&cod_edicao_trabalho=4807#)>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016.
- PEREIRA, M. A. de C.; SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Definição de objetivos instrucionais de aprendizagem - uma proposta sob o olhar das competências. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n.33, p. 517-537, 2019.
- PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. tradução: Laura Solange Pereira; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn, Heloísa Schaan Solassi. Porto Alegre: Penso, 2013.
- RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular gaúcho: Ensino Médio**, Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021.
- SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

## **PARTE III - GESTÃO EDUCACIONAL NOS DIFERENTES CONTEXTOS**

## A APLICAÇÃO DA ABORDAGEM *EFFECTUATION* NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

*Charlene Bitencourt Soster Luz*

*Márcia Regina da Silva*

*Hildegard Susana Jung*

*Paulo Fossatti*

### 1 INTRODUÇÃO

As universidades possuem os pilares de ensino, pesquisa e extensão que precisam ser gerenciados para cumprirem seus propósitos. Dentre as formas de gestão, existe a abordagem *effectuation* que mostra a importância de começar ações e melhorar durante o processo com parcerias. Nessa abordagem, mesmo com recursos escassos, sempre é possível ter atitudes positivas, mesmo que pequenas. Considerando diferentes universidades: públicas, privadas e comunitárias brasileiras existem desafios a serem gerenciados diariamente com o corpo docente e problemas a serem resolvidos, muitas vezes com poucos recursos e muitas burocracias.

Diante disso, surge o problema da pesquisa: Como a abordagem *Effectuation* pode ser aplicada na gestão universitária? Seu objetivo é refletir sobre a aplicação da abordagem *Effectuation* na gestão universitária. A metodologia é qualitativa com revisão bibliográfica. A principal autora utilizada é Saras Sarasvathy, idealizadora da abordagem *Effectuation*.

Centeno (2020) explicita que o termo *effectuation* origina-se do inglês, e sua raiz é a palavra *effect*, que quer dizer “efeito”, o sentido que vem por trás é uma ideia de empreender, com objetivo de propósito. Visa a promoção de um impacto positivo diante do mundo e na vida das pessoas, a partir da criação de uma empresa, de um serviço ou ainda de um produto. Deste modo, entendemos que a aplicação que envolve o conceito *effectuation* promove inúmeras construções, que se evidenciam com a ideia de efeito que perpassa ações empreendedoras, propositivas, positivas, criadoras com impacto transformador para as pessoas envolvidas.

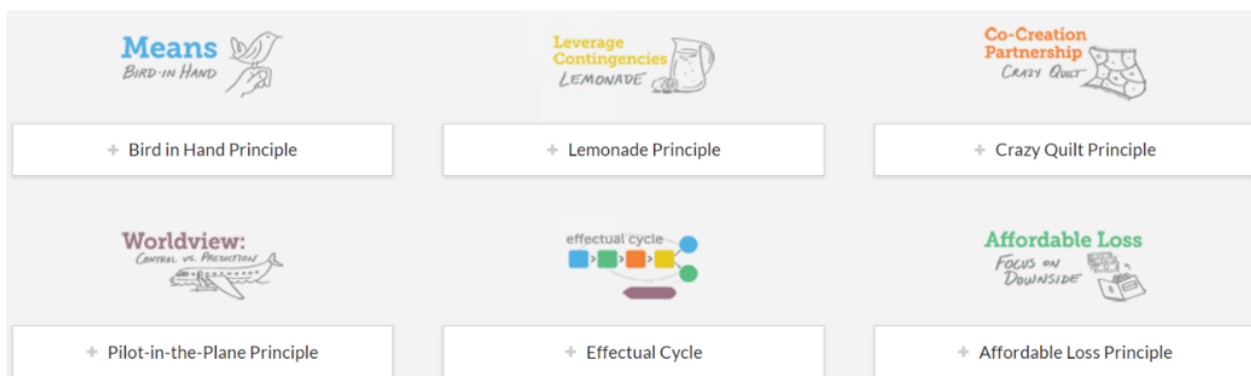
Essa pesquisa está estruturada, nestas considerações introdutórias, no referencial teórico, na metodologia, nos resultados, nas discussões, nas considerações finais e nas referências.

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 2.1 Abordagem *Effectuation* e seus princípios no contexto educacional

A abordagem *Effectuation* surgiu com Saras Sarasvathy que traz duas principais questões na pesquisa: “*Effectuation* é uma ideia com um sentido de propósito - um desejo de melhorar o estado do mundo e as vidas dos indivíduos, permitindo a criação de empresas, produtos, mercados, serviços e ideias”. (*EFFECTUATION*, 2018a, p. 1). A abordagem *Effectuation* possui seis princípios definidos que são Pássaro na mão, Limonada, Manta de retalhos, Piloto do avião, Ciclo *effectual* e Perdas possíveis (*EFFECTUATION*, 2018b, p.1), conforme ilustra a figura 1 a seguir:

Figura 1 – Princípios da Effectuation



Fonte: Effectuation (2018)

O princípio do pássaro na mão (*bird in hand*) faz referência ao ditado popular “melhor um pássaro na mão do que dois voando”, ou seja, aproveite a oportunidade que tem, neste momento, com os recursos disponíveis. Esse princípio se divide em três categorias: Quem eu sou? (características, competências); O que eu sei? (qualificação e experiência); Quem eu conheço? (rede de contatos) (EFFECTUATION, 2018c). Esses questionamentos são relevantes para as pessoas que exercem a gestão e até mesmo para conhecer as suas equipes, pois a partir deles será possível refletir acerca das características e capacidades individuais. Em seguida a respeito da qualificação e experiência profissional, a fim de agregar conhecimentos específicos e na sequência articular as pessoas que conhece e convive, a fim de contribuírem na rede interativa que executará determinado projeto.

O princípio da limonada (*lemonade*) lembra o ditado “faça do limão uma limonada” e refere-se aos planos de contingência necessários em cenários de incerteza. Esse princípio coloca que tais planos precisam ser encarados como algo bom e natural e são oportunidades de aprender e se adaptar em outros cenários, até mudando objetivos se preciso for. Isso não significa excluir o planejamento, pelo contrário é ter flexibilidade para rever o planejado rapidamente diante de incertezas e agir, com a consciência de que o plano original não é necessariamente o melhor (EFFECTUATION, 2018e). Deste modo, entendemos que é muito pertinente construir um planejamento inicial, que norteará as ações, mas é fundamental ser flexível no decorrer do caminho para refletir a partir das incertezas, das dúvidas, reformulando o plano, consciente de que o plano inicial é válido, porém necessita de ajustes, acréscimos que somente em ação serão evidenciados e aprimorados.

O princípio da Manta de retalhos (*crazy quilt*) considera que as articulações entre pessoas e empresas são fundamentais e quanto mais diversificada a rede de contatos melhor será o resultado. Nesse princípio até os concorrentes podem assumir posições de parcerias em determinadas situações. Quanto mais heterogêneas e complementares forem as parcerias, maior será a inovação e todos se beneficiarão. As parcerias podem ser provisórias para assumir determinados projetos ou de longo prazo, isso irá depender dos objetivos comuns. As parcerias criam o futuro juntas (EFFECTUATION, 2018f). Deste modo, o princípio da Manta de retalhos destaca o valor das interações entre pessoas e empresas, com a intenção de ampliar e diversificar a rede de contatos possibilitando ricas e transformadoras trocas.

O princípio do piloto do avião (*pilot in the plane*) enfatiza que as pessoas são o ativo mais importante de qualquer instituição e por isso precisam estar no controle. Mesmo que a tecnologia avance, as pessoas têm que ser valorizadas sempre e ter liberdade para o diálogo e tomada de decisão. Esse princípio enfatiza que as pessoas são criadoras de tendências e precisam ter o controle de suas ações e sentir valor do que fazem (EFFECTUATION, 2018g). Acreditamos que este princípio do avião decola significativas concepções que valorizam diretamente

as pessoas e os seus saberes, considerando-as a parte mais importante da instituição, no entendimento que são criadoras, ativas e livres para desenvolver o seu potencial.

O princípio do ciclo *effectual* (*effectual cyclo*) discute que os meios disponíveis são o ponto de partida para um empreendimento (ideias, objetivos) e a ação realmente acontece no momento que existe interação com as pessoas. Essa interação pode gerar ou não um compromisso para parcerias imediatas ou futuras, o importante é ter uma vasta rede de contatos de apoio. Ao passo que as parcerias aumentam também aumentam as oportunidades e as ideias para lidar com momentos de incerteza. Esse ciclo é infinito, pois novas parcerias podem surgir e promover mais apoio e possibilidades (EFFECTUATION, 2018h). O princípio das perdas aceitáveis (*affordable loss*) mostra o lado realista de algum empreendimento e reflete que se deve pensar nas possíveis perdas do fracasso, ou seja, são os riscos de algo não dar certo. Pode-se pensar em estratégias para amenizar as perdas como a articulação com parcerias. Segundo esse princípio o ideal é ter poucas perdas para que as pessoas fiquem mais livres para tomar decisões, pois se há pouco a perder, não custa nada tentar um projeto, uma ideia, um curso novo, etc. Ainda, os fracassos proporcionam aprendizado e melhoria para novas empreitadas (EFFECTUATION, 2018d). Este princípio também é fundamental de ser considerado, pois qualquer empreendimento carrega em si êxitos e fracassos.

Esses seis princípios originalmente dados por Sarasvathy (2008) são voltados para o empreendedorismo e gestão de instituições de variados setores. Portanto, eles podem ser aplicados ao cenário educacional na gestão universitária. Por isso, será necessário definirmos as peculiaridades da gestão universitária antes de fazermos a sua relação com os princípios da abordagem *effectuation*.

## 2.2 Gestão universitária no Brasil: o papel do docente

As universidades brasileiras públicas e privadas são administradas por uma gestão composta por diferentes profissionais que contribuem em diversas frentes, tanto nos aspectos administrativos quanto pedagógicos, em amplo contexto. O público que frequenta as universidades é prioritariamente adulto, sendo que muitos já atuam no mercado de trabalho e buscam no nível superior mais qualificação para se candidatar a outros espaços de atuação.

Há o corpo docente que atua diretamente com os alunos, sendo que esta interação a cada encontro em sala de aula e fora dela promove muitas aprendizagens, a partir do diálogo, da reflexão, da partilha de experiências. Soares, *et al.* (2020), ressalta a participação ativa dos professores no interior da instituição, considerando que estão mais perto dos alunos, e sua motivação e envolvimento se relacionam diretamente ao desenvolvimento discente e a prosperidade institucional.

Em muitos casos, os professores assumem a responsabilidade da gestão, mas nem sempre há preparação para assumir essa posição na universidade. Da sala de aula, o docente que passa a ser gestor terá que coordenar reuniões, amenizar conflitos, coordenar seus pares, planejar e identificar oportunidades, dentre outras atividades de gestão (COSTA, 2019). Entendemos que esta mudança funcional de docente para gestor promove rupturas, dificuldades, desafios, mas que podem resultar em infinitas aprendizagens, inclusive como gestor de turmas de alunos na condição docente. No entanto, com a bagagem gestora que o docente carrega em sua atuação, poderá contribuir muito para atuar na gestão com êxito, desde que observe que as suas atribuições, suas visões, suas percepções exigirão um olhar do todo, que não envolve apenas os alunos e sim todos profissionais que atuam neste contexto.

Nesse sentido, Costa (2019, p. 39) reflete que no Brasil existe a “necessidade de haver preparo daqueles que atuam como gestores tanto em escolas quanto em universidades (...), pois eles acabam sendo desafiados na prática

a aprenderem como ser gestor”. Neste sentido destacamos que muito aprende-se na prática cotidiana, tendo uma postura de humildade e diálogo com as pessoas que já atuam neste contexto. No entanto, seria muito pertinente haver espaços formativos diretamente relacionados à atuação de gestores, visto que essa função envolve o todo de uma instituição, interferindo no seu funcionamento, tratando-se, portanto, de uma atuação profissional dinâmica e de extrema responsabilidade. Certamente uma formação, com habilidades específicas a serem desenvolvidas, resultará em um profissional mais seguro, consciente e motivado a conduzir tal atribuição.

Salientamos que para Martins *et al.* (2015 p. 23) o conceito de gestão no contexto educacional precisa garantir a “[...] formação integral do educando e também o bem-estar de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos neste contexto”. A partir desta concepção de gestão podemos afirmar que atuar em um lugar em que a democracia, a participação, a construção coletiva efetivamente acontece, fica evidente que o trabalho promove avanços de pequeno e grande porte, contribuindo nas expectativas individuais de todos que interagem neste universo, sejam estes gestores, docentes e educandos. Destacamos ainda que nem sempre as ideias, as contribuições que cada profissional externaliza irão ser contempladas. Contudo, em outro momento poderão ser consideradas e até mesmo reconfiguradas, de acordo com a demanda existente.

Mas, acreditamos que tal participação desenvolve nos professores um sentimento de empoderamento e pertencimento com relação à instituição em que colaboram. A partir de uma vivência assim, motivação e engajamento estarão sempre presentes no intuito de solucionar problemas, criar possibilidades e parcerias, a fim de superar dificuldades e transformar a si mesmo e ao coletivo. Este movimento democrático e motivador consequentemente contribuirá para o desenvolvimento dos discentes e prosperidade institucional, em que cada segmento se sente integrante do processo.

### 3 METODOLOGIA

Essa pesquisa possui abordagem metodológica qualitativa, bibliográfica, sendo este um estudo teórico. Foi realizada a consulta e leitura de autores relacionados com a temática. A maioria das informações sobre *effectuation* foram coletadas no site da própria abordagem *effectuation*. Quanto à gestão universitária foram consultados artigos, teses e dissertações. Optamos pela pesquisa bibliográfica, pois permite que as possibilidades fiquem em aberto devido à imprevisibilidade e pode instigar novas pesquisas (GIL, 2019).

Os dados coletados foram estudados sob a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), seguindo as etapas: 1) pré-análise: organização, definição do objetivo a ser investigado, leitura flutuante dos materiais coletados, escolha desses materiais mais relevantes conforme critérios de representatividade, homogeneidade e pertinência; 2) exploração do material: leitura mais aprofundada dos recursos selecionados e sua organização e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, permitindo as inferências com a compreensão dos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

Para obter estudos detalhados no contexto brasileiro com foco em teses e dissertação foi escolhida a base de dados BDTD (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações). O descritor utilizado foi “abordagem *effectuation*”, sem filtro de idioma e no período entre 2002 e 2021. O total de publicações foi de 76 e destas foram selecionadas as de livre acesso e com relação à *effectuation*, educação e gestão na área da educação. Assim, restaram 6 publicações, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 1** – Publicações selecionados para o descritor “abordagem effectuation”

<b>Título/autoria</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>
Estratégia e empreendedorismo: decisão e criação sob incerteza - Tasic, Igor Alexander Bello	Dissertação	2007
A gestão escolar e a ética: um estudo de caso no Centro de Educação Básica Coronel José Epifânio das Chagas (Morada Nova-CE) - Martins, Raimunda Maria	Dissertação	2015
Política de educação profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial : análise do Instituto Federal Baiano no contexto do semiárido da Bahia, Brasil - Souza, Heron Ferreira.	Tese	2015
Direito fundamental à educação de qualidade social - Vieira, Franciele de Souza Caetano	Dissertação	2016
Educação em solução de conflitos na escola: por uma formação voltada à cidadania, à cultura restaurativa e ao acesso à justiça infanto-juvenil - Anelice Teixeira da Costa	Dissertação	2016
Gestão pública empreendedora e desenvolvimento econômico local: um estudo de caso do Projeto Fomenta Três Rios? - Soares, Leonardo Souza	Dissertação	2018

Fonte: Autores (2022)

O quadro 1 mostra autores discorrendo sobre a abordagem effectuation relacionada às incertezas, ética, desenvolvimento da região, qualidade educacional, solução de conflitos. Também foi pesquisado o descritor “gestão universitária”, com livre acesso, sem filtro de idioma, período entre 2018 e 2021. Foram encontrados 87 resultados e destes foram selecionados os que têm resumo disponível e com título relacionado à gestão universitária. Assim, restaram somente 6 publicações, conforme o quadro 2.

**Quadro 2** – Publicações selecionadas para o descritor “gestão universitária”

<b>Título/autoria</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>
Transparência na gestão universitária sob a perspectiva da participação cidadã - Costa, Jhonathan Cavalcante da.	Tese	2018
Educação para a sustentabilidade na gestão estratégica de universidades comunitárias - Telocken, Suelen Geíse.	Dissertação	2018
Gestão universitária: construindo narrativas na ótica de gestores da UnB do Campus Ceilândia - Costa, Alexandra Flávia Alves.	Dissertação	2019
Comunicação organizacional e gestão universitária: análises e propostas para a UFPR Litoral - Fernandes, William Leal Colaço.	Dissertação	2019
Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes - Dewes, Andiara.	Dissertação	2019
Eficiência na gestão universitária: contribuições do sistema de compras na Universidade de Brasília - Cavado, Thiago da Silva.	Dissertação	2020

Fonte: Autores (2022)

No quadro 2, as publicações selecionadas relacionam a gestão universitária com transparência, participação, sustentabilidade, comunicação, aprendizagem e eficiência.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre a aplicação da abordagem Effectuation na gestão universitária. Essa abordagem foi definida por Sarasvathy para promover propósito nas ações das pessoas. Centeno (2020) complementa que a effectuation visa trazer impacto positivo no mundo por meio das ações individuais. Considerando a educação como elemento essencial à mudança, fazemos a seguir a reflexão da aplicação dos princípios da effectuation na gestão universitária.

O princípio do Pássaro na mão adverte para a necessidade de aproveitar a oportunidade que se tem no momento e com os recursos disponíveis (EFFECTUATION 2018c), considerando características e capacidades individuais, experiências, qualificações e rede de contatos. Aplicando esse princípio à gestão universitária, esta é exercida por pessoas que precisam aproveitar seus atributos, qualificações e experiências para articular contatos e gerenciar processos e pessoal. Nem sempre quem assume a gestão está pronto para isso, pois Costa (2019) informa que muitos professores são gestores e não têm formação para o gerenciamento. Mas, no princípio do pássaro na mão, é preciso agir com os recursos disponíveis e aprender no decorrer do caminho com si mesmo e parcerias.

Já o princípio da limonada celebra os planos de contingência, flexibilizando o planejamento original (EFFECTUATION 2018e). Ou seja, existe um plano ideal na teoria para orientar a prática. O ideal em qualquer cargo de gestão é ter profissionais bem capacitados na área, mas como isso nem sempre é possível, o plano B de colocar docentes para gestão é perfeitamente aceitável para o princípio da limonada e ainda melhor, pois esses profissionais carregam a prática docente e conseguem ser empáticos com os seus pares.

A diversidade de contatos está relacionada ao princípio da Manta de retalhos para gerar inovação com diferentes pontos de vista (EFFECTUATION 2018f). Na gestão universitária pública, privada ou comunitária percebemos uma variedade de pessoas que em parcerias internas com professores e alunos e parcerias externas com outras instituições podem promover o conhecimento e gerar inovação de produtos, processos e serviços para a sociedade.

O princípio do piloto do avião valoriza as pessoas que devem ter autonomia para trabalhar (EFFECTUATION 2018g). Na gestão universitária os saberes precisam ser valorizados e os gestores têm papel crucial para apoiar seus colaboradores no enfrentamento de desafios que segundo Costa (2019) são muitos e aparecem diariamente. Compreendemos que os professores têm aguçada a capacidade de enxergar o potencial das pessoas e gestores de utilizá-las. Assim, docentes gestores são ainda mais perceptivos nesse quesito.

No princípio do ciclo effectual, os meios disponíveis são o ponto de partida e ação acontece na interação com as pessoas (EFFECTUATION, 2018h). Ou seja, é preciso iniciar um projeto, mesmo que com pequenas ações que articuladas com as parcerias podem se expandir, o que corrobora com Martins (2015) ao avaliar que a gestão educacional é um processo coletivo de contínuo aprendizado.

Justamente por termos aprendizados, que precisamos ter a humildade de reconhecer que alguns sacrifícios podem ser necessários em prol de objetivos comuns, como coloca o princípio das Perdas aceitáveis (EFFECTUATION, 2018d). A gestão universitária requer transparência para que os envolvidos, alunos, docentes e sociedade (MARTINS *et al.*, 2015) confiem e continuem motivados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi refletir acerca da aplicação effectuation no contexto da gestão universitária. Para isso, o estudo esteve em torno da temática effectuation e gestão universitária, especificamente no Brasil. A autora

que embasou este estudo foi Saras Sarasvathy por ter sido a idealizadora da abordagem *effectuation*. Outros autores foram utilizados como suporte, principalmente para a gestão universitária.

Os resultados mostram que a abordagem *Effectuation* promove sentido nas ações das pessoas com impacto positivo no mundo por intermédio das ações individuais. Assim, podemos aplicar os princípios dessa abordagem na gestão universitária. O princípio do Pássaro na mão pode ser relacionado ao fato de que nem sempre os gestores universitários têm formação em gestão, por serem geralmente professores, mas é melhor um pássaro na mão e aproveitar as potencialidades desses profissionais, pois são os recursos disponíveis que aos poucos aprendem e aprimoram sua atuação. O princípio da limonada está na gestão relacionado com a boa aceitação do plano B, nesse caso de professores com boa vontade que trazem sua bagagem docente que faz a diferença com maior empatia na gestão universitária. Já o princípio da Manta de retalhos aplica-se diretamente com os contatos entre a gestão internamente na universidade e fora dela com outras instituições e quanto mais heterogêneas as parcerias maiores serão as ideias e propensão para inovação. A valorização das pessoas está colocada no princípio do piloto do avião: profissionais apoiados e reconhecidos pela gestão se engajam na solução de desafios e no trabalho com os alunos. No princípio do ciclo *effectual*, mesmo com meios escassos é possível começar novos empreendimentos, contando com parcerias, pois a gestão universitária é um processo coletivo de constante aprendizado. Já o princípio das perdas aceitáveis aplicado na gestão mostra que existem sacrifícios, por isso é essencial a transparência na comunicação em âmbitos de gestão universitária.

Assim, sugere-se que esse assunto tenha continuidade, visto que possui limitações por ser uma pesquisa bibliográfica, voltada para o contexto brasileiro e que utilizou somente uma base de dados. Pesquisas futuras podem explorar outras tipologias como estudo de caso de universidades que em sua gestão utilizem a *effectuation*. Também, pode-se ampliar as pesquisas relacionando a gestão universitária brasileira com instituições de outros países.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CENTENO, A. P. O processo decisório de startups sob a perspectiva da Teoria *Effectuation*. **Tese**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Porto Alegre, 2020.
- COSTA, A. F. A. Gestão universitária: construindo narrativas na ótica de gestores da UnB do Campus Ceilândia. **Dissertação**. Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38056>>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- EFFECTUATION. **Society for Effectuation action**. 2018a. Disponível em: <[https://www.effectuation.org/?page\\_id=9](https://www.effectuation.org/?page_id=9)>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- EFFECTUATION. **Visão geral da Effectuation**. 2018b. Disponível em: <[https://www.effectuation.org/?page\\_id=207](https://www.effectuation.org/?page_id=207)>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- EFFECTUATION. **Bird In Hand Principle**. 2018c. Disponível em: <[https://www.effectuation.org/?page\\_id=4055&principle=bird-in-hand](https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=bird-in-hand)>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- EFFECTUATION. **Affordable Loss Principle**. 2018d. Disponível em: <[https://www.effectuation.org/?page\\_id=4055&principle=affordable-loss](https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=affordable-loss)>. Acesso em: 12 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Lemonade Principle**. 2018e. Disponível em: <[https://www.effectuation.org/?page\\_id=4055&principle=affordable-loss](https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=affordable-loss)>. Acesso em: 12 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Crazy Quilt Principle**. 2018f. Disponível em: <[https://www.effectuation.org/?page\\_id=4055&principle=crazy-quilts](https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=crazy-quilts)>. Acesso em: 12 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Pilot in the Plane Principle**. 2018g. Disponível em: <[https://www.effectuation.org/?page\\_id=4055&principle=pilot-in-the-plane](https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=pilot-in-the-plane)>. Acesso em: 12 jul. 2022.

EFFECTUATION. **Effectual Cycle**. 2018h. Disponível em: <[https://www.effectuation.org/?page\\_id=4055&principle=effectual-cycle](https://www.effectuation.org/?page_id=4055&principle=effectual-cycle)>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, R. M.; *Et al.* **A gestão escolar e a ética**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Teologia, Faculdades EST, 2015. Disponível em: <<http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/578>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SARASVATHY, S. D. **Effectuation**: Elements of entrepreneurial expertise. 2008. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/228786046\\_Effectuation\\_Elements\\_of\\_Entrepreneurial\\_Expertise](https://www.researchgate.net/publication/228786046_Effectuation_Elements_of_Entrepreneurial_Expertise)>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SOARES, T. P.; *Et al.* O clima institucional na universidade: a importância da comunicação. *In*: Congresso Iberoamericano de Investigación Sobre Gobernanza Universitaria, 8., 2020. Disponível em: <<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/30713>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

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

*Cristiane Pozzebom*

*Paulo Fossatti*

### 1 INTRODUÇÃO

A vida pessoal e profissional do mundo todo sofreu um revés nos anos de 2020, com o surgimento da Pandemia Covid-19, que impôs restrições severas e que ainda eram sentidas até o ano de 2021. Se as restrições foram globais, logo no âmbito da educação superior, também foram sentidas e com exigida a adaptação na organização, na gestão e nas práticas pedagógicas.

Ao passo que houve uma abrupta necessidade de se organizar sem a possibilidade de um planejamento quanto a melhor forma, também o período da restrição foi relativamente longo. Destarte, foi necessário utilizar diferentes tecnologias da informação e comunicação e das práticas de ensino para dar conta das funções acadêmicas. Aos profissionais da educação, a pandemia requereu, habilidades e competências, para lidar com suas necessidades e de outrem.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo problematizar a perspectiva de coordenadores de cursos de graduação de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre com respeito aos principais desafios vivenciados durante a pandemia e o legado desse período para a educação superior.

O artigo está organizado iniciando pela introdução, posteriormente é apresentada a metodologia utilizada para a coleta dos dados, o referencial teórico considera a teoria de estudiosos na área da educação superior, gestão, tecnologias e inovação na educação e habilidades sócio emocionais, análise de dados e considerações finais.

### 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que de acordo com Gil (2021, p. 15), é aquela que não faz uso de recursos matemáticos na análise dos seus dados, ou seja, qualquer pesquisa a qual os resultados não são obtidos por meio da quantificação. Bardin (2016) define a pesquisa qualitativa como aquela que lança mão de temas subjetivos, a qual é objeto deste estudo, e visa identificar as vivências e legado percebidos e identificados pelos coordenadores de cursos de graduação durante a Pandemia da Covid-19.

O estudo de caso foi utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, ancorado na teoria de (YIN, 2015), que define como o método que não tem o propósito de construir conhecimento preciso das características de uma população. O estudo de caso propicia uma visão global do problema ou de detectar fatores que possam interferir e/ou por ele ser influenciado. Desta forma, no campo de pesquisa escolhido, se buscou coletar dados, mediante o envio de um questionário, por e-mail, construído utilizando a ferramenta Google Formulários, onde constavam 3 perguntas abertas. Esse foi enviado para os vinte e um (21) coordenadores de curso de graduação de uma universidade comunitária, localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

Após a coleta, foi realizada uma leitura flutuante para a categorização e a interpretação dos dados “[...]”

visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [...]” (BARDIN, 2016, p. 47).

Após, a interpretação dos dados foi concluída a pesquisa com a elaboração deste artigo apresentando os conhecimentos advindos desse esforço.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de mudar é entendido como a troca de um lugar para o outro ou a ideia de novos hábitos, processos, estilos, regras.... Em nossa sociedade a mudança e/ou adaptação é vista como um meio de sobrevivência das pessoas, das empresas e até mesmo das instituições de ensino superior. Mudar não é uma tarefa fácil porque requer modificar ou abandonar o que é conhecido.

Assim, se viram as instituições e os profissionais da educação superior com o avanço da Pandemia da Covid-19, no ano de 2020, onde sem qualquer tempo ou planejamento foram obrigados a mudar do presencial para o virtual e a adaptar as práticas e as metodologias de ensino, especialmente nos cursos de graduação, da modalidade presencial.

A pandemia trouxe inúmeros desafios aos professores e aos coordenadores de curso, no que diz respeito ao uso constante dos recursos tecnológicos e digitais para ministrar as disciplinas, na comunicação com os alunos e na gestão dos cursos. Para Tarja e Ribeiro (2020) e Pessoa, Santos e Alves (2020), a adoção das tecnologias não era uma realidade para muitas instituições e que se pode afirmar como houve uma inserção habitual e positiva nas práticas pedagógicas pós pandemia. Os autores afirmam que, apesar dos desafios que a pandemia trouxe, os ganhos pedagógicos foram inúmeros, pois demandaram desses profissionais a

[...] flexibilidade do plano de ensino das disciplinas, reavaliar seus conteúdos, métodos, referenciais e critérios avaliativos; aprender e a utilizar recursos tecnológicos para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem remota; dialogar com outros colegas que já utilizam as tecnologias como apoio em sala de aula; socializar e ajudar outros professores compartilhando recursos que já conhece e utiliza; ter vontade e motivação de aprender e empregar recursos digitais; saber lidar com imprevistos, incertezas e instabilidades; tentar novamente e não desistir; reinventar-se, pensar e propor ações diferenciadas; ter discernimento e a consciência de que dar aulas online (remotas) não é a mesma coisa que dar aulas presencialmente; abrir-se a novas técnicas e metodologia de ensino e aprendizagem. (PESSOA, SANTOS, ALVES, 2020, p. 131).

Na gestão dos cursos, especificamente para os coordenadores, a pandemia não impactou somente nas práticas pedagógicas, mas sim postulou habilidades socioemocionais, como empatia, capacidade de negociação, inteligência emocional, acolhimento, escuta e a gestão do tempo com vistas a equalizar a vida pessoal e profissional. Essas e outras habilidades, denominadas *soft Skills*, foram acionadas e/ou aprendidas pelos profissionais no período pandêmico. Reconhecer as emoções, assimilar, avaliar e gerenciar certamente foram fundamentais para poder auxiliar alunos e professores e não perder o foco em tempo de instabilidade e medo (MARTINS, *et al.*, 2020; BES, *et al.*, 2021).

É fato que a pandemia imprimiu traumas como a morte, o distanciamento social, as perdas econômicas e muito mais. Mas é fato também, que deixou um legado bastante positivo na educação superior. As mudanças que eram percebidas como necessárias e que talvez levassem muito tempo para serem aceitas ou implantadas, foram aceleradas por ela. Nesse viés podemos elencar algumas como:

- a) aceitação do ensino remoto como uma possibilidade viável e de qualidade e que anteriormente, sofria resistência por parte dos professores;

- b) o *home office*<sup>8</sup> como meio de trabalho nas instituições de ensino superior, que antes era inconcebível especificamente na gestão;
- c) a equidade no uso dos recursos tecnológicos, pois era o único meio de contato e possibilidade para continuar assistindo ou ministrando as aulas; entre outros. (MANCEBO, 2020; MARTINS, *et al.*, 2020; VAZ; FOSSATTI, 2021).

Em suma, esse evento deixou muitas lições aprendidas para a educação superior tanto para os profissionais quanto para as instituições e, das quais, ainda não temos o total entendimento. Certamente a partir dos estudos realizados, dos que estão em andamento e daqueles que ainda estão por vir, poderemos avaliar melhor as perdas e os ganhos dessa experiência.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da coleta apresentamos a análise e discussão dos dados, que ancorada na teoria, a qual trará ilações sobre o objeto deste estudo relativo ao legado e contribuições resultantes das implicações impostas pela Pandemia da Covid-19 na educação superior. Conforme contextualizado anteriormente, o campo de pesquisa refere-se a uma Universidade, localizada na região metropolitana de Porto Alegre que possui 04 (quatro) Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, um portfólio variável de cursos *Lato Sensu* e 41 (quarenta e um) cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância. Para fazer a gestão pedagógica dos cursos de graduação, a universidade tem em seu quadro 21 (vinte e um) coordenadores de curso, dos quais, 08 (oito) deles conduzem mais de um curso.

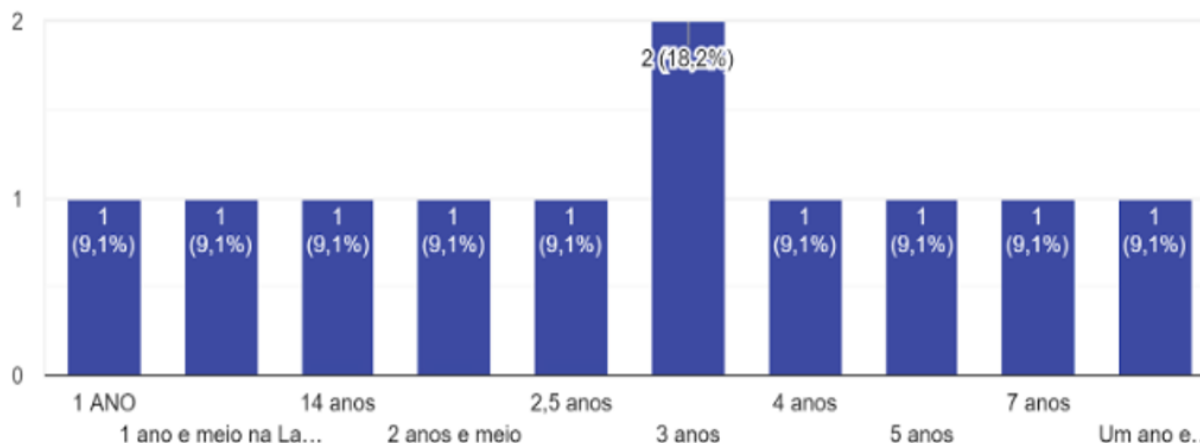
O instrumento de coleta foi um questionário elaborado na ferramenta Google Formulários, com 3 (três) perguntas abertas, enviado aos 21 (vinte e um) coordenadores por e-mail. Destes retornaram 11 (onze) respostas, o que representa 52% dos respondentes. Ainda, cabe mencionar que foram extraídas informações a partir do site da universidade para embasar informações citadas nesta análise.

Para compreender a percepção dos coordenadores quanto às contribuições e legado que a Pandemia trouxe, a primeira pergunta refere-se ao tempo de atuação no cargo e assim poder avaliar a experiência deles como gestores. Das 11 (onze) respostas, conforme pode-se observar no Gráfico 1, 73% deles tem de 1 a 4 anos à frente da coordenação nesta Universidade, 36% tem de 1 a 2 anos como coordenador o que se pode concluir que a maioria pode ser considerada “jovem” no cargo e que coincidiu com o período pandêmico.

---

8 O termo *home office*, em tradução livre, significa escritório em casa. Na prática, nada mais é que o profissional ter uma estrutura na própria residência para realizar suas tarefas de trabalho, como se estivesse alocado na empresa (*HOME office*: confira o Guia completo. Catho Comunicação, 22 ago 2022.) Disponível em: <[https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/carreira/home-office/#O\\_que\\_e\\_home\\_office](https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/carreira/home-office/#O_que_e_home_office)>. Acesso em: 1 set. 2022.

Gráfico 1 –Tempo de atuação na coordenação de curso



Fonte: Autoria própria, 2022.

As mudanças que ocorreram no mundo e, especificamente no Brasil, desde o ano de 2020, modificaram os hábitos, a economia, a saúde entre outras esferas da vida humana e a educação não ficou imune a estas transformações. A educação superior, que já vinha sendo impelida a modificar as práticas de ensino e introduzir cada vez mais tecnologias educacionais como instrumento para o ensino aprendizagem assim como, a adoção de novas práticas de gestão de processos e de pessoas, com vistas a acompanhar as mudanças que o segmento vem sofrendo sobretudo, pelo crescimento da educação a distância. Com a rapidez com que a Covid-19 se alastrou, as instituições de ensino superior tiveram que buscar alternativas de um dia para o outro, principalmente para o ensino na modalidade presencial. Segundo Vaz e Fossatti (2021, p. 145),

[...] criou-se um padrão mínimo a ser seguido pelos professores durante o processo de virtualização das aulas. [...] As aulas ocorrem de maneira síncrona, contemplando: materiais para estudo, videoconferência ao vivo com o professor e os colegas e realização de atividades a partir das diferentes tecnologias digitais disponíveis”

Neste contexto, a pesquisa buscou por meio de uma questão aberta, *identificar a percepção dos Coordenadores de Curso quanto aos desafios vivenciados em 2020/2021* na gestão dos cursos sob sua responsabilidade. Com o retorno de 11(onze) respostas em um universo de 21 questionários enviados, foi possível destacar quatro categorias comuns nas respostas: gestão do tempo, inteligência emocional, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas. As categorias citadas são resultantes não somente dos aspectos relacionado aos riscos da doença e o considerável número de vidas ceifadas, mas sobretudo, porque a pandemia exigiu o distanciamento social e os profissionais precisaram desenvolver suas atividades laborais por *home office* conforme podemos ver a partir das respostas dos pesquisados.

No que diz respeito à gestão do tempo, as atividades *home office* trouxeram o desafio de conciliar a vida pessoal e a vida profissional, especialmente para aqueles com família e com crianças e que não possuíam um ambiente apropriado para atividades dessa natureza. Podemos identificar essas questões nos registros do C2<sup>9</sup> “A gestão do tempo, sem dúvida, foi o maior desafio.” e C6 “Separar questões pessoais da vida profissional.” (C6).

O contexto acadêmico exige dos profissionais dedicação ao planejamento das atividades e avaliações de cada uma das disciplinas que ministram, atualização constante, leituras, correções de trabalhos e provas. Já para o coordenador de curso, além de ministrar disciplinas, precisa gerir todas as atividades pertinentes ao funcionamento

9 Para fins de identificação das respostas obtidas, nomeamos as respostas de cada coordenador como C1, C2, C3...e assim sucessivamente.

de um curso de graduação, como por exemplo, gestão das atividades do corpo docente, atendimento aos alunos, matrículas, entre outros. Por isso, gerir o tempo se torna fundamental para que esse coordenador desenvolva com eficiência e efetividade aquilo que é de sua responsabilidade. De acordo com Marcílio *et al.* (2021, p. 3), a gestão do tempo é um “[...] processo dirigido a determinados propósitos [...]” que requer planejamento, definição de metas, acompanhamento e avaliação do tempo utilizado para cada uma das atividades, a fim de alcançar aos objetivos propostos.

Ainda nesse sentido, a gestão do tempo para atividades profissionais em *home office*, em um cenário pandêmico e de distanciamento social, tem um impacto ainda maior. Para Souza Junior e Cunha (2021, p. 63), o profissional que trabalha de forma remota ou em sua residência, em tese teria maior independência sobre a organização do seu tempo e atividades. Porém, “Conhecer, repartir e desassociar o tempo para as atividades profissionais e as atividades com os familiares é fundamental”. Definir as prioridades a partir do que é urgente do importante a ser feito, ter consciência dos prazos, estabelecer rotinas e hábitos incluindo o tempo de recuperação e descanso, além de identificar os “[...] fatores que podem influenciar o rendimento nas atividades (humor, energia, atenção etc.) [...]” são fundamentais para o bem-estar e alta produtividade dos profissionais (SOUZA JUNIOR; CUNHA, 2021; MARCÍLIO, *et al.*, 2021, p. 3).

O fator tempo, indubitavelmente, para os Coordenadores de Curso foi desafiador considerando que o *home office* não foi uma escolha e sim uma imposição da pandemia, a qual esses profissionais sequer tiveram tempo de se organizarem. Somado a isso, dar conta das atividades rotineiras da família e a falta de uma estrutura adequada de trabalho, pois muitas vezes os profissionais durante a pandemia dividiram os espaços com cônjuges que também estavam trabalhando no mesmo formato e aulas online dos filhos, certamente trouxe a eles em maior ou menor grau, uma nova competência.

A categoria inteligência emocional, também foi apontada em 3 (três) ocorrências, dos 11 (onze) respondentes, onde foi utilizada essa terminologia para retratar os desafios enfrentados. De acordo com o Coordenador C1, “[...] os maiores desafios foram manter o foco, o equilíbrio emocional, a disposição e a alegria. Motivar os estudantes...”. Nesta citação fica evidenciado o quanto este profissional foi demandado a ter autocontrole e o autodesenvolvimento para lidar com fatores externos alheios à sua vontade. Também o quanto esses profissionais precisaram ser resilientes para lidar com suas próprias angústias e medos, sem perder o foco de sua função principal. Esses sentimentos também foram apontados em parte do registro do Coordenador C7 “[...] Atuar sob pressão, medo e dificuldades vivenciadas tanto por professores quanto estudantes frente a um quadro de incertezas”.

Na citação do Coordenador C8, fica evidenciado esse aspecto “Resiliência para lidar com o inesperado, inteligência emocional para atender as demandas adversas de alunos, professores e pais”. Nesta afirmação fica destacado o seu papel em lidar com as situações adversas na vida dos alunos e dos colegas professores. Pode-se perceber ainda pelo registro, o quanto foram demandados os recursos internos, ou seja, a inteligência emocional e a automotivação, pois o ambiente vivido, em 2020 especialmente, foi mortes e incertezas quanto ao controle da pandemia e o retorno à normalidade. O C10, expõe a necessidade da automotivação e da motivação dos seus pares a trabalhar confiantes de que os recursos adotados eram os melhores diante do ambiente, como podemos ver na afirmação “Manter o aluno presente, confiante e ativo no seu processo junto ao curso; instigar e convencer o colegiado que mesmo a distância era possível promover uma atmosfera de aprendizagem próxima”.

Conforme Morais (2020, p. 120-121) a inteligência emocional é a capacidade de lidar com situações sociais adversas e que requer do indivíduo gerenciar e/ou administrar suas emoções para o pensar e o agir, identificando e reconhecendo as suas emoções e as dos outros. Ter inteligência emocional não pressupõe que o indivíduo não sentirá tristeza, raiva, medo..., mas sim pressupõe a “[...] habilidade de resolução de problemas de ordem cognitiva



e social, em um determinado contexto [...]”. Também, o autor diz que as pessoas experienciam as emoções em intensidades de maneira singular, [...] cada indivíduo tem o seu tempo de respostas, ainda mais em situações de complexidade [...]”.

As ocorrências que expõem nossas emoções ou que não temos controle, exigem uma capacidade de reorganização interna e autoconhecimento. Todas essas situações foram impostas pela pandemia aos coordenadores de curso e não somente a eles, foram experimentadas por todos os profissionais em cargos de gestão e lideranças pessoas, o que não significa que em todas as situações eles souberam administrar ou não tiveram prejuízos emocionais ou descontroles.

Em relação às tecnologias educacionais, 3 (três) citações foram observadas em um conjunto de 11(onze) respondentes os quais explicitam a ampla utilização das tecnologias educacionais para que fosse possível ministrar as aulas síncronas nos cursos de graduação, da modalidade presencial. Utilizar as ferramentas digitais adotadas pela Instituição não foi condição suficiente e, segundo o Coordenador C7, foi preciso também “1º) Adequar as aulas presenciais para a modalidade síncrona”. Além disso, é preciso considerar que muitos alunos ficaram confusos pois, de um dia para o outro as aulas foram do presencial para o virtual. Ainda, é possível comprovar, por meio do registo do Coordenador C9, que foi preciso identificar àqueles que possuíam pouca familiaridade com os recursos a fim de auxiliá-los, ou seja, “Localizar os estudantes para que ingressassem no ambiente virtual com o auxílio nos acessos, usuário e senha, além das alternativas caso os estudantes não dispusessem de equipamentos e infraestrutura necessários”.

Para incluir as tecnologias educacionais no ensino é preciso que ela seja compreendida pelos gestores institucionais por sua importância nas estratégias de desenvolvimento institucional e na aprendizagem dos alunos. Desta forma, para que a cultura digital seja institucionalizada ela deve estar contemplada nos planos e ações, assim como na formação permanente dos professores (VAZ, FOSSATTI, 2021).

Considerando a rápida necessidade de adaptação para a virtualização das aulas, os coordenadores e os professores precisaram dominar os recursos que a instituição dispunha para que o processo tivesse o menor impacto negativo possível. De acordo com Vaz e Fossatti (2021), as aulas síncronas contaram não apenas com o professor ao vivo por videoconferência, no mesmo horário e tempo que ocorriam presencialmente, mas também com materiais de apoio, tutoriais e realização de atividades a partir das diferentes tecnologias digitais disponíveis.

Se por um lado a tecnologia tornou-se um desafio para os professores, por outro lado desmistificou que o ensino remoto não tem qualidade por ser ofertado remotamente. Também ficou explícita a importância da cultura digital ser institucionalizada não apenas em sala de aula, mas também nas áreas de apoio pedagógico, pois somente dessa forma em situações de crise as instituições conseguem fazer a mudança com menor impacto aos alunos e colaboradores - professores e técnicos administrativos. A pandemia também estreitou a comunicação entre alunos e professores, e uma das evidências nesse sentido é que os canais de comunicação, como *whatsapp*, tornou-se corriqueiro e parte dos recursos para as aulas. Por outro lado, motivar os alunos para que abrissem as câmeras e que fizessem uso dos microfones, durante as aulas, foi um dos maiores desafios que os professores encontraram neste período, conforme apontou o Coordenador C2.

A quarta e última categoria identificada na pesquisa e que se refere aos desafios enfrentados durante a pandemia, está relacionada às práticas pedagógicas que tiveram apontamentos em mais de 50% das respostas. A organização e a gestão das disciplinas práticas e estágios curriculares obrigatórios tornaram-se desafiadores, especificamente para aqueles cursos que não eram relacionados à área da saúde, que estavam liberados a serem feitos em função da necessidade de profissionais que auxiliassem no atendimento aos pacientes. Com os campos de

estágios fechados, em função dos protocolos de distanciamento social, os coordenadores buscaram alternativas para que as disciplinas fossem realizadas, especificamente para alunos formandos, conforme aponta os coordenadores C2 e C5 e C9. Este último diz que foi preciso “Adequar as práticas, os planejamentos e os modos de operação para que pudessem atingir os objetivos”.

Para estimular a participação e o engajamento dos estudantes foi preciso que o Coordenador direcionasse os professores a organizarem metodologicamente as aulas adotando “[...] novas estratégias que dessem conta de estimular a participação dos estudantes [...]”, conforme apontou o Coordenador C2. Em tempos de “[...] incertezas, perdas e dificuldades impostas pelas restrições e bloqueios da Covid-19”, o Coordenador C9 traz o valor da cultura institucional caracterizada pelo acolhimento “característico da nossa missão”. Ela foi determinante para lidar com os obstáculos e acolher os alunos para evitar evasão do curso e da instituição, segundo o Coordenador C11.

Para Pessoa, Santos e Alves (2020, p. 126) as abordagens escolhidas para que as práticas pedagógicas fossem efetivas e levassem os alunos a produzir conhecimento e “[...] estimular as capacidades de análise de dados, de valorizar as ações reflexivas [...]”, foi necessário estimular a autonomia do aluno. O olhar sobre o processo de aprendizagem e o tempo de adaptação do aluno também requereu a observação por parte do professor. Os autores reforçam ainda que “é preciso buscar alternativas que sejam compatíveis com o momento e com os recursos a que se tem disponíveis”. A empatia, a socialização e a solidariedade foram exercitadas amplamente para que todos tivessem equidade e participação e que talvez não teria acontecido se não fosse pelo cenário da pandemia. O inaceitável antes da pandemia tornou-se aceitável e incorporado como prática, desprovido de julgamento e preconceitos.

Apesar dos prejuízos que a pandemia ocasionou, são inegáveis os avanços que estamos observando pós pandemia. No caso da educação superior pode-se observar que os recursos tecnológicos se mantiveram incorporados mesmo no retorno à presencialidade. A aceitação das aulas híbridas - presenciais e remotas - foram instituídas pelas instituições como possibilidade e com a qualidade que se espera. Saber lidar com os imprevistos e as incertezas e manter a motivação para continuar aprendendo e empregando os recursos tecnológicos, tanto pelos professores quanto pelos alunos, é outro ponto a ser destacado. Por fim, destaca-se a flexibilidade no conteúdo e nos métodos de ensino e aprendizagem e, mormente, a aceitação do ensino remoto como uma possibilidade para aqueles professores que “torciam o nariz” para a educação a distância. Isso pode ser referendado na afirmação do Coordenador C11 “Implementar as aulas online com qualidade, com os professores do colegiado, retendo os alunos”.

A segunda questão aberta, do instrumento de pesquisa, teve como propósito descrever *o maior legado deixado pelas vivências da pandemia para a educação superior*. A partir das 11 (onze) respostas retornadas foi possível elencar duas categorizações: inovação das práticas pedagógicas incluindo o uso das tecnologias e desenvolvimento das habilidades *hards* e *soft skills*.

No que se refere às inovações das práticas pedagógicas obtivemos 73% das respostas apontou como este o principal legado que a pandemia trouxe para a educação superior no que diz respeito, especialmente, ao ensino presencial. Na visão do Coordenador C4, com a pandemia houve a “Necessidade de modificar os métodos de ensino e a aprendizagem classicamente utilizados no presencial, para atender a demanda do ensino online”. Embora a necessidade de utilizar as tecnologias educacionais no ensino presencial vinha sendo debatida e incorporada gradativamente, a condição de que aulas fossem ministradas remotamente não somente avançou como incorporou esses recursos permanentemente pós pandemia. Essa condição pode ser vista pelos registros do Coordenador C1 “O avanço no uso das tecnologias”, e também pelo Coordenador C7 ao apontar que as tecnologias não estão atreladas à sofisticação dos recursos e que podem ser soluções simples e implantadas de forma rápida. “Sem dúvida o uso das tecnologias na educação mostrou possibilidades de utilização e exploração múltiplas de ferramentas e a busca por soluções rápidas e inovadoras. (C7)

Para o segmento educação a incorporação do trabalho *home office* como prática de gestão durante a pandemia foi incorporado como possibilidade, e aceito pelas instituições de ensino, com o fim da pandemia. Em outros segmentos da economia, como na área da tecnologia da informação ou de profissionais liberais, essa prática já era amplamente utilizada e regulamentada, mas na área da educação não era concebido. Essa pode ser considerada uma inovação não somente para a gestão, mas também como alternativa para eventos como pode ser percebida pela visão do Coordenador C9 “A possibilidade do remoto como alternativa de trabalho na gestão e na docência. O virtual como possibilidade de ampliar a abrangência de reuniões, eventos e outras atividades”.

Ainda em relação à categorização inovação a possibilidade de um ensino dito como “híbrido” para o ensino presencial esse pode ser ministrado como atividades presenciais ora online síncrono. Na percepção do Coordenador C6 “A tecnologia digital e as transmissões on-line síncronas serão ferramentas importantes que vieram para ficar”. Essas inovações permanecerão como alternativas que antes via-se mais consolidada na educação a distância.

Na visão do Coordenador C3, os avanços supriram lacunas nos processos educativos e os processos de aprendizagem não ficam comprometidos, como era visto antes da pandemia. Diante dessa experiência,

[...] é possível evoluir em relação às estratégias pedagógicas. Que o ensino e a aprendizagem podem sobreviver ao contexto virtual, de maneira efetiva. Que as tecnologias digitais estão incorporadas à Educação, portanto, não é uma opção negligenciá-las. Que as tecnologias nos aproximaram e supriram nossa necessidade de continuidade dos processos educativos, mas que o diferencial sempre estará nas pessoas e não nas “coisas”.

Para o Coordenador C2, a utilização de uma “[...] infraestrutura virtual conseguiu suportar a enorme demanda [...] de conteúdo e interações do período”.

Para compreender melhor a referência acerca da inovação em educação, mencionada pelos Coordenadores de Curso, buscamos conceituação com Tajra e Ribeiro (2020, p. 14) que apontam como a “implementação de um produto, um serviço ou um processo/método, seja ele novo ou significativamente melhorado”. Ela pode ser classificada em duas formas de inovação e/ou radical ou disruptiva e a incremental. No âmbito da educação entendemos a inovação como incremental que ocorre por meio das incorporação e tecnologias da informação e comunicação e que muda a maneira como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido.

Assim, a inovação na educação se dá na medida em que ela provoca a transformação no processo de ensino aprendizagem, por meio de práticas e estratégias que garantam a utilização de recursos e que possibilitam a participação ativa e autônoma dos alunos. Neste estudo, a percepção de inovação está atrelada à tecnologia digital, ao uso de aplicativos e a plataformas que passaram a integrar as práticas do ensino presencial e que antes da pandemia eram utilizados pontualmente.

Quanto às habilidades de *hard e soft skills* essas figuram a segunda categoria relacionada pelos respondentes, como podemos perceber na resposta do Coordenador C8. Ele diz que

A visão mais ampla sobre a necessidade de desenvolvimento de competências que extrapolam aquelas técnico-profissionais específicas da profissão (*hard skills*). A pandemia trouxe a visão da necessidade de competências sócio-emocionais, sócio-comportamentais (*soft skills*).

As habilidades das *soft Skills*, no que diz respeito à mediação e à comunicação, foram apreendidas e/ou aperfeiçoadas neste período, como podemos constatar nas respostas dos Coordenadores, C5 que diz que a “Compreensão de que é possível aprender com a mediação de tecnologias”.

Quanto à empatia e as relações interpessoais, as denominadas *soft skills* ou habilidades e competências relacionadas ao comportamento humano, são também apontadas pelo Coordenador C10, na medida em que os alunos e professores mantiveram-se presentes, mesmo que em ambiente virtualizado, conforme pode-se observar

na afirmação sobre ter “Capacidade de criar alternativas de manter-se próximo mesmo distante”.

Considerando o cenário pandêmico e a capacidade de adaptabilidade exigidas, tanto dos alunos quanto dos professores, para que as atividades acadêmicas fossem realizadas, indubitavelmente as competências socioemocionais (*soft skills*) contribuíram para a melhoria das interações sociais e acolhimento necessários naquele momento. Assim, as competências técnicas (*hard skills*), nos que diz respeito ao uso efetivo dos recursos tecnológicos de forma adaptada para aquela realidade, comprovam que a multiqualificação é fator determinante para garantir a estabilidade e a efetividade quando os desafios se apresentam (MARTINS, *et al.*, 2020).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação, as habilidades e o ressignificar das práticas pedagógicas foram uma constante no período em que o mundo teve que lidar com o novo da Pandemia Covid-19. Apesar dos estudos já realizados sobre os efeitos dela em todas as esferas sociais, e especificamente para as instituições universitárias, ainda não se tem conhecimento dos avanços ou das lacunas deixadas. Nesta pesquisa pode-se ter um recorte das percepções dos coordenadores de curso de graduação de uma universidade comunitária sobre as vivências e o legado deixados pela pandemia.

Quanto aos objetivos da pesquisa, esses foram ascendidos na medida em que a partir dos resultados se pode compreender as percepções desses profissionais à frente da gestão dos cursos de graduação. Em relação às vivências, a pesquisa demonstrou a importância de fazer a gestão do tempo, ter inteligência emocional, apropriar-se das tecnologias educacionais e buscar a inovação das práticas pedagógicas para a melhor efetividade da gestão universitária frente ao inesperado. Do ponto de vista do legado deixado, a pesquisa comprovou a importância do desenvolvimento das habilidades profissionais no que diz respeito às *hards* e *soft skills* e a busca pela inovação dos processos e práticas, utilizando a tecnologia como caminho facilitador para tal.

A gestão das pessoas, do tempo e o autoconhecimento são habilidades (*soft skills*) que foram reconhecidas como fundamentais pelos coordenadores de cursos frente a gestão de crises. Esse sem dúvida, foi um importante avanço do conhecimento para a gestão universitária, uma vez que estes temas são mais comumente discutidos no âmbito das empresas. Por fim, o aprofundamento no que diz respeito às *soft skills* requeridas pelos gestores (coordenadores) frente à situação de crises são oportunidades para estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BES, P.; *Et al.* **Soft Skills**. Porto Alegre: Sagah, 2021. *E-book*. Disponível em: <<https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br>>. Acesso em: 19 set. 2022.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. *E-book*. Disponível em: Disponível em: <<https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br>>. Acesso em: 19 set. 2022.

MANCEBO, D. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, v. 127, p. 105-116, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p105-116>>. Acesso em: 1 set. 2022.

MARCÍLIO, F. C. P.; *Et al.* Guia de técnicas para a gestão do tempo de estudos: relato da construção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, e218325, p. 1-13, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003218325>>. Acesso em: 1 set. 2022.

MARTINS, G. J. T.; *Et al.* Interdisciplinaridade na educação superior: promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da aprendizagem colaborativa. Congresso Internacional de Conocimiento E Inovación, 10., 1997 nov., p. 3-31, Ciudad del Saber, Panamá, 2020. **Anais...** Ciudad del Saber, Panamá: UFSC. 2020. Disponível em: <<https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/876/502>>. Acesso em: 01 set. 2022.

MORAIS, E. A. de. **Neurociência das emoções**. Curitiba: Intersaberes, 2020. *E-book*. Disponível em: <[bibliotecavirtual.unilasalle.edu.br](http://bibliotecavirtual.unilasalle.edu.br)>. Acesso em: 01 set. 2022.

PESSOA, T. de F. da S.; SANTOS, E. A. G. dos; ALVES, M. A. Reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino superior em período de pandemia: Réflexions sur pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur en période pandémique. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 119-132, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.37780/ch.v21i2.3460>>. Acesso em: 1 set. 2022.

SOUZA JUNIOR, M. R. de; CUNHA, P. H. B. A importância da gestão do tempo para o modelo de trabalho Home Office. **Boletim do Gerenciamento**, [S.l.], v. 24, n. 24, p. 61-68, 2021. Disponível em: <<https://nppg.org.br/revistas/boletimdogerenciamento/article/view/561>>. Acesso em: 1 set. 2022.

TAJRA, S.; RIBEIRO, J. **Inovação na prática**. São Paulo: Alta Books, 2020. *E-book*. Disponível em: <<https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br>>. Acesso em: 19 set. 2022.

VAZ, D.; FOSSATTI, P. Gestão universitária em tempos de pandemia: decisões ágeis adotadas por uma instituição de ensino superior. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 8, n. 59, p. 137-148, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5527>>. Acesso em: 01 set. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. Porto Alegre: Bookman, 2015. *E-book*. Disponível em: <<https://minhabiblioteca.unilasalle.edu.br>>. Acesso em: 19 set. 2022.

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

*Eleane Aparecida de Matos Araujo*

*Juliane Sachser Angnes*

*Marcos de Castro*

### 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, se propõe em descrever de maneira teórica o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por ser essa uma das políticas afirmativas no ensino superior direcionada à imigrantes refugiados<sup>10</sup> no país. Ou seja, perpassa pelo diálogo reflexivo em vislumbrar, teoricamente e descritivamente a contribuição institucional e social desse programa no processo de estabelecimento de haitianos (imigrantes refugiados) no Brasil.

Ressalta-se que com a intensificação das crises política, civil e econômica no Haiti, promovida por um forte terremoto que assolou o país em 12 de janeiro de 2010, os habitantes de Porto Príncipe passaram a migrar para outras regiões do próprio país e para outros países em busca de trabalho, melhores condições de vida e dignidade e reconstruir suas vidas (PACHI, 2019). Vale esclarecer que,

O ato de migrar não afeta apenas aqueles que se deslocam geograficamente, mas também os descendentes e demais pessoas do novo convívio social. As migrações ocorrem por diversos fatores e podem ser voluntárias ou forçadas (grifos nossos). As migrações voluntárias estão voltadas para a busca de melhores oportunidades e condições de vida em outros territórios. Já os casos de migrações involuntárias são compreendidos como aquelas migrações que são forçadas, as quais ocorrem com pessoas em situação de vulnerabilidade (grifos nossos). O primeiro caso trata-se de ações planejadas, escolhidas. No segundo caso, são ações emergenciais e, na maioria dos casos, trata-se de questões vitais (GIROTO; PAULA, 2020, p. 164-165).

A partir da citação apresentada, os autores complementam que, um dos fatores que explica a imigração de haitianos sedimenta-se num conjunto de vulnerabilidades: instabilidade política, mazelas sociais e econômicas e catástrofes ambientais frequentes. Nessas circunstâncias, o Brasil tem sido um dos principais destinos do fluxo migratório dos haitianos a partir de 2010, assim como, ao longo dos últimos anos (OLIVEIRA, 2017; GIROTO; PAULA, 2020).

Entretanto, vale acrescentar que a condição de refúgio não se aplica a casos de desastres naturais, como o caso do Haiti. Conforme os autores citados, “[...] o caso dos haitianos é centrado no terremoto de 2010, que fez com que a população perdesse quase tudo por conta do desastre natural e dos danos gerados” (GIROTO; PAULA, 2020, p. 167).

---

10 Este estudo adota o posicionamento epistemológico que o imigrante é aquele sujeito que sai de seu país de origem à busca de inserção em outro território. Os motivos que levam as pessoas a transitarem entre países são diversos, porém, isso não modifica sua condição de imigrante, mas amplia esse debate para outras formas, como por exemplo, o caso dos apátridas e refugiados. [...] Portanto, a denominação de refugiado que subsidia este estudo refere-se àquela pessoa que está em condição de vulnerabilidade relacionada a perseguições e não tem sua segurança garantida pelo Estado no local de origem. Desta maneira, uma das únicas formas de sobrevivência dessas pessoas é a fuga do contexto do qual fazem parte (GIROTO; PAULA, 2020).

Para tanto, esta pesquisa partiu do pressuposto que a educação superior formal amplia a possibilidade dos haitianos em ascender socialmente e superar desigualdades. Além disso, uma educação superior de qualidade pode não apenas a realidade de uma pessoa, mas também de sua família e de seu círculo social (INSTITUTO ALGAR, 2022). Assim, pautadas na perspectiva afirmativa desse processo educativo, algumas universidades federais do Brasil<sup>11</sup> foram pioneiras propondo políticas educacionais por meio de programas específicos de acesso que permitissem à inclusão visando o desenvolvimento pessoal e social dos haitianos (refugiados) que ingressam em tais universidades.

Diante da relevância em se compreender de forma mais reflexiva esse programa no qual a UFFS estabeleceu cooperação e que se configura na perspectiva inclusiva, a realização dessa pesquisa torna-se essencial, na medida que, a comunidade impactada no processo educacional terão acesso a informações detalhadas e científicas sobre programas e projetos de inclusão educacional.

Desta maneira, realizar uma pesquisa teórica sobre o tema parece algo singelo num primeiro momento. Todavia, essa se consolidará durante todo processo de pesquisa de campo e permite dar visibilidade, sobre a relação de cooperação entre os entes envolvidos e se esta propicia o fortalecimento do objeto do acordo firmado entre as partes e a ampliação da expectativa de conquista dos objetivos traçados no acordo de cooperação.

Considera-se que o processo educacional realmente inclusivo de refugiados no ensino superior não seja uma atividade simples. Nesse sentido, um relatório, publicado em 2019 pela Comissão Europeia, indica que a maioria dos países europeus não adota uma política específica sobre o assunto e poucos monitoram o processo inclusivo dos refugiados nas instituições (EURYDICE, 2019).

Tudo leva a crer que no Brasil estas dificuldades são ainda mais acentuadas tendo em vista o processo político de “desmonte do ensino superior” vivido nos últimos anos, nos quais as universidades federais sofreram um corte de recursos contingenciais para programas e projetos educacionais inclusivos. Atrave-se a afirmar que não apenas o ensino superior, mas a educação como um todo no Brasil.

Para tanto, a questão problemática norteadora da pesquisa foi delineada no seguinte questionamento investigativo: como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) implantou o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI)?

Sendo assim, os objetivos específicos da pesquisa foram delimitados da seguinte maneira: a) descrever como se deu o estabelecimento de acordo de cooperação entre os governos do Brasil e do Haiti no que se refere ao ensino superior; b) detalhar a partir dos mecanismos institucionais o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI).

---

11 Os programas criados e implementados até 2016 abrangem onze universidades públicas em diferentes regiões do país, tendo sido analisadas as políticas das seguintes instituições: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Integração Latino- Americana (UNILA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (ROSSA; MENEZES, 2017).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Pactos de direitos humanos, legislação e diretrizes para as políticas públicas para o estabelecimento de imigrantes no Brasil

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1966, elaborada pela Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, estabelece o direito à educação, entre outros direitos humanos. Essa Comissão elaborou dois documentos principais: o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC).

Também, conforme estabelecido na Constituição de 1988, em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, foi instituída a Lei de Imigração, sob nº. 13.445 de 2017, de 24 de maio de 2017, que institui a nova Lei de Migração e dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

Nessa lei, Lei nº 13.445 (BRASIL, 2017), o conceito de imigrante é bastante amplo: “[...] pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”. Esta lei estabelece ainda um tipo de visto de acolhida humanitária que poderá ser concedido ao imigrante “[...] em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário” (BRASIL, 2017).

Portanto, com a promulgação da referida lei, os imigrantes passam a ter direito de acesso aos serviços públicos oferecidos pelo país, conforme consta em seu artigo 3º. Inciso XI: “[...] acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social [...]” (BRASIL, 2017).

Em complemento, o Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017), regulamenta a Lei nº 13.445, que institui a Lei de Migração. Nesse decreto, em seu Art. 1º, Parágrafo único, considera “[...] VII - *refugiado* - pessoa que tenha recebido proteção especial do Estado brasileiro, conforme previsto na Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 [...]” (BRASIL, 2017).

Para Jubilit e Apolinário (2010), de forma geral, um migrante é considerado como um migrante econômico ou um trabalhador migrante, fator que o diferencia da condição de um refugiado ou outras pessoas que foram forçadas a se deslocar e mudar seu ambiente de residência, seja temporária ou permanentemente, em decorrência da intervenção de um fator externo à sua vontade em determinado momento de sua vida. Assim, segundo salienta Morais (2018, p. 49),

[...] na tentativa de enquadrar os “refugiados ambientais” dentro do conceito de refugiado propriamente dito, conforme a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e o Protocolo Adicional de 1967, verificou-se a impossibilidade de sua realização, haja vista que os elementos “fundado temor de perseguição” e a motivação por “raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertencimento a determinado grupo social” não permitem a subsunção dos deslocados ambientais neste conceito dito clássico.

Porém, para Marcht, Vanzin e Wermuth (2019, p. 29),

A intensificação dos desastres ambientais atuais demonstra que o conceito de refúgio criado pela Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, demonstra-se insuficiente diante das urgências da contemporaneidade. Para além das guerras e da intensificação da globalização nos últimos dois séculos, as catástrofes ambientais também têm se tornado grande



estopim para o crescimento dos fluxos migratórios, o que causa, por via de consequência, um aumento significativo no número de refugiados climáticos.

Dessa forma, segundo descreve Ramos (2011), os chamados refugiados ambientais caracterizam-se pelo fato de que foram forçadas a sair de seu habitat original (ou mesmo voluntariamente) para se protegerem de danos que podem ser causados por diversos fatores, bem como, em busca de melhor qualidade de vida. De forma geral, os chamados refugiados ambientais podem ser definidos como:

Aquelas pessoas temporariamente deslocadas devido a perturbações ambientais locais, como avalanches ou terremotos; aqueles que migram por causa da degradação ambiental que tem prejudicado a sua subsistência ou apresenta riscos inaceitáveis para a saúde; e aqueles reassentados porque a degradação da terra resultou em desertificação ou por causa de outras mudanças permanentes no habitat (RAMOS, 2011, p. 78).

No entanto, a dificuldade em conceituar o que seriam os “refugiados ambientais”, visto a uma imprecisão terminológica que deu margem a dezenas de conceituações diferentes por diversos autores, contribui para a dificuldade em fornecer proteção àqueles indivíduos deslocados forçadamente por razões predominantemente ambientais (MORAIS, 2018).

Nesse cenário, Oliveira (2015) salienta que os fatores estruturais motivadores da emigração, de forma geral, estão fortemente presentes em todos os países de origem dos migrantes, como por exemplo, exclusão, exploração da força de trabalho, falta de infraestrutura básica e de serviços. Dessa forma, Andreani (2000) enfatiza que as migrações devem ser entendidas como itinerário de promoção social e de sobrevivência, uma vez que, em geral, elas são consequência de situações extremas que os indivíduos enfrentam e veem como única saída a partida para outro lugar.

Por sua vez, a Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018, dispõe sobre as medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária e dá outras providências (BRASIL, 2017). Devido a isso, de modo a se compreender acerca do estabelecimento de acordos mútuos entre instituições para o estabelecimento de diretrizes de apoio a determinado público-alvo, no item a seguir, abordou-se sobre a relevância dos tratados de cooperação organizacionais e os acordos de cooperação Brasil formalizados entre o Brasil e o Haiti.

## **2.2 A relevância de tratados de cooperação organizacionais e os acordos de cooperação Brasil/Haiti**

No contexto social as organizações incluem elementos como estruturais, cognitivos, institucional e cultural (GULATI, 1998). Assim, quando as organizações identificam situações que dependam de aporte de outros entes, busca-se estabelecer parcerias para a instituição de alianças. Nesse sentido, Gulati (1998) define alianças estratégicas como acordos voluntários entre empresas envolvendo a troca ou compartilhamento de tecnologias ou serviços, que podem ocorrer como resultado de objetivos traçados nas relações vertical e horizontal organizacionais.

Nesse sentido os termos cooperação e solidariedade são comumente utilizados nos instrumentos normativos da Organização das Nações Unidas, em especial naqueles relacionados aos Direitos Humanos. Entretanto, não há uma definição clara em relação às diferenças entre ambos ou como devem ser interpretados nesses documentos, restando compreensão abstrata sobre seus significados (CÂNDIDO LAPA, 2021).

Portanto, pode-se dizer que a cooperação pode ser entendida como o exercício coletivo da solidariedade, ou seja, ela acontecerá naturalmente em qualquer situação que envolva o refúgio. Basicamente, a cooperação consiste no apoio aos Estados de primeiro asilo na forma de reassentamento dos refugiados em outros Estados que estejam

dispostos a recebê-los ou mesmo no suporte financeiro destinado ao Alto Comissariado das Nações Unidas para atendimento à causa dos refugiados (CÂNDIDO LAPA, 2021).

A cooperação entre o Brasil e o Haiti está amparada pelo Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo do Haiti, promulgado em novembro de 2004. Desde então, cerca de 15 projetos de cooperação foram implementados em prol do desenvolvimento do povo haitiano, em diferentes áreas, tais como, agricultura, saúde, infraestrutura, esportes, nutrição e desenvolvimento social, além de inúmeras outras ações de caráter emergencial e humanitário.

No âmbito da educação superior também podem ser firmados acordos de cooperação internacional, que são instrumentos jurídicos celebrados para o estabelecimento de vínculo cooperativo a fim de atingir objetivos acadêmicos e científicos comuns. Assim, verifica-se que a celebração de acordos de cooperação são atos de suma importância para Instituições Públicas Federais, pois essa tratativa proporciona uma série de benefícios às instituições envolvidas (UFFS, 2019).

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida contou com três etapas investigativas que foram realizadas de maneira simultânea (no período de setembro de 2021 a junho de 2022) e assim divididas: a) bibliográfica; b) documental; e, c) resenha da bibliografia mapeada. Vale destacar que a pesquisa bibliográfica se apoiou bases indexadas de pesquisa como CAPES (entre outras) que tratam especificamente da temática sobre a cooperação e os processos de inclusão no ensino superior para refugiados.

Por sua vez, a pesquisa documental pautou-se em registros publicizados concernentes ao estabelecimento dos acordos de cooperação necessários ao alcance dos objetivos firmados entre as partes. Também, como instrumento de coleta documental, vários documentos foram diagnosticados pela busca em publicações na página institucional da UFFS quanto a dados e informações referentes a institucionalização do PROHAITI na UFFS.

Já, a análise bibliográfica e documental se deu por categorização de eixos centrais conforme explicita Bardin (1979, p. 117) “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, reagrupamento de elementos de textos”. Ou seja, entende-se que a autora defende nesta citação a perspectiva simbólica do conteúdo do material a ser analisado.

Sendo assim, adotou-se a perspectiva que fez uso da análise do conteúdo. Portanto, de acordo com a base epistemológica elegida no contexto dessa pesquisa, utilizou-se a análise temática por eixos teóricos relevantes para contextualizar cientificamente a pesquisa. Para Bardin (1979, p. 105 “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura.”. Dito de outra forma, os resultados coletados na pesquisa realizaram um recorte teórico a partir da leitura e interpretação que além do “material” “do que é escrito”, procurou atribuir um grau de significação mais amplo aos conteúdos descritos. Nesse sentido, apresentam-se a seguir os resultados das etapas investigativas dessa pesquisa.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Algumas Políticas de ensino superior no Brasil para inclusão de imigrantes

No contexto da educação superior as instituições de ensino brasileiras também podem contribuir para a inclusão de populações imigrantes, por meio da implantação de políticas de ingresso ensino superior implementadas

especificamente para atendimento desse público.

Portanto, a fim de se estabelecer um processo educativo inclusivo dos imigrantes algumas universidades federais do Brasil foram pioneiras quanto a proposição de políticas educacionais, por meio de programas específicos de acesso, que permitissem à inclusão visando o desenvolvimento pessoal e social de imigrantes, não apenas haitianos, que ingressam em tais universidades. Assim, de acordo com a Cátedra Sergio Vieira de Melo (CSVM), no Relatório Anual 2020,

A CSVM, desta forma, é uma importante ferramenta de proteção por meio da qual uma rede entre universidades é criada e constantemente fortalecida. Assim, as IES podem coordenar esforços na proteção de refugiados por meio do compartilhamento de informações e boas práticas. Cada universidade atua por meio de cursos de graduação e/ou pós-graduação nos eixos de ensino, pesquisa e extensão de modo a fortalecer uma abordagem inclusiva, educação protetora e pesquisa aplicada a fim de consolidar o acolhimento de pessoas em situação de refúgio na vida universitária e garantindo meios de coexistência pacífica junto à comunidade local nos lugares de acolhida (CSVM, 2020).

Observa-se também que algumas universidades oferecem a esse público serviços como assessoria jurídica e psicológica, ensino da Língua Portuguesa, entre outros. Algumas dessas universidades são conveniadas à Cátedra Sergio Vieira de Melo (CSVM), que desempenha importante trabalho ao público de imigrantes. Até 2020 a CSVM era composta por 28 instituições de Ensino Superior espalhadas em nove estados e no Distrito Federal (CSVM, 2020).

#### 4.2 Instituição do Programa Emergencial PRO-HAITI em Educação Superior no Brasil e na UFFS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 92/2010 institui o Programa Emergencial PRÓ-HAITI em Educação Superior e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa (BRASIL, 2010).

Conforme o Art. 1º de tal Portaria, o objetivo desse Programa é de contribuir para a reconstrução do Haiti por meio de apoio a formação de recursos humanos e à reestruturação das instituições de ensino superior haitianas, podendo ser incluídas outras modalidades que possam ser consideradas pertinentes ao Programa (BRASIL, 2010). Ainda, o Parágrafo único dessa mesma Portaria apresenta as modalidades de apoio, previstas no Programa, poderão abranger, entre outras, conforme segue: a) Formação de recursos humanos em Educação Superior; b) Apoio à reestruturação das instituições de ensino superior haitianas (BRASIL, 2010).

Complementar a isso, diante do cenário desolador enfrentado pelos haitianos refugiados no Brasil, em 2013 a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) estabeleceu o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), instituído pela Resolução 32/2013 - CONSUNI/UFFS.

Criado em parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil, o PROHAITI visa contribuir com a integração dos imigrantes haitianos à sociedade local e nacional por meio do acesso aos seus cursos de graduação, bem como, qualificar profissionais que ao retornar possam contribuir com o desenvolvimento do Haiti. Assim, os processos seletivos ocorrem desde 2014, possibilitando o ingresso anual de dezenas de alunos haitianos em cursos de graduação ofertados pela Universidade (UFFS, 2013).

Em sua proposição, para a UFFS, por meio do PROHAITI, há uma contribuição social relevante no estabelecimento de haitianos no Brasil, bem como, promove a inclusão social dos mesmos à sociedade brasileira e oportuniza o acesso e permanência a cursos de graduação de públicos, gratuitos e de qualidade (UFFS, 2013). Resta saber, se os sujeitos envolvidos no processo (agentes institucionais e estudantes haitianos) concordam com

essa posição. Mas isso fica para quando a pesquisa de campo estiver finalizada.

## 5 CONSIDERAÇÕES: NADA FINAIS

O cenário catastrófico causado pelos desastres naturais que assolaram o Haiti, especialmente a partir de 2010, associado a crises políticas e econômicas existentes naquele país motivou milhares de haitianos a migrarem e se refugiarem em outros países em busca de amparo e novas oportunidades, bem como, em muitos casos visando assegurar a própria sobrevivência. Assim, os haitianos buscam em outros países melhores condições de vida, trabalho, educação, entre outros objetivos pessoais e profissionais.

Neste contexto, entende-se que para estes refugiados, neste caso os haitianos (refugiados ambientais) a educação superior pode propiciar grande potencial transformador sob a perspectiva de desenvolvimento social, uma vez que contribui para mudar realidades estatísticas. Giroto e Paula (2020) complementam que diante dos processos migratórios mais recentes, “[...] a educação dos estrangeiros nos países de acolhida também tem começado a ocupar os debates nas universidades, nas escolas, e em espaços de formação em suas mais variadas facetas, sejam elas escolares ou não escolares” (GIROTO; PAULA, 2020, p. 169).

Relevante se faz destacar que pensar, planejar, organizar e executar uma política afirmativa no ensino superior é um processo complexo. Dito de outra forma, exige da gestão universitária e da comunidade impactada pelo processo, conhecer e refletir para repensar quais seriam as posturas a serem adotadas nos planejamentos institucionais que tornem “efetivamente políticas inclusivas” e não sustentem o *status quo* do binômio inclusão/excludente.

Explicando melhor: a “inclusão excludente” acontece no campo pedagógico/escolar, por meio da inclusão de alunos em cursos de diversas modalidades e níveis, porém, sem qualidade para torná-los aptos a atuar no mercado de trabalho. Ou seja, trata-se da promoção de um processo educacional que mantém a marginalização de alguns grupos sociais, negando assim a efetivação dos direitos humanos na sua plenitude.

Isto posto, essencial se fez compreender teórica e historicamente como se constituem/constituíram essas políticas para refugiados no Brasil. Não se trata de somente seguir a lei e pronto: temos um programa de inclusão! Compactua-se que para que haja um processo realmente inclusivo no ensino superior (acesso, permanência e integralização curricular), a base teórica deve contextualizar e descrever tanto mecanismos de entrada na universidade, quanto políticas de permanência e integralização curricular.

## REFERÊNCIAS

- ANDREANI, C. As migrações nos séculos XIX e XX: contribuição para a história do capitalismo. In: PERRAULT, G. (org.). **O livro negro do capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 1979.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

- BRASIL. **Portaria nº 92**, de 27 de abril de 2010. Institui o Programa Emergencial PRÓ-HAITI em Educação Superior e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei n. 13.684**, de 21 de junho de 2018. Dispõe sobre as medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. Brasília, 2018.
- CÂNDIDO LAPA, R. C. Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 168-196, mar. 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/44081>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rdp/a/nXBwhzK9HSK7Q6yCqVKtzmL>>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- CSVM. **Relatório Anual 2020** - Cátedra Sérgio Vieira de Mello. 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio- Anual-CSVM-2020.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- EURYDICE. A Integração de Requerentes de Asilo e Refugiados no Ensino Superior na Europa: Políticas e Medidas Nacionais. Comissão Europeia/EACEA, **Relatório Eurydice**, 2019. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em: <[https://www.cnedu.pt/content/noticias/nacional/Requerentes\\_de\\_Asilo\\_EC0419078PTN.pt.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/nacional/Requerentes_de_Asilo_EC0419078PTN.pt.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- GIROTO, G.; PAULA, E. M. A. T. de. Imigrantes e Refugiados no Brasil: uma análise acerca da escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 164-175, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.43867. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Giovani-Girotto/publication/343756123\\_IMIGRANTES\\_E\\_REFUGIADOS\\_NO\\_BRASIL/links/61000da6169a1a0103bf3c56/IMIGRANTES-E-REFUGIADOS-NO-BRASIL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Giovani-Girotto/publication/343756123_IMIGRANTES_E_REFUGIADOS_NO_BRASIL/links/61000da6169a1a0103bf3c56/IMIGRANTES-E-REFUGIADOS-NO-BRASIL.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- GULATI, R. Alliances and networks. **Strategic Management Journal**, v. 19, n. 4, p. 293-317, 1998. Disponível em: <[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199804\)19:4%3C293::AID-SMJ982%3E3.0.CO;2-M](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(SICI)1097-0266(199804)19:4%3C293::AID-SMJ982%3E3.0.CO;2-M)>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- INSTITUTO ALGAR. **A importância da educação para o desenvolvimento social**. Disponível em: <<https://www.institutoalgar.org.br/educacao/educacao-desenvolvimento-social/>>. Acesso em 10 jul. 2022.
- JUBILUT, L. L.; APOLINÁRIO, M. O. S. A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. **Revista direito GV**, v. 6, n. 1, p. 275-294, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rdgv/a/wzVCCYn6Jzm9FGdyWWhdxSB/?format=html>>. Acesso em 10 jul. 2022.
- MARCHANT, L. M.; VANZIN, Q. C.; WERMUTH, M. Â. D. Violações de Direitos Humanos Resultantes da Insuficiência Legal do Conceito de 'Refugiados Ambientais'. In: ZEIFERT, A. P. B.; NIELSSON, J. G.; WERMUTH, M. Â. D. (Orgs.). **Ciências Criminais e Direitos Humanos**. Porto Alegre: Fi, 2019, v. 1, p. 29-41.
- MORAIS, R. B. "Refugiados ambientais": conceito e extensão, sua proteção legal no direito internacional e as futuras perspectivas de amparo jurídico. 2018. 56 f. **Monografia** (Graduação) - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2018.
- OLIVEIRA, A. T. R. Os invasores: as ameaças que representam as migrações subsaariana na Espanha e haitiana no Brasil. In: **REMHU - Revista Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, Ano XXIII, n. 44, jan./jun. 2015, p. 135-155.
- OLIVEIRA, W. **Haitianos no Brasil**: Hipóteses sobre a distribuição espacial dos imigrantes pelo território brasileiro. Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (FGV DAPP). 2017. Disponível em: <<http://dapp.fgv.br/haitianos-no-brasil-hipoteses-sobre-distribuicao-espacial-dos-imigrantes-pelo-territorio-brasileiro>>. Acesso em 17 jun. 2022.

PACHI, P. A precarização na base da mundialização contemporânea: a imigração haitiana na metrópole de São Paulo. **Dissertação** (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia. São Paulo, 2019.

RAMOS, É. P. Refugiados ambientais: em busca de reconhecimento pelo direito internacional. 150f. **Tese** (Doutorado) - Faculdade de Direito da USP - São Paulo, 2011.

ROSSA, L. A.; MENEZES, M. A. “**Imigração e Refúgio no Brasil e os programas especiais de acesso ao ensino superior**: levantamentos iniciais dos programas implementados até 2016”. São Paulo: Blucher, 2017, p. 300-319.

UFFS **RESOLUÇÃO N° 32/CONSUNI/UFFS**, de 12 de dezembro de 2013 - Institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos - PROHAITI e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa. Conselho Universitário da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó-SC, 2013.

UFFS. **Resolução n° 16/CONSUNI/UFFS**, de 30 de agosto de 2019. Instituiu o Programa de Acesso e Permanência a Estudantes Imigrantes (PRÓ-IMIGRANTE), no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul. Conselho Universitário da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó-SC, 2019.

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

*Renaldo Vieira de Souza*

*Maria de Lourdes Borges*

*Fádua Ionara Andrade de Andrade*

### 1 INTRODUÇÃO

As universidades possuem um papel fundamental na sociedade, uma vez que, para além da formação de profissionais, também têm responsabilidade com a comunidade em que está inserida (BERTO, 2011). Especialmente diante do aumento da pobreza e das desigualdades sociais, a sociedade espera que as universidades ajam em prol da promoção social dentro de princípios éticos (VALLAEYS, 2014). Surge então o conceito de Responsabilidade Social Universitária (RSU), a qual deve ser aplicada como uma política de gestão embasada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, a extensão universitária emerge como um dos processos basilares na relação entre universidade e sociedade. Assim, os projetos de extensão, sob a perspectiva social, vinculam a universidade e a comunidade em uma via de mão dupla em termos de aprendizado, em que não somente a comunidade aprende, mas também a universidade.

O Tecnosocial da Universidade La Salle resultou do envolvimento desta Instituição de Ensino Superior (IES) com o desenvolvimento dos catadores e catadoras de materiais recicláveis no seu entorno, iniciando informalmente em 2003 e ainda com projetos ativos. Diante disso, o objetivo deste artigo é o de evidenciar memórias de projetos sociais realizados pelo Tecnosocial da Universidade La Salle na comunidade e sua relação com a responsabilidade social universitária (RSU). Para isso, inicialmente discute-se as origens e o conceito de responsabilidade social, em seguida apresenta-se a relação entre responsabilidade social universitária e o desenvolvimento do tema, sendo seguido de uma apresentação sobre extensão universitária. Depois, a metodologia do artigo é apresentada, seguida dos resultados e das análises, finalizando-se com as considerações finais.

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 2.1 Responsabilidade Social

Pode-se entender a responsabilidade social (RS) como a consciência coletiva relativa à convivência responsável em sociedade. Ela provém da responsabilidade pessoal, que, segundo Gouveia *et al.* (2003), tem a ver com o fato de o ser humano viver em sociedade, e, dessa forma, deve respeitar normas e compartilhar direitos e deveres com seus pares em nome da boa convivência. Os autores percebem a responsabilidade como algo intrínseco ao ser humano e afirmam que o indivíduo é cobrado por sua conduta em relação aos outros. Morin (2014, p. 117) reforça a ideia ao afirmar que “[...] responsabilidade é noção humanista ética, que só tem sentido para o sujeito consciente [...]”, ou seja, uma característica própria do ser humano, mas que depende do reconhecimento que parte de cada um para que seja verdadeiro. A responsabilidade só existe se, responsável, a pessoa se reconhecer. Assim, quando a responsabilidade para com os demais é um sentimento desenvolvido em grupo, tem-se a responsabilidade social (GOUVEIA, *et al.*, 2003).

Já que a RS é algo percebido como necessário e, de certa forma, ser um valor humano, o conceito passou a se consolidar na primeira metade do século XX, também no meio empresarial. Para Vallaeys (2014), isso se deu muito em razão dos efeitos colaterais produzidos pelas empresas, em especial pela atividade industrial, o que exigiu das empresas uma postura comprometida à mitigação e redução dos danos. Consta que o termo “responsabilidade social” passou maior associação às empresas mercantis após ser utilizado por Howard Bowen (1953), no livro intitulado *Social responsibilities of the businessman*. Em sua obra, o autor afirma que os homens de negócios em suas atividades acabam por influenciar as demais pessoas e seu entorno. Logo, cabe a eles a preocupação em manter iniciativas que constituam sua responsabilidade social. Já Silva (2014) acredita que os debates em torno da responsabilidade social das empresas se dão desde o início da era moderna, sendo à época, relacionados à necessidade de redução da pobreza. Entretanto, a autora reconhece que o recrudescimento do tema se deu entre 1960 e 1970, nos EUA, dessa vez também, associados a movimentos ambientalistas e à defesa dos direitos do consumidor. Em 2010, após cinco anos de discussão, a responsabilidade social recebeu uma definição formal pela Norma ISO 26000<sup>12</sup>, conforme segue:

A responsabilidade social se expressa pelo desejo e pelo propósito das organizações em incorporarem considerações socioambientais em seus processos decisórios e a responsabilizar-se pelos impactos de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente. Isso implica um comportamento ético e transparente que contribua para o desenvolvimento sustentável, que esteja em conformidade com as leis aplicáveis e seja consistente com as normas internacionais de comportamento. Também implica que a responsabilidade social esteja integrada em toda a organização, seja praticada em suas relações e leve em conta os interesses das partes interessadas.

Dessa forma, passa a ser parte da realidade das empresas a necessidade de assumir uma postura de responsabilidade social empresarial (RSE), que é expressa por meio de ações que afetam positivamente, de maneira regional ou global, a sociedade (PINTO, 2013).

Cabe destacar que não se pode confundir RSE com atos de caridade ou assistencialismo. Conforme Schwartzman (2005) e Pinto (2013), a realização de ações pontuais como campanhas de arrecadação, o descompasso entre o discurso e ação social ou, ainda, não propiciar um ambiente saudável para seus colaboradores, não caracterizam uma postura socialmente responsável das empresas. Pinto (2013) acredita que responsabilidade social significa enxergar além do negócio, concentrando esforços que contribuam para o desenvolvimento da sociedade, por uma vida mais justa, digna e de qualidade.

Dessa forma, é possível notar um maior envolvimento das organizações em relação ao tema da responsabilidade social, apresentando-se como um avanço da consciência em relação aos efeitos das ações desenvolvidas no entorno social e no ambiente. Esta preocupação envolve de forma especial as universidades, que passam a ter em suas agendas a responsabilidade social universitária, conceito que será abordado no próximo item.

## 2.2 Responsabilidade Social Universitária

Conforme percebe Silva (2014), a RS se inicia, entre as organizações, no campo empresarial e se amplia para as demais, envolvendo antes da administração pública, privada, com ou sem fins lucrativos - incluindo, portanto, as universidades. Segundo a autora, no final do século XX, a discussão sobre a Responsabilidade Social Universitária (RSU) ganha espaço e passa a transversalizar os principais eixos do meio acadêmico: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Logo, a RSU identifica a origem e as características das práticas de responsabilidade social realizadas no

---

12 *International Organization for Standardization* (Organização Internacional de Normalização), com sede em Genebra, na Suíça, criada em 1946 e associa organismos de normalização de 160 países.



campo da educação superior, pois é necessário distingui-la da RSE: de acordo com Vallaeys (2014) a definição de responsabilidade social da norma ISO 26000 é limitada para o contexto das universidades, ao passo que implica responsabilidade somente aos impactos diretos gerados pela organização, o que, na visão do autor, não constitui contribuição efetiva para o desenvolvimento da sociedade. Para Vallaeys (2014), a RSU tem que ir além dessa definição, sendo capaz de transformar as rotinas mentais de professores e professoras, alunos e alunas e corpo técnico-administrativo; ou seja, constituir-se em uma política de gestão partir da tríade de ensino, pesquisa e extensão, endossada pela alta administração. Dessa forma, a RSU exige uma “coerência institucional permanente em todos los procesos organizacionales”<sup>13</sup> (VALLAEYS, 2014, p. 110), alinhando o discurso à prática.

Dentre a legislação educacional do Brasil, é possível identificar tópicos que endossam a RSU como prática necessária às instituições, a começar pela Constituição Federal de 1988 (CF) que se refere à educação como um dos direitos sociais garantidos constitucionalmente. Já o art. 205 da Carta Magna, o primeiro do Capítulo III, dedicado à educação, cultura e desporto, vaticina: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Também se tem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), onde encontram-se as premissas relativas à educação superior, nos incisos II e VI do art. 43º, que trata das finalidades da educação superior, a seguir transcritos:

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade: [...] II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. [...] VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996. Grifos nossos).

Portanto, nota-se que entre as expectativas legais da formação universitária, encontram-se aquelas relacionadas à prática social e a participação no desenvolvimento da sociedade. Além das considerações da CF e da LDB, as instituições de ensino superior (IES) são avaliadas sob critérios específicos, estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que possui tópico específico sobre responsabilidade social. O SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Atualmente, a avaliação da educação superior dá-se conforme portaria MEC nº 40/2007 a partir da orientação do SINAES. A RSU é um dos aspectos avaliados pelo SINAES, constante nas dimensões avaliativas a partir de 2004. Sobre isso, Calderón, Pedro e Vargas (2011 p. 1187) afirmam que “com o SINAES [...] o que era mera tendência do mercado de Educação Superior [...] agora assume o caráter de obrigação institucional diante da normativa estatal”.

A responsabilidade social, antes implícita na legislação da avaliação do ES, passa a ser uma das dimensões que constituem o SINAES, além de estar presente desde seus objetivos e, vinculada diretamente à qualidade do ES. Conforme redação dada pelo art. 1º, parágrafo 1º, da Lei do SINAES:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Segundo Barros e Freire (2011, p. 900), “a dimensão III do SINAES com foco na responsabilidade social é fundamental para a IES, por promover e estimular a participação, o compromisso e o retorno do conhecimento”. A

13 Uma coerência institucional permanente em todos os processos organizacionais (Tradução nossa).

RSU, ou seja, a responsabilidade social no âmbito das IES é descrita pelo SINAES a partir do texto do inciso III, do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a seguir descrita:

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural (BRASIL, 2004).

Nota-se que a descrição sobre RSU do SINAES é abrangente, inserindo questões sociais, ambientais e referentes à cultura e à memória. Mas, ao mesmo tempo em que se estende a diversos assuntos, a definição não é acompanhada por instruções no que diz respeito à prática e a gestão da RSU pelas IES.

Calderón, Pedro e Vargas (2011) ao realizarem pesquisa bibliográfica sobre a temática, identificam que a RSU na realidade brasileira pode ser compreendida a partir de seis abordagens, a saber: a) tradição da universidade: quando há ações e iniciativas de RSU consolidadas nas atividades da instituição; b) tendência de mercado: quando a RSU surge para responder às expectativas de mercado e não necessariamente à vocação da IES; c) normatização estatal: característica ligada essencialmente às normativas estabelecidas pelo SINAES; d) estratégia de gestão das organizações: quando a RSU faz parte de um conjunto de instrumentos de gestão estratégica; e) valores para o desenvolvimento humano: quando a RSU se dá com vistas ao desenvolvimento humano, a, com destaque para a formação humana integral, impactando, inclusive, as matrizes curriculares e projetos pedagógicos; e f) a abordagem a partir dos projetos sociais e práticas de extensão: quando a RSU surge por meio de projetos de intervenção social que contribuam efetivamente na solução de problemas concretos da sociedade, natureza essa que necessariamente diferencia tais projetos de ações assistencialistas.

No presente estudo, a abordagem de RSU a ser considerada é a última citada, que se refere às práticas extensionistas. Dessa forma, no tópico a seguir, esses conceitos serão abordados.

### 2.3 Extensão Universitária

A extensão universitária tem por objeto “promover a formação continuada, a qualificação dos membros da comunidade acadêmica e da comunidade local, regional, nacional e internacional por meio da oferta de programas, projetos, atividades e serviços” (UNILASALLE, 2016, p. 24). Na Universidade La Salle a extensão apresenta dois enfoques, sendo um acadêmico e outro comunitário. O enfoque acadêmico prevê ações práticas que são intermediadas pelo conhecimento, enquanto o comunitário encontra-se nos projetos que primam pela participação social (UNILASALLE, 2016).

O Ministério de Educação (MEC) exige que até 2023 todas as IES brasileiras atendam a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 7/2018, obrigando a inserção de 10% da carga horária dos cursos em que seja contemplado o desenvolvimento de projetos efetivos de retorno à comunidade. Neste sentido, 2022 é o último ano que as IES têm para implementar a Curricularização da Extensão. A Curricularização da Extensão consiste em incluir 10% de créditos em participação em projetos de extensão e em programas de extensão na matriz curricular, porém deve ser vista como maior do que a inclusão de ações de extensão no histórico escolar, mas sim como uma maneira inovadora de compreender os componentes curriculares, de forma a constituir-se de um ensino vivenciado conforme as demandas da comunidade e a práxis dos envolvidos (PEREIRA; VITORINI, 2019).

O desafio é relativamente complexo, tendo em vista a exigência de criação de modelos de ensino adequados às demandas das comunidades, sobretudo a necessidade de comprovar, com registros e evidências, o cumprimento da lei. Conforme Imperatore e Pedde (2015, p. 8):

Para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão [da extensão universitária] é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes que deem conta das novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade.

Sendo assim, torna-se imprescindível que as ações dos projetos de extensão contemplem uma perspectiva crítica em prol dessa nova mentalidade pedagógica, transcendendo os limites da comunidade acadêmica em prol da qualidade da sua ação junto à sociedade e ao desenvolvimento regional.

### 3 METODOLOGIA

O presente estudo é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com coleta de dados por meio de análise documental. A pesquisa qualitativa se caracteriza a partir de sua possibilidade de revelação de fenômenos de dentro para fora, ou seja, a partir do ponto de vista das pessoas que dele participam (FLICK; KARDORFF; STEINKE, 2004).

A abordagem qualitativa se afirma no campo da subjetividade e do simbolismo. No nível mais profundo dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores é que a abordagem qualitativa se expressa pela linguagem e vida cotidiana. Por trabalhar nesse nível de intensidade é que ela pode ser empregada na compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis, devido ao seu grau de complexidade interna (MINAYO; SANCHES, 1993).

Já o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que permite investigar, a partir das ações de uma unidade social (seja um indivíduo, grupo social, empresas ou qualquer outra organização), buscando entender em profundidade, o fenômeno investigado, principalmente para responder questões do tipo “como” e “por que” (YIN, 2005). Para esse estudo, serão analisadas as iniciativas de RSU do Tecnosocial Unilasalle.

Quanto ao procedimento técnico utilizado, o estudo se apresenta como uma pesquisa com análise documental, técnica que consiste na obtenção de dados a partir de documentos já existentes e que não necessariamente sejam livros ou artigos científicos. A pesquisa documental pressupõe o acesso e análise de documentos como atas, relatórios, fotos, prospectos, entre outros registros que não tiveram origem na própria pesquisa, ou seja, são fontes secundárias de dados. Para a pesquisa em questão, serão analisados os seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documentos orientadores das políticas e ações da Universidade La Salle (2020-2025), bem como dados da trajetória do Tecnosocial Unilasalle. A análise foi realizada por meio de uma análise qualitativa dos dados, tal como apresentado por Minayo (2012), a partir de uma interpretação de segunda ordem quando o material empírico sistematizado recebe uma nova leitura a partir da teorização, o que é apresentado na seção resultados e discussão deste artigo.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Tecnosocial Unilasalle teve seu início informal ainda em 2003 por meio do apoio da Unilasalle para pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que queriam se desenvolver por meio dos preceitos da economia solidária. A economia solidária foi iniciada como resultado de uma crise econômica e social ocorrida no Brasil por volta de 1980 e 1990, caracterizada pela organização coletiva de pessoas em situação de desemprego. Por meio de capacitações, os coletivos aplicavam os princípios da economia solidária como a autogestão, a cooperação, a participação, a democracia, o desenvolvimento humano e o igualitarismo. Tais preceitos formam

as bases para os empreendimentos econômicos solidários, os quais podem ser: grupos informais, associações, cooperativas, empresas recuperadas, entre outros (GAIGER, 2014). Sendo assim, a economia solidária pode ser compreendida como:

[...] uma prática social que possibilita a geração de trabalho e renda de seus cooperados [ou associados], de forma igualitária e ética, sendo que os trabalhadores detêm a posse dos meios de produção e conduzem o seu trabalho na perspectiva da autogestão. Muitas são as iniciativas de economia solidária, sendo que na sua grande maioria, demanda de parcerias externas para a condução do seu trabalho, como é o caso das incubadoras universitárias de economia solidária (BORGES; SOUZA; SCHOLZ, 2019, p. 10).

A Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários Unilasalle, subdivisão do Tecnosocial, iniciou em 2007 quando da classificação do projeto “Incubadora de Empreendimentos Solidários Unilasalle”, daí sendo seu nome derivado. Ela simboliza o princípio de uma série de importantes projetos que a Unilasalle se responsabilizou perante órgãos de fomento governamentais, concluindo-os com êxito e envolvendo a comunidade, com foco especial sobre catadores e catadoras de materiais recicláveis. O público-alvo, constituído de catadores e catadoras de materiais recicláveis, encontra-se em situação de vulnerabilidade social e econômica.

**Quadro 1 – Síntese dos projetos sociais implementados pelo Tecnosocial Unilasalle**

Projeto	Período	Duração	Pessoas Favorecidas	Fomento	Estudantes envolvidos	Valores envolvidos
1) Incubadora de Empreendimentos Solidários Unilasalle	2007-2013	72 meses	47 pessoas	FINEP	32	R\$ 400.000,00
2) Projeto Espanha - Projeto Economia Solidária como Estratégia de Desenvolvimento Local em Canoas e Região	2010-2012	24 meses	200 pessoas + comunidade	FUNDACIÓN LA SALLE / REGIÓN DE MURCIA	47	R\$ 1.200.000,00
3) Projeto Sujeitos em Ação	2012-2014	24 meses	70 pessoas	CAIXA	47	R\$ 119.000,00
4) Projeto Catasol	2012-2015	36 meses	130 pessoas	SENAES / MIN. DO TRABALHO	73	R\$ 747.000,00
5) Incubação de Cooperativas	2015- 2017	36 meses	120 pessoas	CNPq	14	R\$ 120.000,00
6) Etnometodologia na Incubação de Cooperativas	2017-2019	24 meses	115 pessoas	CNPq	11	R\$ 92.000,00
7) Memórias da Incubação Unilasalle	2018-2022	36 meses	32 pessoas	FAPERGS	05	R\$ 15.000,00
<b>Total</b>	<b>15 anos</b>	<b>252 meses</b> de trabalho	<b>714 pessoas</b> diretamente favorecidas	<b>6 fontes de</b> fomento externo	<b>229</b> Estudantes diretamente envolvidos com os catadores/as	<b>R\$ 2.693.000,00</b> captados e auditados, utilizados nos projetos

Fonte: Documentos do Tecnosocial (UNILASALLE).

Ao analisar a trajetória do Tecnosocial, observa-se que foram desenvolvidos sete projetos de extensão tendo como público alvo catadores e catadoras de materiais recicláveis. Esta população é caracterizada por exclusão social e invisibilidade (MOURA; DIAS; JUNQUEIRA, 2018), além de viverem em comunidades economicamente carentes e na periferia. Eles vivem da coleta, separação e triagem, enfardamento e venda de diversos produtos pós-consumo, o que resta do consumo como plásticos, garrafas pets e de vidro, papéis, isopor entre outros, na grande maioria sujos.

Os sete projetos de extensão implementados, favoreceram 714 pessoas nos 15 anos de implementação. Foram projetos que trabalharam assessoria à gestão, fortalecimento aos princípios da economia solidária e das cooperativas, oficinas de psicoeducação, fortalecimento grupal, entre outras. O *modus operandi* desses projetos envolve trabalhos e oficinas *in loco*, em diversas cooperativas de reciclagem e associações, lixões, ruas, enfim onde os/as catadores e catadoras se encontram. Trabalham técnicos da Unilasalle, professores e professoras e também os alunos e alunas envolvidos em cada projeto. Encontram ambientes que proporcionam ricas experiências em termos de conhecer e intervir em duras realidades e histórias de vida, podendo aplicar conhecimentos de todos os cursos.

Diante destas evidências, concorda-se com Schwartzman (2005) que a realização de ações pontuais não configura a responsabilidade social. Além disso, por meio da *práxis* dos envolvidos, contemplando comunidade e equipe do Tecnosocial, o ensino ocorreu na prática, na vivência dos alunos e alunas segundo as demandas da comunidade nestes projetos de extensão (PEREIRA; VITORINI, 2019). Os futuros profissionais, que passaram por estes projetos, tiveram a oportunidade de prestar serviços especializados à comunidade e indiretamente à sociedade brasileira, como recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Ademais, no contexto dos projetos de extensão em tela, saíram transformados não somente os catadores e catadoras, mas também alunos e alunas, professores e professoras e técnicos e técnicas do Tecnosocial, sendo implementadas verdadeiras políticas de gestão amparadas na tríade ensino, pesquisa e extensão, com apoio da administração e com fomento governamental (VALLAEYS, 2014).

Outro aspecto suscitado pelos projetos de extensão analisados, é que eles fizeram emergir com mais força a RSU na IES, uma vez que eles se caracterizaram como projetos de intervenção social que contribuíram efetivamente na solução de problemas concretos da sociedade, nomeadamente o problema do excesso de 'lixo' resultante do consumo e o problema de vulnerabilidade social do público alvo, natureza essa que necessariamente diferencia tais projetos de ações assistencialistas (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011).

Os sete projetos de extensão apresentados, demonstram também a presença de uma coerência institucional permanente por parte da Universidade La Salle, elemento essencial para a RSU, tal como preconizado por Vallaey (2014). Essa coerência institucional não surge ao acaso e nem é produto da boa vontade da reitoria, mas sim fruto de mais de 300 anos da filosofia lasallista cristã, conforme a tradição da universidade, configurando-se em ações de RSU consolidadas nas atividades da IES (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi o de evidenciar memórias de projetos sociais realizados pelo Tecnosocial da Universidade La Salle na comunidade e sua relação com a RSU. Foram apresentadas as memórias de sete projetos de extensão implementados junto a catadores de materiais recicláveis que favoreceram 714 pessoas em 15 anos de implementação em cooperativas e associações.

Nestes projetos técnicos da Unilasalle, professores e professoras e também os alunos e alunas encontram ambientes que proporcionam ricas experiências em termos de conhecer e intervir em duras realidades e histórias de vida, podendo aplicar conhecimentos de todos os cursos. O ensino ocorreu na prática, na vivência dos alunos e alunas segundo as demandas da comunidade nestes projetos de extensão.

Os resultados das análises indicam que foram implementadas verdadeiras políticas de gestão amparadas na tríade ensino, pesquisa e extensão, onde alunos e alunas, professores e professoras e técnicos e técnicas saíram transformados juntamente com o público trabalhado. Sendo assim, as memórias dos projetos sociais analisados evidenciam a presença da RSU na Universidade La Salle por meio de intervenções sociais que contribuíram efetivamente na solução de problemas concretos da sociedade, diferenciando-os de projetos assistencialistas, devido ao longo tempo de intervenção (15 anos), bem como ao aprofundamento da aliança e da confiança da IES com a comunidade, coerente com a filosofia lasallista.

Finalmente, as evidências indicam importantes resultados destes projetos sociais protagonizados pelo Tecnosocial Unilasalle e o impacto transformador que ele tem gerado, levando em consideração a contribuição da universidade e demais entes envolvidos. Acredita-se na importância de desenvolver a comunidade, em suas diferentes esferas, a partir do envolvimento e engajamento das pessoas que vislumbram a auto independência social, ambiental e econômica, bem como o desenvolvimento do entorno onde estão inseridas.

## REFERÊNCIAS

- BERTO, A. B. F. Responsabilidade social universitária: princípios e valores em prol do desenvolvimento da comunidade. **Perspectiva online: Humanas e Sociais Aplicadas**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 1, n. 2, p. 23-31, 2011. Disponível em: <[https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas\\_sociais\\_e\\_aplicadas/article/view/56](https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/56)>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- BORGES, M. de L.; SOUZA, R. V. de; SCHOLZ, R. H. **Memórias e etnometodologia na incubação de empreendimentos solidários**. Canoas: Editora Unilasalle, 2019. Disponível em: <<http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1966/1/mlborges.rvsouza.rhscholz.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.
- CALDERÓN, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, p. 1185-1198, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/BM36SLyvDZjKsQMSxDYLZVm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- FLICK, U.; KARDOFF, E. V.; STEINKE, I. (Ed.). **A Companion to Qualitative Research**. London: Sage, 2004.
- GAIGER, L. I. Conhecer globalmente: um desafio inadiável dos estudos sobre a economia solidária. **Otra Economía**, v. 8, n. 14, p. 99-111, 2014.

GOUVEIA, V. V.; *Et al.* A dimensão social da responsabilidade pessoal. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. 2, p. 123-131, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/QNds773b7gPLR89QjQG9V9C/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política Pública. Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política Pública. *In: XIII Congreso Latinoamericano D Extensión Universitaria*, 1, 2015, La Habana. **Anais [...]** La Habana: 2015.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fDb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOURA, L. R. de; DIAS, S. L. F. G.; JUNQUEIRA, L. A. P. Um olhar sobre a saúde do catador de material reciclável: uma proposta de quadro analítico. **Ambiente & Sociedade**, v. 21, p.1-20, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/asoc/a/X3hF3cbFvHXnjTC7tZnKVYN/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. da S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

PINTO, J. J. M. Responsabilidade social corporativa: um estudo de caso múltiplo em empresas cearenses. 79 f. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria, Fortaleza-CE, 2013.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, I. A. da. Educação socialmente responsável: expressões no ensino de graduação em universidade comunitária. 273 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5681/1/000455064-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

UNILASALLE. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020. Universidade La Salle, 2016.

VALLAEYS, F. La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. **Revista iberoamericana de educación superior**, v. 5, n. 12, p. 105-117, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722014000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722014000100006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 jul. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

## EDUCAÇÃO E PANDEMIA: REFLEXOS DA DESIGUALDADE

*Vania Cristina Oliveira*

*Fabício Pontin*

### 1 INTRODUÇÃO

Ao relatar sobre como se deu o ensino a partir de março de 2020 é impossível não destacar as dificuldades provenientes da pandemia do vírus Sars-Cov-2 (Covid-19) motivo pelo qual a única alternativa era a condução do ensino de forma remota. As sucessivas tentativas de mitigar a crise, a partir de medidas de isolamento social, que, no caso brasileiro, nunca foi adotado de forma integral, mas que não obstante modificou significativamente o contexto das relações interpessoais, tanto em ambientes de trabalho e social, de forma geral, mas especialmente no contexto educacional onde medidas de transição de ensino para modelos virtuais foram tomadas com impactos imediatos em estruturas curriculares e institucionais dentro de instituições de ensino. Esse processo de transição é bem retratado por Coelho (2021), no contexto do desenvolvimento do “Ensino Remoto Emergencial” (ERE).

A solução provisória do ERE acaba por dar uma janela para o entendimento do impacto das graves desigualdades sociais presentes no Brasil no âmbito educacional. Ao analisar os dados obtidos nesta pesquisa, percebemos que não basta aproximar-se do material focando apenas em questões de renda, de fato, a qualidade do acesso à educação no contexto da Covid-19 é melhor abordada desde uma perspectiva multivetorial e interseccional da desigualdade (Sen:2008). Como observamos em Conceição (2021), comunidades em vulnerabilidade social foram as mais impactadas economicamente, especialmente quando o assunto é Educação Básica, onde a escola pública carrega um caráter de oferecer também serviço social, alimentação e acolhimento, sendo que os problemas foram ainda mais preocupantes.

A vulnerabilidade social no contexto pandêmico é ainda mais complexa quando pensamos nas questões de infraestrutura tecnológica. Ferreira e Gomes (2022), ressaltam que a distância social-demográfica no acesso à tecnologia não é marcada apenas por questões de renda, mas também por questões de acesso que atravessam diferenças de renda e gênero. Se, por um lado, a educação é fundamental para a convergência econômica e social desenvolvimentista e para que haja um sistema educacional de qualidade, por outro, durante a pandemia, a realidade educacional. Em suma, sofre pela inacessibilidade do ensino remoto para muitos alunos por falta de infraestrutura tecnológica pública, falta de renda para aquisição de material tecnológico adequado e por falta de conhecimento sobre o uso efetivo de computadores ou aparelhos de telefonia móvel no contexto de salas de aulas remotas.

Sem dúvida alguma, os desafios impostos para o ensino remoto foram os mais numerosos, em virtude disso, as tarefas pedagógicas virtuais não davam conta da complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Importante salientar que a formação da criança e adolescente é plural e não se pode prestar atenção em somente um aspecto e sim com a formação integral da pessoa humana, pois são muitos elementos a serem levados em consideração no que tange à dicotomia pandemia/educação, onde as instituições de ensino se viram forçadas a adotar o ensino a distância, de acordo com Parras e Mascia (2021).

Para Castells (2011), a cultura digital já é uma constante em vários locais mundo afora. Entretanto, existem âmbitos que necessitam de ferramentas de acesso à informação e ao conhecimento. No Ensino Remoto (ERE), o planejamento das aulas, no que tange o currículo, foi assertivo, pois a apresentação de um currículo elaborado para



atender essa modalidade de ensino, recursos audiovisuais, material impresso, entre outros, é de suma importância. Mais do que tudo, constatou-se que os currículos deveriam sofrer adequação. Aqui a avaliação escolar, sob o crivo da competência, se faz relevante. Já se reconhece que a luta é árdua e que não devemos favorecer as elites em detrimento das minorias. Já deveríamos ter superado esse verdadeiro abismo socioeconômico. Portanto, uma elaboração de currículo com olhar sensível voltado para os mais diferentes contextos, faz-se essencial para o sucesso, a igualdade e a equidade, conforme Conceição (2021).

Segundo Santos, Gões Neto e Coelho (2021), as escolas e demais instituições de ensino reorganizaram seus planos, cronogramas e o calendário escolar, utilizando aulas síncronas e aulas assíncronas, atividades de fixação e atuação dentro do contexto doméstico e outras soluções provisórias. Para Conceição (2021), não se pode negar a importância e a transformação que as ferramentas tecnológicas trouxeram durante o período pandêmico. Foi necessário (e ainda é) orquestrar tudo isso. As ferramentas tecnológicas têm um papel de grandes facilitadoras das práticas escolares. Entretanto é imprescindível a presença de um coordenador pedagógico para articular e organizar junto aos docentes, toda a gama de atividades escolares que venham a promover o desenvolvimento educacional. A interação da equipe escolar e um bom trabalho do coordenador pedagógico fazem a orquestra funcionar com garbo e elegância.

Para Conceição (2021), muitas escolas, tanto públicas, quanto privadas ampliaram e algumas deram início ao uso de variadas tecnologias educacionais digitais e plataformas para tentar dar continuidade ao processo de escolarização. Foram amplamente fomentadas e manipuladas plataformas como, Google for Education; Microsoft Teams; Zoom; Youtube, entre outras plataformas digitais privadas. Apesar de tudo isso, vale ressaltar que as nossas aulas remotas, neste contexto, não fizeram com que nós vislumbrassemos alcançar resultados concretos sobre como essas mudanças impactaram os diferentes níveis de ensino.

Segundo Ferreira e Gomes (2022), dentre todas as problemáticas, o ensino remoto era a melhor alternativa para o Brasil diante da situação presenciada. Nesse sentido, o sucateamento das escolas, a falta de estrutura e comprometimento da saúde do corpo docente apareceram como desvantagens, além da falta de acesso aos meios tecnológicos e equipamentos necessários para isso. Desse modo, foi o que mais pesou, pois se faz necessário essa convergência econômica e social, no âmbito de um estado social desenvolvimentista.

Conforme Conceição (2021) é necessário o aprimoramento de nossas práticas educativas. A educação é fundamental para a convergência econômica e social, no âmbito de um estado social desenvolvimentista. Para que haja um sistema educacional de qualidade, faz-se necessário o investimento em sistemas de inovação, já no tópico referente aos impactos, a autora trouxe que um jornal de grande circulação, após transcorridos mais de cem dias de suspensão das atividades escolares presenciais, fez um levantamento junto às Secretarias Estaduais de Educação onde constatou-se que 15 dos 25 Estados adotaram estratégias para ensino online. A partir desse levantamento constatou-se que muitos alunos não acessam o material, por razões diversas, entre elas a principal, falta de acesso à internet. Aqui vemos a desigualdade social latente - que atravessa questões de renda: até mesmo entre aqueles que acessaram, notava-se a dificuldade em mensurar seu aprendizado. Triste constatação é de que “acessar” não significa “aprender”.

Segundo Lima e Tumbo (2021), não se pode negar que o ensino remoto durante o período da pandemia foi implementado sem grandes planejamentos, sem grandes cronogramas. Todos os episódios ocorridos nos últimos dois anos de pandemia, nos levam a reflexão e a educação carece de aprimoramentos. Foi enfatizado mais de que uma situação que já era desigual e ficou para todos nós mais acentuada ainda, já que a desigualdade e falta de inclusão e de políticas públicas ficaram ainda mais latentes.

Não bastassem todas as mazelas na sociedade brasileira, o isolamento social foi capaz de modificar significativamente os atores sociais nos mais diversos contextos, a adaptabilidade tornou-se parte da rotina, uma necessidade coletiva.

No contexto escolar, além dos desafios já apresentados, surgiu a necessidade de explorar da melhor forma o tempo. Conceição (2021) destaca a dificuldade relatada pelos responsáveis, pelos alunos em conciliar as atividades realizadas em trabalho remoto, e o acompanhamento do desenvolvimento das atividades escolares de seus filhos. Visto que, a realidade impetrada mudou a rotina na vida de todos, gerando tensões para administrar todas as demandas.

Os alunos moradores de bairros periféricos e zonas rurais, enfrentam obstáculos ainda maiores, pois além da falta de recursos para o acesso às tecnologias digitais, ainda devemos levar em consideração o prolongado confinamento, a falta de espaço adequado para os estudos, a ausência dos colegas de classe. Soma-se a isso para muitas famílias a ausência da merenda escolar e a dificuldade de pais e responsáveis em acompanhar as tarefas escolares junto com os alunos. Fatores que podem provocar ansiedade em alunos e famílias, dificultando ainda mais a atenção aos estudos.

Conceição (2021) reconhece que não há uma visão definitiva e concreta a respeito das políticas públicas que abracem todo o nosso território brasileiro. Alguns estados à época começaram a chamada “flexibilização”, enquanto outros tinham relevantes números de vítimas da COVID-19. Sendo assim, não havendo uma solução uníssona para todos os níveis educativos, ensino remoto e ensino na modalidade a distância foram aplicados por muitas instituições escolares na intenção de minimizar os problemas acarretados, tanto pelo fechamento das instituições quanto pelo impacto do vírus nos lares.

Além do combate ao abandono escolar e recuperação da aprendizagem, tais medidas necessitam da escuta e participação ativa de toda equipe de educadores. Há ainda o desafio de tornar o conhecimento tecnológico uma ferramenta a serviço da inclusão, precisamos repensar a organização escolar e as metodologias de ensino.

Em suma, é preciso articular práticas em defesa da qualidade do ensino e pesquisa com acesso amplo e democrático, em vistas a fortalecer a educação pública, não apenas neste cenário perturbador que estamos vivenciando, mas ainda, para os futuros desafios, aprofundando o debate sobre como enfrentar a desigualdade educacional, quanto à preparação para atendimento da nova demanda que surgirá, como o acolhimento emocional dos alunos, acompanhamento dos que se apresentarem desestimulados e propensos a evadir. Ou seja, “[...] afirmar o papel social da escola pública como um dos vetores da possibilidade da erradicação das desigualdades sociais, em sua busca, por vezes utópicas, em promover uma sociedade equânime” (CONCEIÇÃO, 2021, p. 9).

Nesse sentido, também é preciso satisfazer as necessidades sociais, voltadas para a cidadania, para a criação de empregos, principalmente no setor público, com salários apropriados à contratação de professores, a fim de atrair os profissionais que tiveram melhor desempenho na universidade. A educação é um gasto público que impulsiona a economia e deveria ser percebida como tal. Essa falta de visão para a educação faz com que ela não seja valorizada nem como área de transformação, nem como um potente espaço de convívio com as diferenças. Com um olhar mais sensível e atento, todos só têm a ganhar.

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA DO SENADO, 2020 apud FERREIRA; GOMES 2022).

## 2 ENSINO REMOTO: ALGUNS DESAFIOS

Em tempos de pandemia a educação não foi a mesma para todas as classes sociais e os professores tiveram que se reinventar em um cenário com poucas perspectivas e imerso em adversidades, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil, visando obedecer às normas estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em relação ao isolamento social, publicou a portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), dando parecer à questão da suspensão das aulas presenciais, a pandemia afetou não apenas a convivência social, mas também o processo educativo de maneira holística, isso é, como um todo. Por mais que as aulas continuaram a ser realizadas remotamente, o ensino que antes era trabalhado de forma tradicional, não pôde ser trabalhado em sua plenitude, como era anteriormente. (AGOSTINHO; DIAS; MANSUR, 2021).

Sabemos que a pandemia forçou o mundo inteiro a tomar medidas de isolamento social com o intuito de minimizar a propagação do vírus. Dentre as medidas destacam-se o fechamento de instituições de ensino, fundamental, médio e até mesmo superior. As aulas, antes presenciais, passaram a acontecer de forma remota e o uso de tecnologias foi frequente durante todo o processo.

Ainda no que tange o contexto da Educação, surgiu a preocupação com o cumprimento de dias letivos, considerando o que é estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. Essa lei estipula que a carga horária da educação básica para o ensino fundamental e para o ensino médio deve ser de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos (CAMACHO, *et al.*, 2020).

A realidade educacional tem se mostrado, dia após dia, desafiadora. Em suma, o fato é que as populações em condições de vulnerabilidade social foram as mais atingidas durante o período da pandemia. Entretanto, professores e estudantes tiveram de aprender a lidar com toda essa bagagem tecnológica que chegou para ficar. Isso foi ampliado também para âmbito público e âmbito privado. Nos níveis de ensino fundamental, ensino médio, educação superior e, até mesmo, nos cursos de pós-graduação Brasil afora. Diante desse cenário, pesquisadores e equipes gestoras responsáveis passaram a defender o ensino remoto como uma opção, a fim de que não houvesse maior prejuízo nos processos tanto de ensino quanto de aprendizagem.

As nomenclaturas também mereceram uma explanação, os termos “educação a distância” e “aulas remotas” são distintos. Educação a distância é uma modalidade educacional, com suas legislações e regulamentações próprias. Por outro lado, as aulas remotas ocorreram em razão da pandemia. Essa confusão entre os termos fez com que os alunos pensassem que as aulas eram apenas para tirar dúvidas, como explicam Agostinho, Dias e Mansur (2021).

No Brasil, no âmbito legal, portarias para normativa do novo cenário educativo foram publicadas e em pouco tempo os professores tiveram que estar usando as tecnologias digitais, tarefa difícil, por vezes, desafiadora para muitos dos que ainda não eram familiarizados com essas ferramentas. No artigo lido, conseguimos compreender que as problemáticas não estavam apenas na dificuldade da utilização das tecnologias digitais. Assim, pôde-se salientar que a desigualdade social nas classes menos favorecidas foi ou pelo menos deveria ter sido preocupação primordial dos governantes e dos gestores. Os autores sabiamente trouxeram o termo “fragmentação”. Durante esse período, um estudante sem acesso à *internet* e foi um estudante sem acesso à educação. As cicatrizes ficarão por longos anos. O aprendizado fragmentado deixa marcas, deixa lacunas. Por isso o corpo docente deve incansavelmente buscar preenchê-las.

Falando sobre as perspectivas do professor diante do ensino remoto podemos lembrar que o professor também foi fortemente afetado. Tanto pelas condições de trabalho impostas como pelas restrições causadas pela pandemia, neste sentido se pode falar que grande parte dos professores que hoje trabalham de forma virtual sequer

possuem alguma formação especializada na área tecnológica, visto que os professores também não conseguem contribuir quando o aluno possui alguma dificuldade com a utilização de equipamentos tecnológicos.

### 3 DESIGUALDADE E INIQUIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), afirma que todos cidadãos têm direito a uma educação igualitária, o que certamente inclui igualdade no acesso à tecnologia e permanência dos jovens na escola. Não é possível verificar a eficácia desse princípio durante a pandemia. Muito pelo contrário, a desigualdade apareceu em larga escala causando preocupação por parte das autoridades competentes (KANASHIRO, 2021). Nesse sentido, Bolívar (2016) enfatiza que a igualdade não é característica da pessoa, e sim ligada às relações entre os seres humanos. Mais adiante o enfoque foi o ensino tecnológico. Tendo em vista a iniciativa da Secretaria de Educação sobre o telefone celular, foi dado como exemplo.

Dentre as palavras de Zambam e Rodrigues (2014), no que tange a democracia sendo concebida como valor moral, mas que as sociedades ordenam as desigualdades que propriamente ditas podem ameaçar a estabilidade social, política e econômica, onde a democracia deveria trazer condições mais justas e igualitárias. Podemos analisar de maneira geral o corpo docente e corpo discente das instituições de ensino superior. Daí então, constataremos a diversidade e a disparidade econômica. Mais uma vez aparece nesse âmbito a preocupação gritante com o fato de que nem todos os jovens sabem lidar com as novas tecnologias da maneira que seria a mais eficaz. Assim, o acesso por parte das diferentes camadas da nossa sociedade não significa igualdade, conforme Kanashiro (2021).

A utilização incorreta da tecnologia na educação pode trazer prejuízos educacionais, pois a *internet* não pode ser apenas um repositório do saber, mas ela deve oferecer possibilidades de reflexão e de debates, estimulando assim o senso crítico de nossos aprendizes alunos, como trazem Ferreira e Gomes (2022). A ferramenta tecnológica foi a “[...] grande aposta do governo de São Paulo para lidar com a educação” (KANASHIRO, 2022, p. 6), e , mesmo assim, muitos jovens ficaram de fora, seja por não possuir celular, seja por não ter acesso à rede mundial de computadores. Por isso, o autor afirma que “sem fornecer os recursos necessários para acessá-las é desconhecer ou desconsiderar a realidade da grande maioria dos estudantes” (KANASHIRO, 2021, p. 6). O autor trouxe o episódio em que setenta por cento de seus alunos pediram as atividades pedagógicas impressas e responderam à mão: embora a instituição onde ele atuou fossem usados recursos como excertos de textos, charges e até tirinhas, percebe-se que nada substitui a relação existente outrora entre professor e aluno. Mesmo que essa gama de materiais tenha sido produzida e posteriormente disponibilizada, dificuldades apareceram como pedras no caminho pedagógico.

A educação é um direito fundamental a todos os indivíduos. Além disso, deve sempre haver igualdade, respeito à diversidade e um olhar bem atento sobre as peculiaridades de cada ser, em se tratando da rede estadual do estado de São Paulo, foram ofertadas vídeo-aulas e também aulas ao vivo. Todas as ofertas foram tentativas de fazer chegar o conhecimento ao maior número de estudantes possível.

No pensamento de Sen (2000), mesmo reconhecendo que não impera a bondade absoluta no mundo, essa condição não exime os indivíduos reflexivos de avaliarem como é a realidade, o campo das ações, o que está sendo feito e o que precisa ser feito para alcançarmos um equilíbrio adequado e desejado entre as liberdades individuais, o comprometimento social e a necessária responsabilidade individual.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a tecnologia nos acompanha ao longo dos séculos. Frequentemente, o conceito evolui, se modifica e se atualiza. Precisamos acompanhar e, sobretudo, saber lidar com esses conceitos porque a humanidade caminha a passos largos em direção ao futuro. Os autores explicaram sob a ótica da ciência que como uma ciência, a tecnologia não se desenvolve de forma segregada ou neutra. Em certa medida, ela sofre influências, tanto políticas quanto econômicas. Não está isolada, faz parte de um todo.

A vulnerabilidade social e a falta de acesso já existiam, porém, durante a pandemia acabaram ficando à mostra, apontando também a necessidade urgente de políticas de inclusão digital, que possam colocar a todos na conectividade. Fala-se, inclusive, que o acesso digital também pode ser considerado um direito fundamental, na medida em que a educação, em muitos casos, necessita desses recursos tecnológicos.

Nos últimos anos esse debate tem sido recorrente sobre desigualdades, retrocesso dos estudantes, entretanto, considera-se um discurso meio que sem muitas soluções frutíferas, o peso fica muito sobre as escolas em como gerir essa decadência da aprendizagem pelos estudantes. De fato, a desigualdade é muito forte e a consequência de tudo isso refletiu na evasão dos estudantes na escola pós-pandemia, condenando a miséria de uma classe sem perspectivas melhores de vida. Em vista disso, a preocupação é grande se formos pensar no futuro da escola pública e dos estudantes, principalmente pela falta de oportunidades para eles no mercado de trabalho.

A pandemia, além de impactar a população mostrando uma desigualdade que até então estava mascarada em um Brasil desenvolvido, mas distanciando cada vez mais o pobre do rico, impactando no crescimento da economia, na vida das pessoas, na educação, deixando muitas marcas profundas em nós brasileiros, mas também gerando um déficit e um retrocesso de aprendizagem equivalente a pelo menos 3 anos de atraso no estudante brasileiro de classes emergentes, aumentando essa distância na aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, G. M.; DIAS, A. P. V.; MANSUR, A. F. U. Ensino remoto na educação básica: alguns desafios. *In: CONEDU - Conedu em Casa*, 7. **Anais ...** Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82438>>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BOLÍVAR, A. Equidad educativa e teorías de la Justicia. **Revista Eletrônica Iberoamerica na de Calidad, Eficaciay Câmbio em Educação**, Madri, v. 3, n. 2, p.42-69, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5555>>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020.
- CAMACHO, A. C. L. F.; *et al.* A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 5, p. 1-12, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3151>>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

CONCEIÇÃO, V. L. Educação e pandemia: reflexos do abismo da desigualdade no Brasil. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 63, p. 26-37, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4024>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FERREIRA, E. C. da S.; GOMES, A. R. A pandemia e seus impactos na educação brasileira: a maximização da desigualdade social. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 58-67, 2022. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/919/595>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

KANASHIRO, P. R. T. Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 24, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16145>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

LIMA, A. Q. O. de; TUMBO, D. L. Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia. **Revista da Faculdade FAMEN-REFEN**, Natal, v. 2, n. 1, p. 141-151, 2021. Disponível em: <<https://www.editorafamen.com.br/revista/index.php/revistafamen/article/view/48/39>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PARRAS, R.; MASCIA, M. A. Efeitos da pandemia na educação escolar. **Linha Mestra**, v. 16, n. 46, p. 412-422, 2022. Disponível em: <<https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1007/932>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SANTOS, J. F. dos; GÖES NETO, A. F.; COELHO, P. F. Acesso à educação e à tecnologia: desafios em tempos de pandemia. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 411-429, 2021. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1035968/7675>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

ZAMBAM, N. J.; RODRIGUES, R. A. O drama das desigualdades e a (in)capacidade da democracia para a efetivação da justiça social. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, SC, v. 9, n. 2, p. 966-983, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/6038>>. Acesso em: 13 set. 2022.

## SOBRE OS AUTORES

### ***Adolfo-Ignacio Calderón***

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. É professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: <[adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br](mailto:adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br)>.

### ***Alice Rodrigues Almeida***

Possui graduação em Letras Português e Respectivas Literaturas. Especialista em Gerenciamento de projetos, pela Universidade La Salle - Canoas. Atua como Coordenadora de Inovação e Relacionamento com o mercado, gerindo projetos e equipes. Busca alternativas de fomento para execução de projetos que tenham como eixo transversal a Educação Empreendedora e a Inovação, nas esferas Municipal, Estadual e Federal. E-mail: <[alice.almeida@unilasalle.edu.br](mailto:alice.almeida@unilasalle.edu.br)>.

### ***Ana María Barra-Salazar***

Ingeniero Comercial, Magíster en Ciencias Económicas y Administrativas y Doctora en Administración y Dirección de Empresas, por la Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España. Áreas de Investigación: Política y Estrategias de Negocios, Gobiernos Corporativos, Estrategias organizacionales. Universidad del Bío-Bío. E-mail: <[abarra@ubiobio.cl](mailto:abarra@ubiobio.cl)>.

### ***Andrea King-Domínguez***

Ingeniero Comercial, Magíster en Administración, mención finanzas, y Doctora en Administración y Dirección de Empresas, por la Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España. Áreas de Investigación: Finanzas, Finanzas corporativas, Análisis Financiero, Gestión de riesgos financieros y economía de la educación. Universidad del Bío-Bío e Investigadora IESED, Chile. E-mail: <[aking@ubiobio.cl](mailto:aking@ubiobio.cl)>

### ***Bruna Viedo Kich***

Mestranda em Políticas Públicas na Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, Brasil. Faz parte do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação/ Povo de Clio. E-mail: <[brunavkich@gmail.com](mailto:brunavkich@gmail.com)>.

### ***Carlos Mauricio Salazar-Botello***

Professor Associado da Faculdade de Ciências Empresariais da Universidade de Bío-Bío. Mestre em Desenvolvimento e Comportamento Organizacional, Bacharel em Pedagogia. Diretor do Departamento de Gestão Empresarial da Faculdade de Ciências Empresariais e Diretor Executivo do Plano de Melhoria UBB 1402 “Aprendizado em Serviço”. Bio Bio Universidade. E-mail: <[mauricio@ubiobio.cl](mailto:mauricio@ubiobio.cl)>.

***Charlene Bitencourt Soster Luz***

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Bolsista CNPQ/PROSUC. Professora de Logística. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <[charlenebs@gmail.com](mailto:charlenebs@gmail.com)>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7164-0425>>.

***Citlaly Yamileth Martinez Castañeda***

Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Autônoma de Sinaloa (México). Sua trajetória acadêmica tem se concentrado na área educacional e na análise de políticas públicas, abordando a atuação das instituições de ensino superior em relação ao mercado de trabalho dos profissionais graduados e aspectos da governança universitária. E-mail: <[citlalymartinez@uas.edu.mx](mailto:citlalymartinez@uas.edu.mx)>.

***Cristiane Pozzebom***

Mestranda em Educação. Coordenadora de Serviços Acadêmicos. Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <[cristiane.pozzebom@unilasalle.edu.br](mailto:cristiane.pozzebom@unilasalle.edu.br)>.

***Débora dos Santos***

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAd) da FURB e graduada em Publicidade e Propaganda pela Universidade Regional de Blumenau (FURB) em 2020. Em sua jornada acadêmica participou ativamente de projetos de extensão, pesquisas acadêmicas, além de trabalhar como monitora de atendimento na Agência Experimental de Publicidade e Propaganda da FURB. E-mail: <[deborasantos@furb.br](mailto:deborasantos@furb.br)>.

***Douglas Vaz***

Doutorando e mestre em Educação. Professor da área de Educação e Cultura e Assessor de Tecnologias Educacionais da Pró-Reitoria Acadêmica da Universidade La Salle. E-mail: <[douglas.vaz@unilasalle.edu.br](mailto:douglas.vaz@unilasalle.edu.br)>.

***Elean Aparecida de Matos Araujo***

Possui MBA Executivo em Administração pela Faculdade Campo Real. Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Administração (PPGADM) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). É Secretária Executiva na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Laranjeiras do Sul-PR. E-mail: <[eleane mattos@yahoo.com.br](mailto:eleane mattos@yahoo.com.br)>.

***Emilly Stein***

Administradora com Mestrado em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração (PPGCC), Universidade Regional de Blumenau (FURB). Membro do Grupo de Pesquisa em Governança Corporativa e a Qualidade da Auditoria. E-mail: <[emillys@furb.br](mailto:emillys@furb.br)>.



***Fabrcio Pontin***

É professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade LaSalle, tem doutorado em filosofia na Southern Illinois University. E-mail: <[fabrcio.pontin@unilasalle.edu.br](mailto:fabrcio.pontin@unilasalle.edu.br)>.

***Fádua Ionara Andrade de Andrade***

Mestra em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Administradora pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (2008). Professora conteudista e validadora de material didático para cursos EAD. Docente em cursos técnicos e profissionalizantes na área de gestão. E-mail: <[faduaionara@gmail.com](mailto:faduaionara@gmail.com)>.

***Francisco Aníbal Ganga Contreras***

É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Tarapacá-Chile. Doutor em Gestão Estratégica e Negócios Internacionais pela Universidade de Sevilha-Espanha. É o fundador do Congresso Ibero-americano de Pesquisa em Governança Universitária e Instituições Educacionais e Diretor Acadêmico do Instituto Interuniversitário de Pesquisa Educacional do Chile (IESED-Chile). E-mail: <[franciscoganga@academicos.uta.cl](mailto:franciscoganga@academicos.uta.cl)>.

***Guadalupe Ruiz Cuellar***

Doutora em Educação com louvor, Mestre em Pesquisa Educacional e Graduada em Sociologia. É Pesquisadora Nacional Nível I do Sistema Nacional de Pesquisadores, professora e pesquisadora em tempo integral da Universidade Autónoma de Aguascalientes e diretora da Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) desde março de 2019. E-mail: <[guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com](mailto:guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com)>.

***Henrique Guths***

Pós-doutorando em Educação e Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente e coordenador das Clínicas Integradas da Saúde da Universidade La Salle Canoas. E-mail: <[henrique.guths@unilasalle.edu.br](mailto:henrique.guths@unilasalle.edu.br)>.

***Hildegard Susana Jung***

Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e coordenadora do PPG Educação da Universidade La Salle Canoas/RS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes contextos. E-mail: <[hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br)>.

***Ismael García Castro***

Doctor en Ciencias Sociales. Investigador Nacional Nivel II. Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Asesor externo en universidades nacionales de México. Miembro de la Red temática CONACYT: Iberoamericana de Academias de Investigación-Migración y Desarrollo. Y Red de Estudios Sociales Transfronterizos del Norte de México. E-mail: <[ismael@uas.edu.mx](mailto:ismael@uas.edu.mx)>.

***Ivette Durán Seguel***

Doutora em ciências da Administração pela Universidad Católica del Maule, investigadora associada a equipe de Gestão Educacional nos Diferentes Contextos do Programa de Pos-graduação em Educação da Universidad La Salle. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <[iduran@ucm.cl](mailto:iduran@ucm.cl)>.

***Jorge Manuel Cueva Estrada***

Doutorando em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Rey Juan Carlos - Espanha e mestre em Administração de Empresas pela Universidade Politécnica Salesiana. É editor-chefe da revista Retos. Professor da carreira de Administração de Empresas da Universidade Politécnica Salesiana - Equador. As suas áreas de investigação estão relacionadas com a gestão e marketing nas organizações. E-mail: <[jcueva@ups.edu.ec](mailto:jcueva@ups.edu.ec)>.

***José Alberto Antunes de Miranda***

Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais pela UFRGS (2012). Atualmente é Assessor de Assuntos Interinstitucionais e Internacionais e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Direito e Sociedade. Docente do Curso de Relações Internacionais da Universidade La Salle. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <[jose.miranda@unilasalle.edu.br](mailto:jose.miranda@unilasalle.edu.br)>.

***Jonathan Zotti da Silva***

Doutorando em Educação pela UNILASALLE, mestre e licenciado em Letras pela UFRGS. É especialista em Mídias na Educação pela UFRGS, em Educação pelo IFSUL e em Gestão Escolar pelo IFRS. São áreas de interesse: gestão escolar; letramentos; pesquisa na escola. É professor da rede municipal de educação de Canoas (RS). E-mail: <[jonzsilva@gmail.com](mailto:jonzsilva@gmail.com)>.

***Juliane Sachser Angnes***

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) situada na cidade de Guarapuava, estado do Paraná. E-mail: <[jangnes@unicentro.br](mailto:jangnes@unicentro.br)>.

***Júlio Cesar Lopes de Souza***

Administrador com doutorado em Administração e Ciências Contábeis e membro do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGAd da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Membro do grupo de pesquisa em Gestão da Inovação e de Operações, sua pesquisa se concentra em estudos sobre a gestão de aspectos organizacionais internos e externos, particularmente a interface organização-mercado. E-mail: <[juliolopes@furb.br](mailto:juliolopes@furb.br)>.

***Leandro Werner***

Doutorando em Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) . Atualmente é coordenador da República - Agência Experimental (FURB), professor da Universidade Regional de Blumenau lecionando as disciplinas de Criatividade, Direção de Arte, Planejamento Visual Gráfico e Criação - Projeto Experimental. É proprietário e Direção de Criação do escritório Maka.Branding. E-mail: <[lwribeiro@furb.br](mailto:lwribeiro@furb.br)>.

***Louise de Quadros da Silva***

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Bolsista PROSUC/CAPES. Analista de Pesquisa e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <[louise.quadrosdasilva@gmail.com](mailto:louise.quadrosdasilva@gmail.com)>.

***Luis Améstica-Rivas***

Ingeniero Comercial, Magíster en Finanzas y Doctor en Administración y Dirección de Empresas, por la Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España. Áreas de Investigación: Política y Estrategias de Negocios, Gobiernos Corporativos, Estrategias organizacionales y Gestión agropecuaria. Universidad del Bío-Bío e Investigador IESED, Chile. E-mail: <[lamestica@ubiobio.cl](mailto:lamestica@ubiobio.cl)>.

Mariana Pinkoski de Souza

Doutoranda em Educação na Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Bolsista Capes/Prosc. Faz parte do Núcleo de Estudos em Educação, Espiritualidade e Histórias de Vida, no Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão, do Centro Universitário Metodista -IPA e do Grupo de pesquisa em Gestão educacional nos diferentes contextos da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Proprietária do Espaço Fisioter. E-mail: <[marianapinkoski@gmail.com](mailto:marianapinkoski@gmail.com)>.

***Márcia Regina da Silva***

Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle (bolsista CAPES/PROSUP) e Mestra em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos. Professora da rede municipal de Esteio. E-mail: <[marcia.201910285@unilasalle.edu.br](mailto:marcia.201910285@unilasalle.edu.br)>.

***Maria de Lourdes Borges***

Doutora e Mestra em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2012), Pós-doutoranda em Responsabilidade Social Universitária na Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Atualmente é docente permanente do programa Stricto Sensu PPG Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle Canoas/RS, Brasil. Editora-chefe do periódico Desenvolve (ISSN 2316-5537) e líder do Grupo de Pesquisa Tecnologia Social, Inovação e Desenvolvimento. E-mail: <[maria.borges@unilasalle.edu.br](mailto:maria.borges@unilasalle.edu.br)>.

***Marcos de Castro***

Doutor em Administração pela UFPR. Professor Associado do departamento de administração e mestrado profissional em administração da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: <[marcosdecastroms@yahoo.com.br](mailto:marcosdecastroms@yahoo.com.br)>.

***Maynara de Oliveira Ribeiro***

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Pontificia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) com bolsa CAPES modalidade 01. Licenciada em Ciências Sociais pela PUC-Campinas, onde foi bolsista CNPq em 2 pesquisas de Iniciação Científica. É membro do grupo de pesquisa GRAPSE - Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais desde 08/2021. E-mail: <[maynararibeiro98@hotmail.com](mailto:maynararibeiro98@hotmail.com)>.

***Moana Meinhardt***

Doutora em Educação. Professora da área de Educação e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora Adjunta de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade La Salle. E-mail: <[moana.meinhardt@unilasalle.edu.br](mailto:moana.meinhardt@unilasalle.edu.br)>.

***Nancy Rita Alarcón Henríquez***

Professora Associada do Departamento de Governo e Negócios da Universidade de Los Lagos-Chile. Tem mestrado em Gestão de Negócios pela Universidade de Magalhães. As suas áreas de investigação estão relacionadas com a administração das organizações em geral. É pesquisadora do Instituto Interuniversitário de Pesquisa Educacional do Chile (IESED-Chile). E-mail: <[n.alarcon@ulagos.cl](mailto:n.alarcon@ulagos.cl)>.

***Pablo Daniel García***

Profesor e Investigador del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación Investigaciones (NIFEDE) la Universidad Nacional de Tres Febrero (UNTREF). Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Doctor en Educación por el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación de la UNTREF-UNLA y UNSAM. Mail de contacto: <[pgarcia@untref.edu.ar](mailto:pgarcia@untref.edu.ar)>.

***Paloma Fernandes Lisboa***

Mestra em Administração e graduada em Marketing pela Universidade Regional de Blumenau. Com mais de 7 anos de experiência na área de Marketing, possui expertise com estratégias de marketing digital, gestão de conteúdo para canais digitais, campanhas publicitárias institucionais e promocionais. É comunicativa, crítica e determinada. Gosta de ação e é movida por resultados. Possui facilidade para resolução de problemas, negociação e liderança. E-mail: <[plisboa@furb.br](mailto:plisboa@furb.br)>.

***Paulo Fossatti***

Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS. Reitor e docente do PPG Educação desta universidade. Bolsista Pesquisador Produtividade CNPq. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <[paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br)>.

***Rosana Alejandra Meleán Romero***

Pós-doutora em agronegócio, doutora em Ciências Sociais, menção em Administração. Mestre em Gestão de Empresas, Menção Gestão Industrial. Professor/Pesquisador vinculado ao Centro de Estudos Empresariais da Universidade de Zulia, Venezuela e outras universidades nacionais e internacionais. E mail: <[rosanamelean@gmail.com](mailto:rosanamelean@gmail.com)>.

***Rúbia Maria Pereira***

Estudante de doutorado em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração (PPGCC) e graduada em Matemática pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: <[ru.biapereira@hotmail.com](mailto:ru.biapereira@hotmail.com)>.

***Silvia Adriana da Silva Soares***

Doutoranda em Memória Social e Bens Culturais e Mestra em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Atualmente é secretária da Pós-graduação Stricto Sensu da mesma Instituição. É organizadora e coordenadora do Encontro Nacional de Secretárias de Programa de Pós-graduação em Educação (ENSEC). E-mail: <[silvia.saores@unilasalle.edu.br](mailto:silvia.saores@unilasalle.edu.br)>.

***Tamara Cecília Karawejczyk Telles***

Pos Doutora pela ISEG, Lisboa, Portugal. Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é vice coordenadora e professora pesquisadora da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão do Conhecimento, Mudança e Aprendizagem do Unilasalle/CNPQ. Atua também como docente no curso de administração e recursos humanos do Unilasalle. E-mail: <[tamara.karawejczyk@unilasalle.edu.br](mailto:tamara.karawejczyk@unilasalle.edu.br)>.

***Tatiani Prestes Soares***

Mestra em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Especialista em Coordenação Pedagógica pela ULBRA Canoas. Atualmente participa na Vice-Direção na Escola Estadual de Ensino Médio Guarani, situada em Canoas/RS. E-mail: <[tatiani.201920298@unilasalle.edu.br](mailto:tatiani.201920298@unilasalle.edu.br)>.

***Valderesa Moro***

Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Atualmente é diretora do Colégio Franciscano Sant'Anna. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: <[valderesa.202110362@unilasalle.edu.br](mailto:valderesa.202110362@unilasalle.edu.br)>.

***Vania Cristina Oliveira***

Mestre em Educação pela Universidade Lasalle (UNILASALLE). Graduada em Administração com Habilitação - Recursos Humanos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), MBA em Gestão da Produção e Logística (Unisinos), Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas (ULBRA) e em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional ( UNILASALLE), Licenciada em Educação Profissional e Tecnológica (IFSUL). E-mail: <[vania.201933246@unilasalle.edu.br](mailto:vania.201933246@unilasalle.edu.br)>.

***Vera Lucia Felicetti***

Realizou estudos de Pós-doutorado na Faculdade de Educação da University of Maryland - College Park com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Fez doutorado no Programa de Pós-Graduação na PUC/RS. E-mail: <[verafelicetti@gmail.com](mailto:verafelicetti@gmail.com)>.

***Wendolin Margarita Suárez Amaya***

Doutora em Ciências Sociais com menção em Gestão, mestre em Gestão Pública, licenciada em Administração. Professora-Pesquisadora da Universidade de Zulia (Venezuela). Coordenadora do Projeto InES Gênero em P+D+i+e da Universidade Tecnológica Metropolitana (UTEM). Editora científica do Journal of Academy Magazine (Associação de Universidades do Peru) e membro de várias revistas científicas do Peru, Venezuela, Argentina e Colômbia. E-mail: <[wsuarez@utem.cl](mailto:wsuarez@utem.cl)>.

***Yohana Muñoz-Jara***

Coordenadora do Plano de Melhoria “Aprendizado em Serviço” da Universidade Bío-Bío, Chile. Possui mestrado em Gestão de Empresas pela mesma universidade. Atua proativamente no campo pessoal e profissional, adquirindo responsabilidade na consecução dos objetivos. E-mail: <[ymunoz@ubiobio.cl](mailto:ymunoz@ubiobio.cl)>.

## Índice remissivo

- Aprendizagem ..... 5, 13, 14, 17, 34, 36, 81, 109, 110, 112, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 128, 129, 132, 134, 135, 136, 143, 150, 152, 160, 165, 167, 168, 1369, 170, 171, 192, 194, 195, 197
- Avaliação ..... 4, 50, 52, 53, 54, 55, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 115, 122, 123, 135, 137, 150, 168, 185, 193,
- Competências ..... 5, 7, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 46, 50, 51, 66, 85, 87, 107, 109, 116, 119, 120, 121, 123, 129, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 164, 171, 172, 187
- Desenvolvimento .. 35, 38, 39, 51, 52, 77, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 110, 119, 120, 121, 123, 124, 130, 131, 132, 135, 136, 139, 149, 150, 151, 152, 158, 159, 160, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 193, 194
- Desigualdade ..... 6, 143, 152, 153, 175, 183, 192, 193, 194, 195, 196, 197
- Docentes ..... 4, 7, 13, 24, 36, 37, 39, 52, 58, 68, 69, 85, 87, 88, 109, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 131, 132, 144, 146, 159, 161, 193
- Educação ..... 4, 5, 6, 14, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 109, 110, 118, 119, 120, 123, 124, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 185, 186, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197
- Effectuation ..... 5, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162
- Ensino ..... 4, 5, 13, 14, 15, 16, 17, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 50, 51, 52, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 144, 148, 149, 150, 151, 153, 156, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 174, 175, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196
- Ensino médio ..... 5, 148, 149, 150, 151, 153, 195
- Ensino remoto ..... 4, 13, 14, 15, 16, 17, 123, 165, 169, 170, 192, 193, 194, 195
- Ensino superior ..... 4, 5, 13, 14, 34, 36, 38, 39, 50, 51, 52, 80, 85, 86, 87, 89, 90, 109, 118, 121, 122, 124, 131, 132, 165, 166, 167, 174, 175, 178, 179, 180, 183, 185, 196
- Escola ..... 5, 39, 127, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 160, 192, 194, 196, 197
- Formação ..... 5, 35, 37, 38, 50, 51, 53, 77, 78, 79, 85, 87, 88, 89, 110, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 144, 145, 148, 149, 152, 159, 160, 161, 162, 164, 169, 171, 179, 180, 183, 185, 186, 192, 196
- Gestão ..... 4, 5, 34, 36, 37, 38, 39, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 77, 80, 81, 85, 86, 90, 91, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 150, 151, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 180, 183, 184, 185, 186, 189, 190
- Governança ..... 4, 5, 50, 51, 77, 79, 80, 81, 82, 132
- Inclusão ..... 5, 34, 36, 37, 38, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 175, 178, 179, 180, 186, 193, 194, 197
- Internacionalização 5, 77, 78, 79, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,

Pandemia .....	5, 6, 7, 8, 13, 15, 17, 18, 19, 36, 37, 38, 118, 120, 122, 123, 124, 127, 132, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 192, 193, 194, 195, 196, 197
Política .....	4, 5, 6, 7, 24, 26, 36, 37, 44, 46, 47, 52, 67, 69, 74, 77, 78, 79, 81, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 104, 105, 121, 127, 134, 143, 144, 145, 146, 160
Projetos sociais .....	6, 183, 186, 188, 189, 190
Storytelling .....	5, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116
Stricto sensu .....	4, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 88, 166
Universidade .....	4, 5, 6, 7, 13, 15, 17, 23, 24, 37, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103



**GOVERNANÇA EDUCACIONAL:  
DISCUSSÕES E PRÁTICAS IBERO-AMERICANAS**

ISBN 978-655441054-0



9

786554

410540



Editora

**Unilasalle**