



9^a

Conferência FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior nos
Países e Regiões de Língua Portuguesa

*“O ensino superior e a promoção do
desenvolvimento humano: contextos e
experiências nos países e regiões de
língua portuguesa”.*

ANAIS DA 9^A CONFERÊNCIA FORGES



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

REITORA

Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Yvonete Bazbuz da Silva Santos

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA

Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Megumi Ishida Tedesco

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Caetano Jacques

Francisco Das Chagas Roque Machado

Girlane Maria Ferreira Florindo

Guilherme João Cenci

Jocenio Marquios Epaminondas

Josué de Sousa Mendes

Juliana Rocha de Faria Silva

Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani

Larissa Dantas de Oliveira

Maurilio Tiradentes Dutra

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

Nívia Aniele Oliveira

Raquel Lage Tuma

EDITORA



Reitoria – SGAN Qd 610, módulos D, E, F, G
CEP: 70860-100 Brasília-DF
www.ifb.edu.br
Fone: +55 (61) 2103-2108
editora@ifb.edu.br



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Márcia Abrahão Moura (Reitora)
Olgamir Amância Ferreira (Decana de Extensão)
Marcelo Ximenes A. Bizerril
Ana Maria de Albuquerque Moreira
Leandro Evangelista de Oliveira
Samuel Loubach
Luis Henrique da Silva Menezes
Marlene Bonfim
Virginia Maria Soares de Almeida
Bárbara Rodrigues de Melo
Fabiana Oliveira Machado

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Luciana Miyoko Massukadu (Reitora)
Simone Braz Ferreira Gontijo
Mariana Queiroz de Almeida
William Batista Vieira

COMITÊ CIENTÍFICO DO EVENTO

Ana Cristina Murta Collares — UnB
Ana Maria de Albuquerque Moreira — UnB
Arnaldo Jorge Mendes Brito — ULisboa
Cleyton Hércules Gontijo — UnB
Cristina Helena Almeida de Carvalho — UnB
José Tomás Vargues Patrocínio — ULisboa
Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril — UnB
Maria da Conceição Peixe Rego — UEvora
Maria de Lourdes Machado — CIPES
Micheli Suellen Neves Gonçalves — IFB
Mônica Castagna Molina — UnB
Paulino Lima Fortes — Uni-CV
Rafael Litvin Villas Bôas — UnB
Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues — IFB
Silene de Paulino Lozzi — UnB
Simone Braz Ferreira Gontijo — IFB
Vera Lúcia Jacob Chaves — UFPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F745 Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa (9.:
2020 : Brasília, DF)

Anais da 9ª Conferência FORGES: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa [recurso eletrônico] / Simone Braz Ferreira Gontijo, Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril. (orgs.) – 1. ed. – Brasília: Ed. IFB, 2020.

Edição digital.

ISBN: 978-65-990276-1-1

1. Língua portuguesa. 2. Educação Superior. 3. Gestão do ensino. I. Gontijo, Simone Braz Ferreira (org.). II. Bizerril, Marcelo Ximenes Aguiar (org.) III. Título.

CDU 378.091

INSTITUTO FEREAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA—IFB

9^a CONFERÊNCIA FORGES

ANAIS—TRABALHOS COMPLETOS



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

SUMÁRIO

CONFERÊNCIA INAUGURAL - POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	08
MESA REDONDA 1 - O ENSINO SUPERIOR COMO REGULADOR DOS SISTEMAS EDUCATIVOS PARA A PROMOÇÃO E INCLUSÃO SOCIAIS.	09
MESA REDONDA 2 - O PAPEL DA PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	11
MESA REDONDA 3 - IMPACTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO LOCAL E COMUNITÁRIO	27
PAINEL 1 - A COMUNICAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE	30
PAINEL 2 - ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE GESTÃO PARA SUPORTE ÀS POLÍTICAS NACIONAIS, REGIONAIS E INTERNACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL	31
SUBTEMA 1 - POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.	33
SUBTEMA 2 - A COMUNICAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE	220
SUBTEMA 3 - O PAPEL DA PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL	277
SUBTEMA 4 - IMPACTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO LOCAL E COMUNITÁRIO	426



SUMÁRIO

SUBTEMA 5 - ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE GESTÃO PARA SUPORTE ÀS POLÍTICAS NACIONAIS, REGIONAIS E INTERNACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL	510
SUBTEMA 6 - O ENSINO SUPERIOR COMO REGULADOR DOS SISTEMAS EDUCATIVOS PARA A PROMOÇÃO E INCLUSÃO SOCIAIS	545
SUBTEMA 7 - PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA NOVA ERA DE CONVERGÊNCIA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	648
SUBTEMA 8 - ENSINO SUPERIOR, EMPREENDEDORISMO E EMPREGO	690



CONFERÊNCIA INAUGURAL

POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Roberto Leher

Professor Titular de Políticas Públicas em Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

A Conferência aborda a problemática “desenvolvimento humano, educação e ciência”. Examina os seus determinantes, especialmente o trabalho digno e inventivo e os desafios socioambientais para a humanidade e para a vida. Argumenta que é preciso superar a concepção desenvolvimentista, por ser incapaz de reverter a tendência do capital de promover desigualdade social profunda e formas de metabolismo social que acarretam problemas socioambientais severos. Propugna que as universidades estão desafiadas a "antecipar cenários de futuro" e elaborar conhecimentos que possam contribuir para tornar pensável essa complexa realidade e subsidiar a construção de ideias que motivem lutas em prol do bem viver para os povos. Para que possa enfrentar esses desafios, sustenta que as universidades terão de revigorar a preocupação com sua pertinência para os povos e as nações, exigindo formas de aprendizado que possibilitem diálogo verdadeiro com ampla diversidade de sujeitos sociais.

Palavras-chave: Universidade. Crítica à ideologia do desenvolvimento. Educação superior. Ciência. Bem viver.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

MESA REDONDA 1

O ENSINO SUPERIOR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES A PARTIR DOS RESULTADOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Mônica Castagna Molina

Centro Transdisciplinar de Educação do Campo
Campus UnB Planaltina

Historicamente, no Brasil, as populações camponesas foram privadas do direito à educação escolar, resultando em enormes desigualdades nos níveis educacionais entre campo e cidade no país. Porém, nas duas últimas décadas, a partir das lutas protagonizadas movimentos sociais do campo, foram conquistadas políticas públicas específicas às necessidades dessas populações, vinculadas a um novo paradigma educacional que se sintetiza na expressão “Educação do Campo”. Nesta exposição, objetiva-se trazer sucintamente o conteúdo de tal concepção formativa para, na sequência, dar-se maior fôlego à apresentação dos resultados de pesquisas nacionais sobre duas políticas públicas de Educação Superior vinculadas a tal paradigma: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). Os resultados dessas pesquisas, vinculadas a duas das maiores instituições de apoio à pesquisa no país — CAPES e IPEA —, apontam os significativos avanços que tais políticas obtiveram na promoção da inclusão social e no desenvolvimento humano das comunidades camponesas que delas participaram, com resultados positivos captados em diferentes âmbitos: nas escolas do campo nas quais se inserem seus egressos; nas associações e cooperativas rurais às quais se vinculam tais profissionais; nas transformações dos processos produtivos vinculados às práticas agroecológicas fomentadas por tais políticas, entre outros resultados que serão destacados na exposição.

MESA REDONDA 2

OS SERVIÇOS DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA NA PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

Júlio Taimira Chibemo, PhD

Vice-Reitor da Área Académica do Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande — Moçambique

Os serviços de desenvolvimento de carreira constituem um paradigma vigente no prosseguimento de projectos de vida para educandos, criando condições para que haja maior engajamento no âmbito de desenvolvimento de talentos dos educandos. Todavia, é da responsabilidade de vários actores educacionais desenvolver estratégias para melhor orientação, com vista a garantir o desenvolvimento integral dos educandos. No contexto moçambicano, nota-se uma estrutura frágil no âmbito da Orientação Vocacional e Profissional, comprometendo desta feita o desenvolvimento humano integral, facto que coloca as instituições de ensino superior num desafio com vista a implantar serviços de desenvolvimento de carreira baseada na pedagogia da escola nova. As instituições de ensino em Moçambique não dispõem de uma estrutura de serviços de carreira, e que, ao nível político, existem condições para a sua materialização, razão pela qual o nosso objecto de análise busca desmistificar até que ponto os serviços de desenvolvimento de carreira são factores importantes para a garantia de desenvolvimento humano. Assim pretendemos apresentar as perspectivas e desafios das instituições de ensino moçambicanas no contexto de desenvolvimento integral face aos serviços de desenvolvimento humano. Para o efeito, recorreremos ao estudo qualitativo, baseado na análise documental e revisão bibliográfica, com vista a fazer um tripé entre as condições de serviço de desenvolvimento de carreira baseado na sociedade, Instituições de Ensino e Desenvolvimento Humano.

Palavras-Chave: Carreira. IES. Desenvolvimento Humano. Moçambique.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E NOVOS DE- SAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Luiz Fernandes Dourado

Doutor em Educação, Professor Titular Emérito da UFG

Esta exposição tem como objetivo analisar o processo de expansão e democratização da educação superior da rede federal, no período de 2003 a 2016, envolvendo os governos Lula e Dilma, até o *impeachment*. Para isso o estudo elaborou uma série histórica com dados referentes ao número de matrículas nos cursos de graduação e pós-graduação presencial e a distância, a taxa de escolarização bruta e líquida, o processo de interiorização da educação superior. O Estudo destaca, ainda, a importância da formação pedagógica em articulação com a formação específica nos cursos superiores de licenciatura e lança luz sobre os embates que se processam no campo, sobretudo no que concerne às novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada face ao cenário de expansão pública federal e de forte expansão privada no mesmo período. O artigo indica, à guisa de considerações finais, que as atuais políticas e ações do MEC, por meio de políticas de ajustes fiscais, cortes orçamentários e secundarização do PNE, e novas políticas de informação implicam retrocessos no processo de expansão e democratização da educação superior da rede federal.

Palavras-chave: Expansão da Educação Superior. Formação de Professores. Diretrizes Curriculares Nacionais. Democratização.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

O PAPEL DA PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tomás Patrocínio

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)

Considerar-se a importância da pedagogia no Ensino Superior tem vindo a tornar-se muito relevante e a integrar algumas preocupações da governança das IES. Com efeito temos assistido a um crescimento muito significativo do número de estudantes do ensino superior, e passou a ser pertinente, com a devida escala, que cada docente veja como adequado pensar-se a educação de adultos, tomando como referência as teorias da aprendizagem e da formação à semelhança do que ocorre nos ensinos básico e secundário. Neste sentido, há várias vertentes de ação que têm cabimento: ações de acolhimento aos novos estudantes e sua integração nos cursos respetivos; ações de acompanhamento ao longo do curso, minorando o desencanto ou o abandono perante as dificuldades; cuidado com as metodologias de trabalho valorizando métodos ativos em geral e trabalho de projeto que balanceiem os domínios do “saber saber” e do “saber fazer”; proporcionar uma diversidade de atividades individuais, em pares e em grupo que permitam uma vivência formativa do trabalho pessoal e do trabalho colaborativo; valorizar a utilização das TIC não só numa perspetiva de pesquisa e consulta, mas de produção de conhecimento e sua partilha e divulgação; ativar formas de avaliação que contemplem não só a avaliação sumativa (avaliação das aprendizagens) mas também a avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens).



A UNIVERSIDADE ANGOLANA E A SUA INTERVENÇÃO NO FOMENTO DA TEMÁTICA DESENVOLVIMENTO HUMANO

Angelina Lopes Luís Aguires Ngungui

Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da
Universidade Katyavala Bwila, Angola

Resumo

Actualmente a pedagogia do Ensino Superior busca discutir que sentidos os autores desse segmento da formação humana têm atribuído à dimensão do processo de ensino e aprendizagem a esse nível, bem como às estratégias utilizadas para a difusão desta temática, de impacto para a promoção do desenvolvimento humano no seio da comunidade em que se encontra inserida. Este estudo busca analisar em que medida a universidade fomenta as discussões sobre a temática desenvolvimento humano. No contexto angolano, notabiliza-se a actuação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) como aquele que coloca o homem no centro do desenvolvimento e promove a realização do seu potencial, através da sua intervenção em diversas áreas da sociedade, enquanto que da universidade convoca-se a adopção de um paradigma de ensino que vise desenvolver competências nos alunos, que actue como factor de desenvolvimento de uma sociedade e que seja capaz de integrar-se no sistema global das nações. Observa-se algum conhecimento desta matéria pelos sujeitos participantes, não como um assunto tratado no âmbito do desenvolvimento humano, mas como questões da práxis social com as quais esses sujeitos se debatem; contudo ficou claro que os sujeitos tomaram conhecimento dessa abordagem por outras fontes e não na universidade.

Palavras-chave: Pedagogia do Ensino Superior. Desenvolvimento Humano.



Introdução

O texto em abordagem busca analisar de que forma a universidade tem contribuído nas discussões sobre o desenvolvimento humano na realidade angolana. Esses indicadores não são trabalhados nos processos de ensino e aprendizagem ao nível da universidade, pois ao ouvirmos os estudantes sobre essa matéria, alguns manifestaram tratar-se de uma questão meramente pessoal; «cada um 'vira-se' para conseguir o que se quer». Para alguns, não há sequer a consciência de que é papel do estado proporcionar esses indicadores aos seus concidadãos; há apenas o conhecimento de que aprendem questões relacionadas com a profissionalidade, outros aspectos são acessórios. Nesse sentido, urge a intervenção do Ensino Superior em Angola, como assevera Silva (2016, p.77).

Remete-nos necessariamente à dimensão universal do conhecimento e do saber e para o carácter humanista da sua função ligada ao desenvolvimento da consciência cívica, da profissionalidade nas diversas áreas, da cidadania e da cultura, da produtividade, e para a consolidação da democracia social, já que a universidade é, por essência, um lugar de debate plural e de construção do saber sem peias nem amarras. Universidade em qualquer lugar evoca saber, ciência, progresso tecnológico, cultura avançada, pesquisa e inovação. Representa a possibilidade de superação dos índices de atraso científico, tecnológico e cultural e um factor de desenvolvimento de uma sociedade que se quer próspera, competitiva e integrada no sistema global das nações. Basta reconhecer que o conhecimento é, hoje em dia, uma força produtiva inestimável e que, neste âmbito, a universidade é fulcral e imprescindível.

Sendo a universidade o espaço ideal para a formação profissional nos diversos domínios, bem como dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, se por um lado constitui a possibilidade de superar os índices de atraso nas distintas áreas, por outro lado, atenta-se à necessidade de efectuar-se um eficiente processo de ensino e aprendizagem, aquele que se adianta e conduz o desenvolvimento. Dessa forma, valoriza-se a aprendizagem como a promotora do desenvolvimento humano e delega-se à educação e ao ensino um importante papel nesse processo. É um pressuposto de fundamental importância para a universidade por participar na construção deste complexo edifício do desenvolvimento humano.

Diante do acima exposto, questionou-se: em que medida a universidade angolana intervé no fomento sobre a temática desenvolvimento humano?

Desse questionamento, derivou-se como objectivo geral *compreender a universidade como promotora do desenvolvimento humano*, e como objectivo específico *mencionar alguns dos indicadores do desenvolvimento humano que tenha trabalhado na universidade*.



1. O Desenvolvimento Humano

Começamos por apresentar alguns conceitos que chamaram a nossa atenção, no sentido de reflectir-se em torno da complexidade de trabalhar os meandros desse assunto. Servimo-nos do conceito de desenvolvimento humano utilizado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) que o utiliza desde os anos 1990, que, para além de centrar a sua actuação na esfera humana do desenvolvimento, direcciona-se também para a actuação dos estados e dos órgãos afins no âmbito das políticas públicas.

O PNUD conceitua o desenvolvimento humano como aquele que situa as pessoas no centro do desenvolvimento, promovendo a realização do seu potencial, o aumento das suas possibilidades e o desfrute da liberdade de viver a vida que elas desejam.

O desenvolvimento emerge como um “processo de ampliação das liberdades das pessoas, com relação às suas capacidades e as oportunidades a seu dispor, para que elas possam escolher a vida que desejam ter” (PNUD, 2015, s/p). Essa perspectiva engloba factores económicos, ambientais, políticos e sociais, considerados relevantes na efectivação de muitas possibilidades para as pessoas, acompanhadas da existência de um contexto que promova o exercício pleno de seu potencial. O conceito de desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas, para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser (PNUD, 2015).

Já o Índice de desenvolvimento humano (IDH) é a média aritmética de indicadores de três dimensões do desenvolvimento (educação, longevidade e renda). Por considerar que esse é o tripé *sine qua non* para a obtenção de todos os demais aspectos da qualidade de vida, e que são inseparáveis à proposta de crescimento, podemos perceber que não é linear a relação entre crescimento económico e desenvolvimento, sendo importante dar o mínimo de atenção às suas discrepâncias (Veiga, 2007).

Esse Índice Humano foi elaborado com a intenção de visualização dos graus de desenvolvimento humano das diferentes regiões do mundo, em contraponto ao Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, índice bastante utilizado há algum tempo, que incidiu em torno do âmbito económico do desenvolvimento. O PNUD admite as limitações desse indicador, mas apresenta-o como forma alternativa de medida ao desenvolvimento humano; contudo, não inclui todos os campos relacionados com o desenvolvimento nem sinaliza a felicidade das pessoas ou indica o melhor lugar no mundo para se viver .

Observa-se que os aspectos relevantes dos conceitos apresentados pelo PNUD relacionados com o desenvolvimento humano referem-se ao diálogo que deve existir entre o incremento das liberdades das pessoas, com relação às suas capacidades, e as oportunidades a seu dispor, para que elas possam escolher a vida que desejam ter, e utilizam esse instrumento de medida para a percepção da tríade entre a saúde como fundamento no qual o indivíduo tem a oportunidade de levar uma vida longa e saudável, a educação como indicativo de que todos têm acesso ao conhecimento, e a renda como o in-

dicativo de que todos têm acesso ao conhecimento, e a renda como o indicador de que todos têm o direito de usufruto de um padrão de vida aceitável.

O caminho para reestruturação conceitual do desenvolvimento humano é suscitar a criação de estratégias multiperspectivadas que possam envolver diversificados factores que integrem efectivamente a completude do termo e não algumas partes. O foco é o todo. Ao invés de prender a atenção simplesmente no sujeito, deve-se também atentar as suas redes sociais, pela complexidade que gera a dialética integrada nessas interações. Valoriza-se também a ligação da psicologia do desenvolvimento, vinculada às outras concepções teóricas disciplinares, o que fortalece a pluralidade conceitual desta abordagem (Dessen e Guedea, 2005).

Grande relevância tributa-se ao bem-estar nesta abordagem. Os estados e os governos têm colocado na sua agenda como uma questão prioritária de qualidade de vida das populações, nem sempre conseguidas. Meneses e Possamai (2015), ao mobilizarem as ideias de Ribeiro e Ribeiro (2013), entendem que a concepção de bem-estar está geralmente associada à satisfação das necessidades dos indivíduos, das suas relações sociais coletivas, mas realizadas em práticas individuais. Incluem nesta abordagem o Índice de Bem-Estar Humano (IBEH) como o índice mais utilizado para retratar de forma fácil a qualidade de vida de determinada população. Por exemplo, a condição e a capacidade de deslocamento diário dos indivíduos nas cidades, embora feito em veículo próprio, dependem da infraestrutura provida e da quantidade de deslocamentos em seu conjunto. O IBEH incorpora dimensões que afectam a multiplicidade das escolhas possíveis e disponíveis no dia a dia dos indivíduos e, por conseguinte, pesam sobre seu bem-estar quotidiano.

Assim, compreende-se o desenvolvimento humano como o processo complexo que, para além de focalizar a sua actuação na esfera humana do desenvolvimento, direcciona-se também para a actuação dos estados e dos órgãos afins no âmbito das políticas públicas. Aliado aos índices e indicadores do desenvolvimento humano, vincula-se a aspectos subjectivos não mensuráveis em indicadores, mas que acrescentam valor significativo a esta temática.

2. As acções do PNUD em Angola

Em Angola, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) — agência líder do desenvolvimento da ONU — apoia o país no processo de graduação da categoria dos Países Menos Avançados (PMA), na elaboração dos relatórios nacionais de desenvolvimento humano, bem como na integração dos ODS no Plano Nacional de Desenvolvimento e na planificação do orçamento nacional, um processo com uma ampla participação e liderança do Governo de Angola e outros actores, tanto nacionais como internacionais, da sociedade civil, da academia, do sector privado, cooperação internacional e outras instituições relevantes para o processo, e concentra-se em ajudar os países a construir e partilhar soluções. Neste território, a atuação do PNUD prende-se a quatro áreas fundamentais, nomeadamente: Governação Democrática, Redução da Pobreza, Ambiente e riscos e desastres.



Na área de Governação Democrática, auxilia na capacitação e na modernização de instituições públicas; visando ao fomento de uma gestão transparente, promove a gestão transparente das finanças públicas em nível nacional através da capacitação de instituições de auditoria e da sociedade civil. Nesse espírito, o PNUD vem apoiando questões relacionadas ao alinhamento do quadro de direitos humanos de Angola com o direito internacional e a promoção do acesso à justiça, o fortalecimento das instituições de justiça e dos direitos humanos, e apoio à integração da perspectiva de género nas políticas, programas e orçamentos públicos, bem como o empoderamento das mulheres ao nível das comunidades através das organizações da sociedade civil e a capacitação das organizações da sociedade civil na sua intervenção em matéria de género.

Na área de Redução da Pobreza, trata especificamente da promoção de parcerias para apoiar a graduação de Angola da categoria dos PMA até fevereiro de 2021, no fortalecimento das instituições nacionais para alcançar a diversificação económica, aumentar a capacidade produtiva das Pequenas e Médias Empresas e cooperativas e no fortalecimento das instituições nacionais na provisão de serviços básicos, de leis e políticas que contribuem para a luta contra o HIV/SIDA.

Na área de Ambiente, riscos e desastres, o PNUD foca garantir a sustentabilidade ambiental através de uma melhor gestão dos recursos naturais, do acesso à energia verde, das estratégias de mudanças climáticas, da conservação da biodiversidade e dos planos e sistemas de redução de riscos e desastres.

Como se pode observar neste relatório, não se constata a sua intervenção no Ensino Superior particularmente, o que de certa maneira pode inviabilizar o cumprimento satisfatório das quatro áreas fundamentais da sua actuação em Angola, embora tem-se notas de intervenções na redução do índice de alfabetismo e outras acções em nível da educação; é, portanto, aqui chamada a educação em nível superior na “assumpção da sua tripla missão de formar profissionais através do ensino e da formação, produzir e difundir conhecimento por via da investigação e do suporte à inovação tecnológica e prestar serviços à comunidade através de acções de extensão e interacção com as forças vivas sociais”, como asseverou Silva (2016, p. 143) ao mobilizar as ideias de Pelikan (2016, p.76).

Enaltecemos as acções realizadas pelo PNUD, pois o somatório dessas diferentes visões do desenvolvimento permite o despertar do protagonismo do sujeito, que passa a ter a possibilidade de conquistar a função de “agente de mudança e de transformação da sua própria história” (Sifuentes; Dessen; Oliveira, 2007, p.379), facto que também é resgatado pela PNUD como parte do que se compreende ser a definição ampliada do desenvolvimento humano. Por isso defende-se que o conceito implica a necessidade de entendimento de um amplo conjunto de aspectos fundamentais, dentre eles as questões biológicas, físicas, psíquicas e o modo como o sujeito interage na comunidade. Atualmente não há como abordar a noção de desenvolvimento humano sem considerar a cultura, a historicidade, o social e os fatores ambientais que atravessam o quotidiano do sujeito (Dessen; Costa Júnior, 2008).



Não se pode deixar de mencionar, no entanto, a importância dos aspectos subjectivos para o processo de construção da noção de desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo, conforme Dessen e Costa Júnior (2008), esses aspectos subjectivos não devem ser analisados por meio da descrição limitada das partes do processo. Ou seja, o todo adquire relevância plena e características peculiares tendo em vista o entrelaçamento dos níveis e subníveis presentes em um determinado período de tempo e espaço. Assim, a compreensão conceitual do desenvolvimento humano ultrapassa os limites dos índices estatísticos apresentados pelo PIB e IDH, enfatizando aspectos que, muitas vezes, são difíceis de mensurar por não se reduzirem a indicadores. Trata-se de dimensões subjectivas que contribuem significativamente para a compreensão de desenvolvimento humano.

3. O modelo do processo de ensino e aprendizagem em Angola

À semelhança de outros países, a universidade em Angola passa por mudanças em todos os níveis, mais tácitas, porém visíveis nalguns segmentos. Novas atribuições são dadas aos actores-chave desse processo. A entrada da tecnologia educativa leva-nos a pensar em processos mais complexos, que conduzem também inevitavelmente a alguma perda de controlo do ambiente escolar particularmente para o professor. Assiste-se à utilização das tecnologias, domínio de uns poucos professores. Por outro lado, constatam-se alunos mais familiarizados com as tecnologias; essas e outras questões conduzem muitas vezes a que o professor se mantenha ligado às práticas tradicionais do ensino em que o seu papel de transmissor do conhecimento sobrepõe-se ao sujeito da aprendizagem, quando as exigências actuais o convocam a novas abordagens educativas.

A questão das tecnologias é de vital relevância ao pretender-se alcançar os dezassete objectivos até 2030, designadamente, os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável globais lançados pelos chefes de Estados e de Governos e altos representantes, de que Angola participou, reunidos na sede da ONU em Nova Iorque, em setembro de 2015. Essas acções tomadas com base nos oito Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), com metas universais e transformadoras, abrangentes, de longo alcance e centradas nas pessoas, responsabilizam os agentes educativos, principalmente, e outros actores a redobram sinergias para a tentativa de implementação da referida agenda no período previsto.

Acredita-se que para que ocorra uma Governança Democrática, o conhecimento da actuação para a minimização dos riscos e desastres do ambiente e a erradicação da pobreza, entre outros males, o catalizador fundamental é a educação. Nesse sentido, observam-se várias acções realizadas, respeitantes a alfabetização, a construção de mais escolas e a melhores condições, em quase todo território nacional. Observa-se o impulso da inclusão produtiva de agregados familiares em situação de pobreza, retirando-os dessa situação e contribuindo para o desenvolvimento local, assim como a elevação do padrão de vida dos cidadãos, através de transferências sociais.

Assiste-se à prestação de orientação e assistência técnica aos agregados, bem como à oferta de ferramentas, sementes melhoradas e água, visando ao aumento da produção, à promoção do desenvolvi-

to local inclusivo de desenvolvimento endógeno das comunidades locais, assentes na participação, no desenvolvimento de competências e iniciativa na valorização integrada dos recursos de pequena escala e no potencial das novas tecnologias, outros objectivos preconizados.

Contudo, tem-se consciência da dificuldade desse largo alcance, dada a extensão territorial e questões relacionadas com o censo populacional, acessos precários e outras questões prioritárias que não foram ainda solucionadas.

No nosso entender, a Universidade desenvolveria bem a sua função, tendo em atenção as políticas educativas, paradigma de ensino e as suas metodologias, uma vez que a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº17/16 de 7 de outubro apresenta no seu 2º Artigo o Sistema de Educação e Ensino como um conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e progresso social.

A Lei de Base trata de questões atinentes à escola por competência, que, efetivamente, não é por enquanto a escola angolana. Essa Lei está num nível mais avançado em relação às práticas desenvolvidas pelos actores-chave do processo de ensino e aprendizagem, porquanto utiliza pressupostos herdados da escola por competência, os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e a existência de alguns currículos fundamentados na escola por competência à semelhança dos Magistérios Primários criados à luz da Reforma educativa. Consta-se que as orientações curriculares se baseiam em directrizes diferentes, fundando-se igualmente em pressupostos teórico-metodológicos dissonantes entre si; enquanto alguns desses componentes seguem na direcção de implementar um ensino por competências, a maior parte dos professores, contudo, mantém-se enraizada em práticas atinentes ao modelo clássico do ensino.

Um olhar atento aos diversos documentos dar-nos-iam uma visão apurada dessa discussão, que excederia o âmbito desta abordagem.

Muita celeuma tem-se levantado em relação a essa tácita mudança do papel da escola angolana. Para muitos o papel da escola, os saberes e as práticas do professor e os conteúdos, métodos e recursos de ensino já não correspondem à escola tradicional, algo híbrido; outros, por sua vez, se situam entre aqueles que têm dificuldades em perceber em que paradigmas estão; desconhecem os conteúdos dos documentos orientadores e, concomitantemente, a sua aplicabilidade em cenário de sala de aula.

Alguns estudos em contexto (Ngungui, 2017) indiciam que o processo de ensino e aprendizagem se mantém ligado às práticas clássicas do ensino em que o professor é o sabe-tudo e transmite o seu conhecimento sem preocupação maior com o sujeito da aprendizagem. Os objectivos são traçados com a pretensão de levar os alunos ao seu alcance e, no final da aula, os alunos comprovarem o que aprenderam. Ao passo que na escola por competências, o aluno constitui a preocupação fundamental do professor, que é o facilitador de todo o processo; em que mais do que transmitir matérias, implica conduzir o aluno a recriar, reconstruir as suas ideias menos válidas para mais válidas, desde as mais fracas para as mais po-

derosas.

O aluno, ao ser encarado como o construtor do seu próprio conhecimento, aprende, questiona, pesquisa, reflecte, inventa, reelabora a sua aprendizagem e pode estabelecer uma ponte cognitiva entre o que aprendeu informal e formalmente; reelabora novas aprendizagens, atendendo sempre ao processo de metacognição, como uma prática que conduz a uma melhoria da actividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender.

Observando que Angola vive um processo de reformas educativas, económicas, sociais, políticas, económica e cultural com vista a enfrentar os desafios da sociedade moderna em mudança, vale ressaltar que a escola por competência surge nos anos 90, e Angola efectuou a sua segunda Reforma Educativa de 2002 a 2015; logo, o termo competência não é um termo regular no vocábulo de profissionais de várias áreas e com particular incidência no processo docente-educativo.

Competência é uma palavra polissémica por assumir vários significados, e não constitui tarefa fácil defini-la. Além da variedade de definições existentes e da dificuldade de definição de um conceito, a competência é um atributo que pode ser aplicado a indivíduos, equipas, organizações. Dessa forma, o surgimento e o desenvolvimento da noção de competência devem ser compreendidos a partir do contexto social no qual se insere, segundo (Dantas, Silva, Fontes e Falcão, 2016).

Embora a nova Lei de Bases pretenda através da Educação Profissional preparar o estudante com conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, em que o foco seja desenvolver o seu conhecimento em diversas áreas, mas com competência numa área específica, o ideal seria que as actuais propostas curriculares angolanas em todos subsistemas de educação e ensino em todos os níveis tivessem como princípio curricular o foco no modelo por competências; contudo, mantemo-nos no nível de discursos.

Como observa Perrenoud (2000, p.15), o conceito de competência, da mesma forma que os saberes de experiência e os saberes de acção, suscita há alguns anos inúmeros trabalhos. As definições a propósito da noção de competência podem representar perspectivas teóricas divergentes. A competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação; porém, as actuais propostas curriculares angolanas para o Ensino Geral, Secundário, Educação Profissional e mesmo na universidade não têm como foco as competências. Logo, Angola tem um árduo e longo caminho a percorrer para adequação dos seus modelos de ensino.

Nessa esteira, o estado angolano assinou a Declaração de Incheon, que constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, e assim reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento. Foi aprovada em 21 de maio de 2015, no Fórum Mundial de Educação (FME 2015) ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul. A Declaração de Incheon, o Marco de Acção da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015, e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon.



O Marco de Acção aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Visa mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Propõe estratégias indicativas, nas quais os países se devem basear para desenvolver planos e estratégias contextualizadas, que considerem realidades nacionais, capacidades, níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais.

Atentando no modelo de ensino utilizado por Angola, muitas dúvidas se levantam em relação à possibilidade de alcançar-se a aprendizagem significativa até 2030.

A “Aprendizagem para 2030” poderá ser alcançada quando as políticas educativas se encontrarem em consonância com as práticas lectivas concretas, e docentes e estudantes sentirem que precisam possuir competências necessárias para trabalhar de uma nova forma; alicerçar a ideia de que o fundamento é construído a partir da defesa de que metodologias inovadoras têm uma maior capacidade de serem bem-sucedidas e disseminadas se apresentadas de forma contextualizada. Por outro lado, a universidade debate-se com a obtenção do mínimo de recursos para realizar as tarefas que lhe foram alocadas, respeitante ao factor humano, infraestruturas condignas, recursos tecnológicos, entre outros aspectos.

4. Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que pressupõe um contacto directo do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e com a situação na qual a pesquisa se desenvolve. Por isso, ao trabalharem-se temas dessa natureza, é importante estar atento às circunstâncias em que os objectos da pesquisa se inserem, uma vez que os dados colectados são predominantemente descritivos. Percebe-se, então, que o material da pesquisa qualitativa é rico na descrição das pessoas, situações e acontecimentos.

Privilegiou-se igualmente o estudo de caso por ser a melhor estratégia quando se quer responder às questões “Como” e “Por quê” sobre um assunto específico a partir de pesquisas qualitativas. Segundo Yin (2005) o "como" e/ou o "porquê" são as perguntas centrais — o investigador tem um pequeno controlo sobre os eventos — um fenómeno contemporâneo, contexto de vida real.

A opção por um estudo de caso prende-se ao facto de tratar-se de um fenómeno que pode ser examinado em seu contexto natural, de a questão de investigação ser do tipo “por quê?” ou “como?”, e o foco ser um evento contemporâneo.

Nesse sentido, os resultados dependem fortemente da capacidade de integração do investigador (Becker, 1994). Segundo a classificação proposta por Yin (2005) quanto ao objectivo da investigação, este pode ser classificado como descritivo — por descrever o fenómeno dentro de seu contexto —; e exploratório, por tratar de problemas pouco conhecidos, e pode propor proposições para futuras investigações.



Contemplaram-se métodos teóricos predominantemente na revisão bibliográfica com enfoque no campo educativo. Servimo-nos da observação como método empírico.

Seleccionaram-se seis estudantes a frequentar o 4º de Licenciatura em História em fim de formação, como sujeitos participantes da investigação, sobre os quais aplicou-se um inquérito por questionário constituído por quatro questões como instrumento de recolha de dados.

5. Análise dos dados

Pretende-se que o processo de ensino e aprendizagem moderno centre o seu espectro de actuação no sujeito da aprendizagem e concomitantemente nas suas necessidades, pois entende-se o processo de ensino e aprendizagem como um conjunto de experiências, holísticas e integradas. Estas experiências de aprendizagem incluem a aprendizagem por pesquisa, por projecto, por desafio, entre outros. Assim, aplicou-se um breve inquérito por questionário aos estudantes do 4º ano de Licenciatura em História, num número de seis estudantes, para ouvirmos as suas ideias sobre algumas questões que conformam as discussões da abordagem em torno do desenvolvimento humano.

Olhando para a intervenção do PNUD em Angola, servimo-nos dos índices e indicadores utilizados por este órgão, para percebermos em que situação os estudantes tenham tomado contacto com essa informação, se terá sido através da universidade, pelos *media* ou por outras fontes, conforme se apresenta o questionário a seguir.

O objectivo do desenvolvimento humano é aumentar as opções e melhorar a qualidade de vida das pessoas. Os intervenientes governamentais e não estatais trabalham no sentido de alcançar esse objectivo através da implementação de diversas iniciativas de desenvolvimento ao nível internacional, nacional e local.

1. Que noção tem sobre o índice de desenvolvimento humano?
2. Diga que entendimento tem sobre os indicadores do desenvolvimento Humano que se seguem?
 - Expectativa de Vida;
 - Conhecimento e Educação; e
 - Rendimento.

O nível de desenvolvimento humano é frequentemente medido pelo denominado "Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)", que classifica os países pelo nível de "desenvolvimento humano" no âmbito de três dimensões (UNDP 2009):

- uma vida longa e saudável (indicador: expectativa de vida);
 - conhecimento e educação (indicadores: taxa de alfabetização de adultos e taxa bruta de matrícula); e
 - um padrão de vida adequado (indicadores: PIB per capita, PPC em US\$).
3. O que nos pode dizer sobre os índices de desenvolvimento Humano acima referidos?
 4. Onde tomou nota desta informação?



5. Lembra-se de ter tomado contacto com esta informação nalguma aula, conferência, ou de outra forma na Universidade?

Em relação à primeira questão "Que noção tem sobre o índice de desenvolvimento humano?", dos seis alunos inquiridos, três alunos alegaram já ter ouvido falar alguma coisa sobre o assunto e associaram a esta questão os direitos à vida, à habitação, à alimentação e à formação.

Em relação à questão 2 sobre "Que entendimento tem sobre os indicadores do desenvolvimento Humano que se seguem?", maior parte dos estudantes tinham algum domínio sobre esses indicadores. Ocorreu a associação do indicador "expectativa de vida" com o nível de desenvolvimento humano "uma vida longa e saudável. Em torno desse índice e indicador do Desenvolvimento Humano, percorreram sobre os outros índices e indicadores. Inicialmente, os estudantes manifestaram-se preocupados, pelo facto de os homens angolanos maioritariamente morrerem entre os 22 e 48 anos de idade — «As mulheres vivem mais tempo; precisava saber por quê».

Atribuíram culpas ao Estado por não criar estratégias políticas que tributem condições de vida aceitável às populações. «O bem-estar da população não é importante para eles (Estado)». Revelaram que já não existem guerras em que há material bélico, mas convive-se com outros tipos de guerras, como: o baixo saneamento básico, precários serviços de saúde, baixa qualidade da educação, violência em todos os sentidos, corrupções, questões climáticas, factores que têm jogado um papel negativo para a manutenção da vida dos angolanos. Acresce-se ao facto de que as pessoas são malformadas e desinteressadas em aprender para transformar; e as famílias vivem com baixos rendimentos. Maior parte das famílias são de baixa renda; logo, a luta é para a sobrevivência... Assim, «se maior parte da população é pobre, a preocupação não é atentar para os padrões da qualidade, mas, sim, para ter um pão para não morrer à fome»...

Afirmaram haver outro factor que se adicionava à pobreza — a falta de empregos, a falta de igual oportunidades para todos, que também é fruto da ausência de políticas adequadas para o efeito, o que reflecte a qualidade de formação feita aqui... Talvez, se a universidade tratasse desses assuntos, também estaríamos melhor preparados para enfrentar a vida com sucesso.

«Enfim, cada um luta para conseguir o que quer; se esperarmos pelo Estado, não conseguimos nada».

Em relação à questão 3 "Que nos pode dizer sobre os índices de desenvolvimento Humano acima referidos", as respostas foram diluídas pelas respostas dadas à questão 2. Os estudantes, ao tratarem dos indicadores do desenvolvimento Humano, associaram as suas respostas aos níveis de desenvolvimento humano.

Questionados "Onde tomaram nota desta informação?", dois alunos tomaram nota da informação numa conferência, outros quatro disseram nunca terem ouvido, mas que é um assunto quotidiano, que o que mais se fala em Angola é de como anda mal a educação, logo, todas as questões que dependam de uma educação de qualidade para a sua efectivação também não correm bem.

Em relação à questão 5 que pretendia saber se “lembravam de ter tomado contacto com esta informação nalguma aula, conferência, ou de outra forma na Universidade?”, todos responderam que a abordagem da necessidade de se melhorar o processo educativo para se obter uma sociedade formada e informada e se ter uma vida adequada se faz na universidade, mas nunca ouviram falar sobre as questões de “índice ou indicadores de desenvolvimento humano”.

Considerações finais

Os resultados obtidos evidenciam uma perspectiva positiva, como se constata no conteúdo das respostas dos estudantes; independente de que seja uma questão que não é discutida no nível da universidade, há algum conhecimento sobre o assunto. De um lado atribuem culpas ao Estado por atingirem-se índices insatisfatórios do Desenvolvimento Humano; do outro lado, à universidade pela inexistência dessa abordagem. É notória a ausência de investigação da parte destes; ao contrário teriam conhecimentos sobre o assunto. As respostas que tributaram as questões estão voltadas à situação de vida desses estudantes, e não exactamente sobre a abordagem em torno do Desenvolvimento Humano. Os tempos de crise em que se encontra o país deram-lhes ferramentas para responderem às questões colocadas.

Naturalmente que o Estado tem deveres com o cidadão, de acordo com o Artigo 21º (Tarefas fundamentais do Estado) na sua alínea i) da constituição da República de Angola, que prevê “efectuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, na saúde, na economia primária e secundária e noutros sectores estruturantes para o desenvolvimento autossustentável”, em concordância com a alínea p), que advoga “promover a excelência, a qualidade, a inovação, o empreendedorismo, a eficiência e a modernidade no desempenho dos cidadãos, das instituições e das empresas e serviços, nos diversos aspectos da vida e sectores de actividade”; contudo, a teoria nesse caso não assegura a prática efectiva das garantias fundamentais consagradas na referida constituição da República, quando esses direitos deviam estar alinhados aos deveres dos cidadãos e, em concomitância, aliados aos objectivos da sociedade igualmente.

Quanto à universidade, a ideia dos estudantes vai no sentido de que ela precisa actualizar-se, reinventar-se em relação às novas tendências e abordagens educativas à semelhança das sociedades, suas congéneres, e prepará-los para fazerem face às exigências das sociedades globias. Que a universidade dentro da sua pedagogia devia deflagrar um conjunto de acções, como organização de pessoas que se relacionam diariamente, e criar padrões de actuação.

Que a mudança de práticas educativas constitua um desafio para docentes e também para os estudantes, para não ficarem atrasados em relação aos estudantes de outras latitudes. Observa-se, por parte dos estudantes, a focalização excessiva na lógica formativa, em detrimento da actividade de pesquisa; estão preocupados apenas com a universidade. Toda outra informação é irrelevante. Talvez seja resultado das tendências educativas em uso na universidade angolana.



O trabalho realizado confirma os desafios que a universidade angolana tem de enfrentar no que toca à actualização dos novos conhecimentos e particularmente do seu quadro docente, no tocante às práticas educativas inovadoras e na contínua reflexão sobre que abordagens desencadear, em quanto tempo e como podem ser desenvolvidas adoptando já as metodologias activas e diluindo paulatinamente as práticas tradicionais, pouco adequadas para o século XXI.

Referências bibliográficas

Dantas, E.; Silva, A.; Fontes, F.; e Falcão, J. (2016). Concepções do conceito de competência no contexto da psicologia do trabalho: da perspectiva individualista à perspectiva histórico-cultural. *Revista de Psicologia da IMED*, 8(1): 87-97, 2016 - ISSN 2175-5027. Disponível em: <file:///C:/Users/DAAC/Desktop/Forges%202019/Competencia%20Falcao,%20Silva,%20Dantas.html>.

Desse, M. A.; Costa Júnior, A. (2008) *A ciência do desenvolvimento humano: tendências actuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: ARTMED.

Ludke, M. e André, M. (1986). *EDA- Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. EPU: São Paulo.

Menezes, D. e Ana Júlia Possamai, A. J. (2015). *Desenvolvimento humano e bem-estar urbano nas regiões metropolitanas brasileiras: proposta de um novo indicador sintético*. 1º Seminário Internacional de Ciência Política. Estado e democracia em mudança no século XXI. UFRGS. Porto Alegre: Disponível em: <https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/BOELHOUWER-POSSAMAI-2015-I-SICP.pdf>.

Perrenoud, Philippi. *Dez novas competências para ensinar*. Porto alegre: Artes Médicas.

Plataforma Agenda 2030. *A Agenda 2030 para o Desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Consultado em 23 de julho de 2019.

PNUD. *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano*. Disponível em: <https://www.ao.undp.org/content/angola/pt/home/about-us.html>. Consultado em 25 de julho de 2019.

Sifuentes, T.; Dessen, M.; Oliveira, M. (2007). *Desenvolvimento Humano: Desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas*. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, Out-Dez, vol. 23, n. 04, p. 379-386.

Silva, E. (2016). *Gestão do ensino superior em Angola: Realidades, Têndencias e desafios- Rumo à Qualidade*. Luanda. Mayamba Editora.

Veiga, J. E. (2008). *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond.

Kit de sensibilização sobre o rio Kunene. Disponível em: http://www.kunene.riverawarenesskit.com/KUNENERAK_COM/PT/PESSOAS/HUMAN_DEVELOPMENT_INITIATIVES/HUMAN_DEVELOPMENT_INDICATORS.HTM. Consultado em 15 de julho de 2019.



Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Consultado em 12 de junho de 2019.

Sobre o PNUD. Disponível em: <http://www.ao.undp.org/content/angola/pt/home/about-us/>. Consultado em 1 de julho de 2019.

http://jornaldeangola.sapo.ao/politica/angola_podera_erradicar_a_pobreza_ate_ao_ano_2030. Consultado em 22 de julho de 2019.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

MESA REDONDA 3

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO ÁREA-CHAVE DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM MACAU (O CASO DA UMAC)

Maria José Grosso

Departamento de Português, Universidade de Macau, Região Administrativa Especial de Macau

Embora a língua portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) seja uma língua minoritária (2,4% de falantes) e esteja geralmente limitada aos domínios de comunicação (esferas sociais) em que é língua oficial, este texto tenta mostrar como a língua portuguesa pode ter um papel importante, como fator estratégico, para o desenvolvimento e internacionalização do ensino superior da RAEM (o caso da Universidade de Macau, UMAC). A cooperação da UMAC com as instituições do ensino superior fora da RAEM (com evidência para as instituições dos países de língua portuguesa) em que o português pode ter o estatuto de língua materna, de língua segunda (língua oficial e de escolarização) ou de língua estrangeira evidencia preferencialmente o foco na comunicação inter e intracultural. Tal evidência sugere esta língua como precursora de mais-valia, fonte de capital e mentora na internacionalização, sendo vital para a inovação e a constante modernização dos sistemas educativos.

Palavras-chave: língua portuguesa, língua oficial, língua estrangeira, língua segunda.

IMPACTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO LOCAL E COMUNITÁRIO

Conceição Rego

Departamento de Economia & CEFAGE-U.É.
(Universidade de Évora, Portugal)

As instituições de ensino superior (IES), quando se localizam num determinado local, produzem um conjunto de diversos efeitos que estão abundantemente identificados na literatura da especialidade. Por um lado, quer do funcionamento da instituição, propriamente dita, quer da presença dos seus funcionários (docentes e não docentes) e estudantes, decorrem efeitos positivos na produção e no rendimento da cidade/região (são os chamados “efeitos de procura”). Por outro lado, pelo facto de as IES realizarem atividades de ensino, investigação e extensão, criam a possibilidade, entre outros, de melhorar o capital humano bem como de proceder à transferência de conhecimento inovador para as restantes organizações (são os chamados “efeitos de oferta”). Além destes, ainda são notórios também os efeitos na qualidade do ambiente urbano (por exemplo, nas perspetivas estética, sociocultural, ecológica e funcional) bem como em aspetos intrinsecamente associados à qualidade de vida. Os efeitos locais e comunitários das IES são muito diversos tal como a respetiva amplitude. A importância das IES nos vários locais depende não apenas das próprias instituições de ensino superior e do respetivo desempenho, como também da interação e da reciprocidade que vier a construir com a comunidade em que estão inseridas. Os contributos das IES para o desenvolvimento local estão fortemente dependentes das exigências que o território envolvente colocar às instituições de ensino superior.

IMPACTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO LOCAL E COMUNITÁRIO

Joanita Cristina Rodrigues

Vice-Reitora da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

As universidades, como instituições de produção e disseminação do conhecimento e da inovação, são interpeladas a contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural dos países e municípios onde estão alocadas. Assentes nos pilares ensino, pesquisa e extensão, este último tem um papel fundamental no estabelecimento do diálogo e das parcerias entre as instituições de ensino e o poder local, o que pode ser analisado como um fator de promoção de desenvolvimento. Nesta comunicação, discute-se sobre como a extensão universitária pode contribuir para o desenvolvimento do município da Praia em Cabo Verde, visando analisar os impactos gerados pela implantação dessas instituições de ensino superior a partir das suas atividades de extensão. Seguindo uma metodologia mista, trazem-se para o debate dados e percepções recolhidos junto dos sujeitos envolvidos neste trabalho. Ao se considerar a extensão universitária uma forma de democratização do conhecimento gerado nas universidades através do ensino e da pesquisa, torna-se premente esbater as barreiras que dificultam esse diálogo e, numa relação interativa, trazer para as instituições de ensino superior os temas e problemas do município e devolver às comunidades os resultados do que fazem estudantes, professores e investigadores dessas instituições, tendo como grande meta o desenvolvimento local.

Palavras-chave: Instituições de ensino superior; Município; Extensão universitária



PAINEL 1

A COMUNICAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE

Adriana dos Santos Marmori Lima

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Fórum de Pró-Reitores de Extensão do Brasil- FORPROEX

Refletir sobre a importância da extensão universitária como uma das dimensões acadêmicas que têm como premissa a aproximação da universidade com a sociedade é fundamental no contexto contemporâneo. Este trabalho versa inicialmente sobre as principais contribuições do FORPROEX (Fórum Nacional de Pró-Reitores/as de Extensão das Instituições públicas de Educação Superior Brasileira) como organização que discute, propõe e acompanha a implementação da Política Nacional de Extensão construída por esse coletivo. A partir das diretrizes definidas nessa política, a saber: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade, Interprofissionalidade, Indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social, busca-se compreender como tem se dado de forma efetiva a comunicação das IES (Instituições de Educação Superior) com a sociedade. Apresentamos o panorama atual das IES no atendimento à base legal vigente, considerando para tal a Resolução do Conselho Nacional de Educação — CNE N.07 de 18/12/2018, que trata das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Tal medida orienta a inclusão da extensão nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação e sugere o desenvolvimento de programas, projetos, cursos e prestação de serviços que fortaleçam o diálogo entre a universidade e sociedade. Acreditamos que tal processo, aqui denominado de creditação, incide de forma positiva tanto no processo formativo dos estudantes quanto nas trocas de conhecimentos com as comunidades que se engajam nas ações extensionistas. Conclui-se com a perspectiva da emancipação e transformação da realidade sociopolítica, econômica e educacional brasileira, via Extensão comprometida e já em desenvolvimento nas 145 instituições públicas que compõem o FORPROEX.

Palavras-chave: Comunicação; Sociedade; Extensão Universitária e Creditação



PAINEL 2

ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE GESTÃO PARA SUPORTE ÀS POLÍTICAS NACIONAIS, REGIONAIS E INTERNACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL

João Manuel Livramento Dias da Silva.

Ph.D., Presidente do Conselho de Administração
da Agência Reguladora do Ensino Superior (ARES) de Cabo Verde

A Internacionalização do Ensino Superior terá de se sustentar num modelo de reconhecimento de Graus e Diplomas que seja confiável por todos os estados e atores do sistema do ensino superior. Os atuais mecanismos de Garantia da Qualidade na maioria dos países têm como principais componentes a regulação externa com base numa agência ou organismo regulador, financiada pelo orçamento de estado, porém autónoma, e outra, em um componente institucional dentro de cada Instituição de Ensino Superior (IES). As agências e/ou entidades reguladoras pretendem garantir que os cidadãos recebam uma educação superior de qualidade e que instituições de ensino superior ajudem a gerar novos conhecimentos para a melhoria do ensino, sistemas de inovação e desenvolvimento económico de forma sustentável. A Mobilidade Académica em qualquer espaço com interesse comum (língua, economia, vizinhança etc.) ou no limite, a um nível global, só poderá ser possível, se existir uma aproximação dos conceitos que regem os diferentes estados envolvidos, tendendo a uma padronização/homogeneização de um modelo, para que a certificação de Graus e Diplomas possa implicar um reconhecimento automático ou quase-automático, permitindo assim uma maior cooperação no domínio: universitário, formação profissional, investigação científica e tecnológica, com vista a uma crescente valorização dos recursos humanos e naturais dos diversos estados, bem como na promoção e reforço das políticas de formação de quadros.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. Mobilidade Académica. Instituições de Ensino Superior. Garantia da Qualidade. Graus e Diplomas.

TEMA DA FALA: EA E AGROECOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA DA TERRA, DA TERRA E DO TERRITÓRIO

Marcos Sorrentino

Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca), Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz/ Universidade de São Paulo (ESALQ/USP)

O atual estado de degradação socioambiental presente em todas as regiões do Planeta não encontra paralelo em momento algum da história da humanidade e exige um esforço sem precedentes para a sua superação. A Universidade pode cumprir papel estratégico nessa luta sem trincheiras que exige processos educadores comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, uma transição educadora e ambientalista que promova mudanças culturais profundas, capazes de fazer frente ao hiperconsumo, efeito e causa de um modo de produção que compromete a sustentabilidade da vida humana na Terra. O questionamento das necessidades materiais simbólicas, a inclusão radical na diversidade, promovendo processos de solidariedade sincrônica e diacrônica, com humanos e todos os seres e sistemas naturais de suporte à vida, são alguns dos objetivos que podem ser sintetizados pelo mote Por Uma Nova Cultura da Terra, enunciado pelos Ecologistas em Ação, na Espanha. Buscando dar materialidade a ele no Brasil, formula-se uma complementação, trazendo o foco para a terra e o território. Uma nova cultura da Terra, construída com as mãos, os pés, o corpo e alma, na terra e no território. Sejam eles urbanos ou rurais, materiais ou virtuais, geográficos ou relacionais, podem e devem oferecer oportunidades de aprendizados que impliquem mudanças comportamentais e de valores. As três tríades enunciadas a seguir, como um direito e um dever de acesso permitido a todos os humanos, podem orientar atividades de pesquisa, ensino/aprendizagem, extensão e gestão no cotidiano das Instituições de Educação Superior: terra, teto e trabalho; saúde, educação e natureza; participação, comunicação e espiritualidade. Para tanto, é preciso a decisão política nas IES de promoverem-se processos de ambientalização territorial e curricular pautados por tais compromissos e orientados por valores como os enunciados pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca), da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP) — diálogo, identidade, comunidade, potência de agir e felicidade.



A INOVAÇÃO SOCIAL NA PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL: O CASO DO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Rui Pedrosa
Politécnico de Leiria, Portugal

As políticas de gestão de uma instituição de ensino superior pública devem assumir centralidade nos contextos regionais de proximidade, colocando o conhecimento ao serviço da sociedade através da geração de impacto direto no desenvolvimento sustentável humano. No caso do Politécnico de Leiria, as estratégias institucionais têm foco na intervenção e desenvolvimento regional, tendo por base uma rede colaborativa de parcerias nacionais e internacionais capaz de endogeneizar os resultados alcançados de diferentes projetos de formação, de investigação ou de partilha e valorização de conhecimento e, simultaneamente, suportar e influenciar políticas públicas nacionais e internacionais. Na verdade, a internacionalização e a multiculturalidade académica é, muito provavelmente, o maior fator replicador com capacidade de influenciar políticas públicas nacionais e internacionais, quer estejamos a falar de estudantes, de mobilidade de professores e investigadores ou de projetos de inovação e investigação internacionais, incluindo aqueles em contexto de cooperação para o desenvolvimento. A inovação com impacto social é hoje um tema incontornável em qualquer instituição de ensino superior. Nesse contexto, o Politécnico de Leiria tem a inovação social como um dos seus objetivos estratégicos, enquanto fator crítico de sucesso, tendo precisamente por base o desenvolvimento humano sustentável. Neste âmbito, foram desenvolvidos vários projetos e experiências na área da integração, inclusão, responsabilidade social e conhecimento promotor de cidadania, designadamente o programa FASE — Fundo de Apoio Social ao Estudante, o CRID — Centro de Recursos para a Inclusão Digital, o Projeto 100% IN — Inovação Social para a inclusão Integral de estudantes com necessidades educativas especiais, o projeto U-Bike, o projeto Leiria Social Innovation Hub, a Cátedra Unesco em “Gestão das Artes e da Cultura, Cidades e Criatividade” ou a realização do Complemento em Enfermagem em Cabo Verde, que importa partilhar, discutir, disseminar e melhorar em redes nacionais e internacionais.

POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O CRESCIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	36
A EQUIDADE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM ESTUDO SOBRE PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES, AMBIENTE E VIDA UNIVERSITÁRIA	46
AÇÕES INTERVENTIVAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR	56
ANÁLISE DA QUALIDADE DE ENSINO E A SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES PELOS SERVIÇOS PRESTADOS PELO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA	65
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, A INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS DE UMA IES E SUA RELAÇÃO COM A VIDA PROFISSIONAL	76
DIAGNÓSTICO DA QUALIDADE PARA EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: RESULTADOS PARA O CASO DA UNIVERSIDAD ORT URUGUAY	86
EFICIÊNCIA DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS DO BRASIL	93
ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL	106
ESCREVIVÊNCIAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS BÁSICO POR PROFISSIONAIS DA SAÚDE EM PORTO NACIONAL — TO	113



POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS	123
ESTUDANTES BRASILEIROS DE MOBILIDADE EM PORTUGAL: PODE A COLONIALIDADE LIMITAR O SENTIDO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DA INTERNACIONALIZAÇÃO?	132
FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: A COMPARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES/FAMÍLIAS NA PROVÍNCIA DE GAZA	141
IMPLANTAÇÃO DE MODELO DE INOVAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DE ANGOLA VISANDO O FOMENTO À PESQUISA CIENTÍFICA	152
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	161
OS DESAFIOS DA ACREDITAÇÃO DE CURSOS EM MOÇAMBIQUE: PONTO DE VISTA DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE	170
PROJETOS EMERGENTES DE UNIVERSIDADE NO BRASIL: AS EXPERIÊNCIAS DA UNILA, UFFS E UFSB	181
EXCELÊNCIA ACADÊMICA, PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA	193
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA FERRAMENTA VOLTADA À PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA	209



O CRESCIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Nataniel da V. C. G. Araújo

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
nataniel@uft.edu.br

Hemerson Ferreira dos Santos Júnior

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
hemerson_ferreira@uft.edu.br

Paula Marcela Ferreira França

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
professorapaula@uft.edu.br

Marco Aurélio Gomes de Oliveira

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
marcoaureliotoc@mail.uft.edu.br

Resumo: Esta pesquisa analisa alguns dados relacionados à formação docente no Brasil, com destaque para a crescente utilização da modalidade a distância (EAD) com esse propósito. Primeiramente, traz-se um estudo com algumas reflexões de autores como Cabral Neto e Castro (2005), Freitas (1999, 2002), Kuenzer (1998), Cury (1992,1999). Em segundo lugar, faz-se uma análise de algumas orientações do Banco Mundial (1996), UNESCO (2003) e CEPAL (2014) a esse respeito. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa está fundamentada em dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior do MEC/ INEP (2014, 2019). Nesse sentido, procedeu-se a uma análise de série histórica entre os anos de 2002 e 2017, focando um comparativo no percentual de crescimento da formação docente no Brasil através da modalidade presencial e a distância. A esse respeito, constatou-se que em 15 anos (2002 a 2017) houve um crescimento de 12,7% na modalidade presencial. Constatou-se também que nesse mesmo período houve um crescimento de 1.815,7% na modalidade EAD. Por semelhante modo, procedeu-se a uma outra análise de uma série histórica de 2007 a 2017 relacionada à categoria administrativa pública e privada da formação docente pela EAD, constatando-se que, nesse período de 10 anos, o setor público cresceu 130%, enquanto o setor privado cresceu 277%. À guisa de considerações finais são feitas algumas ponderações a respeito de esse fenômeno do crescimento da formação docente estar migrando predominantemente para a modalidade EAD e para o setor privado.

Palavras-chave: Formação docente. Educação a distância (EAD). Expansão da Educação Superior.

Abstract: This research analyzes some data related to teacher education in Brazil, highlighting the increasing use of distance learning (EAD) for this purpose. Firstly, we bring a study with some reflections authors such as Cabral Neto and Castro (2005), Freitas (1999, 2002), Kuenzer (1998), Cury (1992,1999). Secondly, an analysis of some orientations of the World Bank (1996), UNESCO (2003) and ECLAC (2014) in this regard is made. From the methodological point of view, the research is based on data provided by the MEC / INEP Higher Education Census (2014, 2019). In this sense, a historical series analysis was carried out from 2002 to 2017 focusing on a comparative in the percentage growth of teacher education in Brazil through the presential and distance modality. In this regard, it was found that in 15 years (2002 to 2017) there was a growth of 12.7% in the face-to-face modality. It was also found that during this same period there was a growth of 1,815.7% in the distance learning modality. In a similar way, another analysis of a historical series from 2007 to 2017 related to the public and private administrative category of teacher education by EAD was found. In this 10-year period, the public sector grew by 130%. while the private sector grew 277%. As a final consideration some considerations are made about this phenomenon of the growth of teacher education is migrating predominantly to the distance learning modality and to the private sector.

Keywords: Teacher training. Distance education (ODL). Expansion of Higher Education.



Introdução

A temática relacionada à formação docente ocupa espaço central nas discussões atuais em razão da sua centralidade dentro das discussões educacionais. Dessa forma, a análise do movimento das políticas públicas nessa área, no Brasil, tem adquirido centralidade no sentido de que se encontrem alternativas para o oferecimento de vagas na educação superior, com destaque para a formação docente como elemento que incide diretamente no alcance de metas estabelecidas pelos organismos internacionais, pelos documentos nacionais e pelas demandas da própria sociedade. A realidade nacional aponta que a educação superior se tornou um nicho estratégico na condição de mercado reservado para obtenção de lucro em razão do *deficit* histórico e abandono do Estado no oferecimento de políticas públicas efetivas voltadas para a graduação.

Entendemos que a legislação específica, incluindo aqui a LDB 9394/96 bem como as legislações complementares as quais estão sintonizadas com a reforma do Estado na década de 1990 em diante, tem consolidado as bases de orientação neoliberal para a expansão, o aligeiramento, o caráter pragmático e, às vezes, conteudista da ampliação da oferta de vagas e interiorização do ensino superior no Brasil. É nesse cenário que ocorre o processo de reestruturação da educação superior, o qual vem capitaneado pelo enlace combinatório predominantemente entre o setor privado e a Educação a Distância (EAD).

Assim, nosso objetivo delimita-se na análise da formação docente inserida nas determinações dos organismos internacionais e da operacionalização nacional da política de expansão da educação superior em suas múltiplas determinações. Partimos do pressuposto de que essa expansão é engendrada com supremacia para o setor privado e efetivada através do ensino presencial, mas existe uma predominância para a modalidade EAD, principalmente nos cursos de formação docente.

Do ponto de vista metodológico, fazemos uma abordagem teórico-conceitual de alguns autores sobre a temática e a análise de alguns dados disponibilizados pelo Ministério da Educação — MEC, através do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP (INEP, 2014, 2019). São analisados 4 (quatro) gráficos, os quais abordam a distribuição dos matriculados nos cursos de formação docente no Brasil por modalidade acadêmica (presencial e a distância) e por categoria administrativa (público e privado). Este artigo está dividido basicamente em 3 (três) partes, das quais podemos destacar a introdução, desenvolvimento e considerações finais.

O mais agravante não é exatamente a utilização da EAD, mas qual tipo de EAD, posto que esses cursos, via de regra, fetichizam as tecnologias, mas oferecem o tipo mais arcaico de EAD cujo fundamento está posto em teleconferências sem interação (conexão na internet) em tempo real, reproduzindo, assim, o modelo taylorista/fordista. Em contraposição a esse modelo arcaico, Silva (2006) defende a utilização da *educação on-line*, a qual está potencializada pelas tecnologias digitais da cibercultura e constitui novo ambiente comunicacional em tempo real entre professor e alunos.



Desenvolvimento

Inseridos em uma discussão mais ampla dentro da reestruturação produtiva, percebemos nitidamente o posicionamento de algumas organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura — UNESCO, sobre a utilização da EAD para a expansão da educação superior (inclusive merece destaque a predominância dessa modalidade nos cursos de formação docente).

Em acordo com Cabral Neto e Castro (2005, p.12), a educação na América Latina vem sendo orientada por estudos da CEPAL. Esse fato se afirma na medida em que “Em conferência na cidade do México (1979) foram definidas as bases do Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina “[...] com o objetivo de delinear uma política

Nesse sentido, Oliveira (2000) comenta que a minimização do poder estatal enfraqueceu sua capacidade de elaborar políticas próprias, favorecendo a entrada em cena das agências multilaterais, as quais vêm implementando a reforma política neoliberal. A UNESCO, a CEPAL e o Banco Mundial vêm produzindo documentos e financiando projetos em diversas áreas educacionais: curricular e avaliativa, de gestão e financiamento e de utilização da EAD como elemento mediatizador da formação docente.

A esse respeito, Cabral Neto e Castro (2011, p. 20, 21) afirmam que o Banco Mundial orienta a adoção de

Práticas mais eficientes para o capital físico e humano, e a inclusão urgente das novas tecnologias [...] apesar de que o Banco admite que [...] o setor privado (com fins lucrativos) teria problemas para instituir programas de qualidade, principalmente ao se tratar de uma educação de curto prazo, vinculada, preferencialmente, às necessidades do mercado.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe — CEPAL, em documento recente (2014: p. 23) afirma que “[...] la política de aprovechamiento de las tecnologías digitales em el contexto educativo debe concebirse como una política de Estado”. Esta afirmação é bastante clara e incisiva posto que estimula de forma terminante a utilização da EAD não apenas como política de governo, mas como política de Estado, dada a sua centralidade nos processos de expansão educativa.

Em relação ao Banco Mundial, destacamos o que diz o documento *Prioridades y Estratégias para la Educación* (1996) sobre o amplo uso da educação a distância como solução para histórico problema brasileiro da expansão do ensino superior e mais especificamente dos cursos de formação docente. A principal argumentação em defesa dessa modalidade de educação está relacionada aos custos, e não no fundamento de uma graduação que vá ao encontro dos sérios problemas de aprendizagem acumulados ao longo dos anos em todos os níveis. Assim, o documento afirma que “Los programas de educación a distancia para la formación pedagógica em el servicio (y anterior al servicio) suelen ser más eficaces em función de los costos que los programas de enseñanza em internato” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 91-92).



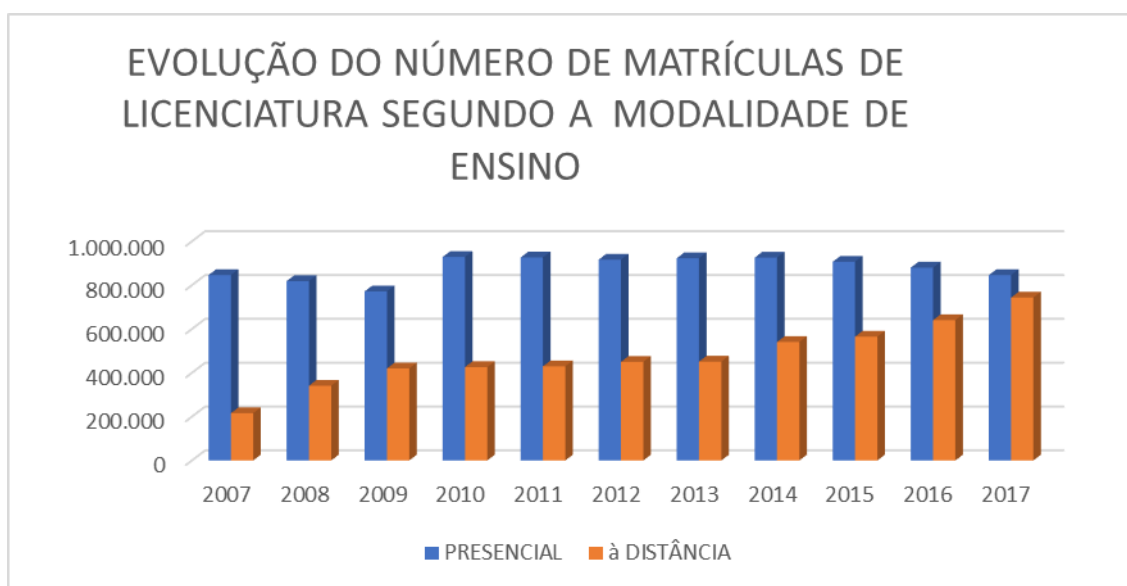
Já a UNESCO (2003, p. 191), no documento conhecido como “*Relatório Delors*” ou “*Educação: um tesouro a descobrir*”, reafirma uma posição economicista, a qual está claramente acima da efetividade de uma política de expansão da educação superior que contemple outros aspectos. O Relatório declara que “[...] questão da utilização de novas tecnologias na educação constitui uma opção financeira, social e política e deve ser uma das principais preocupações dos governos e das organizações internacionais”.

No que diz respeito às configurações da legislação nacional, destacamos que em decorrência dos compromissos que o governo brasileiro assumiu na Carta de Jomtien, este passou então a programar políticas para a educação, como na aprovação da LDBEN nº. 9.394/96, a qual possibilitou a utilização da EAD para a expansão da educação superior.

Em acordo com Sousa (2012, 121), a educação superior pela modalidade EAD tem a finalidade de “[...] atender à grande demanda reprimida a baixos custos [...]” mas a grande questão que se levanta está relacionada a qual a melhor formação docente para que se obtenham resultados mais significativos na qualidade dessa formação.

Passando agora para a análise dos gráficos, cujos dados foram obtidos através do INEP (2014.2019), podemos vislumbrar o movimento da política de formação docente no Brasil.

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas nos cursos de formação docente por Modalidade de Ensino — Brasil (2007 /2017)



Fonte: Elaborado pela autoria

Essa Carta é resultado da Conferência de Jomtien, que ocorreu na Tailândia, em março de 1990, convocada pelos seguintes organismos internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial. De acordo com Oliveira (2000, p.105), essa conferência pode ser considerada como a maior referência na formulação de políticas governamentais tomando como referência a última década do século passado.

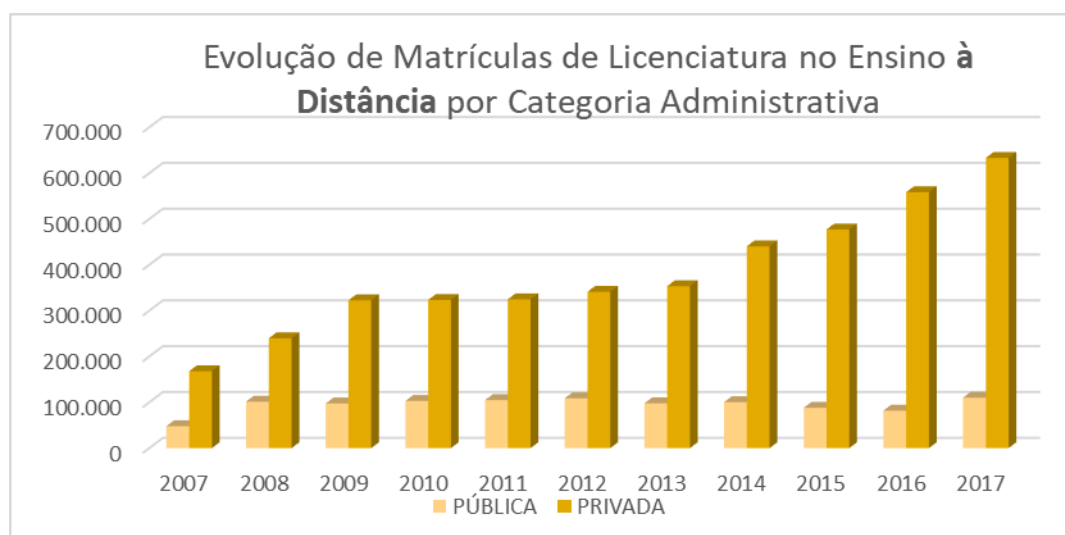
De acordo com o Gráfico 1 acima, o qual se fundamentou em dados disponibilizados pelo INEP (2019), constatamos que a matrícula nos cursos de formação docente através da EAD cresceu 244,6%, enquanto a modalidade presencial diminuiu 0,05% nessa série histórica de dez anos.

Quando analisamos dados de uma série histórica de 15 anos, compreendida entre os anos de 2002 e 2017, constatamos que a modalidade EAD cresceu 1.815,7%, enquanto a modalidade presencial cresceu apenas 12,7%.

Esses dados apontam para uma utilização exponencial da EAD em detrimento da formação docente presencial, inclusive com decréscimo do número de matriculados através da modalidade presencial, quando pegamos os últimos 10 (dez) anos.

Outra observação pertinente diz respeito ao crescimento predominante do setor privado no total de matrículas nos cursos de formação docente na modalidade EAD. Constatamos claramente no gráfico abaixo o quanto o setor privado focou seu interesse na modalidade EAD em detrimento da modalidade presencial. Veja o Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 – Evolução do Número de Matrículas nos cursos de formação docente na modalidade EAD por categoria administrativa — Brasil (2007 — 2017)



Fonte: Elaborado pela autoria

No que diz respeito aos dados apresentados pela EAD entre as categorias administrativas pública e privada, observamos que na série histórica de 10 (dez) anos entre 2007 e 2017, a formação docente no Brasil pela EAD cresceu 130%, enquanto a formação docente pela EAD privada cresceu 277,3%.

Nesse sentido, os dados do gráfico 2 acima apontam a predominância crescente ou preferência do setor privado em relação à EAD e em detrimento da modalidade presencial.

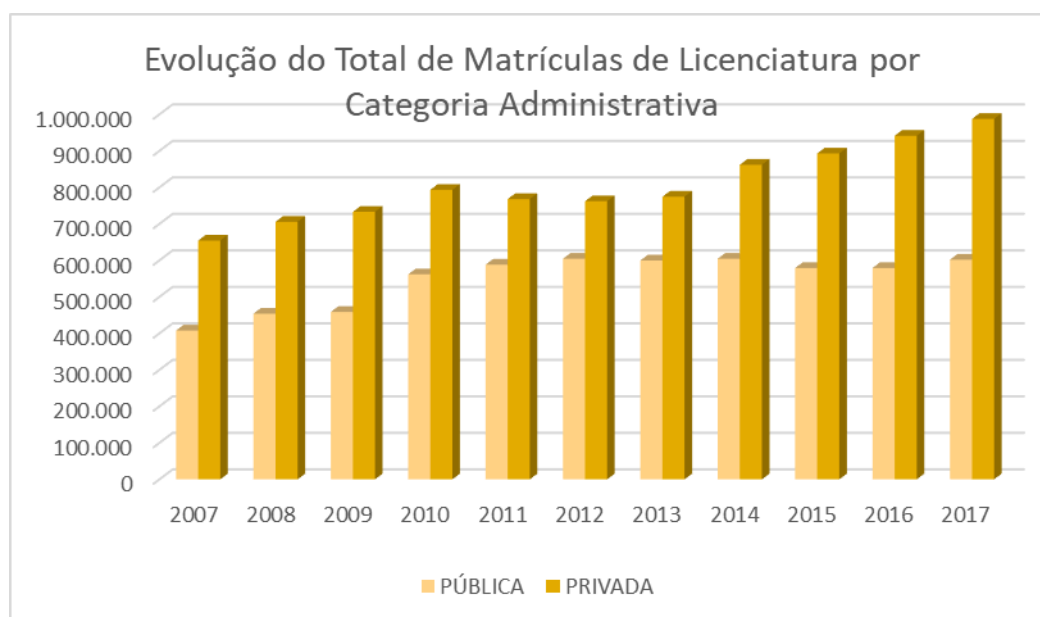
Em acordo com Freitas (2002), ficam evidentes as orientações dos organismos internacionais em relação à formação docente, especialmente a partir dos anos de 1990. Em consonância com

esse discurso, Kuenzer (1998) aponta várias configurações debilitadas dessa reforma educacional. Dentre essas configurações fica claro o interesse dos idealizadores na qualificação da mão de obra para o atendimento das necessidades mercadológicas, o que evidencia a importância da produção capitalista. Assim é que essa debilidade da reforma afeta diretamente as políticas de ensino superior no Brasil no que diz respeito à efetivação de políticas de formação docente baseadas nas técnicas, com valorização do imediato, do aplicável e do útil. Nesse sentido, entendemos a operacionalização dessa política de graduação, a qual se apresenta justamente como instrumento focalizado em um contexto de reengenharia do trabalho e do capital, com posicionamento óbvio em favor do capital.

Existe uma observação pertinente que não pode deixar de ser feita nas atuais políticas de expansão da educação superior. Tratamos da relação existente entre a modalidade (presencial X EAD) e a categoria administrativa (pública X privada) das matrículas nos cursos de formação docente no Brasil na série histórica entre os anos de 2007 e 2017.

No gráfico 3 abaixo é possível perceber o comparativo da evolução das matrículas nos cursos de formação docente no Brasil, considerando as categorias administrativas pública e privada.

Gráfico 3 — Evolução das matrículas nos Cursos de formação docente por categoria administrativa — Brasil (2007 — 2017)



Fonte: Elaborado pela autoria

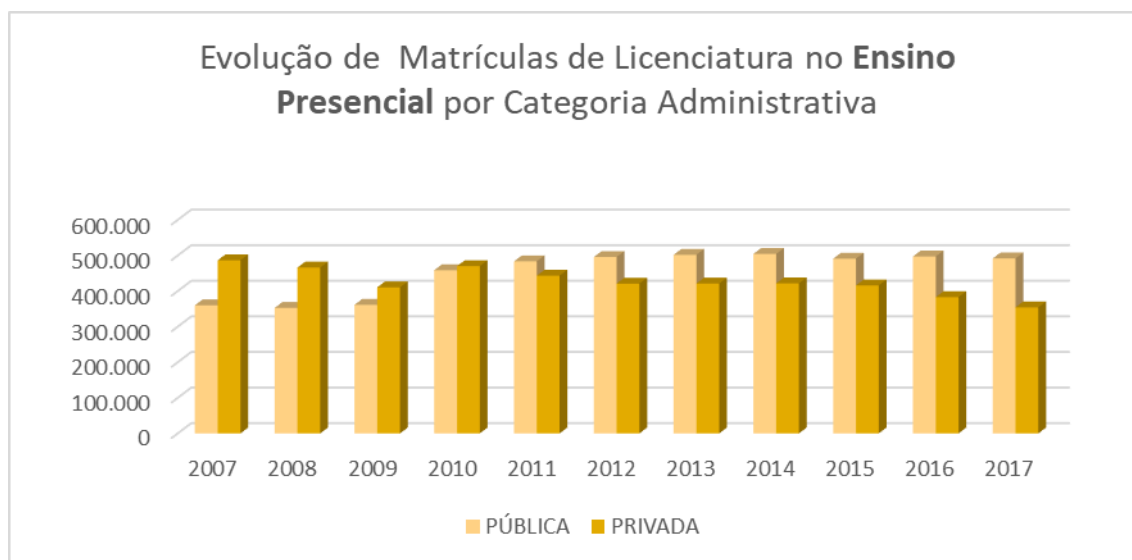
Observando os dados acima, constatamos comparativamente a evolução do número de matriculados nos cursos de formação docente do setor privado quando comparados com o setor público.

Na série histórica de 2007 a 2017, foi constatado que as matrículas nos cursos de formação docente no setor público cresceram 47,6%, enquanto o setor privado cresceu 51% considerando o to-

tal de matrículas tanto na modalidade EAD quanto presencial — o que aponta indubitavelmente a predominância do setor privado com tendência a aumentar ainda mais essa diferença, segundo o movimento detectado.

Outro dado comparativo que merece destaque diz respeito ao crescimento das matrículas nos cursos de formação docente no Brasil na modalidade presencial, considerando as categorias administrativas pública e privada. Veja o gráfico 4 abaixo.

Gráfico 4 — Evolução das matrículas nos Cursos de formação docente na modalidade presencial por categoria administrativa — Brasil (2007 — 2017)



Fonte: Elaborado pela autoria

Os dados acima mostram que, na série histórica de 2007 a 2017, houve um crescimento nas matrículas da modalidade presencial na categoria administrativa pública na ordem de 36,6%.

De maneira inversa, na categoria administrativa privada houve uma diminuição das matrículas na ordem de -13,2%. Isso mostra quanto o setor privado deixou de investir nos cursos de formação docente presenciais, mudando seu foco para a EAD.

Na combinação da implementação dessas políticas de expansão da educação superior, fica clara a prevalência do crescimento das matrículas nos cursos de formação docente no setor privado através da modalidade EAD. No que diz respeito a esses cursos, entendemos que algumas consequências podem incidir diretamente na qualidade da educação básica, que, por sua vez, incidirão na qualidade da educação superior, retroalimentando um círculo vicioso de baixa qualidade educacional que existe no Brasil. Nessa lógica, concordamos com a observação de Raposo (2006), quando afirma que, na escolarização como processo de formação docente inicial e suas implicações, toda escola passa a se configurar como uma oficina de formação de professores na medida em que os métodos de ensino não são desvinculados dos conteúdos no processo de aprendizagem; daí o porquê

de todo escolarizado ser, potencialmente, um professor ou buscar sua profissionalização na docência.

Segundo Raposo (2006, p. 250), para que esse determinismo seja desfeito, é preciso considerar que a “Educação Básica de baixa qualidade é a base de formação do futuro professor, que sem a devida competência, ingressa nos cursos de formação docente e retorna à referida Educação Básica”.

Simultaneamente com outros fatores, sabemos que a formação e profissionalização do professor é potencialmente capaz de melhorar a qualidade da educação básica, o que, de *per si*, implicará melhora na educação superior, contribuindo assim para que o ciclo se modifique.

Sobre o processo de expansão do ensino superior através da modalidade EAD, tanto na categoria pública quanto na privada, ressaltamos que os critérios de qualidade podem ser acobertados pela falta de regulamentação ou supervisão sobre o funcionamento dos cursos. A esse respeito, Castro e Segenreich (2012, p.91) afirmam que é recente no Brasil a criação de “[...] normas e regras em matéria de educação superior, principalmente no que se refere à modalidade de ensino a distância e sua utilização na educação superior”, além de que, afirmam as autoras, a excessiva flexibilização possibilitada pela LDB nº 9.394/96 facilitou o domínio da iniciativa privada e “[...] provocou uma expansão desordenada dessa modalidade de educação, em padrões de qualidade frágeis e fora de controle e da avaliação pelos órgãos oficiais competentes” (CASTRO E SEGENREICH: 2012, p.113).

Atualmente, muitas graduações ainda usam uma tecnologia arcaica na ministração dos cursos. Consideramos que grande parte da educação superior foi entregue nas mãos do setor privado, ao que Freitas (2002, p. 148) alerta, declarando que “A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”. Esse movimento confirma o aspecto ontologicamente cleptocrático do capitalismo, tendo como fundamento por parte do capital objetivado as possibilidades de sua ampliação e da realização de seus interesses.

Com base em muitas análises, Castro (2004, p. 110) afirma que um grande número de estudiosos não recomenda a modalidade EAD para a formação inicial de professores em razão de que “[...] os momentos presenciais têm um lugar fundamental nessa formação, pois o desenvolvimento da capacidade crítica e da produção intelectual deve ser construído dialogicamente entre os profissionais em formação”.

No mesmo tom, somos compelidos por Cury (1992) a um aprofundamento da questão no sentido de que precisamos “[...] dominar com compromisso e competência os recursos que a tecnologia vai disseminando na área da produção e do consumo”. O mesmo autor em outra obra nos insta a pensar, no sentido de que o sistema privado vem se candidatando à utilização da eletrônica como meio de difundir cursos e programas através “[...] do ensino semi-presencial, e à distância e paralelamente ao que as agências de fomento fazem com os programas acadêmicos, há uma busca da internacionalização de cursos e programas mais voltados para o mercado” (CURY: 1999, p. 127).

Ao se contrastarem os discursos muitas vezes progressistas dos vários governos com a realidade observada através dos dados analisados acima, observamos uma implementação rigorosa em caráter nacional das orientações neoliberais dos organismos internacionais no que diz respeito à privatização da educação superior e da utilização da EAD como modalidade principal para os cursos de formação docente no Brasil.

Considerações finais

As mudanças educacionais promovidas pela LDB 9.394/96 possibilitaram a crescente expansão da educação superior pela iniciativa privada nas duas modalidades, bem como possibilitaram a predominância da utilização de EAD para a formação inicial docente articulada com as diretrizes internacionais. Elas são motivadas no contexto de um processo mundial de reestruturação capitalista de teor neoliberal, sendo geradas seguindo as orientações dos organismos internacionais de maior envergadura como o Banco Mundial.

Essas mudanças em várias áreas e no quadro educacional ocorreram numa perspectiva de política focalizada. Nesse sentido e com base nos dados apresentados, devemos considerar que tanto a privatização da educação superior quanto a utilização da modalidade EAD foi, de fato, uma “opção” emergencial pela ausência de outras alternativas as quais deveriam ter sido postas pelos governos que se autodenominam democráticos. Em consequência disso, a realidade aponta para o aligeiramento da formação, o que nos leva a questionar a respeito da propriedade dessa expansão da educação superior.

Essa abertura na legislação possibilitou a muitos governos e empresários do ensino o aumento das matrículas nos cursos de formação docente no Brasil nem sempre bem estruturadas qualitativamente, visando, principalmente, baratear custos e atender às determinações e alcance de índices estabelecidos pelos organismos internacionais e reafirmados nacionalmente.

De fato, a expansão da educação superior no Brasil é uma necessidade histórica com implicações diretas em vários aspectos da vida da população bem como na sociedade brasileira como um todo. A grande questão colocada está no aspecto majoritário da formação docente pela modalidade EAD, bem como no aspecto privatizante da expansão superior em um país tão carente de uma formação docente de qualidade que contribua para a melhoria da nossa educação básica.

Defendemos que as políticas de formação docente no contexto da expansão da educação superior se colocam mais do que nunca no cerne das discussões, tendo em vista que a EAD tem servido principalmente para esse tipo de formação, destacando que tal combinação não deve ser tratada considerando a EAD como “opção” baseada em argumentos de caráter economicista em um país tão rico quanto o nosso, mas paradoxalmente tão explorado pela crescente privatização e abandono do Estado em área tão fundamental, como é o caso da formação docente.



Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington D.C. EUA, 1996.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o Privado**, Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005.

CABRAL NETO, A; CASTRO, A. M. D. A. A supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: realidade brasileira e repercussões no RN. In: Cabral Neto, A. Nascimento, Ilma V. e Chaves, Vera J.(orgs). **Política de expansão da educação superior no Brasil**: democratização às avessas. – São Paulo : Xamã, 2011.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo e SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. In: **Revista Educação em Questão**. v. 42, n.28 (jan/abr. 2012) – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2012.

CEPAL. La integración de las tecnologías digitales em las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional. Santiago de Chile. Naciones Unidas, 2014.

CURY, Carlos R. J. **O público e o privado na educação brasileira contemporânea**: posições e tendências. Cadernos de Pesquisa. São Paulo n. 81, mai. 1992, p. 33-34

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas público de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior**: 2012 – resumo técnico. - Brasília, 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017** - Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. A trajetória da formação docente e suas relações com a Educação Básica. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. In: **Revista Educação em Questão**. v. 42, n.28 (jan/abr. 2012) – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2012.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI”.



A EQUIDADE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM ESTUDO SOBRE PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES, AMBIENTE E VIDA UNIVERSITÁRIA

Ana Cristina Murta Collares
Ana Maria de Albuquerque Moreira
Ana Maria Nogales
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
Maria Teresa Leão
Shayane Cordeiro
Layla Teixeira Cesar
Universidade de Brasília

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os resultados do diagnóstico realizado na Universidade de Brasília (UnB), como parte das atividades do Observatório Institucional de Equidade na UnB (OIE/UnB), associado ao Observatório Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior (ORACLE). O diagnóstico foi realizado por meio de um survey aplicado a uma amostra aleatória de estudantes de cursos de graduação da UnB, em seus distintos *campi*. Foram analisados diferentes aspectos do perfil dos estudantes, sua participação em programas de assistência estudantil e percepção sobre o ambiente universitário, entendendo que a equidade envolve as dimensões do acesso, da permanência e do suporte à formação com qualidade. O perfil dos alunos que responderam ao diagnóstico é compatível com o perfil geral dos estudantes da UnB, o que permite um certo nível de generalização dos resultados. Os respondentes são, em sua maioria, brancos, do sexo feminino e têm entre 20 e 24 anos. 35% estão na faixa de renda entre 3 e 10 salários-mínimos, enquanto apenas 4,4% se encontram na faixa mais alta (mais de 30 SM). Quanto à participação em programas acadêmicos, por exemplo, a maior parte dos alunos afirma ter tomado parte em programas de monitoria (44,26% dos alunos). Auxílio-alimentação recebeu a maior porcentagem de respostas de alunos que afirmaram ter tomado parte em programas de assistência estudantil. Sobre o ambiente universitário, para a grande parte dos respondentes (70%), a UnB promove uma cultura de equidade e 49,44% responderam que a comunidade universitária "acolhe igualmente todos os estudantes sem discriminação segundo gênero, raça/cor, etnia, classe social". Destacamos que esta primeira versão do diagnóstico consistiu em piloto, que será aperfeiçoado em próximas aplicações. Os resultados fornecem importante base de informações ao planejamento de políticas institucionais direcionadas a uma cultura universitária mais equitativa.

Palavras-chave: Equidade. Perfil dos estudantes. Ambiente e Vida Universitária.

The equity at the University of Brasilia: a study on socioeconomic profile of students, environment and university life

Abstract: In this study we present a diagnosis carried out at the Universidade de Brasilia (UnB), as part of the activities of the Observatory of Institutional Equity (OIE/UnB) associated with the Observatorio Regional para la Calidad de laEequidad in la Educación Superior (ORACLE). The diagnosis was performed through a survey applied to a random sample of students of undergraduate courses from UnB, in its different campuses. We analyze several aspects of the students' profile, as well as their participation in



student assistance programs and perceptions about university environment, according to the understanding that equity involves the dimensions of access, permanence and support of a student's formation. The profile of students who responded to the survey is compatible with the general profile of students from UnB, which allows a certain level of generalization of the results. Respondents are mostly white, female and have between 20 and 24 years. 35% are in the range of income between 3 and 10 minimum wages, while only 4.4% are in the higher range (more than 30 ms). With regard to participation in academic programs, for example, the majority of students claimed to have taken part in tutoring programs (44.26% of students). Food aid program received the largest percentage of answers from students who claimed to have taken part in student assistance programs. About the university environment, for the large part of the respondents (70%), agreed that UnB promotes "a culture of equity" and 49.44% responded that the university community "also welcomes all students without discrimination according to gender, race/colour, ethnicity, social class". We emphasize that this first version of the questionnaire is a pilot for a larger project, and will be improved in upcoming applications. Results provide important information to the planning of institutional policies directed to a university culture of equity.

Key words: Equity. Students' Profile. Environment and University life.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho versa sobre os resultados de um diagnóstico da equidade entre estudantes de cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB). O trabalho é parte das atividades desenvolvidas no âmbito da UnB pela equipe participante do Observatório Institucional de Equidade (OIE/UnB), associado ao Observatório Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior (ORACLE). O projeto, coordenado pela Universidad Autònoma de Barcelona (UAB) e financiado pela linha Erasmus+ da União Europeia, reuniu 30 instituições de educação superior na América Latina e na América Central e mais cinco universidades europeias.

Com a experiência acumulada em outros projetos voltados para a equidade, como o ACCEDES (Acceso, permanência y éxito académico de colectivos vulnerables em la Educación Superior) e o ACCESS 4ALL, também coordenados pela UAB, o ORACLE ampliou a perspectiva de grupos vulneráveis nas universidades e de estruturas acadêmicas, direcionando o foco do projeto para a qualidade da equidade para os segmentos: estudantes, docentes e técnico-administrativos. Os diagnósticos envolveram a estrutura administrativa e projetos, bem como o perfil desses segmentos.

Neste trabalho, apresentamos o diagnóstico do perfil dos estudantes da UnB com relação à equidade. O estudo foi desenvolvido por uma abordagem quantitativa, utilizando, como instrumento de pesquisa, um *survey* aplicado a uma amostra aleatória de estudantes de cursos de graduação presenciais da UnB, em seus distintos *campi*. A aplicação do instrumento foi feita por meio da plataforma Lumi Survey no período de 25 de junho a 15 de julho de 2019.

A elaboração do instrumento de diagnóstico partiu do questionário do Observatório da Vida Estudantil, também desenvolvido na UnB. Aos blocos de questões relativas à identificação e ao perfil socioeconômico dos estudantes, foram adicionados blocos de perguntas sobre a trajetória pré-universitária, a inserção e a vida na universidade. Os resultados tratam de estatísticas descritivas do



diagnóstico e são apresentados na terceira seção deste trabalho, após a breve discussão teórica sobre equidade na segunda seção depois desta apresentação. Por fim, na conclusão, apresentamos os primeiros achados do estudo.

Equidade na educação superior: do reconhecimento das necessidades às iniciativas de inclusão

De acordo com Suárez e Gairin (2018), o entendimento da educação superior como um bem, um recurso e um direito contribui não apenas ao desenvolvimento individual dos sujeitos, mas à promoção da justiça social. Nesse sentido, a garantia da equidade permite que um número maior de estudantes se beneficie de uma educação superior de qualidade, a qual é compreendida não apenas pelo acesso, mas também pela permanência e pela conclusão dos cursos.

Na promoção de iniciativas destinadas à equidade, facilitar o acesso à universidade de estudantes tradicionalmente sub-representados na população universitária não é, por si só, suficiente e deve ser seguida de medidas que visem também à permanência e à conclusão dos cursos e à orientação sobre o caminho da pós-graduação.

Dessa forma, quando uma IES determina as vagas, na verdade faz um contrato tácito com o aluno e assume a responsabilidade de ter as condições de aprendizagem (infraestrutura, equipamento, ensino e apoio ao ensino) para que atinja os objetivos propostos, com a única condição de que ele cumpra suas obrigações como estudante (Dovigo et al, 2018, p. 203).

Avila e Guzman (2019) referem-se à equidade educacional no ensino superior a partir de todos os fatores que afetam o acesso da população estudantil aos estudos universitários, sendo o mais importante aquele relacionado às políticas de admissão, levando em consideração critérios de qualidade educacional. Essa qualidade pressupõe que toda a população acesse o direito em igualdade de condições. Isso requer uma atenção diferenciada, de maneira que possa responder às diferentes necessidades de acordo com as características das populações. Cabe à educação superior pública revisar suas políticas de acesso para garantir a entrada, permanência e conclusão de estudos de populações estudantis dos diversos grupos e culturas sociais indígenas e nativas.

Com esse mesmo entendimento, Suárez e Gairin (2018) afirmam que a equidade implica um tratamento diferenciado daquele que é desigual em suas origens, com o objetivo de alcançar maior igualdade. Dessa forma, a equidade não é um resultado que seria alcançado na universidade, mas uma condição que deveria ser construída em todas as etapas da educação. Os mecanismos revelariam acesso para toda a população, oferta educacional com recursos materiais, humanos e pedagógicos similares suficientes nas escolas e resultados de aprendizagem, em que todos os alunos alcancem o sucesso, independentemente de sua origem social e cultural. Em síntese, os autores propõem as dimensões:

- a) equidade nas oportunidades de estudo;
- b) equidade no acesso;



- c) equidade na permanência; e
- d) equidade nos resultados.

Observando-se as dimensões que apontam para o desenvolvimento de uma cultura de equidade, a universidade é chamada a uma prática inclusiva, a qual parte do reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos e suas necessidades, garantindo o aprendizado e o desenvolvimento de todos sem características individuais (como *status* social, raça, etnia ou gênero). Devem reformular suas estruturas para acolher grupos vulneráveis, entendidos como aqueles que, devido às condições sócio-históricas, têm o direito de acessar esse nível educacional, mas estão excluídos desse espaço.

Se assumirmos que a equidade está ligada à qualidade no ensino superior, (...) as universidades de qualidade são inclusivas e, inversamente, uma universidade inclusiva é uma universidade de qualidade. São, portanto, instituições localizadas em um sistema de ensino superior que não exclui setores da população, mas onde são desenvolvidas políticas que buscam oferecer oportunidades educacionais a todos os alunos. Parece claro, então, que a inclusão na educação superior é definida pela prevalência de instituições que não apenas valorizam a diversidade dos estudantes, que buscam garantir processos de ensino-aprendizagem que os contemplem plenamente, independentemente de suas características individuais. (Suárez e Gairin, 2018, p. 35)

Para tornar essa universidade efetiva, os autores alertam para a necessidade de que a universidade parta do diagnóstico da situação dos estudantes e, de maneira sistemática, permita a coleta de informações atualizadas que respondam pela composição e necessidades dos estudantes. Segundo Dovigo et al (2018), uma instituição de ensino superior, impregnada pela cultura da equidade, desenvolve uma sensibilidade especial para identificar situações de vulnerabilidade precoce e as percebem como oportunidades à promoção de mecanismos proativos de proteção, conservação ou restauração das condições de equidade.

Ao considerar que a equidade na educação se volta ao reconhecimento das diferenças entre as pessoas e a necessidade de dar tratamento diferenciado para superar as diferenças de desigualdade geradas com base nas diferenças, Castrillón e Regnault (2019) retomam o compromisso das instituições em melhorar a qualidade da educação superior. Para isso, seria necessário que sua ação fosse direcionada, primeiro, à identificação dessas desigualdades dentro da instituição, e, segundo, ao desenho e implementação de programas e projetos que contribuam para aliviar essas desigualdades.

Sobre esse plano de ações, Suárez e Gairin (2018) propõem as diretrizes:

- . o acesso pode fornecer informações sobre o funcionamento dos sistemas de admissão e se eles estão conseguindo incorporar todos os grupos sociais na proporção que lhes corresponda;
- . a permanência pode fornecer dados referentes ao abandono escolar e seus possíveis relacionamentos com os perfis dos alunos;
- . a graduação mostra-nos as probabilidades de certos grupos de estudantes concluírem o ensino superior;
- . finalmente, depois de alguns anos após a graduação, o monitoramento do aluno pode ser usado para analisar a relação estudo-emprego nessa população.

Com esse entendimento, foi realizado o diagnóstico aqui apresentado na UnB.



Análise das respostas: perfil socioeconômico dos estudantes, ambiente e vida universitária

No total, 543 estudantes responderam ao questionário piloto do diagnóstico da equidade. As respostas contemplaram a distribuição de estudantes pelos distintos *campi* da UnB, com maior concentração no Campus Darcy Ribeiro, Plano Piloto (61%), seguido do Gama (30%), Ceilândia (3,5%) e Planaltina (6%). A maioria das respostas foi de alunos do turno diurno (84%).

Perfil Socioeconômico

Para a identificação do sexo, 52% das respostas foram para o sexo feminino e 46% para o masculino. A maior parte se encontra na faixa de 20 a 24 anos de idade (55%) destacando-se um grupo menor (6,5%) acima de 30 anos. Praticamente a totalidade é de brasileiros (541), um estudante declarou ser naturalizado e outro, estrangeiro.

Da mesma forma, a maioria é candanga, nascida (70%) e residente no (95%) no Distrito Federal, em distintas regiões administrativas, o que pode guardar relação com o tempo habitual que os estudantes levam no deslocamento para a universidade: a maior parte (38%) informou que despense entre 1 e 2 horas. O deslocamento mais rápido, em menos de 15 minutos, é feito por 11% dos respondentes e um percentual menor deles (5,5%) declarou levar mais de 2 horas entre residência e universidade. O meio de transporte mais utilizado pelos estudantes nesse trajeto é o ônibus (78%) e a maioria reside com os pais (70%).

Nas variáveis relativas à raça/cor (Tabela1), renda mensal familiar (Tabela2) e escolaridade dos pais (Tabela3), observamos a mudança do perfil dos estudantes de graduação das universidades federais, também constatadas em outros estudos, como a IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras (ANDIFES, FONAPRACE, 2016). Os resultados mostram uma universidade mais democrática na etapa do acesso, com o percentual mais elevado de estudantes pardos e pretos, bem como de famílias de faixas de renda mensal mais baixas. Na escolaridade dos pais, o percentual mais elevado nesse grupo é de pais com ensino médio completo. Em quantitativo bem mais baixo, aparecem pais que não sabem ler nem escrever.

Tabela 1: Perfil dos estudantes por raça/cor

Raça/cor		
VAR24	Frequência	%
Amarela	10	1,84
Branca	250	46,04
Parda	215	39,59
Preta	68	12,52

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 2: Renda familiar mensal

Renda mensal da família.				
VAR68	Frequência	%	Frequência Acumulada	Frequência Acumulada %
Até 3 salários mínimos (até R\$ 2.994,00).	189	34,81	189	34,81
De 3 até 10 salários mínimos (R\$ 2.994,00 até R\$ 9.980,00).	194	35,73	383	70,53
Mais de 10 até 20 salários mínimos (R\$ 9.980,00 até R\$ 19.960,00).	103	18,97	486	89,50
Mais de 20 até 30 salários mínimos (R\$ 19.960,00 até R\$ 29.940,00).	33	6,08	519	95,58
Mais de 30 salários mínimos (mais de R\$ 29.940,00).	24	4,42	543	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 3: Escolaridade dos pais

ESCOLARIDADE DOS PAIS			
Grau de escolaridade			
Frequência Col Pct	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Total
Ensino fundamental completo.	26 4.79	16 2.95	42
Ensino fundamental incompleto.	62 11.42	47 8.66	109
Ensino médio completo.	154 28.36	152 27.99	306
Ensino médio incompleto.	35 6.45	32 5.89	67
Ensino superior completo.	129 23.76	135 24.86	264
Ensino superior incompleto.	28 5.16	30 5.52	58
Não sabe informar.	28 5.16	0 0.00	28
Não sabe ler nem escrever.	7 1.29	2 0.37	9
Pós-graduação.	74 13.63	129 23.76	203

Fonte: dados da pesquisa.

Em se tratando da situação ocupacional, 42% dos que responderam ao diagnóstico-piloto disseram que nunca trabalharam ou estagiaram, 26% não estavam trabalhando no momento da pesquisa, mas já haviam trabalhado ou estagiado, e 31% estavam trabalhando ou realizando o estágio. Entre os que informaram estar ocupados, 36% dedicam entre 20 a 30 horas por semana ao trabalho e predomina a renda mensal individual de até 1 salário-mínimo (R\$ 998,00).

Tema que vem se mostrando relevante no cotidiano das universidades e despertando a atenção da gestão para ações institucionais mais efetivas diz respeito à saúde física e mental dos estudantes. De modo geral, a saúde física é avaliada pelos estudantes como muito boa e boa. Entretanto, quando perguntados se tiveram alguma dificuldade emocional que interferiu no rendimento acadêmico no último ano, a resposta positiva é em 69%. Somado a outros dados que mostram fragilidades na saúde mental dos estudantes universitários, o resultado sugere um aprofundamento no tema nas futuras aplicações do *survey* aqui apresentado.

Inserção e vida universitária

Na trajetória pré-universitária, de maneira análoga ao que foi observado com relação à raça/cor e renda familiar, os antecedentes escolares mostram a mudança do perfil dos estudantes de graduação. Se antes havia uma população em que predominavam alunos oriundos da educação básica de escolas particulares, agora aparece uma boa parte que concluiu o ensino fundamental (40%) e o ensino médio (49,5%) somente em escolas públicas. O ingresso na Universidade de Brasília deu-se, para a maioria dos respondentes (60%), no curso correspondente à primeira escolha. A escolha pelo ingresso por outra opção de curso foi mais motivada pela elevada concorrência, na visão de 33% dos respondentes.

Ao longo do curso, destacamos, primeiramente, a participação dos alunos em programas acadêmicos (Tabela 4) e em programas de assistência estudantil (Tabela 5). Na amostra aleatória da pesquisa, a monitoria foi a atividade que mais envolveu os estudantes (Tabela 4). Para os programas assistenciais, aparecem o auxílio-alimentação e o auxílio socioeconômico com os percentuais mais altos para os que buscaram o programa e foram contemplados.

Tabela 4: Participação em programas acadêmicos

Você participa ou participou de algum dos programas acadêmicos?			
Programas Acadêmicos	Participa ou participou		Não participa ou
	Com bolsa	Sem bolsa	
Frequency			
PIBIC	9,02	9,02	81,95
PIBID	1,84	0,37	97,79
PIBEX	3,50	4,42	92,08
PET	2,95	0,74	96,32
Residência pedagógica	1,10	0,55	98,34
Iniciação científica em projetos de pesquisa	7,37	7,92	84,71
Monitoria	14,00	30,20	55,80
Outro	5,71	14,18	80,11

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 5: Participação em programas de assistência estudantil

Você foi contemplado(a) por algum dos seguintes programas assistenciais ou se candidatou a eles?			
Programas de Assistência	Contemplado	Não	
		contemplado	Não me candidatei
Auxílio alimentação	27,99	5,16	66,85
Auxílio emergencial	2,39	4,79	92,82
Auxílio socioeconômico	11,60	15,84	72,56
Auxílio moradia	8,10	5,52	86,37
Vale-Livro - Editora UnB	2,76	4,97	92,27
Bolsa UnB Idiomas	4,24	8,29	87,48
Auxílio Creche	0,18	2,95	96,87
Bolsa MEC	0,74	2,95	96,32

Vida universitária: permanência no curso

O diagnóstico também buscou compreender aspectos que contribuem para a permanência dos estudantes no curso de graduação, tendo em vista a preocupação em se reduzir a evasão.



Embora a maioria dos respondentes (66%) não seja concluinte ou esteja perto de concluir o curso, as respostas (numa escala de 1 — discordo totalmente a 4 – concordo totalmente) mostraram que o apoio das famílias, a perspectiva profissional e as oportunidades encontradas no curso para a superação de lacunas na formação são os fatores que mais motivam os estudantes a permanecerem no curso (Tabela 6). E a maioria dos respondentes (72%) afirmou que pretende continuar no curso.

Tabela 6: Motivos para a permanência no curso

A minha permanência no curso foi favorecida por/pela (alunos que estão perto de concluir)						
Permanência no curso	1 - Discordo totalmente	2	3	4 - Concordo totalmente	Não se aplica	Não sei
Ajuda da família	4,37	8,74	19,67	65,57	0,55	1,09
Apoio e solidariedade dos colegas	19,13	22,40	28,42	24,04	4,92	1,09
Programa acadêmico de bolsa de estudos	31,15	5,46	7,65	13,66	40,98	1,09
Contemplado com assistência estudantil	28,96	1,64	3,28	20,22	44,26	1,64
Proporciona boa perspectiva profissional	8,20	17,49	28,42	42,08	1,09	2,73
Eu continuei no curso porque proporcionará minha ascensão social	12,57	24,04	26,23	28,96	4,92	3,28
Encontrei oportunidades no meu curso para superar algumas lacunas de aprendizagem	6,01	15,85	37,70	32,79	3,83	3,83
Os professores do curso me motivaram a permanecer e concluir o curso	22,40	27,87	31,15	17,49	0,55	0,55
De maneira geral eu estou satisfeito com o curso	6,56	25,14	40,44	25,14	0,00	2,73
Frequency Missing = 3240						

Fonte: dados da pesquisa

Vida universitária: infraestrutura, acesso a programas e ações e ambiente

A qualidade da infraestrutura disponível, o acesso a programações e ações institucionais que apoiem o bom desempenho acadêmico bem como o ambiente de convivência na universidade são fatores que merecem ser considerados quando se trabalha na perspectiva da qualidade da equidade. As respostas às questões atinentes a tais fatores no diagnóstico mostraram que, em termos de infraestrutura, os estudantes avaliam bem a biblioteca e, de modo geral, os espaços de convivência no *campus* que frequentam. Entretanto, apontam problemas na segurança dos prédios e nos ambientes universitários (Tabela 7).

Tabela 7: Infraestrutura da Universidade

VIDA UNIVERSITÁRIA: Infraestrutura						
Infraestrutura da universidade	1 - Discordo totalmente	2	3	4 - Concordo totalmente	Não se aplica	Não sei
As salas de aula são confortáveis	13,26	36,83	38,12	11,60	0,18	0,00
Os laboratórios são bem equipados e confortáveis	10,13	27,62	34,44	9,94	7,73	10,13
Sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da UnB	8,10	17,50	37,57	22,10	4,79	9,94
Tenho facilidade no acesso ao Campus do meu curso	13,08	24,49	26,89	34,44	0,92	0,18
Tenho opções de alimentação no Campus a preços acessíveis	24,86	23,20	24,31	23,02	2,21	2,39
Os prédios e espaços no Campus geram um ambiente seguro (não favorecem ocorrências de violência sexual nem física)	37,57	33,70	15,47	9,39	0,74	3,13
Os prédios e espaços no Campus apresentam condições adequadas de acessibilidade	23,39	36,10	22,65	9,58	1,29	7,00
O Campus do meu curso tem espaços adequados e agradáveis de convivência, de descanso/relaxamento e estudo	22,10	27,26	31,31	17,50	0,00	1,84
Encontro espaços na Universidade para guardar/aquecer alimentos e realizar refeições	16,02	28,18	30,76	20,07	0,74	4,24

Fonte: dados da pesquisa

No acesso a programas de ensino, pesquisa e extensão (Tabela 8), além de avaliarem a sua divulgação, sistema de candidatura e infraestrutura de apoio, os respondentes também avaliaram de que maneira tratam da temática da equidade e do respeito à diversidade. De modo geral, as respostas sinalizam para a necessidade de se dar maior visibilidade institucional a tais programas e ações, incluindo mecanismos de divulgação (tabela 8).

O tratamento dado à temática da equidade é bem avaliado pelos estudantes e, no que diz respeito à promoção de uma cultura de equidade na instituição, as respostas também são positivas (Tabela 9). Importante destacar que o acolhimento dado pela comunidade universitária a todos os estudantes sem discriminação segundo gênero, raça/cor, etnia e classe social pode ser considerado um aspecto positivo na UnB, dadas as respostas favoráveis a esse critério.

Tabela 8: Acesso a programas e ações da Universidade

VIDA UNIVERSITÁRIA: Programas e ações da Universidade						
Acesso aos programas e ações da universidade	1 - Discordo totalmente	2	3	4 - Concordo totalmente	Não se aplica	Não sei
Os programas de acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão são amplamente divulgados	32,78	35,91	18,97	5,16	0,55	6,63
É fácil candidatar-se a um programa de acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão	23,02	29,10	20,44	4,79	0,74	21,92
Os Programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão incorporam a equidade entre homens e mulheres e o respeito à diversidade	7,37	12,71	20,26	11,97	3,50	44,20
Os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados	26,34	27,99	12,34	7,73	6,26	19,34
É fácil candidatar-se a um programa de assistência - Programas de assistência estudantil	26,70	19,52	9,21	4,42	7,92	32,23
Os recursos (materiais, físicos, humanos) fornecidos aos estudantes pelos programas são suficientes	15,47	19,15	11,05	1,84	9,76	42,73

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 9: Ambiente da Universidade

VIDA UNIVERSITÁRIA: Ambiente						
Ambiente da universidade	1 - Discordo totalmente	2	3	4 - Concordo totalmente	Não se aplica	Não sei
Os recursos pedagógicos e didáticos usados para a formação (livros e outros) incorporam a equidade entre homens e mulheres e o respeito à diversidade	7,55	19,52	24,49	19,15	4,05	25,23
A UnB promove uma cultura de equidade e de não-discriminação segundo gênero, raça/cor, etnia, classe social	5,16	16,21	34,99	35,17	1,29	7,18
A comunidade universitária (docentes, discentes e técnicos administrativos) acolhem igualmente todos os estudantes sem discriminação segundo gênero, raça/cor, etnia, classe social	13,08	25,41	26,15	22,84	0,74	11,79
Eu me sinto acolhido(a) na Universidade	9,21	26,34	35,54	25,23	0,74	2,95

Fonte: dados da pesquisa.



CONCLUSÕES PRELIMINARES

As políticas de equidade na educação superior necessitam de ser identificadas e analisadas em momentos distintos: na disponibilidade de vagas, no acesso, no apoio à permanência e no suporte ao bom desenvolvimento acadêmico dos estudantes (McCowan, 2016; Suárez e Gairin (2018)). Nessas dimensões, diferentes aspectos necessitam de ser observados, tanto no perfil socioeconômico do estudante, quanto na estrutura, na organização e na gestão da instituição de ensino.

Os resultados preliminares do diagnóstico mostram que o perfil dos estudantes da UnB vem se modificando, como resultado de ações afirmativas que definem o sistema de cotas da universidade, implementado desde 2004. Assim, no que diz respeito à equidade no acesso à educação superior, as políticas de cotas vêm se mostrando como um relevante instrumento.

Nas etapas de apoio à permanência e suporte para a formação acadêmica com sucesso, os resultados observados revelam a pertinência dos programas de assistência estudantil e os esforços empreendidos pela Universidade. Entretanto, apontamos a prioridade de um olhar mais atento da Universidade com relação a se tratar da equidade na perspectiva da horizontalidade (McCowan, 2016), em distintas frentes de atuação. Outras aplicações do diagnóstico têm por objetivo detalhar e aprofundar dados que deem suporte às ações institucionais para a equidade.

Referências

- ANDIFES. (2016). *IV Pesquisa do perfil sócioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras*, 2014.
- ÁVILA, J. E. F. GUZMAN, S. M. (2019). Perspectiva comparada de la equidad en las instituciones de educación superior en Chile. In COROMINAS, A. B. CEACERO, D. C. BERRIO, G. A. G (coord) *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad*. Panamericana Formas e impresos, Colombia.
- DOVIGO, F. (coord.) (2018) *Mejorar la inclusión y la equidade em las IES: la perspectiva de las funciones..* In SALLÁN, J. G. ÁVILA, G.P. *Políticas y prácticas para la equidade em la educación superior*. Wolters Kluwer España, Madrid.
- McCOWAN, Tristan. (2016). Un marco conceptual sobre la equidad^[1] en el acceso a la educación superior. In: ZÚÑIGA, C.; REDONDO, J.; LÓPEZ; SANTA CRUZ, E. *EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* Santiago, Ediciones El Desconcierto.cl.
- SUAREZ, C. I. GAIRIN, J. (2018) *Equidad y educación superior*. In SALLÁN, J. G. ÁVILA, G.P. *Políticas y prácticas para la equidade em la educación superior*. Wolters Kluwer España, Madrid.



AÇÕES INTERVENTIVAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Keilla Christina Desidério da Silva

Licenciada em Física. Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília. Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do DF – SEEDF. E-mail: kcds2007@hotmail.com.

Priscila Caroline Valadão de Brito Medeiros

Licenciada em Física. Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF. E-mail: priscilacaroline@uol.com.br.

Gerson de Souza Mól

Bacharel e Licenciado em Química pela UFV. Mestre em Química Analítica pela UFMG. Doutor em Ensino de em Química UnB. Professor do IQ-UnB. E-mail: gmol@unb.br

Juliana Eugênia Caixeta

Graduada em Psicologia. Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, E-mail: eugenia45@hotmail.com

Resumo: Para que a inclusão aconteça no ambiente escolar é importante que professores regentes da classe comum e professores especialistas que atuam no Atendimento Educacional Especializado trabalhem de forma colaborativa, reconhecendo, respeitando as necessidades específicas dos seus estudantes, adaptando recursos e contextos a fim de promover aprendizagem e desenvolvimento. Enquanto o professor da classe comum deve planejar uma aula inclusiva que atenda às necessidades de todos os estudantes, o professor especialista atua na promoção da aprendizagem disponibilizando estratégias, recursos humanos, pedagógicos e de acessibilidade para a realização das atividades escolares. Propomos a elaboração, o planejamento e a execução de ações interventivas de duas pesquisadoras em uma escola de Ensino Médio com foco nos professores da classe comum e professores especialistas, ambos da área de Ciências da Natureza. O objetivo desse artigo está em descrever como os espaços de formação e profissionalização oferecidos aos dois grupos de professores são capazes de apresentar a necessidade de um trabalho colaborativo para que a inclusão aconteça no contexto escolar. No processo formativo utilizamos uma metodologia qualitativa que teve o seu interesse nas falas e nos posicionamentos dos professores, cujas demandas e anseios buscamos ouvir a fim de desenvolver estratégias capazes de favorecer a sua prática pedagógica no Ensino de Ciências. Esse trabalho permitiu o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e dos pesquisadores e o desenvolvimento pessoal e coletivo dos alunos daquele contexto social. Evidenciamos a importância de a universidade promover esses espaços de formação e reflexão na comunidade escolar, no nosso caso, os docentes. Acreditamos que surgirão novas práticas, novas concepções, novos compromissos e novos posicionamentos capazes de promover a inclusão e o desenvolvimento, valorizando a diversidade.

Palavras chave: Professores. Capacitação em Serviço. Inclusão Escolar. Ensino de Ciências.

INTERVENTIONAL ACTIONS IN THE CONTEXT OF SCHOOL INCLUSION

Abstract: For inclusion to happen in the school environment, it is important that common-class teachers and specialist teachers working in Specialized Educational Service - SES - work collaboratively, recognizing, respecting the specific needs of their students, adapting resources and contexts to promote learning and development. While the ordinary class teacher should plan an inclusive class that meets the needs of all students, the specialist teacher works to promote learning by providing strategies, human resources, pedagogical and accessibility to perform school activities. We propose the elaboration, planning and execution of intervention actions of two researchers in a high school with focus on teachers of the common class and specialist teachers, both in the area of Natural Sciences. The aim of this paper is to describe



how the spaces of formation and professionalization offered to both groups of teachers are able to present the need for collaborative work for inclusion to happen in the school context. In the training process we used a qualitative methodology that had its interest in the statements and positions of teachers, in which we seek to listen to their demands and wishes in order to develop strategies capable of favoring their pedagogical practice in science education. This work allowed the personal and professional development of teachers and researchers and the personal and collective development of students in that social context. We highlight the importance of the university to promote these spaces of formation and reflection in the school community, in our case, the teachers. We believe that new practices, new conceptions, new commitments, new placements will emerge and capable of promoting inclusion and development, valuing diversity.

Keyword: Teachers. School Inclusion. Training in Service. Science Teaching.

Introdução

A inclusão escolar busca uma transformação social e a construção de um olhar diferenciado para a diversidade por meio de ações e reflexões que reconheçam e valorizem as diferenças entre as pessoas. No contexto escolar, almejamos trazer para ‘dentro’ quem esteve de ‘fora’. Na visão das autoras [Mantoan e Prieto \(2006\)](#), é importante, as pessoas perceberem que o sujeito é definido pelas suas peculiaridades, ligadas ao gênero, etnia, crenças, origem, e que nenhuma dessas especificidades sejam motivos para a exclusão e os preconceitos.

Para tanto, o sistema educacional precisa propor práticas inclusivas a fim de atender os estudantes que possuem necessidades específicas, entre elas ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), direito garantido pela Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) aos estudantes com deficiências, transtornos e/ou altas habilidades, de forma complementar e/ou suplementar, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que busquem eliminar barreiras com vistas a favorecer a aprendizagem e possibilitar a participação desses alunos na sociedade (BRASIL, 2008).

Muitas barreiras surgirão durante o processo de escolarização, sendo necessária removê-las do/no sistema educacional. A quem cabe remover essas barreiras? Na visão de Carvalho (2016), cabe a todos, da portaria da escola aos que ocupam cargos de chefia. Para a autora, todos são responsáveis, e requer trabalho de equipe, ou seja, colaborativo, com momentos de troca de ideias que propiciem o compartilhamento de experiências e conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem visando oferecer ‘o melhor que podem’ ao estudante.

Nesse sentido, apresentamos a importância da atuação dos pesquisadores na área educacional a fim de promover formações continuadas que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre as atividades de pesquisa e o ensino realizado nas escolas. Para Bueno (2003) há várias décadas os pesquisadores têm sido desafiados a realizar tal atividade, buscando romper com a falta de diálogo que se apresenta nas relações entre pesquisadores e professores, e a dissipar as insatisfações que tomaram esses profissionais. Pretendemos que os professores percebam os pesquisadores também como professores e que não se sintam apenas como um mero objeto de estudo, mas que, finalizada a pesquisa, seja possível colocar em prática o conhecimento construído tanto pelo pesquisador quanto pelos professores.



Diante desse cenário, nosso objetivo foi planejar e executar uma Capacitação Profissional em Serviço, enquanto professoras especialistas e pesquisadoras, para professores especialistas do AEE e para professores da classe comum, sobre o Ensino de Ciências no contexto da inclusão.

1. Da Inclusão Escolar às Ações Interventivas na Escola

Os professores carecem desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais capazes de compensar as limitações e promover espaços em que todos tenham a oportunidade de aprender os conceitos científicos. Uma aula com diferentes abordagens e estratégias, com caminhos diversos (VYGOTSKI, 1995), com atividades adequadas às limitações, direcionadas a toda a turma, beneficiará estudantes com e sem deficiência (MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2016).

Entendemos que ações formativas (SILVA, 2018; MEDEIROS, 2018), no ambiente de serviço, podem propiciar uma articulação entre o estudo teórico e a prática pedagógica desenvolvida naquele contexto escolar; entendemos que o docente está em constante transformação porque é um profissional reflexivo. Em um processo formativo, existe uma relação de cooperação entre os professores envolvidos, e as ações têm uma perspectiva de formação para intervenção, alternando momentos de reflexão e de prática. É preciso mostrar a relevância de um projeto de formação no âmbito da instituição do docente (PERRENOUD, 2000).

Fazer o uso das Tecnologias Assistivas (TA) é essencial no trabalho do AEE, podendo promover o acesso aos espaços da escola e/ou ao conhecimento, buscando atender às expectativas do estudante e do contexto escolar. As tecnologias assistivas ampliam a ação do estudante por meio de recursos. É um recurso do educando e não deve ficar limitado ao Atendimento Educacional Especializado. O docente deve acompanhar o desenvolvimento do estudante usando a tecnologia e que a TA (BERSCH, 2006) favoreça o processo de ensino-aprendizagem de forma diferenciada.

Uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2007, p. 31).

A TA pode se apresentar de diversas formas, desde recursos simples, como um lápis engrossado, a adaptações arquitetônicas como rampas e elevadores. O uso de material pedagógico ampliado, adaptado ou em relevo, *mouses* e teclados alternativos, entre outros, são tecnologias que diariamente são usadas na escola inclusiva.

2. Metodologia

Nesta pesquisa decidimos por uma abordagem qualitativa, porque buscamos a compreensão das interações que se estabelecem entre os professores participantes e as professoras-pesquisadoras. Desenvolvemos o estudo em três fases: 1º Levantamento com professores sobre o entendimento que possuíam sobre inclusão; 2º Planejamento, execução e avaliação de uma Capacitação em Serviço para discutir o Ensino de Ciências na perspectiva da inclusão; 3º Elaboração de uma proposta de ca-



capacitação pedagógica em serviço. Detalharemos aqui a segunda fase dessa pesquisa, organizada para oferecer uma capacitação para professores de Ciências, Química, Física e Biologia na própria escola.

Os temas escolhidos para as oficinas pedagógicas surgiram da análise do levantamento da fase anterior: na primeira discutimos o significado e a responsabilidade da inclusão; na segunda apresentamos e discutimos a legislação que sustenta a educação inclusiva no Brasil; na terceira dialogamos sobre a possibilidade de abordar o Ensino de Ciências de maneira investigativa; na quarta proporcionamos um momento de discussão e elaboração colaborativa de atividades pedagógicas inclusivas; e na quinta dialogamos e avaliamos os resultados do processo formativo e das atividades produzidas.

A Capacitação em Serviço foi desenvolvida a partir da compreensão de que os professores-pesquisadores na função de especialistas do AEE têm como atribuição “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p.3).

Para a construção dos dados, gravamos em áudios os encontros da capacitação. E para analisar os dados construídos com as especialistas do AEE, utilizamos a Análise Temática Dialógica (SILVA; BORGES, 2017), e com o professor da classe comum fizemos a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

3. Análise e Discussão dos Resultados

Realizamos duas capacitações em serviço, em escola pública, sendo uma com cinco professoras especialistas do AEE e outra com um professor da classe comum. Ambas seguiram a temática apresentada, com estratégias diferenciadas de acordo com as peculiaridades do grupo. A discussão dos resultados foi dividida em duas partes pelo fato de cada capacitação ter focos diferentes.

3.1. Capacitação em Serviço com Professor da Classe Comum

A Capacitação em Serviço com o professor de Física Eduardo ocorreu em sete encontros, com três horas de duração. Da análise emergiram três categorias significativas: a formação, o produto e o momento de reflexão, Figura 1, discutidas a seguir.

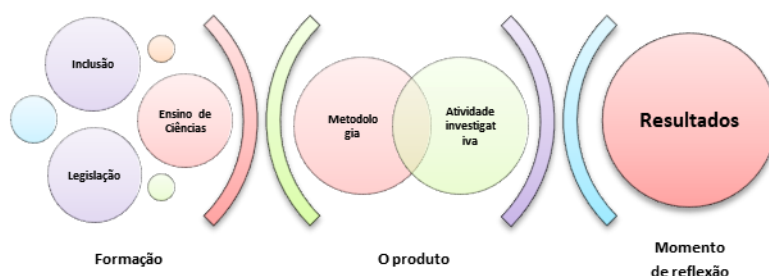


Figura 1 - Mapa de significados da Capacitação em Serviço com professor da classe comum

Fonte: autoras

3.1.1. Formação

Eduardo demonstrou ter entendimento sobre inclusão (MANTOAN, 2003), ao afirmar que é: *“dar oportunidade para o diferente apreender de maneira igual aos demais”*. Quanto às dificuldades para incluir, o professor destacou dificuldades pessoais: *“nem sempre conseguimos fazer um planejamento que alcança todos os alunos”* e institucionais: *“espero ter mais informações para aperfeiçoar a minha contribuição para a inclusão”*. Reconhece que, na atuação docente, com vistas à inclusão, pode haver um processo de tentativas e erros, até encontrar o melhor caminho (VIGOTSKI, 1995).

Quanto aos aspectos legais, o professor afirmou que desconhecia a legislação: *“eu nunca fui atrás de ler a lei em si”*. Ele percebe que o docente precisa conhecer as determinações legais (BRASIL, 1996; 2009) para a inclusão, notando que: *“de fato, a lei não chega em quem deve executar”*. Quando compara a legislação, com sua atuação e dos colegas, o professor se espanta: *“fazendo uma autorreflexão noto que ainda temos muito a fazer para uma inclusão de fato”*.

Em relação ao ensino, o professor entende que não proporciona ao estudante a construção do próprio conhecimento, conforme o texto discutido (PÉREZ *et al.*, 2001), valorizando os resultados e não os processos de descobertas, quando afirma: *“nunca apliquei isso de fato, problematizar, criar aquelas hipóteses e deixar o aluno pensar”*, no entanto, sobre a avaliação do momento formativo, o professor destaca: *“pude perceber que podemos melhorar a didática no Ensino de Ciências”*. O professor percebe que necessitamos abordar um ensino acessível, que estimule o aluno a descobrir e compreender os conceitos científicos, que o conhecimento científico seja construído e não transmitido (BACHELARD, 1996).

3.1.2. O produto

Após a discussão, construímos uma atividade demonstrativa investigativa. Tivemos a preocupação de proporcionar um experimento acessível, para que todos os alunos se sentissem incluídos na aula.

Quanto às dificuldades, o professor destacou o custo da preparação da aula tendo em vista o benefício ao final de todo o processo: *“em um primeiro momento, diante das dificuldades, pensei se valia a pena o custo/tempo/benefício”*. Evidenciamos que as consequências foram positivas tanto para o professor Eduardo, pois teve a possibilidade de se posicionar como um professor problematizador (FREIRE, 2006; PERRENOUD, 2000) e de ter o apoio da pesquisadora-professora, quanto para os alunos participantes da aula: *“o trabalho foi recompensado quando alguns alunos chegaram no fim da aula e disseram que agora tinham compreendido os circuitos, e outros falando que assim era bem mais fácil”*.

3.1.3. Momento reflexão

No momento reflexão sobre as estratégias de mediação dos encontros, Eduardo afirmou: *“gostei de explorar o assunto, discutir casos concretos, conversar sobre as minhas dificuldades, ter o auxílio na montagem da aula inclusiva”*. Sobre a interação que teve com a professora-pesquisadora especia-

lista do AEE, destacou: “o suporte que você me deu foi superinteressante”. Destacou ainda que juntamente com as atividades propostas, como o desafio da aula, foram valiosas para a sua formação como professor. Com a mediação, ele conseguiu construir reflexões (FREIRE, 2006; PERRENOUD, 2000) que geraram mudanças de concepções e de ações (BUENO, 2003) sobre como se podem ensinar conceitos científicos para todos os alunos.

Eduardo entendeu que a operacionalização da proposta foi complexa assim como o desafio a mudar: “a parte mais difícil é a elaboração, pois tira o professor da zona de conforto”. Ministrando a aula, percebeu que: “quanto mais inclusiva a aula, mais gente atinge”, pois “quanto mais recursos eu uso, e meios de explicar a mesma coisa, tenho certeza de que atinjo mais alunos”. Evidencia que: “uma aula inclusiva traz um ganho pedagógico tanto para os alunos com alguma deficiência como para toda classe”. Com essas afirmações, o professor reconhece que a inclusão melhora a qualidade de ensino nas escolas (MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2016).

3.2. Capacitação em Serviço com Professoras Especialistas do AEE

A Capacitação em Serviço com as professoras especialistas contou com a participação de cinco profissionais da área de Ciências Naturais/da Natureza que atuavam no AEE. Ao todo foram realizados seis encontros com duração de três horas cada.

Das questões trabalhadas na capacitação no contexto do Ensino de Ciências e do AEE, a partir dos relatos analisados, surgiu um mapa de significados, Figura 2, com os subtemas: os encontros, a consolidação da aprendizagem e os produtos, discutidos a seguir.

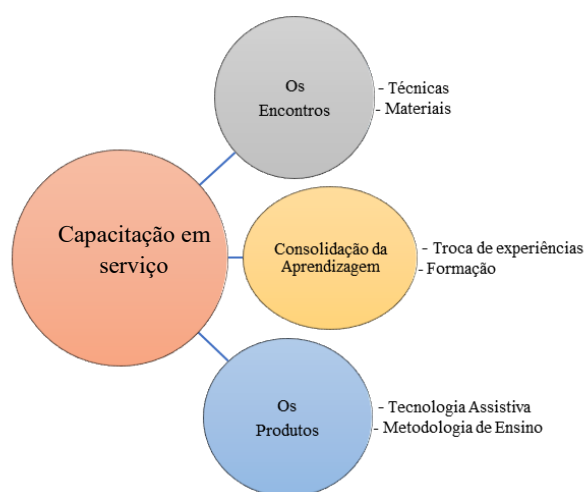


Figura 2 — Mapa de significados sobre a Capacitação em Serviço com professoras especialistas

Fonte: autoras

3.2.1 Os Encontros

As professoras foram unânimes em considerar as dinâmicas como sendo agradáveis e capazes de proporcionar interação e diálogo (FREIRE, 2006), mas consideraram poucos encontros e que esses deveriam acontecer continuamente, ao longo do ano letivo. A professora Fernanda disse:

As atividades desenvolvidas nos encontros foram bem coerentes e bem orientadas. A ordem que foi proposta foi bem interessante e enriquecedora e [...] possibilitou que a discussão fluísse de forma natural e crescente rumo à proposta final de buscarmos o concreto para ajudar na compreensão dos conceitos (Fernanda).

As professoras perceberam que os artigos científicos foram provocadores de reflexão, pois trouxeram informações atuais que possibilitaram a construção de novas concepções:

O texto questiona as etapas do trabalho científico e a exatidão dos processos de construção do conhecimento; isso pra mim trouxe novidades porque ainda acreditava na precisão inalterável dos conceitos científicos e finalizei a leitura com uma compreensão mais consciente do assunto (Elisângela).

Os posicionamentos das professoras evidenciaram que o artigo científico (PÉREZ *et al.*, 2001) utilizado como mediador oportunizou a criação de um contexto reflexivo sobre a atuação delas no Ensino de Ciências e, também, um espaço de compartilhamento de informações contemporâneas sobre a área, o que foi considerado relevante para a formação, proporcionando um entendimento de que a Ciência pode ser explorada por outras abordagens que não seja a memorização de cálculos e/ou fórmulas (CAMARGO; NARDI, 2009; SANTOS; MORTIMER, 2002).

3.2.2. Consolidação da Aprendizagem

A percepção das professoras evidenciou que a Capacitação em Serviço foi um espaço de compartilhamento que promoveu a solidariedade no sentido de reciprocidade. Ao compartilhar suas trajetórias acadêmicas e profissionais, de maneira geral, e no AEE, de maneira específica, elas puderam enunciar experiências — entendidas como aquilo que *me toca (BONDÍA, 2002), comuns*, o que gerou empatia: *“fiquei mais animada ouvindo as colegas com seus anseios, dificuldades; descobri que não estou sozinha neste universo vasto que é o Ensino Especial” (Cristina).*

Quanto às possibilidades de atuação, percebemos dois focos de destaque: 1. Contribuição geral da capacitação e 2. Contribuição específica da capacitação. Quanto à contribuição geral, evidenciamos que as professoras perceberam que os diálogos, os estudos e as atividades geraram possibilidades de atuação docente especializada, sem focar nenhum aspecto específico como podemos ler, por exemplo, no texto de Fernanda: *“toda reflexão e estudo realizados certamente contribuirão para melhorar a nossa prática pedagógica” (Fernanda).* Nesse sentido, evidenciamos que as participantes deixam de ser apenas objetos de estudo e são capazes de utilizar os conhecimentos propostos pela pesquisa em sua prática docente, conforme defende *Bueno (2003)*, e assim apostar na melhoria do ensino.

De forma geral, a capacitação trouxe benefícios para a atuação docente. No entanto, nossa intenção era investigar, também, as contribuições específicas da capacitação na atuação docente especialista. Percebemos que as professoras destacaram o trabalho conjunto com o professor regente, inclusive, para a produção de recursos didáticos: *“vamos trabalhar para produzir mais recursos facilitadores de aprendizagem em corroboração com o professor regente” (Karla).* A professora Elisângela relatou: *“esse trabalho em conjunto é primordial para minimizar as dificuldades inerentes ao processo de ensino aprendizagem” (Elisângela).* O seu posicionamento relatou uma situa-

ação que ainda acontece em muitas escolas: a responsabilidade de a inclusão ficar sobre o profissional do AEE em lugar de ser uma responsabilidade compartilhada.

3.2.3. Os Produtos

Os produtos congregaram as produções finais da Capacitação em Serviço. Esse tema parecia muito claro às professoras pelo fato de apresentarem a produção concreta, coletiva, original e protagonista delas, fruto de suas reflexões e afetos, vividos durante a capacitação.

Decidimos, coletivamente, uma tecnologia assistiva e/ou metodologia e elaboramos um Programa Facilitador de Aprendizagem — Construindo Tecnologias Assistivas — envolvendo o docente especialista e o regente por meio de um trabalho colaborativo buscando novos caminhos de aprendizagem aos estudantes, a fim de que os estudantes sejam capazes de internalizar/abstrair os conceitos (VIGOTSKI, 1995).

A professora Fernanda apresentou a sua opinião sobre o programa e como foi planejado: *“imaginamos que construir uma proposta que explore os conceitos por meio de materiais concretos através de modelos ou de experimentos poderá ajudar o aluno com e sem deficiência e os professores regentes de Ciências” (Fernanda).*

Trabalhar como esse objetivo exige do docente uma atuação diferenciada, investigativa, contextualizada e que tenha significado para o estudante, eleve a sua autoestima e se sinta feliz por aprender (BERSH, 2006; MILLAR, 2003).

Considerações Finais

A Capacitação Profissional em Serviço apontou implicações positivas na comunidade escolar, quando a universidade possibilitou a interação das pesquisadoras-professoras com professores, especialistas e das classes, promovendo momentos de formação, compartilhamento de experiência, colaboração e reflexão-ação, no intuito de planejar metodologias/estratégias inclusivas investigativas.

Entendemos que o estudo colabora para: 1º. Identificar que a parceria dos professores especialistas do AEE com os professores da classe comum, no contexto do Ensino de Ciências, gera contextos de ensino mais inclusivos e investigativos; 2º. Comprovar que uma das funções do AEE deve ser a Capacitação em Serviço de professores da classe comum, haja vista que essa estratégia de mediação possibilita aprimorar a relação dos profissionais que compõem o AEE e os docentes, por meio de espaços intencionalmente organizados para provocar diálogo, reflexão e aprendizagem sobre conceitos, metodologias e estratégias acessíveis a todos os alunos para o desenvolvimento de aulas mais significativas; 3º. Aproximar os dois espaços de trabalho, universidade e escola, e conectar os conhecimentos das duas entidades de ensino em busca de um objetivo maior que é a melhoria da educação, não como responsabilidade única da escola.

Ao proporcionarmos um momento de formação de professores, na própria escola, aproximando a teoria da prática pedagógica, fortalecemos os laços da Universidade com a escola e, nós,



pesquisadores, estaremos atuando como transformadores e sendo transformados, afastando a ideia de que os professores são apenas consumidores do que é produzido nas Universidades, estabelecendo uma via de mão dupla, de aprendizado recíproco entre os dois espaços, percebendo a escola, também, como um rico espaço de formação.

Referências

- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico* (1º ed.). (E. d. Abreu, Trad.) Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bersch, R. (2006). Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. Em M. d. Educação, *Ensaio Pedagógico* (p. 146). Brasília: Ideal.
- Bersch, R. (2007). Tecnologia Assistiva-TA. Em C. R. Schirmer, N. Browning, R. Bersch, & R. Machado, *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física* (p. 129). Brasília.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
- Brasil. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Brasília: MEC/SECADI*.
- Brasil. (2009). Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009.
- Bueno, B. O. (2003). Pesquisa em colaboração contínua de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. Em B. O. Bueno, D. B. Catani, & C. P. Sousa, *A Vida e o Ofício dos Professores* (4ª ed., p. 169). São Paulo: Escrituras.
- Camargo, É. P., & Nardi, R. (2009). Inclusão no Ensino de Física: Materiais e metodologias adequados ao ensino de alunos com ou sem deficiência Visual. Em R. Nardi, *Ensino de Ciências e Matemática 1: temas sobre a formação de professores* (Vol. I, pp. 109-132). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Carvalho, R. E. (2016). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"* (11ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia*. (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* (1ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Mantoan, T. E., Prieto, R. G., & Arantes, V. A. (2006). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Medeiros, P. C. V. D. B. (2018). Atendimento educacional especializado: uma proposta de ações no Ensino de Ciências para o professor especialista.
- Millar, R. (2003). Um currículo de Ciências voltado para compreensão por todos. *Revista Ensaio*, 5 (2), 146-164.
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. d. (2016). *Análise Textual Discursiva* (3ª ed.). Ijuí: Unijuí.
- Pérez, D. G., Montoro, I. F., Alís, J. C., Cachapuz, A., & Praia, J. (2001). Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência e Educação*, 7(2), 125-153.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Santos, W. L., & Mortimer, E. F. (2002). Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. *ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências*, II(2), 1-23.
- Silva, C. C., & Borges, F. T. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23, 245-267.
- Silva, K. C. D. (2018). Atendimento educacional especializado: uma proposta pedagógica de apoio a professores de Ciências da Natureza.
- Vigotski, L. S. (1995). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Em *Problemi defektologii* (M. K. Denise Regina Sales, Trad., pp. 451- 458). Moscou..



ANÁLISE DA QUALIDADE DE ENSINO E A SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES PELOS SERVIÇOS PRESTADOS PELO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA

João de Oliveira

Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela
Universidade KatyavalaBwila
oliveira69@gmail.com

Resumo: A presente comunicação focaliza a satisfação dos estudantes relativamente à qualidade dos serviços prestados pelo Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela (ISCED-Benguela), tendo como base de partida a seguinte pergunta de investigação: qual é o nível de satisfação dos estudantes do 4.º Ano do regime Pós-Laboral pelos serviços educativos prestados pelo ISCED-Benguela? Assim, o estudo visa determinar o nível de satisfação dos estudantes de graduação do 4.º Ano do Regime Pós-Laboral pelo serviço educativo prestado na instituição em estudo. Para o efeito foi aplicado um questionário estruturado com base na escala do tipo Likert. Participaram no estudo 401 estudantes finalistas, sendo que, em pauta foram analisadas as variáveis planos de estudos, capacidades e habilidades do professor para ensinar, clima organizacional, métodos e avaliação de ensino, serviços administrativos, autorrealização dos estudantes, serviços de apoio e infraestruturais. Os resultados obtidos na generalidade revelam um nível médio de satisfação dos estudantes com um nível de processamento Md das variáveis estudadas.

Palavras-chave: Satisfação dos estudantes. Qualidade educativa. Serviços prestados na instituição.

ABSTRACT: The present research work entitled "satisfaction of the quality of services rendered by the Higher Institute of Sciences of Education " and the study had as a departure point the following research question: "What is the level of satisfaction of the students' of the Year 4 from the Evening Shift for the educational services performed by the Higher Institute of Sciences of Education: HISE "ISCED" of Benguela? To answer this investigation question, the following objective was set to determine the level of the undergraduate students' of the Year 4 from the Evening Shift for the educational service rendered by the institution in study. To this purpose an instrument was applied to collect of the information based on Likert scale. The study comprised 401 finalist students, and, on the agenda the variable plans of studies the teachers' abilities were assessed as well as, the organizational climate, methods and teaching evaluation, administrative services, the students' self-realization, support services and infra-structures. The results obtained, in general, reveal a quick satisfaction of the students with a processing level Md of the variables studied.

Key-Word: the students' satisfaction, educational quality, services rendered by the institution.



INTRODUÇÃO

A presente comunicação focaliza o grau de satisfação dos estudantes do 4.º Ano do curso de licenciatura de Ciências da Educação do ISCED de Benguela (ISCED), descrevendo as suas opiniões sobre os atributos formadores do conceito de qualidade na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Nos últimos anos, inúmeras investigações foram geradas em volta do subsistema de ensino superior, relativamente à gestão da qualidade. Tal facto tem ocorrido também do ponto de vista da gestão académica e institucional para a busca da melhoria contínua do desempenho, que pode gerar benefícios na administração de processos, controlo de áreas-chave e uma medição do processo de melhoria que leve ao aumento da motivação e produtividade dentro do sistema (Yzaguirre, 2005). Assim sendo, por meio do diagnóstico poderão ser identificados com precisão os indicadores de avaliação para melhorar a gestão institucional e a qualidade de ensino (Artigo 119, 75.º da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro).

Neste estudo, procurou-se determinar o nível de satisfação dos estudantes relativamente à qualidade de ensino prestado no ISCED de Benguela. A partir de um questionário, foi possível aferir (i) os motivos de escolha de curso; (ii) identificar o nível de satisfação dos estudantes ; (iii) identificar as variáveis de satisfação dos estudantes pelo trabalho prestado, como garante de qualidade de ensino no ISCED de Benguela, e (iv) estabelecer o nível de satisfação por variáveis com a qualidade de ensino prestado pela instituição.

A abordagem do tema em volta da “satisfação e qualidade de ensino” no ISCED de Benguela ajuda a reunir visões sobre os serviços de ensino prestados, a partir da percepção dos estudantes. Esta opção mostrou-se pertinente tendo em conta que os estudantes, como beneficiários directos dos serviços, constituem o produto dos serviços prestados pela instituição. A visão crítica dos estudantes confere ao estudo maior carácter reflexivo sobre os processos e os produtos.

Quadro referencial: a satisfação dos usuários pelos serviços prestados

A análise de alguns critérios que servem de base para a avaliação da qualidade dos serviços prestados pelas IES permite evidenciar que a percepção dos próprios utentes pode ser uma das formas privilegiadas para aferir a qualidade, ou seja, os próprios estudantes como beneficiários. Estes cada vez mais se tornam exigentes com os serviços prestados pelas Instituições de Ensino levando-as dessa maneira a adaptarem-se rapidamente em face das exigências. Portanto, as instituições de ensino procuram primar por uma gestão orientada para o consumidor.

As instituições universitárias não estão alheias a essas tendências e têm sido obrigadas a adoptar mecanismos baseados em uma gestão estratégica virada para o mercado. Para o efeito, entre os indicadores constam os que se reportam a atitudes, opiniões, expectativas, hábitos, percepções e grau de satisfação.

O conhecimento obtido por via da avaliação do desempenho tem figurado como base para a tomada de decisões, fazendo escolhas racionais e inteligentes na aplicação dos recursos escassos em

projectos sustentáveis e acertados (Donnelly et al; 1995, Kotler y Andreasen, 1995, Loudon y Della, 1995, Mejías, 2009, Pichardo et al, 2007).

Kotler et al (1995) e Gronoos (1990) ressaltam algumas características básicas dos serviços para o atendimento e a satisfação dos usuários, entre os quais a satisfação geral do usuário, a qualidade percebida do serviço (a qualidade do serviço administrativo, qualidade do serviço de ensino e qualidade dos equipamentos e infraestrutura), o envolvimento ou coprodução do usuário, os resultados do serviço e a reputação da instituição. Para González López (2003) a qualidade da educação universitária pode ser aferida a partir de indicadores relacionados com a formação académica e a formação profissional; os planos de estudos; a implementação de mecanismos institucionais de avaliação com vista à melhoria contínua da instituição em geral e da sua formação em particular; uma ampla gama de serviços disponíveis para a comunidade académica. Entre eles, arquivos, bibliotecas e serviços de informática; a satisfação em relação ao próprio desempenho académico; a organização e gestão universitária; o rendimento académico; a preocupação da liderança com a qualidade de ensino; infraestruturas, espaços e serviços de apoio ao estudante; relação dos estudantes com professores e a direcção.

As abordagens de diversos autores sobre esta temática (entre os quais Anuies, (2012), Jiménez González, A., Terriquez Carrillo, B. y Robles Zepeda, F.J. (2011), Salinas Gutiérrez, A., Morales Lozano, J.A. y Martínez Cambor, P. (2008), Vincenzi, A. (2013) e pelos trabalhos realizados por Saraiva (2008) atendem aos seguintes requisitos, para que o estudante alcance uma educação de qualidade: estimular a habilidade análise, decisão e pesquisa; proporcionar o desenvolvimento de habilidades intelectuais, de autonomia, de pensamento humano e crítico; motivar e interessar os alunos para a aprendizagem de modo que leve a um clima de satisfação; fornecer boa preparação científica, técnica, cultural e humana; e preparar os estudantes para o mercado de trabalho, bem como para o exercício da cidadania plena.

Metodologia do trabalho

A pesquisa procurou descrever algumas opiniões dos estudantes relativamente aos serviços prestados, procurando estabelecer correlações entre variáveis, com base nos parâmetros e indicadores definidos para a apreciação. O estudo assume pendor característico da abordagem qualitativa, sendo que se fez o levantamento de dados sobre a satisfação dos estudantes do 4.º Ano no Regime Pós-Laboral no ISCED de Benguela, procurando compreender e interpretar determinados comportamentos, a opinião e as expectativas destes perante os serviços prestados pela instituição. Portanto, o tema pesquisado teve o propósito de aprofundar conhecimentos sem a intensão de quantificação.

Em termos práticos, recorreremos a instrumentos específicos que pudessem permitir estabelecer os principais parâmetros para a apreciação das percepções dos estudantes. A revisão da literatura permitiu produzir o seguinte quadro:



Tabela 1. Instrumento para avaliar a satisfação dos estudantes

Unidade de análise: Plano de estudos	
Pertinência do plano de estudos	GonzálezLópez, (2003)
Conteúdo das disciplinas	Salinas Gutiérrez et al., 2008; Mejías y Martínez, 2009
Relevância da informação e possibilidade de sua aplicação	GentoPalacios et al., 2003; JiménezGonzález et al., 2011
Unidade de análise: Capacidade e habilidades de ensino dos docentes	
Capacidade de comunicação	GentoPalacios et al., 2003; Mejías y Martínez, 2009.
Conhecimento e domínio das matérias	JiménezGonzález et al., 2011; Saravia, 2008.
Capacitação e actualização	GentoPalacios et al., 2003.
Nível de exigência	GentoPalacios et al., 2003.
Responsabilidade	JiménezGonzález et al., 2011.
Orientação e apoio ao estudante	GentoPalacios et al., 2003.
Promoção da participação dos estudantes ao ensino	JiménezGonzález et al., 2011; Salinas Gutiérrez et al., 2008.
Promoção da integração de trabalhos por equipas	JiménezGonzález et al., 2011; Salinas Gutiérrez et al., 2008.
Unidade de análise: Métodos de ensino e avaliação	
Metodologia aplicada	GentoPalacios et al., 2003; Mejías y Martínez, 2009.
Incorporação de novas tecnologias	JiménezGonzález et al. 2011; Salinas Gutiérrez et al., 2008; Saraiva, 2008; Mejías y Martínez, 2009.
Sistema de avaliação	GentoPalacios et al., 2003), (Salinas Gutiérrez et al., 2008; Mejías y Martínez, 2009.
Unidade de análise: Nível de autorrealização dos estudantes	
Resultados atribuídos	GentoPalacios et al., 2003; GonzálezLópez, 2003.
Conhecimentos e habilidades adquiridos	GonzálezLópez, 2003.
Valores adquiridos	GentoPalacios et al., 2003.
Capacitação para a inserção no mundo laboral	Saraiva, 2008; Mejías y Martínez, 2009; GonzálezLópez, 2003.
Unidade de análise: serviços de apoio	
Serviço da biblioteca	GentoPalacios et al., 2003; Salinas Gutiérrez et al., 2008; Mejías y Martínez, 2009; GonzálezLópez, 2003.
Acesso a sala de computadores	Mejías y Martínez, 2009; GonzálezLópez, 2003.
Acesso a internet	GentoPalacios et al., 2003.
Serviço de fotocopiadora	GentoPalacios et al., 2003.
Cafeteria escolar	Mejías y Martínez, 2009.
Serviço médico	GentoPalacios et al., 2003.
Acesso as actividades culturais, artísticas e recreativas	Mejías y Martínez, 2009.

Tabela 1. Instrumento para avaliar a satisfação dos estudantes

Unidade de análise: serviços administrativos	
Controlo escolar	GentoPalacios et al., 2003.
Tempo de resposta de atendimento	GentoPalacios et al., 2003; Salinas Gutiérrez et al., 2008; Mejías y Martínez, 2009.
Valor das propinas	
Unidade de análise: Clima e ambiente propício	
Liderança promove qualidade	Salinas Gutiérrez et al., 2008.
Atenção por parte do pessoal administrativo	
Atenção do pessoal de serviços de apoio e manutenção	GentoPalacios et al., 2003; Salinas Gutiérrez et al., 2008.
Atenção por parte do pessoal docente	Salinas Gutiérrez et al., 2008.
Ambiente estudantil	GentoPalacios et al., 2003.
Unidade de análise: Infraestrutura	
Limpeza das instalações	JiménezGonzález et al. 2011.
Condições do mobiliário	Salinas Gutiérrez et al., 2008; JiménezGonzález et al. 2011.
Espaço para o ensino (sala de estudos e de atendimento e laboratórios)	JiménezGonzález et al., 2011; Mejías y Martínez, 2009.
Espaço para descanso e recreação	GentoPalacios et al., 2003.
Instalações da biblioteca e equipamentos	GentoPalacios et al., 2003; Mejías y Martínez, 2009.
Instalações da área de computadores	Mejías y Martínez, 2009.
Instalações da cantina escolar	GentoPalacios et al., 2003; Mejías y Martínez, 2009.
Instalações desportivas	GentoPalacios et al., 2003.
Instalações sanitárias	JiménezGonzález et al., 2011.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os instrumentos foram elaborados seguindo a escala do tipo Likert de 5 valores; sendo 1 o nível mais baixo de satisfação e 5 o nível mais alto de satisfação, com a seguinte especificação: (1) Totalmente insatisfeito; (2) Insatisfeito; (3) Nem insatisfeito nem satisfeito; (4) Satisfeito e (5) Totalmente satisfeito.

Análise dos Resultados

A primeira pergunta procurou aferir os motivos da escolha de cursos por parte dos estudantes, sobressaindo a expectativa do indivíduo. Segundo Pieron (1989), a expectativa é uma atitude de espera com um certo grau de esperança. Isso se relaciona com os projectos pessoais e profissionais. Por seu lado, a motivação poderá ser considerada como um conjunto de factores psicológicos, conscientes ou não, que determinam um certo tipo de conduta do indivíduo. Neste estudo se pode depreender a maturidade que os estudantes apresentam na escolha de especialidades.

A escolha do curso

Tabela 002. Dados estatísticos descritivos da variável escolha de curso

Opções	SIM		NÃO		TOTAL	
	F	P	F	P	F	P
Gosto do curso	155	38,60	246	61,40	401	100
O único na região	17	4,24	384	95,76	401	100
Influência de amigos	10	2,50	391	97,50	401	100
Por vocação	312	77,80	89	22,20	401	100
Oportunidade que carreira oferece	399	99,50	2	0,50	401	100

Fonte: Elaborado pelo autor

1.9.1- Plano de Estudos

Em relação a essas variáveis, os estudantes inquiridos mostram-se moderadamente satisfeitos. A organização do plano de estudo assume-se como método fulcral ao desenvolvimento e aperfeiçoamento na prática do processo educativo. Assim sendo, esta vertente associada ao empenho e ao talento dos agentes intervenientes do processo de ensino potencializa os melhores resultados aos alunos.

Tabela 003. Dados estatísticos descritivos da variável plano de estudos

Variáveis	Satisfatório		Insatisfatório		Total	
	F	P	F	P	p	
Plano de estudos	247	61	154	39	401	100
Pertinência do plano de estudos	313	78	88	22%	401	100
Conteúdos das disciplinas	267	66,50	134	33,50	401	100
Relevância da informação produzida e a possibilidade de sua aplicação	161	40	240	60	401	100

Fonte: elaborado pelo autor

Capacidade e habilidade dos professores para ensinar

O domínio do conhecimento científico e a “habilidade didáctica” do professor cooperam para melhor aprendizagem dos estudantes. A habilidade didáctica traduz-se na capacidade de proporcionar aos estudantes situações favoráveis para seu desenvolvimento e autonomia intelectual e emocional e de sustentá-los em seu processo de aprendizagem específica. No processo de ensino-aprendizagem, as competências e habilidades são necessárias tanto para a continuidade dos estudos (já que a cada ano escolar os conteúdos se ampliam necessitando dos anteriores, já consolidados), bem como para as futuras profissões dos educandos.

Tabela (003) Dados estatísticos descritivos da variável capacidade e habilidade dos professores

Variáveis	Satisfeito		Insatisfeito		total	
	F	P	F	P	p	
Capacidade e habilidade dos professores	314	78,30	87	21,70	401	100
Capacidade de comunicação	307	76,50	94	23,50	401	100
Conhecimento e domínio das matérias	364	90,77	37	9,23	401	100
Capacitação e actualizações	340	84,78	61	15,22	401	100
Nível de exigências dos professores	331	82,54	70	17,46	401	100
Responsabilidade	340	84,78	61	15,22	401	100
Orientação e apoio ao estudante	201	50,10	200	49,90	401	100

Fonte: elaborado pelo autor

Métodos de ensino e avaliação

Os dados obtidos, na generalidade, sinalizam preocupação a julgar pelas mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias. Os desafios colocados aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios exigem dos próprios professores a adopção de novos métodos de ensino e de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Como refere Vaillant e Marcelo (2012), volta-se a atenção para as transformações da sociedade e a necessidade de modificar as formas tradicionais de ensinar e de aprimorar constantemente as práticas de avaliação do ensino e dos saberes docentes.

Tabela (004) Dados estatísticos descritivos da variável Métodos de ensino e avaliação

Variáveis	Satisfeito		Insatisfeito		total	
	F	P	F	P	p	
Métodos de ensino e Avaliação das aprendizagens	173	43,10	228	56,90	401	100
Uso das novas tecnologias de informações	31	7,73	370	92,27	401	100
Sistema de avaliação utilizado na instituição	229	57,10	172	42,90	401	100
Metodologia aplicada	260	64,83	141	35,17	401	100

Fonte: elaborado pelo autor

Nível de autorrealização do estudante

Ao analisar a variável nível de autorrealização do estudante, verifica-se que, embora em geral haja uma boa satisfação particularmente nos aspectos de valores, conhecimentos e habilidades adquiridas, uma satisfação moderada é inferida na formação para a inserção no mundo do trabalho (tabela 005). Nesse aspecto, a reformulação das políticas educativas adoptadas é necessária e urgente. Isso pressupõe a criação de áreas de oportunidades de formação com um plano melhorado e estruturado para capacitação dos estudantes para o mercado do trabalho. No entanto, as referidas competências só poderão ser estimuladas através da compreensão dos conteúdos e de um processo de ensino-aprendizagem que promova a autorregulação do estudante.

Tabela (005). Dados estatísticos descritivos da variável Nível de autorrealização do aluno

Variáveis	Satisfeito		Insatisfeito		Total	
	F	P	F	P	p	
Nível de autorrealização dos estudantes	206	51,40	195	48,60	401	100
Qualificações ou resultados obtidos	235	58,60	166	41,40	401	100
Conhecimentos e habilidades adquiridas	311	77,55	90	22,45	401	100
Valores adquiridos	277	69	124	31	401	100
Capacitação para inserção no mundo laboral	201	50,10	200	49,90	401	100

Fonte: elaborado pelo autor

Serviços de apoio

A intervenção dos serviços de apoio na educação e ensino aos estudantes é indiscutivelmente essencial nos dias de hoje. Proporcionar serviços de biblioteca, o acesso a equipamentos como computadores e o acesso a internet, adequados aos estudantes, é uma responsabilidade com elevado nível de exigência. Há necessidade de contínua actualização em todas as esferas sociais, principalmente no âmbito escolar. As tecnologias de informação, tais como o computador e a Internet integram o processo de ensino-aprendizagem como uma ferramenta de mediação do processo de conhecimento. Na falta desses meios, muitas oportunidades são perdidas; o estudante finaliza a sua formação com a falta de conhecimentos e habilidades para responder às exigências do mercado.

Tabela (006). Dados estatísticos descritivos da variável Serviços de apoio

Variáveis	Satisfeito		insatisfeito		total	
	F	P	F	P	p	
Serviços de apoio	89	22,20	312	77,80	401	100
Serviços da Biblioteca	214	53,37	187	46,63	401	100
Acesso à sala de computadores	108	26,90	293	73,10	401	100
Acesso à internet	205	51,10	196	48,90	401	100
Acesso ao serviço da fotocopiadora	0	0	401	100	401	100
Refeitório escolar	56	14	345	86	401	100
Serviço médico	0	0	401	100	401	100
Actividades culturais artísticas e desportivas	39	9,72	362	90,28	401	100

Fonte: elaborado pelo autor

Serviços administrativos

A escola vive em estreita relação com a comunidade em que se insere, pelo que se confronta com várias crises, face à diversidade de públicos, de pedidos sociais e de expectativas que exigem que se questionem modos de organização, práticas de actuação correntes. Isso decorre sobretudo das

novas realidades educativas, trazendo para o contexto organizacional de cada escola novas formas de pensar e de agir para equacionar os problemas decorrentes.

Thurler (2001, p. 56) considera importante que os diversos actores de uma instituição escolar tenham a oportunidade de medir as vantagens e as apostas de um compromisso colectivo no controlo dos problemas ligados à sua profissão.

Tabela (007). Dados estatísticos descritivos da variável de serviços administrativos

Variáveis	Satisfeito		Insatisfeito		Total	
	F	P	F	P	p	
Serviços Administrativos	300	74,80	101	25,20	401	100
Atendimento aos estudantes	298	74,30	103	25,70	401	100
Respostas dos pedidos de Declarações e Certificados	217	54,10	184	45,90	401	100
Acesso às informações (regulamentos e outros diplomas legais)	325	81	76	19	401	100
Controlo nos serviços de pagamento	370	92,27	31	7,73	401	100
Processo de admissão e inscrições	291	72,57	110	27,43	401	100

Fonte: elaborado pelo autor

15- Ambiente ou clima institucional

O clima organizacional de uma instituição influencia todos os procedimentos e processos de gestão de pessoas na organização e mais especificamente quando se pretende estudar uma escola com poucos recursos para satisfazer as necessidades dos seus utentes. Sabe-se que as escolas são ambientes de trabalho em que as relações pessoais são intensas, uma vez que as pessoas permanecem muito tempo juntas em torno das actividades de aprendizagem e por si só são susceptíveis de conflitos.

Tabela (008). Dados estatísticos descritivos da variável de ambiente favorável

Variáveis	Satisfeito		insatisfeito		total	
	F	P	F	P	p	
Ambiente ou clima organizacional	309	77	92	23	401	100
Atenção por parte do pessoal administrativo	245	61	156	39	401	100
Atenção por parte do pessoal de apoio	308	76,80	93	23,20	401	100
Atenção por parte do pessoal docente	340	84,79	61	15,21	401	100
Ambiente entre pares	343	85,54	58	14,46	401	100

Fonte: elaborado pelo autor

Infraestrutura

Da mesma forma, os estudantes apresentam insatisfação sobre as instalações, o espaço para actividades de ensino, tais como anfiteatro e salas especializadas para atendimento aos estudantes.

A preocupação em dotar as escolas públicas com infraestrutura adequada deve merecer atenção especial dos governantes. São lastimáveis as infraestruturas de escolas públicas de educação básica por falta de energia eléctrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, falta de espaços para a prática desportiva, falta de equipamentos e laboratórios de informática etc. Há uma grande quantidade de itens nos instrumentos para caracterização de um edifício escolar (salas de aula, biblioteca, refeitório, quadra, laboratórios etc.); os recursos pedagógicos e administrativos (computadores, internet, equipamentos etc.), acessibilidade, os serviços públicos disponíveis (energia eléctrica, água etc.) e outros. Porém, essas informações não mensuram as condições ou qualidade do uso desses itens. A dimensão infraestrutura escolar deve ser avaliada por múltiplos indicadores mensuráveis para assegurar o sucesso escolar.

Tabela (009). Dados estatísticos descritivos da variável Infraestrutura

Variáveis	Satisfeito		Insatisfeito		Total	
	F	P	F	P	p	
Infraestrutura	134	33,42	267	66,58	401	100
Higiene das instalações	307	76,50	94	23,50	401	100
Condições do mobiliário	294	73,30	107	26,70	401	100
Espaço para o ensino e outras actividades	55	13,71	346	86,29	401	100
Espaço de descanso	10	2,50	391	97,50	401	100
Espaço de computação	10	2,50	391	97,50		
Espaço de cafetaria	20	5	381	95		
Instalações desportivas	0	0	401	100		
Instalações sanitárias	307	76,56	94	23,44		

Fonte: elaborado pelo autor

Considerações Finais

Aferir os níveis de satisfação dos estudantes quanto aos serviços prestados constituiu-se como uma opção que permitiu uma análise geral do desempenho da instituição. A satisfação dos estudantes inquiridos revela níveis que se aproximam a 54,8%, sinalizando a necessidade de melhoria das condições para a realização do processo formativo.

O clima organizacional com 77%, a capacidade e habilidades dos professores para ensinar com 76,50%, os serviços administrativos com 74,80 %, o plano de estudo com 61% e com 50,40% o nível de autorrealização dos estudantes figuram nas posições cimeiras.

As variáveis com menos pontuação foram os serviços de apoio aos estudantes que apresentam uma média percentual de 22,20%, as infraestruturas com a média de 33,42% e métodos e avaliação com média de 43,10%.

Ao estabelecer-se a pontuação obtida dos dois grupos de variáveis, sendo um grupo com cinco variáveis e o outro com três, pode-se inferir uma classificação orientada para uma ligeira satisfação

dos serviços prestados, pondo em causa a qualidade de ensino e aprendizagens dos estudantes.

Este estudo abre uma janela para discussão mais ampla com o uso de instrumentos especializados, metodologia aprofundada e desenvolvida em busca dos resultados sobre a satisfação dos utentes, pelos serviços prestados no ISCED de Benguela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES. (2012). Anuario estadístico. Población escolar en la educación Superior. Técnico Superior y Licenciatura (2011-2012). Recuperado de <http://www.anuies.mx>.
- DONNELLY, M., WISNIEWSKI, M., DALRYMPLE, J.F. Y CURRY, A.C. (1995): "Measuring service quality in local government: the SERVQUAL approach", *International Journal of Public Sector Management*, Vol 8, nº 7, pp. 15-20.
- GENTOPalacios, S. y Vivas García, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios consueeducación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- GONZÁLEZLÓPEZ, I. (2003). Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: Aplicación práctica de un análisis factorial. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 83-96.
- JIMÉNEZGONZÁLEZ, A., TerriquezCarrillo, B. y Robles Zepeda, F.J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 2(6), 46-56.
- KOTLER P., Y ANDREASEN, A.R. (1995): "Strategic marketing for non-profit organizations". Ed. Prentice Hall. Fifth Edition.
- ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, Lei N.º 17/16 de 7 de Outubro, I Série, n.º 9.
- MARTÍNEZ, C. (2008). Análisis de un instrumento para medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- MEJÍAS, A. y Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- MENDES, Maria da Conceição (2013). *Avaliação da Qualidade e Ensino Superior em Angola*. KAT Editora: Benguela.
- PIERON, Henri (1989) – **Dicionário de Psicologia**. 5ª Edição, Porto Alegre: Editora Globo S.A. (Pág. 286 - 533).
- ROBLE, M.B., Cornejo, J.N. y Speltini, C. (2007, mayo). Articulando investigación, docencia y extensión: algunas experiencias en el campo de la ciencia y la tecnología. Comunicación presentada en Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las ciencias Exactas y Naturales. Buenos Aires.
- SALINAS, Botello, J. Á. E. M. C. Pérez, D. E. R. ; (2014) Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- SARAIVA, M. (2008). La calidad y los "clientes" de la enseñanza superior Portuguesa. *Horizontes Educativos*, 13(2), 41-54.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. (2012). Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora das Universidades Tecnológica Federal do Paraná.
- VERGARA, F. (2004). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII (16), 55-68.
- VINCENZI, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa entre universidades privadas argentinas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 76-94.
- VINCENZI, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa entre universidades privadas argentinas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 76-94.
- YZAGUIRRE PERALTA, L.E. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 421-431.



AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, A INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS DE UMA IES E SUA RELAÇÃO COM A VIDA PROFISSIONAL

Dr^a Maria dos Reis Camelo

m.reis28@bol.com.br

Universidade Estácio de Sá

Dr^a Malinália Inês Rocha Marcião

Escola Superior Batista do Amazonas

malinalia@hotmail.com

RESUMO: Nos últimos anos, o número de alunos que ingressam no Ensino Superior no Brasil tem se expandido de forma significativa. O Acesso tem sido possibilitado por meio da ampliação do Sistema de Financiamento Estudantil (FIES) através do Sistema bancário, que oferece taxas de juros inferiores às do mercado de forma geral, Bolsa universitária disponibilizadas pelo Governo Federal nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES), sejam públicas ou privadas. Ao iniciarem a vida acadêmica, os alunos apresentam algumas dificuldades no processo de aprendizagem e com isso comprometem seu desempenho; essas dificuldades vão desde a compreensão/interpretação de texto e leitura até a escrita de um *e-mail* formal, e documentos que precisam de um sumário ou parecer técnico de alguém que cursa o ensino de nível superior. Essa investigação tem como objetivo efetuar um levantamento das principais dificuldades no processo de aprendizagem para o desempenho acadêmico dos alunos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e sua relevância na vida profissional. A finalidade é conhecer os cursos em que há maior necessidade de desenvolvimento da habilidade “leitura e escrita”. A metodologia utilizada foi a escolha de uma IES, com a definição dos cursos e entrevistas com os alunos e professores responsáveis pelos componentes curriculares, e do mercado de trabalho em Manaus e de quais as habilidades que as empresas buscam. Os dados comprovam a necessidade de maior incentivo à leitura e à prática de interpretação de textos com aplicação de exercícios que contribuam para um profissional com maior conhecimento e melhor nível de qualidade do ensino.

Palavras-Chave: Processo de Aprendizagem. Desempenho Acadêmico. Ensino Superior.

Learning disabilities, influence on academic performance of IES students and their relationship with professional life

ABSTRAT: In recent years, the number of students entering higher education in Brazil has expanded significantly. Access has been made possible through the expansion of the Student Financing System - FIES through the Banking System that offers lower interest rates than the general market. University scholarship provided by the Federal Government in the various Higher Education Institutions - IES, whether public or private. At the beginning of the academic life students have some difficulties in the learning process and thus compromise their performance, these difficulties range from understanding / interpreting text and reading to writing a formal email, and documents that need a summary or technical opinion of someone who is in higher education. This research aims to make a survey of the main difficulties in the learning process for the academic performance of students of a Higher Education Institution - IES and its relevance in professional life. The purpose is to know the courses where there is a greater need to develop reading and writing skills. The methodology used was the choice of a HEI, with the definition of the courses and interviews, with the students and teachers responsible for the curriculum components and the job market in Manaus and what skills the companies are looking for. The data show the need for greater incentive to read and practice the interpretation of texts with the application of exercises that contribute to a professional with greater knowledge and better level of teaching quality.

Keywords: Learning Process. Academic Performance. Higher Education.



Introdução

Ao longo da última década, o número de alunos matriculados no Ensino Superior tem-se expandido de forma significativa. Ao iniciarem a vida acadêmica, os alunos têm apresentado várias dificuldades no processo de aprendizagem, e isso traz como consequência o comprometimento de seu desempenho. Essas dificuldades vão desde a compreensão/interpretação de texto e leitura, interpretação de dados e gráficos até a escrita de um *e-mail* formal ou documentos que precisam de um sumário ou parecer técnico de alguém que cursa o ensino em nível superior.

Essas dificuldades de aprendizagem, em sua grande maioria, são devido à baixa qualidade do ensino nas fases anteriores ao ensino acadêmico. Devido à falta de um acompanhamento pedagógico adequado, elas persistem na vida do aluno, inclusive no ensino superior, tais como a dificuldade de compreender o que está sendo solicitado em um formulário de entrevista para concorrer a um estágio, em processo de seleção para emprego, em que é solicitada uma redação cujo objetivo é fazer com que o candidato disserte sobre os motivos pelos quais se candidatou à vaga. Várias organizações que buscam mão de obra de estagiários cursando ensino superior utilizam essa prática para a identificação do *fit cultural*.

O presente trabalho teve como objetivo levantar as principais dificuldades no processo de aprendizagem para o desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Superior e sua relação na vida profissional, que está associado às habilidades básicas e competências desenvolvidas para um bom desempenho no mercado de trabalho, bem como à capacidade dos acadêmicos de análise e interpretação de informações diante de texto dispostos em relatório, manuais, fichas de descrição de tarefas. Foi identificado que boa parte dos acadêmicos tem algumas dificuldades em seu ambiente de trabalho com a execução de suas atividades para elaborar um relatório ou *e-mail* formal que exija textos longos e sentem-se desconfortáveis na exposição de suas ideias. Essa é uma realidade em todas as áreas que estão inseridas na investigação.

02 – Marco Teórico

Ao iniciarem a vida acadêmica no Ensino Superior, os alunos apresentam algumas dificuldades no processo de aprendizagem e com isso comprometem seu desempenho. Essas dificuldades vão desde a compreensão/interpretação de texto e leitura até a escrita de um *e-mail* formal e documentos que precisam de um sumário ou parecer técnico de alguém que cursa o ensino em nível superior.

2.1 Dificuldades no Processo de Aprendizagem

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. E podem ser caracterizadas pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar, Alves (2007). O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo.



Na visão de Barros, Pereira e Goes (2008), a aprendizagem é um mecanismo de aquisição de conhecimentos que são incorporados aos esquemas e estruturas intelectuais que o indivíduo dispõe em um determinado momento. Trata-se de um processo contínuo que começa pela convivência familiar, pelas culturas, tradições e vai aperfeiçoando-se no ambiente escolar e na vida social de um indivíduo, sendo assim um processo que valoriza as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento e tem como objetivo a elevação da experiência, formação, raciocínio e observação. Essa ação pode ser analisada a partir de diferentes pontos de vista, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem.

O processo de aprendizagem não se restringe apenas a aprender a ler e a escrever. Porém, muitos alunos não conseguem ler e escrever na idade/série que se supõe que se deva dar a aprendizagem. Por isso, são frequentes os relatos de alguns professores de que a maioria dos alunos está com problemas relacionados ao grafismo e à leitura e que não conseguem assimilar o conteúdo programático; sabe-se que alguns problemas de aprendizagem podem ser resultantes da interação da criança com o seu meio. A nossa capacidade de concentração, de trabalho e de reflexão altera-se dependendo de nosso estado emocional e, quando conseguimos um controle adequado do nível de nossa ansiedade, a capacidade criativa, o pensar, o perceber e o aprender passam a ter significados e, a partir de então, superamos nossas dificuldades. O ambiente familiar do aluno, nesse momento, se for acolhedor, propicia a ele melhores condições para lidar com seus impulsos agressivos e emocionais.

Nesse contexto, a psicopedagogia contribui com o trabalho de minimizar alguns problemas de aprendizagem, tanto dos alunos que têm Dificuldades de Aprendizagem (DA), como também daqueles que, na visão da escola, são considerados “normais” para aprender, ou seja, basta dominarem a leitura, a escrita e situações matemáticas. Quando as ações pedagógicas não são organizadas, resultam em desarmonia e podem causar no aluno, situações-problemas que requererão encaminhamentos de intervenção específica com profissionais especializados.

Na visão de Scoz (2002), a realidade educacional brasileira ainda não conseguiu uma política clara e segura de intervenção que torne a escola capaz de ensinar e contribuir com a superação de problemas de aprendizagem. Para isso acontecer “seria necessário que os educadores adquirissem conhecimentos que lhes possibilitem compreender sua prática e os meios necessários para suscitar o progresso e sucesso dos alunos”.

A aprendizagem para Fonseca (2005) é interligada por quatro componentes cognitivos fundamentais que são: o *input* (responsável pelas informações recebidas pelos sentidos visual e auditivo), a cognição (responsável pelos processos de memorização, consistência e processamento simultâneo e sequencial de informações), o *output* (responsável pelos processos motores como desenhar, ler, escrever, ou resolver problemas) e a retroalimentação (responsável pela repetição, organização, controle e realização das atividades).

Para Souza (1996), os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso da aprendizagem dividem-se em três variáveis integradas entre si, e são designados como: ambientais, psicológicos e metodológicos; a junção desses fatores resulta-se no desempenho escolar de uma criança. No processo educacional, o papel de quem ensina e de como aprende é fator importantíssimo para que professores e alunos criem vínculos indispensáveis para a aprendizagem. Esse processo precisa ser construído de maneira sociointeracionista, pois ensinar e aprender envolvem o professor, o aluno e o meio em que se dá a aprendizagem.

2.2. A Influência do Desempenho Acadêmico na Carreira Profissional

A sociedade tem passado por diversas transformações. Torna-se imperativo que o profissional das próximas gerações não apenas tenha o domínio de conhecimentos específicos, mas a capacidade de se adaptar rapidamente e assimilar novas informações de um mundo em constante transformação. Isso vem se tornando um pré-requisito básico para o perfil do profissional do novo milênio. Portanto, as Instituições de Ensino Superior devem, cada vez mais, produzir estratégias que privilegiem não só a aprendizagem de conteúdo mas também a aprendizagem de estratégias de adaptação a situações novas.

Essa capacidade, definida pela psicologia como “inteligência geral”, foi alvo de várias pesquisas desde o início deste século (Almeida, 1988; Sternberg, 1981). Os estudos psicométricos, que investigaram como as habilidades humanas se estruturam, chamaram-na de fator **g**, enquanto em estudos mais recentes desenvolvidos pela psicologia cognitiva, vários dos processos que poderiam ser classificados como gerais voltam a ser revistos e entendidos como formas de adaptação a situações novas.

Tomando como objeto de estudo os testes de inteligência desenvolvidos pelos psicometristas, Sternberg (1986) divide-os em dois grandes grupos: os testes que utilizam tarefas de raciocínio indutivo e os testes que utilizam tarefas de raciocínio dedutivo. Dentro do primeiro grupo, são incluídas as tarefas de classificação (formação de conceitos), seriação, entendimento de metáforas e analogias; e, no segundo grupo, as tarefas associadas a lógica categórica (silogismos), hipotéticas e disjuntivas (Copi, 1968).

Como se sabe, grande parte dos processos seletivos no Brasil tem privilegiado a noção de inteligência como capacidade de conhecimento (inteligência cristalizada). Nos Estados Unidos ocorre o contrário: o *Scholastic Assessment Test* (SAT I) enfatiza mais a capacidade de raciocínio, utilizando sobretudo de raciocínio verbal (analogias, completar sentenças e leitura crítica) e raciocínio matemático (problemas de aritmética, álgebra, geometria e raciocínio lógico). Um dos propósitos deste instrumento, construído na década de quarenta, foi a avaliação de aptidões para o desempenho escolar e não a avaliação de realização escolar (Wainer, 1990).



Recentemente, esta característica do SAT, ou sua maior proximidade aos testes de inteligência do que aos testes de conhecimento, tem sido alvo de críticas por aqueles que defendem avaliações centradas em conteúdos tratados no currículo, como resume Cloud (2001). No Brasil, um novo sistema de avaliação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), parece ter mudado essa concepção, situando-se em algum lugar entre o propósito de avaliar o raciocínio e o conhecimento (Primi et al., no prelo).

Pensando no desempenho do aluno no contexto universitário, pode-se perguntar: qual a importância relativa de medidas mais associadas ao conhecimento, como a das provas tradicionais, e de outras, associadas ao raciocínio? Reconhecendo-se a importância dessas duas capacidades, duas hipóteses podem ser levantadas: a primeira, enfatizando o conhecimento, pressupõe que quanto mais profundo e extenso for o conhecimento do aluno sobre o conteúdo tratado no ensino médio, mais preparado ele estará para prosseguir no ensino universitário e, portanto, maior será o seu desempenho. A segunda, enfatizando o raciocínio, parte do princípio de que, como o conteúdo tratado na universidade será novo, quanto maior a capacidade de raciocínio do aluno, mais bem preparado ele estará para organizar as novas informações e, portanto, maior será seu desempenho.

Pode-se indagar se a importância relativa dessas habilidades é a mesma se considerarmos o desempenho acadêmico em diferentes cursos universitários. Considerando que o desempenho em cursos distintos se associa ao domínio de conteúdos também distintos, pode-se supor que a importância relativa das duas habilidades mencionadas pode mudar se analisarmos o desempenho separadamente em diferentes cursos.

Para Isambert-Jamati (1997), a expressão competência, no fim da Idade Média, referia-se à faculdade atribuída a alguém ou a alguma instituição de apreciar e julgar certas questões. Por extensão, passou a significar a capacidade de pronunciar-se em relação a determinado assunto, e, posteriormente, a partir de uma abordagem mais genérica, passou a ser utilizado para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho. Segundo Fleury e Fleury (2001), nas organizações, a competência passou a ser associada a características pessoais como conhecimentos, atitudes e habilidades, objetivando a consecução dos resultados organizacionais.

Para Delors (2000), a educação deve fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesse contexto, Delors (2000) enfatiza o papel dos professores como agentes de mudanças e formadores do caráter e do espírito das novas gerações, tendo em vista a necessidade de se evitarem os preconceitos étnicos e o totalitarismo. Competências são desenvolvidas desde que começa a vida social, e para aumentá-la é preciso praticar. A competência não preexiste. Ela é construída pelo profissional. O profissional competente é aquele que vai além do prescrito, que assume iniciativa (LE BOTERF, 2003).

Como as pessoas aprendem e desenvolvem as competências necessárias à sua vida profissional? Sobre o processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações (FLEURY e

Quadro 1 - Desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações

Tipo	Função	Como desenvolver
Conhecimento Teórico	Entendimento, interpretação	Educação formal e continuada
Conhecimento sobre os Procedimentos	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência Profissional
Conhecimento social	Saber como comportar-se	Experiência social e profissional
Conhecimento cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional

Fonte: FLEURY e FLEURY, 2002, p. 55.

Considerando os aspectos apresentados no Quadro 1, Le Boterf afirma que a universidade tem grande importância no desenvolvimento de competências, visto que na educação formal (educação oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades e outras instituições) o indivíduo pode vir a desenvolver o conhecimento teórico, conhecimento sobre os procedimentos e o conhecimento cognitivo. Portanto, é importante que a universidade desenvolva eficazmente esses conhecimentos para que estes sejam transformados em competências, uma vez que estas competências são essenciais para o bom desenvolvimento profissional dentro de uma organização. De acordo com Moretto (2002, p.99), "a finalidade tanto do ensino como da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno".

Nos dias atuais, percebe-se cada vez mais a necessidade de profissionais com qualificação técnica para atender à demanda do mercado, em face da inclusão de novas tecnologias em todas as áreas de trabalho. De acordo com alguns especialistas em Mercado de Trabalho, nos próximos 4 anos as empresas brasileiras terão de requalificar 10,5 milhões de trabalhadores, com vista a preservar sua capacidade de se manter no mercado, e para isso as empresas terão de investir, ser mais produtivas, aumentar o nível de qualidade para ter condições de competir. Dentro dessas perspectivas, as Instituições de ensino terão de inovar, melhorar a comunicação e a formação dos alunos.

Paulo Freire (1996, p. 27, 36) em Pedagogia da Autonomia defende a ideia de que "o docente deve ensinar a pensar certo despertando a inteligibilidade e a criatividade dos alunos com relação aos temas então ensinados, induzindo-os a desafios inteligíveis". Para isso, é necessário estar sempre em busca de novidades que, somadas à ética crítica, permitem melhor interpretação dos fatos. Desse modo, pode-se observar que o pensar certo exige humildade para aceitar novas ideias e rejeitar qualquer forma de discriminação valendo-se de exemplos práticos testemunhais. Além disso, é fundamental a aproximação da prática em análise para que o aluno siga para a prática com curiosidade, superando a ingenuidade pelo rigor metódico.

3. Análise de Dados e Resultados

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP/2018, no Amazonas temos um universo de 23 Instituições de Ensino Superior (IES), com 168.076 alunos matriculados em 3 Universidades e 20 centros universitários e faculdades. Essa investigação é composta de IES localizadas na cidade de Manaus, sendo 4 IES privadas e 2 públicas, com alunos matriculados em diversas áreas do conhecimento. As áreas da amostra apresentada fazem parte do rol das áreas de ensino mais requisitadas pelas empresas que buscam profissionais nessas universidades. As entrevistas foram efetuadas em 5 Cursos comuns em todas as IES pesquisadas nas áreas de Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social, Pedagogia e Licenciaturas. As IES do Estado oferecem 48 cursos em Administração e Gestão, 43 cursos em Ciências Contábeis, 46 cursos em Pedagogia, 20 Cursos em Serviço Social e 21 em Licenciatura na formação de professores. Nesses cursos, as entrevistas foram efetuadas com 612 universitários das 6 IES envolvidas na investigação; a escolha das IES participantes ocorreu devido ao fato de terem o maior número de alunos e oferecerem diversos cursos, bem como o quantitativo de acadêmicos ingressante no mercado de trabalho em um universo de 43 mil aproximadamente em condições de se iniciarem no mercado de trabalho; os cursos escolhidos foram oriundos do surgimento das vagas de trabalho e de estágio por um período de 4 meses, e foi preponderante para a escolha dos cursos o aceite dos acadêmicos dos respectivos cursos em participar da pesquisa. Quanto à escolha das empresas, deu-se mediante pesquisas realizadas em consultas no *site* e visitas ao Sistema Nacional de Emprego (SINE), em Manaus, no período de março a julho/2019.

Quadro 2 Amostra de alunos Cursos e IES,

Curso/entrevistados	IES pública -	IES particular	Feminino	Masculino
Administração	30%	70 %	68%	32%
Pedagogia	15 %	85%	58%	42%
Serviço Social	20%	80%	97%	3%
Licenciaturas	12 %	88%	90%	10%
Ciências Contábeis	20%	80%	87%	13%

Fonte: Elaborado pelas autoras

As 6 IES pertencentes ao universo desta investigação estão entre as maiores IES na Cidade de Manaus. Também participaram do contexto das pesquisas que oferecem vagas de emprego e estão cadastradas no Sistema Nacional de Empregos (SINE), com 42% na área industrial, 48% em comércio e serviços e 10% inseridas no terceiro setor. Composta de Instituições de Ensino, empresas familiares de pequeno e médio porte. Durante as entrevistas, 37% dos entrevistados disseram que gostariam que a entrevista

fosse feita através de gravação de voz para não ter necessidade de ler as perguntas para responder.

Nesta investigação verificou-se que as dificuldades no processo de aprendizagem têm duas vertentes: a respeito da vivência acadêmica dos entrevistados, que tem início no ensino fundamental, dos 612 acadêmicos entrevistados 20% relataram que havia ausência de atividades voltadas à composição de textos ou ainda dissertação sobre assuntos de maior interesse da turma, 28% destacam que havia pouco incentivo para leitura com assunto da atualidade e a prática com redação era esporádica mesmo com o uso da tecnologia para efetuar as pesquisas solicitadas, 22% afirmaram não ter o hábito de leitura ou de escrever ou até mesmo de relatar de forma escrita o que pode ter recebido de informação através da televisão ou de um outro meio, 30% admitem ter dificuldade inclusive de se comunicar na escrita, até através das mensagens de celular, utilizando as figuras do *What'sApp*, ou mensagem de voz para se comunicar.

Quando questionados sobre as atividades realizadas em trabalhos de pesquisas, 27% da amostra dos entrevistados relataram já terem procurado algum tipo de ajuda e reconhecem a existência da dificuldade, em que 11% foram diagnosticados com dislexia e 3% com TDAH (transtorno de *deficit* de atenção). Sobre a capacidade de redação e análise e interpretação de textos na vida acadêmica, declaram que procuram utilizar de diferentes maneiras para suprir e atender ao que era solicitado; em relação à escrita, outros admitiam o uso excessivo da tecnologia no atendimento às exigências dos componentes curriculares (disciplina).

Esta investigação demonstra que os acadêmicos têm diversas dificuldades para o exercício de suas atividades, tais como elaborar um relatório ou *e-mail* formal que exija textos longos, e que se sentem desconfortáveis na exposição de suas ideias. Os alunos e profissionais de ciências contábeis sentem-se mais confortáveis na leitura e interpretação de relatório com números, tabelas e gráficos, mas têm dificuldade em análise dos dados para elaboração do texto; os alunos de serviço social e os de administração têm dificuldades na interpretação de números, tabelas e gráficos, e análise dos dados para elaboração do texto; os que atuam nas licenciaturas têm preferência por texto, porém ficou evidente que têm dificuldades com a sequência de ideias a respeito do que fazer, para que fazer e como fazer, e têm problemas com a gramática culta. Sobre a atuação no mercado de trabalho, os entrevistados, na maioria dos acadêmicos, permanecem em seus empregos por um período superior a 3 anos, mas 66% relataram ainda terem dificuldade em compreender algumas informações escritas que lhe são transmitidas, mesmo quando têm domínio das atividades exigidas no emprego, informações estas que vêm acompanhadas de texto e relatórios, enquanto 34% preferem não se manifestar e dizem que, quando não conseguem compreender, pedem ajuda de um colega, ou ainda quando a informação seja passada de forma verbal, o que tem prejudicado o crescimento profissional e a obtenção de êxito em suas áreas de atuação. Com vistas a facilitar o processo de aprendizagem e minimizar as dificuldades identificadas nesta investigação, sugerimos que os professores utilizem com maior frequência o arsenal de livros disponíveis nas bibliotecas físicas e virtuais e textos com assuntos da atualidade em todas as áreas de ensino, propiciando assim um melhor nível de conhecimento aos alunos.

04. Considerações Finais

A sociedade tem passado por diversas transformações; torna-se imperativo que o profissional das próximas gerações não apenas tenha o domínio de conhecimentos específicos, mas a capacidade de se adaptar rapidamente e assimilar novas informações de um mundo em constante transformação em todas as áreas de conhecimento. Uma reflexão: faz-se necessário identificar e tratar as dificuldades de aprendizagem dos acadêmicos, uma vez que estas em geral são reconhecidas na vida acadêmica e se estendem até a vida profissional dentro das organizações. Os dados desta investigação comprovaram que um índice elevado de alunos não tem o hábito de leitura e, como consequência, não conseguem realizar com sucesso suas atividades no ambiente de trabalho. A pesquisa tem limitações nas áreas de humanas, deixando como margens para outros estudos uma abordagem que se estenda a outros cursos, como exatas, ciências biológicas e outros, bem como nos cursos técnicos que estejam inseridos nessas áreas.

Constatou-se que o mercado necessita de profissionais com qualificação técnica para atender à demanda, com a inclusão de novas tecnologias no mercado de trabalho. As empresas brasileiras terão de requalificar 10,5 milhões de trabalhadores, com vista a preservar a capacidade de se manter no mercado, e as empresas precisam fazer investimentos, serem mais produtivas, aumentarem o nível de qualidade para ter condições de competir em um mercado global. Dentro dessas perspectivas, as Instituições de ensino terão de inovar, melhorar a comunicação e a qualidade da formação dos alunos.

Referência

- Alves, D. V. (2007). **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil.
- Almeida, L. S. (1988). **Teorias da Inteligência**. Porto: Editora Jornal de Psicologia.
- Cloud, J. (2001). Should SATs Matter? Time, 157 (10), [Revista on-line] Retirado em 15/05/2019 no World Wide Web: <http://www.time.com/time/education/article/0,8599,101321-1,00.html>
- Copi, I. M. (1968). **Introdução Lógica**. São Paulo: Mestre Jou.
- Delors, J.(2000). (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO,
- Fleury, A.; Fleury, M. T. L. (2002). **Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais: o caso da Indústria Brasileira de plástico**. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR, M de M. (Org.). *Gestão Estratégica do Conhecimento, integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas.
- Fleury, M. T. L.(2002) **A gestão da competência e a estratégia organizacional**. In: FLEURY, M. T. L. (Coord.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente.
- Freire, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- Fonseca, V. (2005). **Dificuldades de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas**. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 39. N. 3. 13-38.
- Fonseca, V. (1984). **Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Editorial Notícias: Lisboa.
- INEP (2018). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Censo do Ensino Superior. Brasília, DF.
- Isambert-Jamati, V.(1997). **O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle: da sua criação aos dias de hoje**. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus,
- Le Boterf, G.(2003). **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artme..



- Moretto, V. P. (2002). **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Pereira, A; Goes, J (2008) **A INFLUÊNCIA DO DESEMPENHO ACADÊMICO NA CARREIRA PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE ENGENHARIA** -Revista de Ensino de Engenharia, v. 30, n. 1, p. 35-44,
- Scoz, B. (2002). **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 10 ed. Petrópolis: Vozes.
- Souza, E.M. (1996). **Problemas de aprendizagem - criança de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC
- Sternberg, R. J. (1981). **The evolution of theories of intelligence**. *Intelligence*, 5, 209-230
- Sternberg, R. J. (1986). **Toward an unified theory of human reasoning**. *Intelligence*, 10, 281-314.
- Wainer, H. (Org.) (1990). **Computerized adaptive testing: A primer**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates

DIAGNÓSTICO DA QUALIDADE PARA EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: RESULTADOS PARA O CASO DA UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Andrea Tejera Techera
Mariela Questa-Tortero
Claudia Cabrera Borges
Universidad ORT Uruguay

Resumo: Esta comunicação resume o processo de pesquisa realizado no Instituto de Educação da Universidad ORT Uruguay, no âmbito do projeto ORACLE. Este projeto foi desenvolvido em paralelo por 35 universidades da América Latina e da Europa, com o objetivo de criar um observatório regional para a qualidade de equidade no ensino superior e unidades institucionais em coordenação com este observatório, operatórias em cada Universidade participante. Nesse sentido, no Instituto de Educação tem sido diagnosticada a existência de grupos vulneráveis, de acordo com o perfil dos alunos que tomam os cursos de pós-graduação oferecidos, com necessidade de serem apoiados para garantir sua entrada, permanência e graduação. A partir da aplicação de um questionário para 104 alunos (100% dos estudantes ativos), 388 graduados e 25 docentes do Instituto, foi possível definir a visão e o impacto que as políticas da Universidade têm para a atenção de grupos vulneráveis. Entre os resultados obtidos, destacam-se como aspectos positivos para garantir a qualidade da equidade a modalidade de cursos semipresenciais com desenvolvimento em plataformas educacionais, a acessibilidade aos recursos digitais e o sistema de bolsas de estudo. Embora a pesquisa tenha proporcionado as bases para a harmonização de estratégias no âmbito do Observatório, os resultados do estudo mostram a necessidade de articular o trabalho em outras áreas da Universidade e gerar linhas de ação e pesquisa que podem ter impacto na qualidade da equidade em todo o sistema educacional do país.

Palavras-chave: Equidade. Qualidade. Ensino superior. Diagnóstico.

Abstract: This communication summarizes the research process carried out at the Institute of Education of ORT Uruguay University, within the framework of the ORACLE Project. This project has been developed in parallel by 35 Universities of Latin America and Europe, with the aim of creating a Regional Observatory for the Quality of Equity in Higher Education and Institutional Units in coordination with this Observatory, operating at each participating University. In this sense, the Institute of Education had diagnosed the existence of "vulnerabilized" groups, according to the profile of students who take the postgraduate courses offered, with needs to be propped up to guarantee their entry, stay and graduation. From the application of a questionnaire to 104 students (100% of active students), 388 graduates and 25 faculty of the Institute, it has also been possible to define the vision and impact that the policies of the University have, to ensure the attention of vulnerable groups. Among the results obtained are positive aspects to guarantee the quality of equity, the modality of blended courses taking place in educational platforms, accessibility to digital resources, and the scholarship system. While the research has provided the basis for harmonization of strategies within the framework of the Observatory, the results of the study show the need to articulate work in other areas of the University and to generate lines of action and research that can have an impact on the quality of equity throughout the country's education system.

Key words: Equity. Quality. Higher education. Diagnosis.



Introdução

O ensino superior na América Latina tem experimentado processos de reestruturação com diferentes finalidades, incluindo ações para garantir o acesso a mais pessoas, para melhorar a qualidade da educação prestada e para atender aos critérios de eficiência por meio de medições de permanência e conclusão de estudos (Torre & Zapata, 2012). Esses processos têm tido como base de trabalho as derivadas da 48ª Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 2009) e da Conferência Regional sobre Educação Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

Num contexto de maior sensibilização para a inclusão, reside a ideia da diversidade. A diversidade deve ser tomada e, portanto, compreendida a partir de diferentes perspectivas. A inclusão de acordo com essa lógica "está relacionada ao acesso, permanência, participação e logros de aprendizagem de todos os estudantes, com ênfase naqueles que, por diferentes razões, estão excluídos ou em risco de serem marginalizados" (UNESCO, 2012, p. 5 [tradução própria]).

Apesar dos esforços das universidades para ampliar o acesso a coletivos diversos e mais justos desde o ponto de vista social, ainda estão sendo verificadas situações de grupos que, por suas características, são marginalizados do ensino superior ou bem acessam em condições de vulnerabilidade, que não garantem a sua permanência no sistema educativo, nem o egresso (Gairín, 2014).

Nessas condições, a qualidade do ensino superior, que assegura a equidade, deve ser abordada de forma contextual (Ruíz&Mercader, 2018), melhorando as políticas e práticas no nível organizacional e fortalecendo os sistemas de rastreamento de ações para a inclusão de grupos vulneráveis. Em outras palavras, as instituições de ensino superior precisam realizar processos de desenvolvimento organizacional com a sistematização de boas práticas de inclusão e sua disseminação.

Com essa situação em vista, o projeto ORACLE (ORACLE, 2019), que convocou 35 universidades nos países da América Latina e da Europa para a criação de um observatório regional para a qualidade da equidade no ensino superior na América Latina. Uma das instituições participantes é a Universidad ORT Uruguay, desenvolvendo o projeto com foco no diagnóstico de grupos vulneráveis no Instituto de Educação.

O Instituto de Educação da Universidad ORT Uruguay (IE) é um centro de pós-graduação sediado em Montevideu, capital do país, que oferece treinamento a professores de todos os campos da educação formal e não formal. Enquanto os avanços da Universidade no eixo de inclusão são visíveis a partir de programas de acessibilidade econômica e social, no momento da integração do projeto ORACLE, não houve diagnóstico adequado identificando grupos vulneráveis no Instituto de Educação.

Nesse sentido, a equipe do projeto desenvolveu uma investigação que incluiu todos os estamentos (estudantes, graduados, professores e administradores) com o objetivo de determinar o perfil dos estudantes do Instituto e identificar grupos vulneráveis, além de diagnosticar o impacto das estraté-

gias de inclusão desenvolvidas para garantir o acesso, a permanência e o egresso desse coletivo na Universidade.

Método

Para realizar o diagnóstico de qualidade para equidade no Instituto de Educação, três pesquisas foram concebidas para estudantes, para professores e para graduados, assim como entrevistas com funcionários, estamentos implicados e beneficiários das ações de desenvolvimento organizacional e modernização institucional.

Os questionários desenhados foram aplicados por meio de formulários *on-line* e foram enviados por *e-mail* aos destinatários dos estamentos. Os questionários projetados foram aplicados usando formulários em linha assim que foram emitidos através do correio aos destinatários dos estamentos. A modalidade censitária foi utilizada para melhorar o nível de respostas obtidas, sem incorporar nenhum incentivo para o seu preenchimento. Os instrumentos apresentam pequenas variações entre as propostas feitas em cada estamento, embora existam dimensões comuns a partir das quais a pesquisa foi articulada.

Primeiro, os dados pessoais do entrevistado foram recolhidos. Entre as questões incluídas nessa seção do questionário estão aquelas que se referem ao lugar de residência, um dado de particular relevância, uma vez que no país a oferta educacional é, em grande medida, centralizada na capital. Outra categoria que tem como objetivo conhecer a presença de grupos vulneráveis é o gênero. Também foi investigado se eles tinham a família dependente, no entendimento de que isso pode significar uma dificuldade extra para aqueles que decidem continuar a sua formação.

Outra seção refere-se aos aspectos formativos. A função de incluir essa dimensão teve dois objetivos: por um lado, o interesse de conhecer biografias acadêmicas e, por outro, detectar se existe algum tipo de relação entre aspectos que demonstram vulnerabilidade e a formação que os entrevistados têm.

Finalmente, informação foi investigada sobre os regulamentos, que indagou o conhecimento que os entrevistados têm sobre as regulamentações internacionais, regionais e institucionais. Na mesma seção, foram coletadas as respostas sobre como é visualizado que as necessidades de seu estamento estão sendo abordadas na Universidad ORT Uruguay por meio de ações inclusivas.

Os formulários de resposta foram enviados a 104 estudantes, 48 dos quais responderam dentro do período de tempo prescrito, equivalente a 46%. No caso dos graduados, foram apresentados 388 formulários, dos quais 80 formulários completos (21%) foram devolvidos. Finalmente, em relação aos professores, foram enviados 25 formulários, dos quais 7 apresentaram respostas dentro do prazo estipulado, o que corresponde a um pouco mais de um quarto. Deve-se notar que, em todos os casos, a taxa de resposta está bem acima dos padrões definidos para formulários *on-line*.

Resultados

Os resultados emergentes da análise dos dados organizados são delineados aqui de acordo com as diferentes seções do questionário. Em primeiro lugar, é do interesse caracterizar a população-alvo, concentrando-se em estudantes e graduados para identificar sinais de vulnerabilidade nessas populações. Outro item importante corresponde às ideias dos membros dos diferentes estamentos consultados sobre inclusão e, dentro dessa ideia, destacam-se a identificação e a avaliação das estratégias implementadas pelo IE em relação aos incentivos do acesso e da permanência dos estudantes.

Características da população de estudantes e graduados do Instituto de Educação da Universidad ORT Uruguay

Em termos de campo pessoal, os resultados mostram que a população de estudantes do sexo feminino predomina, com um percentual de 81,3%, o que corresponde à realidade do ensino no Uruguai em que, de acordo com os últimos dados oficiais disponíveis, as mulheres compõem 77% daqueles que praticam a profissão (INEEd, 2016). A mesma tendência é observada no nível dos graduados, um coletivo constituído por 77,1% de mulheres.

Outro aspecto destacado nessa seção é que mais da metade dos entrevistados que tomam um curso de pós-graduação no Instituto de Educação (58,3%) têm família para sustentar, uma característica que pode ser interpretada como uma condição de vulnerabilidade, contanto que essa condição torne difícil para eles continuar seus estudos. No entanto, isso também pode ser explicado por serem estudantes de pós-graduação e, no Uruguai, estudarem principalmente após o desenvolvimento de uma carreira. Além disso, enquanto um alto percentual de estudantes reside em Montevideu (66,7%), um terço (33,3%) move-se dos outros dezoito departamentos do país para completar seus estudos de pós-graduação no Instituto de Educação.

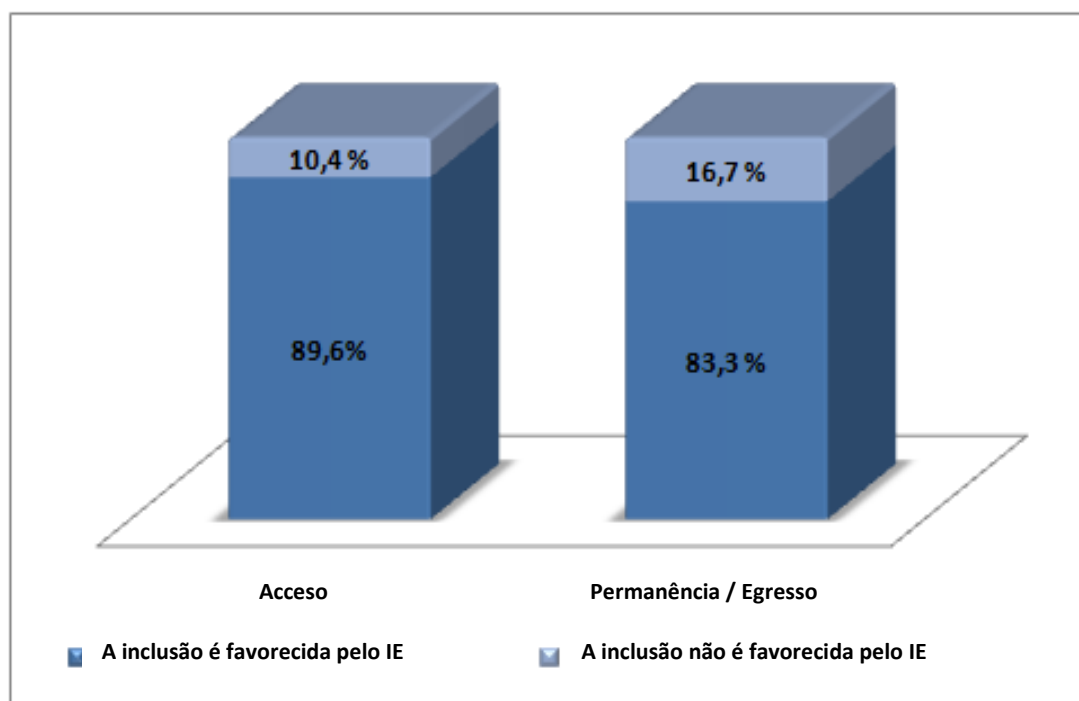
Ideias sobre estratégias para incentivar o acesso dos estudantes

Altas porcentagens de estudantes e graduados identificaram políticas inclusivas no Instituto de Educação para promover o acesso (89,6%), permanência e egresso (83,3%) de alunos a cursos de pós-graduação. Resultados semelhantes são apreciados no nível de pós-graduação (ver Figura 1).

Ao citar exemplos de ações implementadas no IE com o objetivo de favorecer a entrada de estudantes, 78% dos que responderam usaram a palavra bolsa ou referem-se ao apoio econômico como principal incentivo. É importante notar que, em termos de bolsas de estudo, como é observado em entrevistas com funcionários administrativos, em toda a Universidade em nível de pós-graduação, há o que são chamados de fundos de bolsas de pós-graduação que favorecem o acesso e a permanência dos alunos. Outra ação destacada por um consultado é a realização de entrevistas antes de iniciar os estudos de pós-graduação, para informar em que consiste e qual é a metodologia de trabalho.



Figura 1. Percepções de estudantes e graduados sobre a capacidade do IE de promover a inclusão em relação ao acesso, permanência e saída.



Fonte: Elaboração própria.

Ideias sobre como a retenção e graduação dos estudantes é favorecida

Em relação às ideias fornecidas sobre as ações tendentes a favorecer a permanência e a graduação no Instituto de Educação, as respostas dos estudantes foram agrupadas em diferentes categorias, dentro das quais a que aparece com maior recorrência é o monitoramento e apoio prestado aos estudantes (38%) pela coordenação acadêmica e a administração. Nesse ponto, deve-se esclarecer que os entrevistados administrativos colocam como parte de sua tarefa o acompanhamento dos estudantes; levando em consideração a descrição dos cargos, não se referem apenas a aspectos administrativos, mas também há um cruzamento entre o ensino e o desenvolvimento do currículo.

Outra das ações, destacadas pelos consultados como chave para favorecer a permanência e a graduação, foi a modalidade de estudo. Um quarto das respostas fornecidas pelos estudantes destacou que a modalidade mista era indispensável para esses fins, atendendo, como já observado, às características dos estudantes que frequentam os cursos de pós-graduação, que em sua maioria trabalham, têm família a sustentar e em alguns casos se movem dentro do país.

Com menos frequência, das alusões dos estudantes aparecem a flexibilidade e a fluência na comunicação com professores e administração, como facilitadores para permanecer e concluir os estudos de pós-graduação.

Uma análise semelhante foi realizada com as respostas dos graduados referentes às ações que visam promover permanência e egresso. A categoria que aparece com maior recorrência é a que se

refere à flexibilidade e depois ao monitoramento e apoio prestado aos estudantes. Outra das ações destacadas pelos consultados, como chave para favorecer a permanência e a graduação, como aconteceu com os alunos, é a modalidade de estudo. Um número importante de respostas (25%) destaca que é indispensável a modalidade semipresencial.

Quatro graduados referiram-se a uma categoria que não foi identificada na análise das pesquisas dos estudantes, que corresponde às características dos professores e/ou da proposta de ensino. Uma das respostas destaca a qualidade dos recursos humanos e a educação proposta como um fator para promover a retenção e a graduação de estudantes. No item "Outros", houve respostas referentes a vários tópicos, dentre os quais o potencial de treinamento da plataforma Aulas e o gerenciamento de bibliotecas foram mostrados novamente, embora houvesse um espaço especialmente direcionado para essas questões em outros itens da pesquisa, questão que destaca a importância atribuída pelos graduados a essas ferramentas.

Abordagem de centralização

O Uruguai é um país pequeno se comparado com outros países da região, embora ainda tenha uma alta centralização da oferta educativa na capital, Montevidéu. Essa característica determina que a residência fora da capital constitui uma indicação de vulnerabilidade em termos de acesso das pessoas ao treinamento, neste caso no nível de pós-graduação. Por esses motivos, referir-se às estratégias para proporcionar benefícios aos estudantes do interior merece seu próprio espaço neste relatório. Todos os estamentos destacam essa questão como algo a ser valorizado pela Universidade, pois oferece benefícios para quem decide cursar pós-graduação no IE a partir de lugares de residência, em alguns casos, distantes da capital.

Com relação aos estímulos estudantes no interior do país, propõe-se que o apoio das bolsas de estudo, por exemplo, tem ligeiramente mais elevada percentagem de desconto, tomando em conta as suas despesas de viagem. Outros benefícios são adicionados ao sistema de bolsas apontando a apoiar aqueles que residem fora da capital, como o curso semipresencial e, mesmo totalmente *online*, e o acesso à bibliografia necessária para os cursos.

Em contraste com o acima exposto, deve-se notar que, apesar da relevância desses estímulos, no nível de estudantes e graduados, não foi a maioria que expressou seu conhecimento do apoio prestado pela Universidade a estudantes do interior do país (45,8 e 36 1%, respectivamente).

Discussão e conclusões

Como forma de adquirir processos de desenvolvimento organizacional que garantam qualidade à equidade, o diagnóstico realizado identificou características relevantes a serem abordadas no perfil dos estudantes do IE. É a combinação de elementos que podem delimitar um grupo de pessoas ou grupo, em situação de vulnerabilidade, mas, fundamentalmente, aponta-se a identificar dimensões da instituição que podem facilitar a integração de todos os seus atores com uma base de abordagem da diversidade.



Por um lado, o fator local de residência implica que um subconjunto de estudantes deve viajar para a capital do país a fim de frequentar cursos de pós-graduação. Os estudantes que moram mais longe de Montevidéu podem ser considerados em uma situação mais vulnerável, em tanto que quanto maior a distância da residência, os custos econômicos e temporários das transferências são uma desvantagem. Nesse sentido, a incorporação de sessões de orientação e/ou tutoria por meio de ferramentas digitais favorece a realização e o desenvolvimento do processo de aprendizagem a distância.

Da mesma forma, podemos afirmar que as ferramentas propostas pelo IE para favorecer e fortalecer a integração de todos os grupos (sistema móvel de empréstimo de materiais, cursos semipresenciais, apoio de ensino e administrativo de vários tipos, entre outros) são valorizadas positivamente pela população consultada.

Se levarmos em conta que, no Instituto de Educação, cursam pós-graduação atores com diferentes níveis de inserção no sistema nacional de ensino, todas as ações que desenvolvemos para favorecer a inclusão com qualidade nesses processos geram potência para outros processos que integram esses atores. Da mesma forma, as discussões presentes nos outros níveis do sistema educacional são levadas ao nível universitário. Uma das causas emergentes deste estudo é a necessidade de considerar a questão em termos de trajetórias educacionais e além das instituições em particular.

Poderíamos dizer que a existência de regulamentos que favoreçam a integração não é condição *sine qua non* para que isso ocorra. Há uma primeira fase que tem a ver com o conhecimento desses regulamentos e também com a conscientização da comunidade educacional de que são aspectos que devem estar presentes na agenda, com especial sensibilidade para a revisão das práticas e ferramentas habituais. Sem dúvida, a articulação dos estamentos nessa linha torna-se indispensável.

REFERENCIAS

- Introducción. En J. Gairín, G. Palmeros & A. Barrales (Coords.). *Universidad y colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias* (pp.19-26). México: Del Lirio.
- INEEd (2016). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- ORACLE (2019). Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior. Recuperado de <https://observatorio-oracle.org/es/home>
- Ruiz, A., & Mercader, C. (2018). Análisis institucional y políticas internacionales de la calidad en las IES de Latinoamérica. En J. Gairín, & G. Palmeros (Coords.). *Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior* (pp.39-65). Madrid: Wolters Kluwer.
- Torre, D., & Zapata, G. (2012). Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. En M. Lamaitre (Ed.), *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica: Educación Superior Informe 2012* (pp.116-153). Santiago: CINDA.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Marco estratégico de trabajo 2012-2013*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO/IESALC (2008). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) Declaraciones y plan de acción. *Perfiles Educativos*, XXXI (125), pp. 90-108.



EFICIÊNCIA DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS DO BRASIL

André Nunes
Fábio Felix Souza da Silva *et al*
Universidade de Brasília, Brasil

RESUMO: O presente estudo busca analisar a eficiência do Programa Universidade para Todos (ProUni), no Brasil, a partir de aspectos qualitativos das vagas oferecidas, que influenciam a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Criado como parte da intenção do governo de expansão de oferta de vagas nas instituições de ensino superior, o ProUni objetivou democratizar o acesso ao ensino superior pela oferta de vagas em instituições de ensino privadas. A pesquisa, de natureza qualitativa, pretende averiguar outras questões do ProUni que fogem da consideração do número de vagas, tendo como principal fonte de informações o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Conclui-se que o ProUni possui algumas falhas na sua implementação.

Palavras-chave: PROUNI. Capital humano. Eficiência. Ociosidade. Qualidade.

ABSTRACT: This study seeks to analyze the efficiency of PROUNI based on the qualitative aspects of the offered vacancies, which affect the insertion of the students in the labor market. Created as part of the government's intention to expand the grant of placements in higher education institutions, the Programa Universidade para Todos (PROUNI) aimed at democratizing access to higher education by offering vacancies in private educational institutions. The qualitative research intends to investigate other ProUni issues apart from the consideration of the number of vacancies, considering as main source of information the Instituto from data provided by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). It is concluded that PROUNI has some failures in its implementation.

Keywords: PROUNI. Efficiency. Idleness. Quality. Human capital.

1 INTRODUÇÃO

O século XX foi um palco de mudanças no modo de ser da sociedade. Especificamente, o mercado de trabalho passou a demandar mão de obra qualificada para dar vazão às novas tecnologias que surgiram. Dessa forma, a educação (em especial o ensino superior) também foi impactada, sofrendo transformações nesse período.

Nesse contexto, como defende Castro e Araújo (2018), a partir dos anos 1990, viu-se no Brasil uma expansão do número de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES), com um crescimento maior das IES privadas.

Desse processo surge, em 2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni) no Brasil. Costa e Ferreira (2017) ressaltam que esse tipo de programa é objeto de permanente discussão, o que torna pertinente a elaboração do presente artigo. Prosseguem os autores afirmando que o ProUni é resultado da tentativa de expansão quantitativa do acesso à educação superior. Entretanto, a qualidade dos cursos e a inserção no mercado de trabalho não é garantida.



Assim, o objetivo do presente estudo é analisar a eficiência do ProUni, tanto pela perspectiva da oferta dos cursos como pela qualidade dos cursos, a partir de indicadores do próprio programa, fornecidos principalmente pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Verificar-se-á a natureza e a qualidade dos cursos oferecidos assim como o percentual de vagas ociosas, de modo a constatar a eficiência do programa. Eficiência é entendida, no presente trabalho, como a otimização dos recursos disponíveis para obtenção do melhor resultado possível para a política pública, dado o objetivo de cada programa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualizando o ProUni: Dados e Reflexos

O ProUni, criado pelo Governo Federal, é um programa destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas, com ou sem fins lucrativos. (Lei n. 11.096, 2005).

Sintetizando os objetivos da criação do ProUni, Carvalho (2006) menciona que o programa surge com o discurso de justiça social tendo como público-alvo os estudantes carentes e como critério principal a renda familiar, juntamente com o estudo secundário em escolas públicas (ou particulares com bolsa integral). Como defende o autor, o objetivo do presente programa é a inclusão social pelo acesso ao ensino superior.

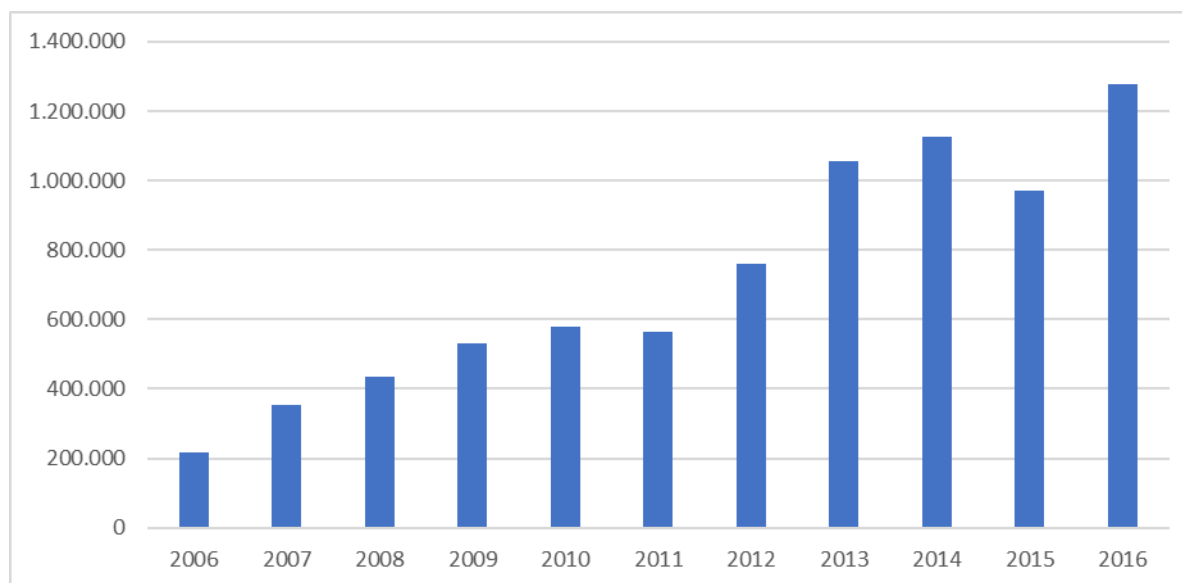
Nessa linha dispõe Sguissardi (2015), ao inferir que o Estado, via políticas focais de curto alcance, como o ProUni, tenta oferecer garantias de alguma igualdade de condições de acesso ao ensino superior.

Percebe-se que o custo do programa possui uma sistemática diferenciada dos demais programas de governo. O custo do ProUni ocorre por renúncia fiscal (tributos que o governo deixa de arrecadar das IES privadas participantes).

O gráfico abaixo mostra o histórico do gasto referente ao ProUni (em forma de tributos deixados de arrecadar):



Gráfico 1 — Isenções fiscais referentes ao PROUNI, ano 2006 a 2016, em milhões R\$. Valores nominais



Fonte: MEC/INEP, adaptado pelos autores.

Verifica-se que, entre os anos de 2006 e 2016, o Governo Federal financiou o programa com o valor de aproximadamente R\$ 8 bilhões, por meio de renúncia fiscal às IES privadas que aderiram ao programa. Entre 2006 e 2016, o valor das renúncias fiscais concedidas pelo governo cresceu 592%, tendo como ápice o ano de 2016, com cerca de R\$ 1.280 bilhões.

No Brasil, após a instituição do ProUni, verificou-se um aumento considerável do número de vagas ofertadas no ensino superior privado, conforme Tabela 1:

Tabela 1 — Concluintes do ensino médio e vagas ofertadas nas IES privadas, período de 2005 a 2016

Ano	Concluintes do ensino médio	Vagas ofertadas pelas IES privadas
2005	1.893.923	2.122.619
2006	1.858.615	2.039.297
2007	1.749.731	2.216.377
2008	1.761.425	2.364.717
2009	1.797.434	2.770.797
2010	1.793.167	2.674.855

Tabela 1 — Concludentes do ensino médio e vagas ofertadas nas IES privadas, período de 2005 a 2016

Ano	Concluintes do ensino médio	Vagas ofertadas pelas IES privadas
2011	1.825.980	2.743.728
2012	1.877.960	2.784.759
2013	1.739.290	2.903.782
2014	1.951.586	3.012.276
2015	1.893.468*	3.223.732
2016	2.059.409*	3.407.890

Fonte: MEC/INEP e iDados. Adaptado pelos autores.

*Números estimados de acordo com dados extraídos do sítio eletrônico www.idados.org.br.

Conforme se verifica na Tabela 1 acima, no ano 2005, a proporção era de 0,89 concludentes do ensino médio para cada vaga nas IES privadas (ou seja: havia 1,12 vagas para cada estudante concludente do ensino médio). No ano de 2016, com o expressivo aumento do número de vagas ofertadas pelas IES privadas, a proporção se apresenta em 0,60 concludentes do ensino médio para cada vaga (ou seja: havia 1,65 vagas para cada estudante concludente do ensino médio).

2.2 Importância no ensino superior na inserção ao mercado de trabalho

É nítida a relação entre a educação e o mercado de trabalho. A formação superior possui grande importância para a ascensão social do indivíduo. Na visão de Martins e Rocha de Oliveira (2017), as causas para essa relação ensino superior/empregabilidade são as novas tecnologias e a globalização da economia: estabelecem exigências mais elevadas de escolaridade tanto para o ingresso no mercado de trabalho quanto para a permanência neste.

Lemos, Dubeux e Pinto (2009) afirmam que a qualificação profissional é o requisito-chave para o ingresso no mercado de trabalho. Na ótica de Silva e Nascimento (2014), as instituições de ensino representam um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos estudantes, promovendo a integração entre a academia e o mercado.

Rocha-Vidigal e Vidigal (2012) asseveram que o processo de reestruturação produtiva pelo qual tem passado a economia exige do mercado de trabalho constantes adaptações e aprimoramentos. Nesse caso, aos trabalhadores faz-se necessária a qualificação profissional como forma de elevar a produtividade e, por conseguinte, a competitividade econômica. E, por intermédio da educação superior, somente se obterá êxito com uma oferta de cursos de qualidade, conforme defendem Braum, Leão, Freire e Walter (2015), quando afirmam que fatores da qualidade do ensino superior baseiam-se, dentre outras dimensões, na empregabilidade dos alunos.



Assim, Costa e Ferri (2018) destacam a preocupação das IES, que é a problemática da relação entre a formação universitária e as formas de inserção profissional dos seus estudantes e egressos. A preocupação com o mercado de trabalho torna-se mais um viés necessário às universidades do mundo atual. Sem a visão mercadológica, as IES podem perder parte de seus alunos, que enxergam a universidade como o “predomínio da ideia da formação profissional e do preparo instrumental para a atuação profissional como função principal da universidade.” (COSTA & FERRI, 2018, p. 07).

O tema é objeto de estudo desde meados do século passado, com o advento da Teoria do Capital Humano — TCH, criada pelos economistas Theodore W. Schultz e Gary S. Becker. O capital humano, de acordo com Schultz (1973), é o investimento do ser humano em si próprio, com o objetivo de se obter melhores rendimentos. Uma das formas desse investimento individual é a educação. A TCH tenta explicar a relação entre o investimento do indivíduo em educação e sua melhora nos rendimentos financeiros.

A importância do capital humano não ganha contextos apenas individuais. Os ganhos do investimento em educação alcançam também aspectos sociais. Ou seja, uma educação de qualidade é apta a inserir o cidadão num plano individual/profissional maior, o que, conseqüentemente, faz com que toda a sociedade se beneficie, ainda que indiretamente.

Para Becker (1964), o conhecimento adicional e o ganho de capacidade intelectual advindos do investimento do homem em uma boa educação são responsáveis, em grande parte, pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados. O autor também já relacionava educação com empregabilidade.

Tal fato é comprovado no Brasil pelo estudo empírico em municípios cearenses, realizado por Fontenele, Moura e Leocadio (2011, p. 202-203), no qual constatou-se que, “para promover o desenvolvimento econômico municipal, devem-se criar mecanismos para favorecer a criação de capital humano — que viria com melhores investimentos em educação —, no intuito de gerar efeitos qualitativos na economia”.

3. METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada, de classificação quantitativa e natureza descritiva, pretende averiguar outras questões do ProUni que fogem da consideração do número de vagas. Serão analisadas: 1) comparação entre os cursos considerados prioritários pelo Brasil com a oferta do ProUni e 2) qualidade dos cursos nas instituições participantes, através do conceito ENADE.

Felicetti e Cabrera (2017) destacam a necessidade de constante monitoramento do programa, identificando o cumprimento de seu objetivo fundamental como forma de combater eventuais falhas no processo.

É importante destacar que os programas governamentais necessitam de avaliação. Felicetti, Cabrera e Morosini (2014) defendem a necessidade de avaliar os retornos desses programas para a sociedade, apontando questões-chaves, como: O que se está fazendo?



Quem está fazendo e por que está realizando? Em suma, para afirmar que está ocorrendo um impacto (seja positivo ou negativo), necessita-se mostrar as mudanças que estão acontecendo diante de um investimento sobre uma determinada questão.

Nos dizeres de Arretche (1999), é na avaliação da efetividade dos programas que se busca demonstrar a relação entre os resultados encontrados na realidade social e a política pública. Logo, a presente metodologia analisará a eficiência do programa sobre o prisma da real necessidade de oferta dos cursos juntamente com a qualidade dos mesmos.

3.1 Necessidade dos cursos oferecidos aos bolsistas

Preliminarmente, cabe ressaltar uma falha grave do ProUni, no que diz respeito à falta de análise preliminar das necessidades profissionais dos cursos oferecidos. Tal fato é corroborado pelo [TCU](#) (Acórdão 816-Plenário, 2009, item 147), que afirma não haver nenhum estudo, pesquisa ou instrumento que forneça um panorama das necessidades de profissionais com cursos superiores no Brasil.

Portanto, para realizar a análise entre a necessidade/oferta dos cursos, tome-se a indicação de cursos prioritários do FIES (Programa de Financiamento Estudantil) no ano de 2016/2 como base (item 03 do Anexo 01 da Portaria Normativa nº 09/2016/MEC), pois o ProUni não possui tal estudo. De acordo com a Portaria, para os cursos prioritários, deverão ser reservadas 60% das vagas, a ser observada a seguinte distribuição percentual, conforme Tabela 02:

Tabela 2 — **Distribuição do percentual dos cursos prioritários do FIES, ano 2016**

Área	Percentual
Cursos da área de saúde	50% (cinquenta por cento)
Cursos da área de engenharia	40% (quarenta por cento)
Cursos da área de licenciatura, Pedagogia e Normal Superior	10% (dez por cento)

Fonte: MEC

De acordo com a lei criadora do ProUni, as IES privadas são obrigadas a ofertar bolsas em todos os seus cursos, de forma proporcional ao número de vagas que a instituição oferece em cada curso, em cada semestre.

Verifica-se que os cursos prioritários, escolhidos pelo governo, possuem pouca ocupação no ProUni, com menos da metade do total das vagas concedidas (44,28%), conforme Tabela 3, abaixo. Isso significa dizer que mais das metades das vagas (55,72%) são para cursos não prioritários:

Tabela 3 — Percentual dos cursos prioritários (FIES) ocupados pelo ProUni no ano 2016/2

Área	Percentual	TOTAL
Saúde		
Biologia	1,07%	19,93%
Biomedicina	1,22%	
Educação Física	4,22%	
Farmácia	1,76%	
Fisioterapia	2,39%	
Fonoaudiologia	0,22%	
Medicina	0,50%	
Medicina Veterinária	0,89%	
Nutrição	1,81%	
Odontologia	1,09%	
Psicologia	2,79%	
Serviço Social	1,94%	
Terapia Ocupacional	0,03%	
Engenharia		
	13,19%	13,19%
Licenciatura, Pedagogia e Normal Superior		
Pedagogia	6,86%	11,16%
Português	0,28%	
Matemática	0,70%	
História	0,77%	
Geografia	0,41%	
Línguas Estrangeira	1,19%	
Química	0,28%	
Física	0,07%	
Filosofia	0,24%	
Artes	0,25%	
Sociologia	0,11%	
		44,28%

Fonte: Dados Abertos, com adaptação dos autores.

Analisando os cursos da área de saúde, enquanto a dicção dos cursos prioritários na legislação do FIES é de 30% do total das vagas (50% de 60%), o ProUni ocupa apenas 19,93%. A situação torna-se mais discrepante quando se analisa o curso de Medicina especificamente. A Portaria supramencionada menciona que o curso de Medicina (historicamente o mais concorrido nos processos seletivos) deve ocupar 45% das vagas reservadas à área de saúde, o que totaliza 13,5% das vagas. Pelas vagas ocupadas pelo ProUni, a Medicina compõe apenas 0,50% do total.

Já a área de engenharia deveria ser ocupada por 24% do total. Pela análise da Tabela acima, percebe-se que apenas 13,19% é ocupada por cursos de engenharia. Apenas os cursos da área de licenciatura cumprem o “exigido” na Portaria (enquanto no FIES, a determinação é que 6% do total de vagas fossem supridas, no ProUni essa área é ocupada por 11,16%).

Em outras palavras: o oferecimento dos cursos diz respeito à oferta das instituições, e não a um critério de prioridade dos cursos estabelecido pelo programa, em sua maioria. Não interessa o desenvolvimento nacional nesse ponto, mas apenas uma preocupação na ocupação das vagas nas instituições privadas. O Tribunal de Contas da União — TCU (Acórdão 816/2009-Plenário, 2009) pronunciou-se sobre a questão em auditoria realizada, afirmando que “a dinâmica de distribuição de bolsas do ProUni e de financiamentos do FIES é movida por motivos outros que não as prioridades e necessidades brasileiras de profissionais”.

3.2 Análise da qualidade das IES privadas participantes do ProUni

Para analisar a qualidade das IES privadas será utilizado o Conceito Enade, que é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Seu cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do Exame.

Os valores do Conceito Enade variam de 1 a 5, de modo que o Conceito 1 refere-se à pior avaliação, e o Conceito 5 à melhor avaliação, conforme Quadro 1:

Quadro 1 — Índices de avaliação do Conceito ENADE

Faixa do indicador	Valor contínuo
1	$0,000 \leq NC < 0,945$
2	$0,945 \leq NC < 1,945$
3	$1,945 \leq NC < 2,945$
4	$2,945 \leq NC < 3,945$
5	$3,945 \leq NC \leq 5,000$

Fonte: MEC/INEP. Adaptado pelos autores.

Verificou-se, conforme Tabela 3, um baixo índice de qualidade nas IES privadas participantes do ProUni. Cerca de um terço das instituições (31,10%) são consideradas de baixa qualidade (conceitos 1 e 2) e 38,65% no conceito 3. Um número ínfimo de instituições (2,44%) conseguiu o conceito 5, considerado de alta qualidade.

Tabela 4 — Conceito ENADE das IES privadas período 2007/2016.

Ano	Conceito 1	Conceito 2	Conceito 3	Conceito 4	Conceito 5	SC
2007	3,80%	21,09%	26,34%	11,08%	0,52%	37,14%
2008	4,13%	23,57%	34,67%	13,11%	1,75%	22,76%
2009	3,04%	25,15%	37,88%	13,11%	2,38%	18,41%
2010	3,54%	24,10%	34,78%	12,68%	2,27%	22,59%
2011	4,63%	24,81%	37,27%	15,56%	3,50%	2,42%
2012	2,52%	29,32%	45,56%	17,29%	3,51%	1,78%
2013	4,49%	30,18%	43,39%	15,84%	2,15%	3,92%
2014	6,94%	35,82%	37,74%	14,39%	2,19%	2,86%
2015	3,36%	28,86%	44,90%	16,42%	3,04%	3,31%
2016	4,23%	27,42%	43,92%	18,65%	3,09%	2,66%
MÉDIA	4,07%	27,03%	38,65%	14,81%	2,44%	11,79%

Fonte: MEC/INEP. Adaptado pelos autores.

É nesse contexto que são oferecidas as bolsas do ProUni. Cursos de baixa qualidade dominam a oferta. A situação torna-se mais grave quando se constata que 11,79% dos cursos sequer possuem avaliação.

3.3 Ociosidade das vagas

O percentual de ociosidade das vagas é uma consequência natural da natureza e qualidade dos cursos oferecidos. A oferta de cursos pouco atrativos para o mercado e de baixa qualidade evidentemente terá pouca adesão. Analisando o aspecto quantitativo, verifica-se que o ProUni ofertou mais de três milhões de bolsas. Apesar da expressividade do indicador, há número significativo de vagas ociosas, conforme Tabela 5:

Tabela 5 — Número de bolsas ofertadas e ocupadas pelo ProUni 2005/2016

Ano	Vagas ofertadas	Vagas preenchidas	Vagas ociosas	% Vagas ociosas
2005	112.275	95.629	16.646	14,82%
2006	138.668	109.025	29.643	21,37%
2007	163.854	105.574	58.280	35,56%
2008	225.005	124.621	100.384	44,61%
2009	247.643	161.369	86.274	34,83%
2010	241.273	152.733	88.540	36,69%
2011	254.598	170.766	83.832	32,92%
2012	284.622	176.764	107.858	37,89%
2013	252.374	177.326	75.048	29,73%
2014	306.726	223.598	83.128	27,10%
2015	329.117	252.650	76.467	23,23%
2016	329.180	239.262	89.918	27,31%
TOTAL	3.247.260	1.989.317	896.018	31,33% - média

Fonte: MEC/INEP e Portal Dados Abertos (adaptado pelos autores).

Verifica-se da tabela acima o alto percentual de vagas ociosas advindas do ProUni. Até o ano de 2016 o programa teve 896.018 vagas não ocupadas, o que representa 31,33% das vagas oferecidas.

Cabe destacar que, até 2011, mesmo com as bolsas ociosas, as IES privadas com fins lucrativos permaneciam integralmente isentas de todos os tributos previstos. Por exemplo: no ano de 2008, apesar de ter 100.384 vagas não ocupadas, de um total de 225.005 (44,61% de ociosidade), as IES privadas foram beneficiadas com isenção fiscal da totalidade das vagas (241.273).

De qualquer forma, constata-se que, entre 2005 e 2011, as IES privadas se beneficiaram da completa isenção fiscal prevista no regulamento do ProUni, não obstante ter havido, nesse período, ociosidade de 463.499 vagas (34,83% das vagas disponíveis).

Ainda que se considere que a partir de 2011 as vagas ociosas não representam um prejuízo direto, impõe ressaltar que tal fato gera prejuízo no tocante ao custo de oportunidade do programa, que poderia ser utilizado de uma maneira mais eficiente.

4 CONCLUSÕES

Como se observa neste estudo, por meio dos dados coletados em fontes oficiais do Governo, verificou-se que o programa não se atenta para as necessidades de profissionais formados em áreas importantes ao desenvolvimento nacional e que serão absorvidos pelo mercado de trabalho. Além disso, não está vinculado a um planejamento estruturado, não se atentando para a qualidade dos cursos oferecidos, abrindo espaço para diversos cursos com baixa qualidade e não relevantes do ponto de vista do desenvolvimento nacional. Esses fatores sugerem o elevado percentual de vagas ociosas (quase 1/3 do total de vagas disponibilizadas).

Desde a sua criação, o ProUni traz discussões acerca da sua participação na democratização do ensino superior como forma de diminuir a desigualdade social brasileira e capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho. Foram criadas mais de 3 milhões de vagas nas IES privadas. No entanto, Rocha de Oliveira e Piccinini (2012) apontam uma discrepância nesses dados: apesar das transformações em termos de educação no país, atualmente há um cenário marcado pelo desemprego juvenil, ao mesmo tempo em que se destaca a falta de mão de obra qualificada.

De fato, não basta que o profissional tenha concluído um curso superior para assegurar a conquista de uma vaga de emprego. Para a inclusão no mercado de trabalho é necessária, além da necessidade/existência da vaga no cenário nacional, a realização de um curso de qualidade.

Dessa forma, pode-se concluir que o ProUni não se mostra eficiente. Para que seja entregue um resultado satisfatório, sugere-se que o ProUni deva fornecer aos bolsistas uma educação de qualidade em cursos de real necessidade no Brasil e seu mercado de trabalho (com sua verificação sistemática), sendo que a oferta de cursos, de maneira pura e simples, à vontade das IES, não garante a entrada do estudante no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a diminuição de desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, M. T. Tendências no estudo sobre avaliação (1999). In: E. M, RICO (Org.), Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- BARBOSA, M. L. O (2015). Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. Política & Sociedade, 14(31), 256-282. Recuperado em 18 junho, 2019, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p256/31533>
- BECKER, G. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education (1964). New York: National Bureau of Economic Research.
- BRAUM, L. M. S., LEÃO, A, L, D. B. C., FREIRE, O. B. L. & WALTER, S. A. Percepção dos alunos sobre qualidade no Ensino Superior: identificação das prioridades de melhoria no Curso de Ciências Contábeis. Revista de Estudos Contábeis, 6(11), 62-80. Recuperado em 11 set, 2019, de <http://www.uel.br/seer/index.php/rec/article/viewFile/27344/20637>



CARVALHO, C. H. A (2006). O ProUni no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, 27(96), 979-1000. Recuperado em 03 julho, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>.

CASTRO, A. M. D. A & ARAUJO, N. V. C. G (2018). Educação superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação. *RBPAAE*, 34(1), 189-209. Recuperado em 03 julho, 2019, de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/80574/48884>.

COSTA, D. D. & FERREIRA, N. I. B (2017). O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação*, Campinas, 22(1), 141-163. Recuperado em 03 julho, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00141.pdf>.

COSTA, M. R. & FERRI, C (2018). Empregabilidade e Formação Profissional: O que Acontece Depois da Formatura? *Arquivos analíticos de políticas educativas*, 26(96), 1-25. Recuperado em 10 set, 2019, de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2949/2106>.

FELICETTI, V. L. & CABRERA, A. F (2017). Resultados da educação superior: o ProUni em foco. *Avaliação*, Campinas 22(03), 871 – 893. Recuperado em 04 julho, 2019, de <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1056>.

FELICETTI, V. L., CABRERA, A. F. & MOROSINI, M. C (2014). Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 05 (13), 21-39. Recuperado em 29 julho, 2019, de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/311>.

FONTENELE, R. E. S, MOURA, H. J & LEOCADIO, A. L (2011). Capital humano, empreendedorismo e desenvolvimento: evidências empíricas nos municípios do Ceará. *Revista Administrativa Mackenzie*, 12(05), 182-208. Recuperado em 30 ago, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/ram/v12n5/a08v12n5.pdf>.

Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos- PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado em 03 julho, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm

LEMONS, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C. & PINTO, M. C. S (2009). Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. *Cadernos EBAPE. BR*, 7(2), 368-384. Recuperado em 08 set, 2019, de [scielo.br/pdf/cebape/v7n2/a12v7n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cebape/v7n2/a12v7n2.pdf)

MARTINS, B. V. & ROCHA-DE-OLIVEIRA, S (2017). Qualificação Profissional, Mercado de Trabalho e Mobilidade Social: Cursos Superiores de Tecnologia. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 12(2), 21-45. Recuperado em 08 set, 2019, de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172610/001059630.pdf?sequence=1>.

Portaria Normativa n. 9, de 29 de abril de 2016. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies referente ao segundo semestre de 2016 e dá outras providências. Recuperado em 04 jul, 2019, de http://fies.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_09_29042016.pdf.

Programa Universidade para todos – ProUni. Dados e Estatísticas. Recuperado em 04 jul, 2019, em <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. & PICCININI, V. C (2012). Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 63-73. Recuperado em 25 set, 2019, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n1/08.pdf>.

ROCHA-VIDIGAL, C. B & VIDIGAL, V. C (2012). Investimento na qualificação profissional: uma abordagem econômica sobre sua importância. *Acta Scientiarum*, 34(1), 41-48. Recuperado em 18 ago, 2019, de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/14181/pdf>.

SCHULTZ, T. W (1973). O capital humano (investimentos em educação e pesquisa). 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.



SGUISSARDI, V (2015). Educação Superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil? Educação e Sociedade, 36(133), 867-889. Recuperado em 19 ago, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>.

SILVA, R. S. & NASCIMENTO, I. (2014). Higher education and soft skills' development for future managers and economists. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15(2), 225-236. Recuperado em 08 out, 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902014000200012&lng=en&tlng=en.

Tribunal de Contas da União (2009). Acórdão 816/2009. Auditoria Operacional do Programa Universidade para Todos – ProUni e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Brasília, DF. Relator Ministro José Jorge. Recuperado em 05 jul, 2019, de <https://contas.tcu.gov.br/pesquisaJurisprudencia/#!/detalhamento/11/%252a/NUMACORDAO%253A816%2520ANOACORDAO%253A2009/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/false/1/false>.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL

GOMES, Marcia Cristina Gouvea
PERANZONI, Vaneza Cauduro
MAIDANA, Sheila Rocnieski
MARCELINO, Jocélia Martins
CARVALHO, Valeria Gomes

Mestrandas do PPG. Mestrado em Práticas Socioculturais em Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ- Cruz Alta- Brasil

RESUMO: Este estudo objetiva propor uma reflexão sobre o Ensino Superior através da contextualização histórica da Educação Superior (ES), por meio de uma breve descrição dos acontecimentos e sua importância; também discute a relevância da ES para o desenvolvimento humano e social. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico, descritivo com uma abordagem qualitativa baseada em estudos de Aranha (1989), Ferreira (2001), Rossato (2008) e Tandon (2013). Os resultados apontam que a ES necessita engajar-se mais com a comunidade civil, pois a educação tem um grande potencial para contribuir com os processos globais de desenvolvimento social e humano na construção da sociedade atual.

Palavras-Chave: Educação. Desenvolvimento humano. Ensino Superior. Responsabilidade social.

ABSTRACT: This study aims to propose a reflection on Higher Education through the historical contextualization of Higher Education (HE) through a brief description of the events and their importance, also discusses the relevance of higher education for human and social development. This research is bibliographic, descriptive with a qualitative approach based on studies by Aranha (1989), Ferreira (2001), Rossato (2008) and Tandon (2013). The results indicate that higher education needs to engage more with the civil community, as education has great potential to contribute to the global processes of social and human development in the construction of today's society.

Key words: Education. Human development. Higher Education. Social responsibility

INTRODUÇÃO

O sucesso do desenvolvimento de uma sociedade, em grande parte, é decorrente do saber, e este se aplica a todas as áreas da vida. O conhecimento, social e tecnológico, é relevante para as pessoas, assim também como a educação, mas esta não é suficiente para dar conta de todos os desafios de uma sociedade.

É na busca pela construção dos saberes que se deu a elaboração deste artigo. Nesse sentido, este estudo se justifica pela intenção de aprofundar os conhecimentos sobre o Ensino Superior (ES), pelo papel fundamental deste na formação social e no desenvolvimento humano. As instituições de Ensino Superior são responsáveis pelos processos coletivos de aprendizagem; no entanto, o ES não é responsável somente pela produção de conhecimento, mas também desempenha um papel importante por relacionar saberes e cidadania, fundamentando, assim, a construção de uma sociedade mais justa e



Para realizar este estudo usou-se uma abordagem qualitativa e descritiva baseada em pesquisa bibliográfica. Os apontamentos descritos serão divididos em duas seções de abordagens. No primeiro momento será feita uma revisão da história da educação no Brasil, os legados deixados pelos jesuítas, a influência da igreja católica e do reinado na construção educação do superior.

No segundo momento, apresentar-se-á o papel da Educação Superior no desenvolvimento humano e social, considerando-se sua centralidade nessa atribuição.

Esta pesquisa é embasada principalmente nos estudos de Aranha (1989), Ferreira (2001), Tandon (2013), Rossato (2008), entre outros autores que se dedicaram a estudar a história, a política, a evolução, apontando os valores, os processos, os caminhos e as dificuldades, os avanços e o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil.

Educação Superior: breve histórico

A Europa foi pioneira no Ensino Universitário, sendo a universidade de Bolonha a primeira, fundada em 1088, seguida pela universidade de Paris, as quais ainda servem de modelo, pois permanecem em plena atividade atualmente. São estas as instituições desbravadoras na formação da modalidade de Ensino Superior.

As universidades na Europa eram consideradas pela igreja e pelos príncipes importantes fontes de apoio político, e para instituí-las editavam bulas e leis, com o objetivo de protegê-las e nelas poderem intervir.

Nos países americanos, o sistema de ensino universitário já fazia parte do sistema de ensino, enquanto no Brasil foi implantado bem mais tarde, por questões voltadas à falta de interesse da Coroa portuguesa e/ou pelo desinteresse dos detentores do poder no país naquele período.

No Brasil, a igreja católica, mais precisamente os jesuítas, são os maiores protagonistas da educação. Os padres eram os únicos com formação. Educavam para a fé, a religião, para o trabalho, com objetivos de escrita e leitura, para os ensinamentos da igreja católica, onde catequizaram índios, colonos e senhores de engenho. A Companhia de Jesus constituiu-se no primeiro sistema de educação em nosso país.

Como se pode ver a seguir, nas palavras de Ferreira,

O trabalho em educação dos jesuítas é a elitização do ensino, afinal os colégios jesuíticos foram instrumentos de formação da elite colonial, sendo efetivamente educados os descendentes da elite colonial, enquanto os índios foram apenas catequizados. [...] Proposta de educação extremamente arraigada aos dogmas católicos, à disciplina do corpo, à memorização e à competição, contribuíram para o fortalecimento da burguesia em formação no país e das classes dirigentes, além de favorecerem o aumento da diferença entre “letrados” e analfabetos, a maioria da população. A cultura formal passa a ser vista como uma espécie de ornamento que só os privilegiados economicamente dispunham, [...]. Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos, que se qualificava como humanista-clássico (Ferreira, 2001, p. 75).

Dadas as características descritas pela autora, percebe-se que a educação era direcionada para poucas pessoas; não havia a intenção de inserir para todos os brasileiros a escrita, a matemática etc.



Reafirmando a preocupação em uma formação universitária e muito bem definida dos padres jesuítas, o ensino era aristocrático, excluía analfabetos, pobres, negros e mulheres.

O ensino era o reflexo da cultura da Europa; o sistema educacional constituído era sem pré-requisitos de ensino fundamental para o ensino médio, sendo o ingresso ao ensino superior muito restrito, pois nem havia instituições desse tipo no país.

O Ensino Superior era oferecido em Portugal, e o acesso era exclusivo para os filhos dos reis e dos bem-sucedidos financeiramente. Assim descreve Rossato (2008, p.7).

O processo de escolarização no Brasil obedeceu a uma dupla finalidade: a exploração comercial e a realização da cruzada católico-cristã, segundo o espírito da contrarreforma. Para impedir o desenvolvimento autônomo da colônia era obrigatória a naturalidade portuguesa dos funcionários, o comércio era monopolizado e a instalação de fábricas, tipografia e imprensa era proibida. A sociedade que se instalou era arcaica, baseava-se na cultura oral e fundava-se na escravidão, patriarcado rural e burocracia colonial. A Educação, ministrada em latim, era predominantemente eclesiástica e não suscitava nenhum interesse. Destinava-se à manutenção de uma ordem social rígida e fechada. A universidade de Coimbra era a universidade do império português e desempenhava o papel de força unificadora. Seguindo o modelo da Universidade de Paris e Salamanca seguia os padrões das universidades da época e até o século XVI esteve sob o controle dos jesuítas, dentro do espírito da contrarreforma e da Inquisição. A Universidade de Coimbra era também a universidade do Brasil e nela se formaram, nos três primeiros séculos, 2.500 estudantes brasileiros.

O desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro seguiu o padrão estabelecido por Portugal em suas colônias. Dessa maneira, o pioneiro sistema educacional também fez jus à formação da elite no Brasil.

Quando os jesuítas foram expulsos, uma parte de sua cultura, como os livros, manuscritos foram destruídos trazendo prejuízos e abandono na educação. Isso provocou mais crise e prejuízo na educação brasileira. Segundo Ferreira (2001, p.93),

Durante a primeira república três correntes pedagógicas influentes no pensamento educacional brasileiro: as pedagogias tradicional, libertária e nova. A pedagogia tradicional herdou nítidas características da pedagogia jesuítica e estava alicerçada em várias teorias, preponderantemente, nas ideias sobre as teorizações de Herbart (1776- 1841). Preconizava o respeito aos estágios infantis, à psicologia, o encaminhamento de um processo educativo de forma a compatibilizar o psicologismo e a instrução primária do ensino.

É importante refletir sobre os conflitos e discussões entre a pedagogia jesuítica e a pedagogia nova, conflitos esses com raízes de cunho político e social. A pedagogia nova pensa uma educação voltada à sociedade industrial; como proposta principal a educação centrada no aluno, considerando a psicologia aplicada à educação, também voltada ao científico, ao social, desenvolvendo sistemas de projetos. Essas novas ideias geraram conflitos com a escola da elite voltada à educação restrita à nobreza.

Treze anos depois a coroa reorganiza a educação e o curso de humanidades; o modelo dos jesuítas é reestruturado para um sistema de aulas régias de disciplinas separadas. Mas a implantação do novo sistema centralizado no reino foi complicada, pois faltavam professores, os profissionais de educação não tinham formação e não tinham remuneração.



Com esses problemas, a reestruturação volta ao modelo de ensino jesuítico, uma vez que os professores daqui tinham somente essa formação. Com o fim das escolas jesuítas e falta de recursos, de interesse pela educação, começa o surgimento de outras escolas confessionais, como escolas carmelitas, franciscanas, beneditinas, para suprir essa falta.

Enquanto isso, em Portugal, a universidade de Coimbra passa por uma reforma, implantando o ensino da língua moderna, e não somente o latim, mas da matemática e ciências da natureza. Tal reforma traz benefícios para o Brasil, pois havia vários estudantes brasileiros concluindo seus estudos nessa instituição.

No final do império e início da República, o Brasil, com sua herança educacional precária, começa a pensar em reformas no ensino com propostas de modernização.

Conforme contribui Aranha, (1989, p. 176-177):

O ensino universitário é ampliado e reformulado, aparecendo as escolas politécnicas, tendo em vista as necessidades decorrentes do avanço da tecnologia. Surgem as escolas da primeira infância, cujo precursor foi Froebel.[...] A preocupação geral com a educação leva também da várias escolas normais visando à preparação para o magistério.

As universidades foram criadas após muita resistência de Portugal e também de brasileiros que as julgavam desnecessárias para a Colônia. Entretanto, ainda no século XIX, diante das dificuldades encontradas pelas classes dominantes em conseguir acesso para cursar as universidades da Europa, criaram-se medidas para instituir o Ensino Superior no Brasil. As dificuldades de estruturação do Ensino Superior persistiram ainda na República Velha. (ROSSATO, 2008).

A partir de 1930, a situação do Ensino Superior começou a mudar. O governo provisório de Getúlio Vargas criou, entre outros, o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro, Francisco Campos, por meio de uma série de decretos, instituiu reformas, fruto da Revolução de 1930 e de um conjunto de interesses de poder naquele momento. Entre esses decretos, esteve o de número 19.851, de 11 de abril de 1931 — Estatutos das universidades brasileiras — que, ao dispor sobre a organização do Ensino Superior instituindo o regime universitário, elevava para o nível superior a formação de professores secundários. Por esse decreto o Ensino Superior deveria ser ministrado na universidade a partir da criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, onde deveriam ser formados os professores secundários. Do ponto de vista da organização do sistema, a reforma previa duas situações: o sistema universitário oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, o livre, mantido por particulares, e o instituto isolado.

Percebem-se, então, as primeiras discussões e movimentos para obrigatoriedade do ensino, por uma educação gratuita, o que foi discutido apenas na Constituição de 1934. Essa situação foi muito esperada diante das décadas de descaso com a educação.

Com a possibilidade do progresso, novas relações econômicas com outros países foram estabelecidas, fazendo com que o país necessitasse de produção industrial.



Assim se torna necessária outra reforma no sistema educacional para atender a essa demanda. Assim, com o início da primeira República cresceu a possibilidade da tão sonhada criação da universidade no Brasil. Rossato (2008, p 53) descreveu o princípio da instituição de Ensino Superior no Brasil.

O esboço da primeira universidade no Brasil baseou-se na união das escolas de Medicina e Engenharias e uma escola superior de Direito; tratava-se de uma federação de escolas profissionais e repartições separadas, coordenadas por uma reitoria (Teixeira, 1968). Com base nesta união foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920. Nesta mesma linha foi criada, a 7 de setembro de 1927, a Universidade de Belo Horizonte. Em 1931 foi criada por decreto federal a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e em 1934 era instalada a Universidade de Porto Alegre. Pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, da Reforma Francisco Campos, a iniciativa de fundar universidades podia partir dos estados, particulares ou governo central.

O surgimento das instituições de Ensino Superior foi o grande marco para a educação brasileira, pois surge uma esperança de renovação em todos os níveis de Ensino. Foi no contexto político, educacional e cultural entre as décadas de 1920 e 1930, que ocorreu a era de grandes contestações com relação à sociedade, à educação e principalmente à criação da universidade brasileira.

Educação Superior: seu papel no desenvolvimento humano e social

Como descrito no capítulo anterior, ficam evidentes as grandes transformações sociais, econômicas, culturais que ocorreram no início da República, quando se iniciaram as lutas pela democracia, direitos e liberdade para o povo.

Na atualidade, com o início da democratização da cultura e da política, os indivíduos adquiriram mais direitos e liberdade, mas ainda se busca uma educação democratizada com qualidade para todos. Tandon, (2013.p 68) descreve sobre a influência da educação superior no desenvolvimento humano e social.

O recente discurso sobre governança democrática, com ênfase em transparência e responsabilidade na esfera pública, fez surgir um outro importante aspecto do desenvolvimento humano e social no século XXI. A cidadania e a governança democrática são pilares gêmeos do desenvolvimento humano e social: elas abordam o fenômeno de atualização humana por parte da demanda (cidadania participativa) enquanto também enfatizam a governança democrática por parte da demanda de desenvolvimento. [...]. Foram sugeridas que as instituições de ensino superior (IES) têm sido as principais seguidoras desse discurso em vez de seus criadores ou campeões. Muito estudiosos têm feito grandes contribuições individuais para dar forma a essas questões: [...]. Os novos participantes das campanhas tem sido a sociedade civil, ONGs, pensadores independentes vêm ajudando na identificação, análise e articulação dessas questões de equidade, justiça, inclusão e direitos.

Percebe-se o engajamento das IES, através dos estudos abordados nos currículos dos cursos de graduação, pós-graduação, debatendo assuntos diversos em aulas com os acadêmicos, fazendo pesquisa sobre os problemas e preocupações que vêm surgindo sobre o desenvolvimento humano e social em nosso país.

O Ensino Superior apresenta três grandes funções, que são o ensino, a pesquisa e a extensão,



e estes devem ser desenvolvidos com a participação e o envolvimento da sociedade, pois a construção dos conhecimentos faz-se em conjunto com a comunidade em geral. O engajamento civil para com o desenvolvimento humano pode ser construído de diversas formas, como coloca Tandon (2013, p.69):

“Ensino” inclui o ensino em si e o professor, enquanto “educação” envolve o aprendizado e o aprendiz, nesse enfoque, a educação na sociedade contemporânea deveria ser para toda a vida. As IES, na maior parte da sociedade, precisam ser reformuladas para apoiar a educação para toda a vida de um número cada vez maior de pessoas. Desse modo, as IES podem contribuir, de muitas maneiras, para a aprendizagem de cidadãos, profissionais e futuros pesquisadores. [...] As IES podem fazer parceria com atores civis, pessoas da terceira idade e profissionais da comunidade na elaboração de currículos adequados de aprendizagem e na facilitação desses processos educacionais. [...] convidar a sociedade civil para dentro da instituição. Ao realizar essa parceria, a experiência prática e as tendências de desenvolvimento que surgissem poderiam ser disponibilizadas ao corpo docente e discente. [...] A produção de conhecimento e a função de mobilização da IES podem fazer imensas contribuições a futuras agendas no que refere à criação de incentivos e sistemas com os quais estudantes e professores se engajem em pesquisa de relevância social.

O autor comenta que as IES estão buscando ajudar, mas ainda têm muito a contribuir com o desenvolvimento social. Para tanto, é necessário sair do foco dos pilares de concreto que envolvem as salas de aulas, os laboratórios e ir ao encontro, envolver-se mais com a sociedade civil, contextualizar experiências para uma condução geral de sociedade, fazer parcerias com os movimentos sociais, fazendo uma construção de ensino com a prática, por meio de outras realidades, para assim engajar-se com o desenvolvimento humano e social.

Considerações Finais

Este artigo apresentou uma reflexão sobre o contexto da Educação Superior no Brasil, desde o período colonial até a atualidade. Pode-se verificar que, apesar de a passos lentos, aconteceram grandes mudanças no Ensino Superior. Ainda hoje vem avançando e, junto com a sociedade, contribui para o desenvolvimento humano e social do país.

No entanto, observou-se na pesquisa bibliográfica um número reduzido de artigos sobre o assunto e certa dificuldade em encontrar referências atuais sobre a temática. Um dos pontos relevantes e que merece destaque é que, desde o período colonial até a atualidade, há um tempo perdido no avanço da educação superior, que, ainda hoje, é voltada para uma minoria privilegiada da sociedade.

O estudo demonstra que a Educação Superior necessita engajar-se mais com a comunidade civil, pois a educação tem um grande potencial para contribuir com os processos globais do desenvolvimento humano e social.

A partir deste estudo, também se pode afirmar que há na educação uma constante busca para superar toda uma história de isolamento, de tempo perdido, de discriminação e preconceito. E espera-se que a presente reflexão sobre essa realidade possa contribuir, gerando a possibilidade de novas pesquisas para maiores discussões sobre a temática.



REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L.(1989). **História da Educação**. São Paulo: Moderna..

FERREIRA, Liliana Soares. (2001). **Educação & História**. Ijuí-RS: Unijuí.

ROSSATO, Ermelio.(2008). **Modelos da Universidade Brasileira (1920-1968)**. Santa Maria RS: Biblos.

TANDON, Rajesh. (2013). **O Engajamento Civil na Educação Superior e seu Papel no Desenvolvimento Humano e Social**. In. Revista Educação Superior em um Tempo de Transformação: novas Dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

ESCREVIVÊNCIAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS BÁSICO POR PROFISSIONAIS DA SAÚDE EM PORTO NACIONAL — TO

Nelzir Martins Costa

Professora da FAPAC ITPAC PORTO, Especialista em Língua Brasileira de Sinais: docência, tradução e interpretação;
Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. nelzir.costa@itpacporto.edu.br.

Alessandria de Sousa e Silva Rosa

Acadêmica do 10º Período de Enfermagem da FAPAC ITPAC Porto. alessandria_souza@hotmail.com

Ivana Pereira Lopes

Acadêmica do 10º Período de Enfermagem da FAPAC ITPAC Porto. ivanalopess@gmail.com

RESUMO: A população surda no Brasil ainda enfrenta muitas barreiras sociais provenientes da dificuldade comunicacional, devido à sociedade não conhecer a sua primeira língua: Língua Brasileira de Sinais (Libras), apesar dos 17 anos da aprovação que a regulamentou como língua oficial para os surdos (Lei N. 10.436/2002). Essa dificuldade se faz presente na área da Saúde, interferindo diretamente na qualidade dos atendimentos e na confiabilidade entre paciente e profissionais. Metodologia — Entendendo essa dificuldade e centrando-se na sua responsabilidade social, uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Tocantins (FAPAC ITPAC Porto) investiu na capacitação de profissionais da área da Saúde em exercício nas Unidades Básicas de Saúde e Unidade de Pronto Atendimento da cidade. Metodologia — A estratégia para capacitação foi a oferta de um curso básico de Libras, “Mãos que Falam, Saúde Inclusiva”, gratuito, com carga horária de 50 horas. Os resultados corroboraram para a importância e a necessidade da oferta de novos cursos, tendo em vista a melhoria dos atendimentos prestados pelos cursistas, bem como da urgência de um olhar mais direcionado e comprometido dos responsáveis pela pasta da Atenção Básica à Saúde no engajamento para o desenvolvimento desse trabalho fomentador da inclusão social da pessoa surda.

Palavras-Chave: População Surda. Libras. Atendimentos de Saúde. Instituição de ensino Superior.

SCRIPTURES OF THE BASIC LIBRAS TEACHING-LEARNING PROCESS BY HEALTH PROFESSIONALS IN PORTO NATIONAL – TO

ABSTRACT: The deaf population in Brazil still faces many social barriers arising from communication difficulties, due to society not knowing their first language: Brazilian Sign Language (Libras), after 17 years of approval that regulated it as the official language for the deaf (Law No. 10,436 / 2002). This difficulty is present in the health area, directly interfering in the quality of care and reliability between patient and professionals. Understanding this difficulty and focusing on its social responsibility, a Higher Education Institution of the State of Tocantins (FAPAC ITPAC Porto), invested in the training of health professionals working in the Basic Health Units and Emergency Care Unit of the city. The strategy for training was to offer a free Libras basic “Hands That Speak, Inclusive Health” free of charge with a 50-hour workload. The results corroborated the importance and necessity of offering new courses, in order to improve the attendance provided by the students, as well as the urgency of a more directed and committed look of those responsible for the Primary Health Care portfolio in the engagement for the development of this work promoting the social inclusion of the deaf person.



1 Introdução

Surdez é uma nomenclatura atribuída à impossibilidade e dificuldade de ouvir, podendo ter como causa fatores que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento. A deficiência auditiva pode variar de um grau leve a profundo, ou seja, há pessoas que podem não ouvir apenas os sons mais fracos ou até mesmo não ouvir som algum.

Em uma sociedade em que a língua oral é prevalente e os indivíduos devem adequar-se a ela para se integrarem no meio social, a população não está preparada para acolher o surdo de maneira a se fazerem cumprir direitos assegurados por lei (SOARES *et. al.*, 2018). No Brasil, cerca de 9,7 milhões de brasileiros apresentam essa condição. Desse total, apresenta-se o Tocantins com 1.383.445 pessoas com problemas na audição; dessas, 1.980 com grau severo (BRASIL, 2010).

Com o intuito de promover e facilitar a inclusão e a comunicação entre a pessoa surda e a comunidade em geral, como resultado da luta da comunidade surda, em 24 de abril 2002, foi criada a Lei 10.436, que instituiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a primeira língua oficial para os surdos. Essa Lei foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005 pelo Decreto Nº 5.626, objetivando estabelecer e valorizar a transformação social quanto ao uso da Libras por pessoas surdas e ouvintes.

Entretanto, o direito à igualdade para as pessoas com deficiência não se limita à semelhança de oportunidades; necessita também da disponibilidade de recursos específicos, adequações, adaptações e apoio. As pessoas com deficiência, assim como as demais, têm direito à inclusão nos diferentes ambientes sociais e a uma vida com qualidade com o acesso à educação inclusiva e acessível, além de atenção e saúde de qualidade (TRECOSI, ORTIGARA, 2013). Para o surdo, a inclusão exige a compreensão da sua língua natural, a Libras.

Mediante essa realidade, principalmente na área da saúde, em que a falta de conhecimento limita o atendimento eficaz aos pacientes surdos, a Libras deve ser utilizada como forma de inclusão social e de humanização no atendimento prestado pelos profissionais (TRECOSI, ORTIGARA, 2013).

Diante dessa problemática que envolve a inclusão do surdo, observando as suas necessidades individuais, assim como a importância de uma assistência adequada e humanizada por parte dos profissionais de saúde, o presente trabalho objetivou descrever e explorar as experiências vivenciadas no processo ensino-aprendizagem da Libras por profissionais da saúde que compõem o quadro de servidores da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Nacional (enfermeiros, técnicos/auxiliares em enfermagem, administrativo das Unidades Básicas de Saúde — UBS e profissionais atuantes no Hospital Regional de Porto Nacional — TO) em um projeto de capacitação em Libras intitulado “Mãos que falam, Saúde Inclusiva”, oferecido pela Faculdade/Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (FAPAC ITPAC Porto).



O curso propôs a capacitação dos profissionais de saúde a partir do pressuposto de que eles se constituem na “porta de entrada” do Sistema Único de Saúde (SUS) para os clientes com deficiência auditiva, contribuindo assim para uma assistência de qualidade, com eficiência no diagnóstico preciso e tratamento adequado a esses pacientes.

2 Materiais e Métodos

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, descritivo e exploratório na qual foram analisadas as experiências vivenciadas no processo ensino-aprendizagem de Libras básicas por profissionais da saúde que compõem o quadro de servidores da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Nacional, enfermeiros, técnicos e auxiliares em enfermagem e o administrativo das UBS, além de profissionais atuantes no Hospital Regional de Porto Nacional — TO.

O projeto com a proposta da pesquisa-ação foi submetido ao Comitê de Ética da FAPAC/ITPAC Porto, com aprovação pelo Parecer 3.468.149, de 02 de julho de 2019. Intitulado “Mãos que falam, Saúde Inclusiva”, com uma carga horária de 50 horas para os cursistas e de 60 horas para os formadores, com um prazo de execução de 10 de maio a 20 de setembro de 2019, o projeto-ação foi submetido à Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPPEX) para apreciação, contando com a aprovação. Inicialmente foi pensado em ofertar 40 vagas, todavia, diante da procura, foram ofertadas mais treze. Desse modo, 53 (cinquenta e três) pessoas se inscreveram via Even3.

Entre as estratégias metodológicas para o registro da experiência da aprendizagem da Libras pelos profissionais constaram a aplicação de um questionário inicial/diagnóstico aplicado pela professora da disciplina Libras, cedido para a pesquisa após a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), entrevistas no meio do curso ao completar metade das aulas ministradas e um questionário final sobre a aplicabilidade dessa língua na rotina profissional com o propósito de averiguar a construção dos conhecimentos adquiridos sobre a Libras.

As aulas do curso “Mãos que falam, Saúde Inclusiva” foram baseadas em práticas de dialogicidade, treinamento dos usos linguísticos da Libras nas relações interpessoais, em simulações de atendimentos médicos e na valorização da cultura surda. O trabalho culminou na escrita de vivências no desenvolvimento do curso através de um “Diário de Campo” ou “Diário de Bordo”, abordando registro de experiências de pesquisa-ação, todavia a análise centrou-se, principalmente, nos depoimentos dos participantes e nas ações desenvolvidas durante o curso, como as entrevistas, atribuindo um aspecto qualitativo.

As aulas contaram com a parceria de jovens surdos, usuários do sistema público de saúde da cidade, acadêmicos do curso Letras Libras, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional.

Plataforma virtual utilizada pela FAPAC ITPAC Porto para administrar os cursos de capacitação e formação continuada ofertados pela instituição.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

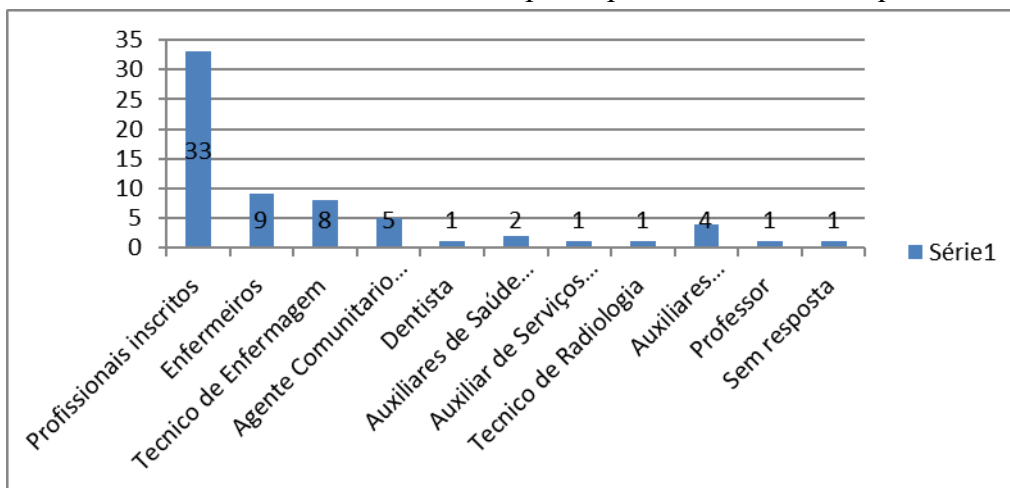
3 Resultados e Discussões

Após a conclusão da pesquisa, os dados coletados nos questionários e entrevista apresentaram os seguintes resultados: obteve-se um total de 53 (cinquenta e três) inscritos. Desses, apenas 33 (trinta e três) compareceram às aulas para dar sequência ao curso. Todos os cursistas iniciais responderam ao questionário diagnóstico; 11 (onze) responderam à entrevista aplicada quando contabilizou das aulas ministradas no curso; e 15 (quinze) responderam ao questionário final disponibilizado na última aula do curso.

A amostra dos participantes seria composta pelo corpo de enfermeiros, auxiliares ou técnicos de Enfermagem; profissionais responsáveis pelo acolhimento do cliente surdo nas UBS; profissionais que compõem a Secretaria Municipal de Saúde de Porto Nacional — TO e Hospital Regional de Porto Nacional. Entretanto, alguns profissionais com outras formações e atribuições dentro das instituições de Saúde, ao tomarem conhecimento da oferta do curso, realizaram a inscrição.

Houve, inclusive, a inscrição de um professor, que se matriculou informando que trabalhava na área da saúde, visto que não havia vagas destinadas a docentes, uma vez que não faziam parte do alvo da pesquisa. O gráfico 1 ilustra a composição da turma conforme inscritos e frequentes.

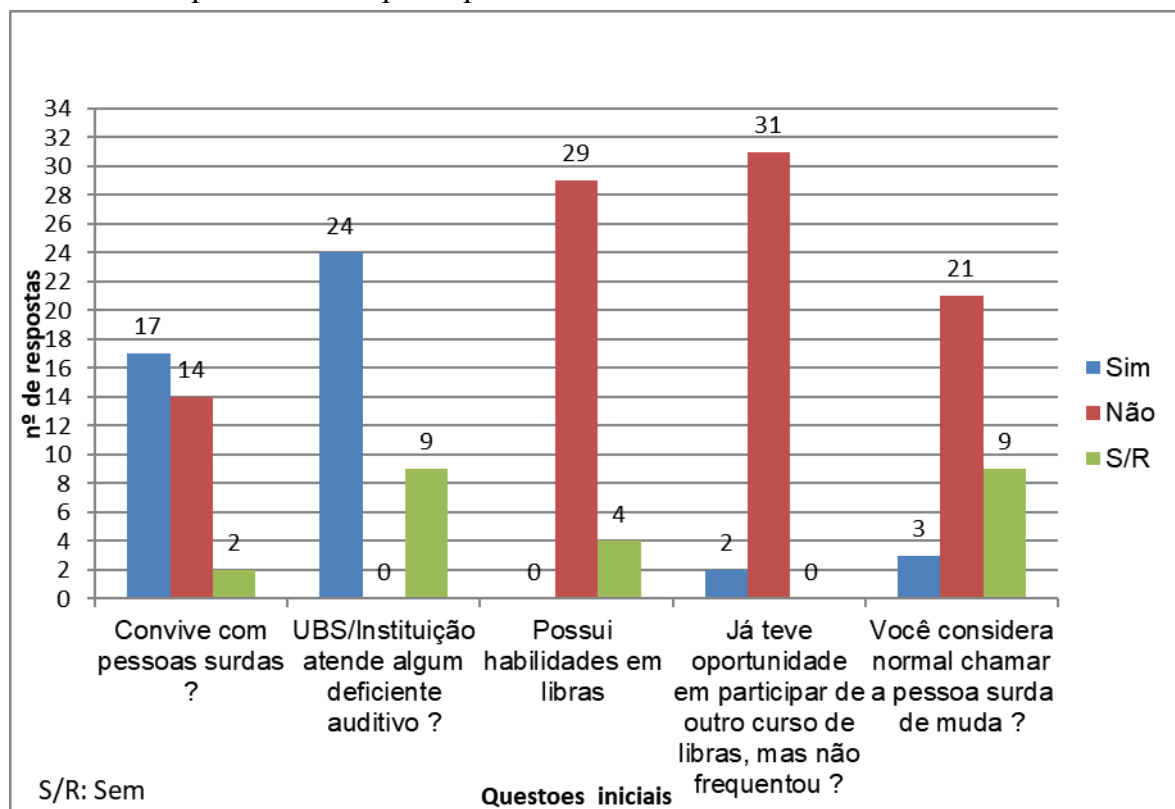
Gráfico 01: Profissão dos participantes referentes ao questionário inicial



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras.

A aplicação do questionário inicial com perguntas básicas sobre o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a realidade vivenciada em relação ao atendimento de pessoas surdas no ambiente de trabalho e a oportunidade em estudar a Libras apresentou os seguintes resultados:

Gráfico 02: Experiências dos participantes com a Libras



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras.

No questionário havia uma questão para que os participantes apresentassem o conceito de Libras que traziam consigo. Algumas das respostas obtidas foram: “é a forma gestual de comunicação usada pela maioria dos surdos” (cursista 1); “é a definição de língua de sinais (cursista 2,6,12,27); “forma de diálogo com o paciente surdo”(cursista 3 e 31); “falar com as mãos e expressão facial” (cursista 8); “conjunto complexo de sinais de grande importância para a comunicação com os surdos(cursista 20); “conjunto de formas gestuais utilizadas por deficiente auditivo para a comunicação entre as pessoas surdas” (cursista 10); “língua gestual que oferece aos surdos a oportunidade de interação pessoal” (cursista 28); e “meio de comunicação através dos sinais” (cursista 30).

Na pesquisa foi abordada a oportunidade que os cursistas já tiveram em participar de outros cursos de Libras. Dos 33 participantes que responderam ao questionário inicial, 31 (93,9%) mencionaram que não tiveram a oportunidade de estar em um curso de Libras. Uma das cursistas relatou: “O município não disponibiliza de educação em saúde voltada ao deficiente auditivo, e nós, como profissionais atuantes no Sistema Único de Saúde, ligados diretamente com o cliente surdo, que demanda o mesmo nível na qualidade da assistência em saúde, assim como os demais cidadãos, nos sentíamos frustrados por não poder oferecer o cuidado, pois não possuímos o conhecimento da Libras” (cursista 25).

Como questão final, foi interrogado aos participantes: “você considera normal chamar a pessoa surda de muda? Já ouviu alguma informação sobre esses termos? Explícite”. Dos participantes, 3 (9,1%) responderam SIM; 21 (63,6%) responderam NÃO, e 9 (27,3%) não marcaram alternativa alguma. Aos que responderam de forma discursiva, 8 (24,2%) relataram que nunca tinham ouvido essa expressão; 18 (54,6%) não se pronunciaram e 7 (21,2%) descreveram respostas diversas, como: “nem todo surdo é mudo” (cursista 30); “surdo e mudo é o cotidiano usado na UBS” (cursista 2); “é aquele que não faz uso no aparelho” (cursista 22); “acredito que a pessoa surda não se comunica por não ouvir” (cursista 1).

Após completar metade da carga horária do curso, foi realizada uma entrevista, cujo roteiro baseava-se em: nome do entrevistado; graduação; se a estrutura curricular do curso superior concluído oferecia a disciplina Libras; a área de atuação e local da cidade; e a prática que já tiveram em atender um paciente surdo, após o ingresso no curso “Mãos que falam, Saúde Inclusiva, de forma a relatar a experiência, dificuldades e a descrição do profissional da importância da capacitação em Libras.

Dos 33 (trinta e três) inscritos e frequentes, apenas 11(33,3%) se habilitaram a responder à entrevista. Com essa quantidade, os parâmetros do nível de escolaridade dos entrevistados eram: 1 (9,1%) ensino médio completo; 7 (63,6%) curso superior completo; 2 (18,2%) não responderam e 1(um) 9,1% cursando a faculdade de Enfermagem. Apenas a acadêmica de Enfermagem afirmou ter a Libras como disciplina optativa em seu curso; as demais participantes declararam que, quando estudaram, a Libras não fazia parte da estrutura curricular do curso.

Na entrevista, os relatos dos participantes sobre as suas experiências e vivências com o atendimento de pacientes surdos foram diversos: “Foi emocionante poder entender e repassar informações; é notório o semblante de satisfação, de confiança e de agradecimento deles” (Cursista 28).

“Foi muito gratificante, só agregou coisas boas para minha vida pessoal e profissional. Bom, no meu ambiente de trabalho eu tenho seis anos na mesma UBS, e desses seis anos eu tive dois contados com pessoas surdas. Um deles não queria o atendimento; ele queria uma informação: como ele poderia chegar a uma escola. E eu não sabia como me comunicar com ele na época e nem ele sabia Libras. Então dificultou um pouco; eu sabia que era uma escola porque estava escrito em um papel; (...) nem eu e nem os outros pacientes que estavam não soubemos informar, mas ele não queria atendimento” (Cursista 11).

“Algum tempo atrás apareceu em nossa UBS uma paciente surda com dor de dente, e nessa época a comunicação só foi possível através de um intérprete (marido da surda). Fiquei muito constrangida e tenho certeza de que a paciente também. Ainda não consigo conversar fluentemente em Libras, é muito difícil para mim, mas as experiências e aulas já me ajudaram a compreender um pouquinho essa língua e a olhar para os surdos com carinho, respeito e admiração” (Cursista 19).

Ainda sobre o atendimento a pessoas surdas, há o seguinte relato: “O meu segundo contato [com um paciente surdo], e mais recente, foi uma retirada de pontos de uma cirurgia.

Coincidentemente, eu voltei a encontrar o paciente aqui no curso de Libras, que foi o Arthur (...). Eu o atendi lá no posto de saúde. Ele chegou para retirada de pontos, mas já chegou com intérprete; então não tive dificuldade alguma. Quando ele entrou na sala para fazer a retirada, para minha surpresa ele falou. Aí que eu fiquei mais confusa ainda porque nunca tinha visto um surdo oralizado. Eu gostei muito do curso, e acho que se hoje eu for atender um paciente surdo não teria tanta dificuldade” (Cursista 24).

Apenas 15 (quinze) participantes que compareceram na última aula do curso de Libras responderam ao questionário final, uma ficha de avaliação sobre a qualidade do curso ministrado, com uma escala de relevância assim estruturada: 1- Péssimo; 2 - Ruim; 3- Regular; 4- Bom; 5-Excelente; N/A- Não se aplica.

Nos itens foram avaliados: a organização, o conteúdo, a atividade de ensino, o material didático e a avaliação geral do curso, finalizando com uma avaliação dos instrutores em quesitos como a didática, domínio do assunto e qualidade das atividades práticas oferecidas pelo curso. Também havia questões abertas para sugestões e comentários sobre o conhecimento adquirido.

Aos quesitos organização (divulgação do evento; coordenação administrativa) e conteúdo (adequação aos objetivos do curso; sequência lógica dos assuntos) foram atribuídas as marcações 4-5 (bom-excelente). Sobre a adequação da carga horária foram sugeridas pelos participantes como apelo conjunto “uma modalidade para o curso avançado de Libras”; “as aulas poderiam ter uma carga horária maior”; “o curso é muito importante para minha vida profissional, poderia ser por mais tempo”.

Na avaliação dos instrutores, as marcações de 14 (quatorze) participantes atribuíram nota (5 – excelente) aos professores nos quesitos: domínio do conteúdo, relacionamento com a turma e condutas adequadas no campo das aulas dialógicas práticas; “o curso básico de Libras “Mãos que falam, Saúde inclusiva” me despertou interesse em aprender e buscar melhorar meu atendimento enquanto profissional de saúde, e os pacientes surdos, agora posso entendê-los em um momento vulnerável que é a doença, passando segurança para eles” (Cursista 20).

Pode-se considerar a comunicação como uma ferramenta imprescindível em todos os tipos de relações. Para que a mesma ocorra de maneira satisfatória, a mensagem deve conter um processo completo e coerente, seja transmitida através da linguagem verbal ou não verbal (SCHELLES, 2008). No campo da saúde a comunicação é um processo indispensável ao se prestar uma assistência de qualidade, pois envolve uma escuta acolhedora, atingindo o entendimento conceitual da clínica do paciente e fundamentando a subjetividade do indivíduo (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

As respostas dos participantes para a definição de Libras revelam uma linha de proximidade, embora tenham se pautado em uma definição empírica a partir do seu conhecimento, ainda leigo, sobre a temática.

Nome fictício utilizado para resguardar a identidade do paciente citado.

Sendo essa acordada pela Lei de Nº 10. 436 de 24 de abril de 2002 como uma comunicação e expressão de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria, utilizada para transmitir as ideias e fatos pelas pessoas com deficiência auditiva, assegurando-a como primeira língua aos surdos do país (BRASIL, 2002). Entretanto, algumas pessoas optaram por não escreverem, demonstrando que havia uma lacuna na compreensão da sua concepção, até então, da Língua Brasileira de Sinais.

A garantia de certificação aos cursistas estava condicionada à participação efetiva em 75% das aulas ministradas. Entretanto, dos 33 frequentes, apenas 17 (51,5%) alcançaram esse percentual. Em uma busca ativa aos faltosos, as justificativas utilizadas foram: a falta de apoio do município, a falta de funcionários no quadro trabalhista, mudança na escala de serviços dos profissionais e outras dificuldades pessoais que surgiram inesperadamente durante o curso.

Alguns desses profissionais possuíam vínculo empregatício em mais de um local, em esferas diferentes (municipal e estadual) e nem sempre conseguiam realizar a troca de plantões com outros colegas a fim de comparecerem ao curso. Embora tivessem interesse em participar ativamente, entraves como esse provocavam faltas às aulas.

Apesar do absenteísmo de alguns, as participações sempre ocorreram de forma muito positiva e motivadora nas aulas. A diversidade nas profissões dos participantes e nas unidades básicas representadas constituiu-se como um diferencial, concretizando resultados positivos, analisando o aspecto de que a Libras é importante em todos os campos da sociedade.

Esse conhecimento da Libras por profissionais da saúde é necessário e preconizado no Decreto N. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, em seu Capítulo VII, o qual assegura, entre outros direitos, que o atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva, realizado nas redes de serviço do sistema Único de Saúde (SUS), ou em empresas que detêm a concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, seja realizado por profissionais capacitados para a comunicação em Libras ou para a tradução ou interpretação. O Decreto assegura ainda que tais instituições devem fornecer o apoio à capacitação e formação desses profissionais (BRASIL, 2005).

O quadro apresentado pelos cursistas, apesar de um índice elevado de convivência com deficientes auditivos, seja na vida pessoal ou nas instituições em que trabalham, é que não possuíam domínio da Libras, visto que ainda não havia sido oferecido pela rede em que trabalham nenhum curso voltado para a aprendizagem dessa língua. Esse fato demonstra a necessidade de atenção de a gestão municipal preocupar-se com a inclusão da pessoa surda e traçar políticas públicas com o propósito de favorecer a formação nessa área aos profissionais da saúde. Responsabilidade que se estende também às instituições de ensino superior da cidade enquanto formadoras de profissionais das mais diversas áreas, inclusive, uma que oferece especificamente o curso de Letras Libras a um público de surdos e ouvintes.

Nesse sentido, a FAPAC ITPAC Porto, ciente da sua responsabilidade social, tomou a iniciativa, a partir do Curso de Enfermagem, oferecendo o curso básico de Libras a esse grupo de profissionais da saúde, evidenciando que, apesar das barreiras que dificultam a interação entre surdos e ouvintes, há também avanços educacionais, linguísticos, tecnológicos e até comportamentais que facilitam a integração desse grupo à sociedade, conforme afirmam Glat e Pletsch (2010).

Com os depoimentos obtidos em sala de aula e nas entrevistas, ficam evidentes as dificuldades na área da saúde para a realização dos atendimentos quando os possíveis interlocutores (equipe de atendimento e paciente) não dominam a mesma língua. Pires e Almeida (2016), ao abordarem sobre a percepção do surdo a respeito dos atendimentos em saúde, alertam que há uma grande dificuldade na comunicação do surdo com os profissionais, dificultando o relacionamento e criando barreiras no atendimento, o que gera, inclusive, desconforto e insegurança durante os atendimentos.

4 Considerações Finais

A sociedade sempre será marcada pelas diversidades, sendo necessária a efetivação de ações e atitudes de valorização e aceitação das diferenças em um processo de tratamento igualitário e de equidade para todos, independentemente das limitações ou aspectos que apresentem.

Nesse sentido, a intervenção das Instituições de Ensino Superior como motivadoras e reguladoras de ações voltadas para a inclusão social das pessoas que se encontram marginalizadas e em situação de constante vulnerabilidade social é decisiva para a modificação do contexto e oferta de tratamento igualitário e equitativo para essa parcela populacional.

A realização dessa experiência de propiciar aos profissionais da saúde uma formação básica na Língua Brasileira de Sinais, embora ainda tímida e permeada por percalços que atrapalham a efetividade da participação de todos os interessados, abre precedentes para que novas ações sejam planejadas objetivando a capacitação de mais pessoas na Língua Brasileira de sinais.

Ao final do curso, pautando-se nas “escrivências” dos envolvidos no processo, ficou evidente a significativa contribuição da experiência para a melhoria da qualidade da assistência oferecida aos pacientes surdos nas instituições em que os cursistas trabalham — resultado obtido a partir não apenas da aprendizagem dos sinais da Libras, mas da Cultura Surda e da convivência com os surdos e seus relatos diários de segregação social, desafios e, sobretudo, de resistência e luta pela igualdade de direitos pela visibilidade social.

Referências

BRASIL. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.



BRASIL (2005). Presidência da República. *Decreto N. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 outubro 2019.

BRASIL. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico Brasileiro 2010*. [Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia_Censo2000.pdf.Acedoem. Acesso em 15 de março de 2019.

GLAT, R., PLETSCH, M. D. (2010). *O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento*. Rev. Educ. Especial. Santa Maria, 23 (38), 345-355.

OLIVEIRA, A. et al. (2008). *A comunicação no contexto do acolhimento em uma unidade de saúde da família de São Carlos, SP*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação (Botucatu),12, (27), 749-762.

PIRES, Hindhiara Freire, ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. (2016). *A percepção do surdo sobre o atendimento nos serviços de saúde*. Revista Enfermagem Contemporânea, 5 (1).

SOARES, I. P., LIMA E. M. M., SANTOS A. C. M. FERREIRA C. B. (2018). *Como eu falo com você? A comunicação do enfermeiro com o usuário surdo*. Revista Baiana enfermagem, 32, 1-8.

SCHELLES, S. (2008). *A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações*. Revista Esfera, Brasília, 1, 1-8.

TRECOSSI M. O., ORTIGARA ,E. P. F. (2013). *Importância e eficácia das consultas de Enfermagem ao paciente surdo*. Revista de Enfermagem, 9 (9), 60-69.



ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

YABE, Márcio
marcio.yabe@cedu.ufal.br
Instituto Federal de Alagoas
PRADO, Edna Cristina do
wiledna@uol.com.br
Universidade Federal de Alagoas
COSTA, Maria Cledilma Ferreira da Silva
cledilma.costa@ifal.edu.br
Instituto Federal de Alagoas

RESUMO: A evasão escolar e a retenção de alunos têm sido um grande problema da gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Em 2015, em resposta aos persistentes e altos índices de evasão, que contrariavam a perspectiva de universalização do acesso à educação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério de Educação do Brasil (MEC), através da Nota Técnica nº 282 de 09 de julho de 2015, determinou que todas as instituições brasileiras da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica elaborassem um Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIPE). O presente artigo apresenta o caso do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), referente à elaboração e execução do PEIPE 2016 e os resultados obtidos entre os discentes dos cursos de graduação: uma redução significativa do índice de evasão de 26,3% para 11,2%, conforme a Plataforma Nilo Peçanha, ambiente virtual que coleta, valida e dissemina as estatísticas oficiais da mesma Rede Federal. Trata-se de um Estudo de Caso sobre Gestão e Avaliação Educacional, com abordagem qualiquantitativa (mista), com pesquisa e análise de dados documentais e estatísticos. Estudos sobre Gestão e Organização Escolar de Paro (2012), Libâneo (2017) e sobre Avaliação Educacional de Arretche e Brant (2006) deram suporte à análise dos dados coletados. O texto está organizado em duas seções para além da introdução e das considerações finais. A primeira atém-se a refletir sobre a importância dos planos estratégicos para a gestão escolar e apresentação do PEIPE-IFAL. Na segunda seção se discorrerá sobre os motivos que provocam a evasão e a retenção de alunos no IFAL, a operacionalização das ações planejadas, as reflexões e os resultados obtidos.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Plano Estratégico de Permanência. Gestão e Avaliação Educacional.

SUMMARY: School dropout and student retention have been a major problem in the management of Brazilian Higher Education Institutions (IES)... In 2015, in response to the persistent and high school dropout, which contradicted the perspective of universalization of access to education, the Secretariat of Professional and Technological Education (SETEC), of the Ministry of Education of Brazil (MEC), through Note Technician No. 282 of July 9, 2015, determined that all Brazilian institutions of the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education should elaborate a Strategic Institutional Plan for Student Permanence and Success (PEIPE). This paper presents the case of the Federal Institute of Alagoas (IFAL), concerning the elaboration and execution of PEIPE 2016 and the results obtained among undergraduate students: a significant reduction in dropout rate from 26.3% to 11, 2%, according to the Nilo Peçanha Platform, a virtual environment that collects, validates and disseminates the official statistics of the same Federal Network. This is a Case Study on Educational Management and Evaluation, with a qualitative and quantitative approach (mixed), with research and analysis of documentary and statistical data. Studies on School Management and Organization by Paro (2018), Libâneo (2013), and Educational Assessment by Arretche and Brant (2006) supported the analysis of the collected data. The text is organized in two sections beyond the introduction and the concluding remarks. The first is to reflect on the importance of strategic plans for school management and presentation of PEIPE-IFAL.



The second section will discuss the reasons that lead to student dropout and retention in IFAL, the operationalization of planned actions, the reflections and the results obtained.

Keywords: School Dropout. Strategic Permanence Plan. Educational Management and Assessment.

INTRODUÇÃO

Na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, p. 160) está determinado que “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”. Um dos princípios que serve de base para esse propósito da educação, na garantia do direito de todos os cidadãos à educação, encontra-se no Artigo 206 (idem): “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Todavia, não é isso que se constata na prática, pois, no Brasil, não existe equidade nas condições de acesso e permanência na escola para todos, e a evasão e a retenção dos estudantes em sala de aula têm sido o grande desafio das escolas brasileiras, em todos os níveis de escolaridade, o que inclui as Instituições de Ensino Superior (IES)..

Em 2016, segundo o Censo da Educação Superior, CENSUP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016), mais de 3,3 milhões de alunos das IES brasileiras, públicas e privadas, deixaram suas vagas ociosas, ou seja, trancaram ou foram desvinculados. Desse total, 477 mil dos alunos evadidos foram das instituições públicas. Esse problema, que contrariava a perspectiva de universalização do acesso à educação, foi a justificativa para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério de Educação do Brasil (MEC), determinar que, através da Nota Técnica nº 282 de 09 de julho de 2015, todas as instituições brasileiras da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica elaborassem um Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIPE).

Para atendimento a essa determinação da SETEC, o Instituto Federal de Alagoas (IFAL) designou uma comissão para elaboração desse plano, através da Portaria 2098/GR, de 10 de setembro de 2015, com participação de gestores vinculados à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRDI). Foram formadas também comissões locais nos *campi* para planejamento e organização do trabalho e tudo que fosse necessário para a construção coletiva de um plano que não atendesse apenas à SETEC, mas também subsidiasse a política de ensino já existente da instituição: aliar trabalho pedagógico aos princípios da educação pública de qualidade.

Este artigo apresenta um pouco da organização e elaboração do PEIPE-IFAL, e pretende refletir sobre: (a) o planejamento enquanto instrumento fundamental para a efetividade da Gestão Escolar; (b) a necessidade de diagnósticos precisos para compreensão de problemas que afetam o desempenho das IES; (c) os fatores externos e internos à instituição que causam a evasão e a retenção escolares; (d) a

Por evasão se entende os discentes que tiveram sua matrícula finalizada, sem a conclusão do curso.
Retenção se refere aos alunos com matrícula ativa e que não concluíram o curso no prazo previsto.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

importância da participação coletiva na elaboração e na operacionalização de planos institucionais estratégicos.

Logo após a elaboração e execução do PEIPE, em 2016, foi identificado um resultado considerável nos indicadores da Plataforma Nilo Peçanha, ambiente virtual que coleta, valida e dissemina as estatísticas oficiais da Rede Federal. Houve uma redução de 26,3% (2017) para 11,2% (2018) na evasão dos cursos de graduação do instituto. É difícil comprovar, pontualmente, o quanto desse resultado é verdadeiramente proveniente da vinculação entre o PEIPE e o papel da gestão na sua execução. Mesmo assim, o caso em tela traz muitos aprendizados sobre a importância do trabalho ou esforço coletivo no planejamento e na busca pela garantia de um padrão de qualidade que resulta em permanência e êxito de sujeitos dentro de um processo de formação profissional.

O que se pretende com este trabalho, então, é refletir sobre tudo isso. E por acreditar que práticas e instrumentos da Gestão Escolar, tais como a elaboração de planos estratégicos, com objetivos bem definidos, têm grande importância na efetividade das IES, fundamentamos este trabalho nos estudos sobre Administração Escolar de Vitor Paro (2012), Organização e Gestão da Escola de Libâneo (2017) e Avaliação Educacional de Arretche (2006), entre outros autores. O texto foi organizado em duas seções para além dessa introdução e das considerações finais. A primeira atém-se a refletir sobre a importância dos planos estratégicos para a gestão escolar e apresentação do PEIPE-IFAL. Na segunda seção se discorrerá sobre os motivos que provocam a evasão e a retenção de alunos no IFAL, a operacionalização das ações planejadas, os resultados e as aprendizagens obtidas.

1. A IMPORTÂNCIA DOS PLANOS ESTRATÉGICOS PARA A GESTÃO ESCOLAR E A ELABORAÇÃO DO PEIPE DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Para Vitor Paro (2012), administração ou gestão organizacional é mediação de recursos (os meios) para o cumprimento da missão ou propósito (os fins) de uma instituição qualquer. Seja uma indústria ou uma universidade, o trabalho é exatamente este: uma determinada atividade que busca um objetivo bem definido. A diferença está, principalmente, na finalidade. No caso das organizações industriais, o fim é um objeto, uma “coisa”, uma mercadoria finalizada para comercialização no mercado. Nas universidades e nos institutos federais, em tese, o fim é a (trans)formação de sujeitos, tornando-os autônomos, críticos, prontos para atuar e intervir no mundo do trabalho.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Hoje, a Rede Federal forma e qualifica profissionais nos níveis básico e superior, para os diversos setores da economia brasileira. “Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal da Rede Federal. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso: 11 de out. 2019.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Outro autor que segue essa mesma perspectiva é Libâneo (2017, p. 23): “o objetivo das práticas de organização e gestão é o de prover condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos”. Para ele, é o modo como a escola é administrada que produz os resultados ou se atinge os objetivos principais. É uma confirmação do que declara Bussmann (2013, p. 43), administração está relacionada ao fator teleológico do trabalho que relaciona meios e fins, pois todo ser humano idealiza ou planeja em sua mente as ações necessárias para a satisfação das suas necessidades ou alcance de determinados objetivos.

Como se pode ver, o primeiro passo para a gestão de qualquer tipo de instituição é a organização dos meios, dos recursos. E o ideal é quando essa organização acontece através de uma planificação, a projeção ou registro de um plano, de um planejamento.

Planejamento é uma atividade humana que idealiza o que, como e quando fazer algo para se atingir objetivos. De acordo com Chiavenato (2003), o maior enfoque ao planejamento organizacional surge quando a Teoria Neoclássica da Administração, na década de 1950, deslocou a atenção dos processos de trabalho ou uso racional dos recursos, atividades-meio, para os resultados e objetivos a serem alcançados, atividades-fim. É quando surge a Administração por Objetivos (APO) e as grandes corporações passam a dar maior importância ao planejamento estratégico: estabelecer estratégias, táticas e planos de ação para se alcançar metas organizacionais a curto, médio ou longo prazo.

As organizações empresariais compreendem e valorizam o planejamento das suas atividades produtivas. Mas, e as organizações escolares? Elas também dominam e valorizam a prática do prever, antecipar, idealizar, para depois executar o que se planejou e avaliar se os resultados alcançados correspondem ao que realmente se intencionava desde o princípio?

A resposta ao questionamento anterior é sim, pois as IES elaboram dois tipos de planejamento institucional principais: (1º) o Projeto Político-Pedagógico, um documento político e filosófico que especifica a concepção teórico-metodológica e que direciona todas as práticas acadêmicas; (2º) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é mais semelhante aos planejamentos estratégicos empresariais, um instrumento de gestão de médio e longo prazo que estabelece objetivos de todas as ordens e níveis.

A importância de instrumentos como o PDI para as IES é de grande valor, pois é nele que se deve registrar a direção da instituição na busca do seu crescimento e da sua perpetuação, assim como orientar os gestores de cada área dos institutos e universidades, por exemplo, na elaboração dos planos anuais para se cumprir o PDI. O PDI é de longo prazo e esses planos são, praticamente, anuais, de forma que contribuem para o alcance dos objetivos estratégicos da instituição. O PEIPE, determinado pela SETEC, é exemplo de um plano que auxilia na efetivação do PDI.

No PDI do IFAL, antes mesmo de 2014, já se compreendia a importância em reduzir a evasão escolar para o cumprimento da sua missão institucional. O Objetivo Estratégico nº 14 do PDI-IFAL (2014-2018) estabelecia que o instituto deveria “assegurar aos discentes condições de permanência e conclusão com êxito”. Ou seja, desde a construção daquele PDI que o problema da evasão e da retenção já era objetivo de ações específicas do instituto. Não foi novidade, então, para os gestores que faziam parte da comissão de elaboração do PEIPE, estudar ou diagnosticar o problema antes de cumprir a determinação da SETEC.

O objetivo geral do PEIPE-IFAL foi “diagnosticar as causas de retenção e evasão no instituto, visando planejar e implementar políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo” (INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS, 2016, p. 23). Essas causas foram identificadas, diagnosticadas, e o planejamento das políticas e ações, administrativas e pedagógicas, foi realizado. O que se mostrará na próxima seção.

2. A IDENTIFICAÇÃO DAS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NO IFAL E AS AÇÕES PLANEJADAS PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES

Alguns estudos e pesquisas fundamentaram o PEIPE-IFAL: pesquisas com abordagem qualitativa, com dados primários, obtidos por pesquisa com discentes, docentes e servidores; e secundários, levantados através de sistemas de informação do IFAL ou da Controladoria-Geral da União (CGU). A partir dos resultados desses estudos e pesquisas, o entendimento da comissão de elaboração do plano foi claro quanto à existência de fatores externos e internos à instituição que são as principais causas da evasão e da retenção de estudantes. A instituição em si, o professor e a metodologia adotada estão entre os fatores internos. Quanto aos fatores externos, que na maioria das situações foge do controle da IES, estão os aspectos sociais, tais como: desemprego, políticas de governo, indecisão do próprio estudante etc.

As pesquisas de dados primários foram realizadas através de questionários elaborados no *Google Docs*, direcionados aos estudantes, gestores, professores, pedagogos e membros da assistência estudantil. Para facilitar a análise e interpretação dos dados, foram identificados três eixos em que se encontram os fatores que mais provocam retenção e evasão: (1) Técnico-Pedagógico, que analisou os aspectos que interferem no processo ensino-aprendizagem do estudante; (2) Prática Social, que analisou as questões socioeconômicas e as relações sociais que se estabelecem no espaço escolar; (3) Estrutura do *Campus*, onde a investigação se deu nos aspectos estruturais, dimensões física e humana.



No eixo Técnico-Pedagógico, as causas mais frequentes para a retenção e/ou a evasão foram: (a) o aluno não conseguiu se identificar com o curso, (b) tinha que estudar e trabalhar, (c) dificuldades em executar as atividades propostas pelo curso, (d) dificuldade na realização das provas, (e) dificuldade em comparecer aos momentos presenciais dos cursos EaD, (f) pouco tempo para se dedicar aos estudos e dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos. No eixo Prática Social, as causas mais elencadas pelos estudantes foram: (g) dificuldades no transporte, (h) dificuldades financeiras, (i) desemprego e (j) distância da família. E quanto ao eixo Estrutura do *Campus*, foram constatados problemas de ordem estrutural e de recursos humanos necessários ao desenvolvimento das atividades educacionais e que comprometem a permanência e o êxito dos estudantes: (k) carências estruturais quanto à disponibilidade de bibliotecas, (l) computadores, (m) salas de aula e (n) laboratórios foram as causas mais criticadas pelos estudantes com relação à estrutura do IFAL.

Na avaliação dos autores do PEIPE, ao analisar os dados levantados na pesquisa com alunos dos cursos de graduação nas modalidades presencial e EaD, percebeu-se similaridade e relação entre os fatores que causam a evasão e os fatores que causam a retenção, em todos os três eixos. É possível constatar isso também na pesquisa realizada com os gestores, professores, pedagogos e assistência estudantil, em que diversos fatores foram apresentados para que os entrevistados confirmassem e priorizassem aqueles que eles consideravam mais graves.

O quadro a seguir apresenta as principais causas da evasão e da retenção na avaliação desses entrevistados:

CAUSAS PARA EVASÃO DOS ESTUDANTES	INCIDÊNCIA
Dificuldade relativa à formação escolar anterior	88,5%
Dificuldade de aprendizagem	87,2%
Ausência de uma rotina de estudos	83,1%
Desmotivação acerca do curso escolhido	78,9%
Dificuldade de acesso ao transporte	69,8%
CAUSAS PARA RETENÇÃO DOS ESTUDANTES	INCIDÊNCIA
Dificuldade de aprendizagem	95,1%
Ausência de uma rotina de estudos	91,5%
Dificuldade relativa à formação escolar anterior	90,9%
Desinteresse pela disciplina	83,54%
Desmotivação acerca do curso escolhido	80,5%

Quadro construído a partir das respostas aos questionários da pesquisa sobre evasão escolar no IFAL Segmento dos gestores, professores, pedagogos e assistência estudantil. Fonte: PEIPE-IFAL, p. 54 e 56.

O Instituto Federal de Alagoas oferta cursos de nível básico (ensino médio) e superiores (de graduação e pós-graduação). O PEIPE foi elaborado para a redução da evasão e retenção de alunos desses dois níveis de escolaridade. Os entrevistados para a pesquisa com estudantes dos **cursos presenciais** também fazem parte desses dois níveis.



Analisando os dados acima, percebe-se a relação intrínseca entre a evasão e a retenção. “Dificuldades de aprendizagem”, “ausência de uma rotina de estudos”, “dificuldade relativa à formação escolar anterior” e “desmotivação acerca do curso escolhido” aparecem como as causas para ambos os problemas. É possível inferir que as dificuldades encontradas pelos alunos durante o curso, que levam à sua retenção ou reprovação nas disciplinas, geram também o desinteresse, a desistência, o abandono, a evasão do aluno. Ou seja, a estratégia principal para evitar evasão está nos esforços em garantir o êxito do aluno, sua permanência e motivação pelo curso. Uma relação dialógica com todos os estudantes, especialmente com aqueles que mostram dificuldades no aprendizado ou faltam às aulas desde o início, pode fazer uma grande diferença.

Um plano é uma ferramenta da gestão, costuma fazer parte de um planejamento (PDI) e sua função principal é acompanhar determinadas atividades para o atingimento de um resultado esperado e intencionado. Planos são utilizados para resolver problemas e, para isso, é muito importante a compreensão aprofundada desse mesmo problema, mais especificamente as suas causas. Com o exposto, pode-se concluir que o problema foi bem diagnosticado, identificado com bom grau de precisão. Mas o que fazer para solucioná-lo? Quais as ações necessárias para garantir o êxito dos alunos e neutralizar a evasão?

Todos os *Campi* do IFAL participaram da elaboração do PEIPE e programaram em torno de 344 ações na busca da redução da evasão e da retenção dos alunos dos ensinos básico e superior. Dessas, 263 ações foram nos *Campi* que têm cursos de graduação. A maioria das ações, 42%, estava relacionada à solução ou minimização dos fatores socioeconômicos, do eixo Práticas Sociais; 37% eram ações direcionadas ao eixo Técnico-Pedagógico; e 21% buscavam resolver os problemas do eixo Estrutura do *Campus*. E é neste ponto que vale destacar que identificar problemas e suas respectivas causas é muito importante, mas planejar as soluções, as atividades e ações, com a participação de todos os atores que atuam no espaço escolar é fundamental para o sucesso de planos como o PEIPE. E foi o que aconteceu.

Algumas das ações planejadas eram comuns em todos os *Campi* do IFAL. As principais foram: (1) assegurar as Políticas de Assistência Estudantil; (2) realizar programas de formação continuada para docentes, servidores e gestores; (3) ampliar a rede de relacionamento com o setor produtivo; (4) garantir e efetivar o suporte de aprendizagem por meio de monitorias e profissionais da pedagogia e da psicologia; (5) otimizar ou providenciar espaços primordiais para o ensino-aprendizagem tais como salas de aula, bibliotecas e laboratórios. De todas essas, vale destacar duas em especial: assegurar as Políticas de Assistência Estudantil e formação continuada para docentes e servidores.

A Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFAL estabelece princípios e diretrizes que orientam ações que garantem o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, através de auxílios e bolsas. A PAE fundamenta-se no conceito da inclusão social e nos princípios de bem-estar dos estudantes. Implementada desde 2010, conta hoje com 16 programas e uma equipe multiprofissional composta por enfermeiros, médicos, nutricionistas, dentistas, psicólogos e assistentes sociais, acompanhados por uma Diretoria de Políticas Estudantis (DPE), no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), em conjunto com a gestão dos *Campi*.



A PAE-IFAL garantiu que, no primeiro semestre do corrente ano, 20.247 alunos pudessem ser atendidos pelos seus 16 programas, sendo que o Programa de Auxílio-Permanência (PAuP), vinculado ao Serviço Social, que transfere recursos financeiros para que os estudantes demandantes possam custear despesas com transporte, alimentação, moradia e outras necessidades socioeconômicas, garantiu a bolsa/auxílio para 3.909 estudantes.

Como dito, a PAE-IFAL existe desde 2010, mas para a efetivação do PEIPE, em 2016 e 2017, os gestores do instituto, em nível de Reitoria e de *Campi*, foram orientados a assegurar que essa política tão importante fosse melhor divulgada e chegasse a todos os alunos, especialmente àqueles que realmente demandam dessa política. Os docentes e servidores foram incentivados na divulgação do programa e identificação dos alunos que não deveriam perder a oportunidade e a seleção para os programas do PAE.

E além de todas essas e outras ações planejadas no PEIPE, gestores e servidores do IFAL receberam a devida formação e acompanhamento para que não deixassem de entrar em contato com os alunos que começassem a faltar demais. Através de formulário específico, todos os alunos foram relacionados e passaram a ser acompanhados de forma personalizada para que isso acontecesse, assim como os professores também foram incentivados a se preocupar com os alunos que mostrassem maiores dificuldades no decorrer das disciplinas. Depoimentos de alguns dirigentes de ensino e servidores ligados à Coordenação de Registro Acadêmico (CRA), que receberam instruções e formação relativas à implementação do PEIPE, declararam que os esforços em entrar em contato com alunos e motivá-los a não abandonar o curso deram resultado. Uma simples ligação telefônica para os estudantes em risco de evasão contribuiu para que muitos não desistissem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Paulo Freire (1987, p. 79), “a educação é um ato de amor”, e uma forma muito simples de se cultivar esse tipo de amor pelos estudantes é demonstrando preocupação e cuidado. O que não acontece quando se é indiferente ou se abandona os educandos à sua própria sorte, sem auxiliá-los nas suas autênticas e verdadeiras necessidades. Este artigo demonstra que existem fatores que provocam a desistência, o abandono da escola, que podem ser minimizados ou até eliminados pelos gestores escolares. Bons resultados podem ser alcançados com a simples elaboração de projeções ou planificações de ações e objetivos bem definidos. Porém, um bom diagnóstico inicial, identificando os fatores causadores dos problemas, assim como o conhecimento do perfil dos estudantes evadidos dos cursos ofertados pela instituição podem subsidiar a adoção de ações internas com vistas à permanência e ao êxito dos estudantes.

Ainda para Freire (idem), amor é também diálogo. Estabelecer uma relação dialógica não apenas em sala de aula, mas em todos os espaços escolares, propicia uma oportunidade para identificação de problemas e busca por soluções eficazes. Ser educador em uma perspectiva emancipatória,



como é o caso dos Institutos Federais (IF), é trabalhoso, exige tempo, esforço, uma relação aluno-professor-escola forte e com interesses reais de ambas as partes.

Elaborar um plano como o PEIPE-IFAL não é difícil. A dificuldade maior está na forma como Arretche e Brant (2006, p. 31) entendem por avaliação da efetividade desses planos: “o exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso”. E aqui se pode apresentar, na visão de alguns dos autores do PEIPE-IFAL, um aprendizado ou mesmo uma crítica: a mensuração dos resultados. Quanto da queda de 26% para 11% no índice de evasão apresentado na Plataforma Nilo Peçanha é resultado do PEIPE? Este resultado não seria somente uma consequência da forma como a plataforma foi alimentada? Ou qual foi o efeito real na vida dos estudantes a partir de todos os esforços deslocados por esse plano no cumprimento da missão institucional do IFAL?

Para diversos gestores e servidores do instituto, o PEIPE foi válido e sua continuidade é muito importante, mas o estabelecimento de critérios precisos para análises tanto quantitativas quanto qualitativas nos resultados alcançados é primordial na efetivação de planos ou políticas de ensino superior para a promoção do desenvolvimento humano. Nesse sentido, compreende-se a importância de a instituição continuar desenvolvendo e implementando o processo de acompanhamento sistemático dos alunos que apresentam um perfil propenso à evasão para que possa, então, antecipar-se com ações efetivas que promovam, para além do ingresso, a permanência e o sucesso dos estudantes nos cursos ofertados pela instituição.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, Marta T. S.; BRANT, Maria do C. (2006). *Tendências no estudo sobre avaliação*. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de política sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, IEE.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Plataforma Nilo Peçanha*. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil – Atualizada até a Emenda Constitucional nº 97/2017*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho (2013). *O projeto político-pedagógico e a gestão escolar*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 29ª Edição. Campinas, SP: Papyrus.
- CHIAVENATO, Idalberto. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- FREIRE, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2017). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16 set. 2019.
- INSITITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL (2016). *Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do Ifal – PEIPE*. Disponível em: <[file:///C:/MARCIO%20YABE/DIVERSOS/Plano%20Estrategico%20Institucional%20de%20Permanencia%20e%20Exito%20dos%20Estudantes%20do%20Ifal%20\(2\).pdf](file:///C:/MARCIO%20YABE/DIVERSOS/Plano%20Estrategico%20Institucional%20de%20Permanencia%20e%20Exito%20dos%20Estudantes%20do%20Ifal%20(2).pdf)>. Acesso em: 09 outu. 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2017). *Organização e gestão da escola. Teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora.
- PARO, Vitor Henrique. (2012). *Administração escolar: introdução crítica*. 17ª Edição. São Paulo: Cortez.



ESTUDANTES BRASILEIROS DE MOBILIDADE EM PORTUGAL: PODE A COLONIALIDADE LIMITAR O SENTIDO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DA INTERNACIONALIZAÇÃO?

Rovênia Amorim Borges

Doutoranda em Ciências da Educação, na especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa, na Universidade do Minho, Portugal, e investigadora do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação (Cied). *E-mail:* roveniaa@gmail.com.

RESUMO: Sendo uma das dimensões do conceito de desenvolvimento humano, elaborado na década de 1990 pelas Nações Unidas, o acesso ao conhecimento precisa ser problematizado face à complexidade do cenário atual de rápidas mudanças no campo do ensino superior. Para além das políticas para ampliar o acesso às universidades, há de se ter em conta os filtros sociais e ideológicos que estão a ser reforçados e propagados pelas lógicas capitalistas da economia do conhecimento. Nesta comunicação, apresentamos uma reflexão crítica, baseada em estudo empírico em curso, sobre desigualdades e formas de racismo imbricadas em algumas das dinâmicas da internacionalização fomentadas pelos governos do Brasil e de Portugal, as quais têm resultado, sobretudo na última década, numa presença cada vez maior de brasileiros em instituições portuguesas de ensino superior. Com base nas categorias género, raça e classe social, procuramos fazer uma análise interseccional baseada numa amostra de 372 estudantes brasileiros em Portugal, complementada pela recolha de relatos orais. Os resultados provisórios indicam défices importantes de aproveitamento pleno das oportunidades, os quais podem ser atribuídos a experiências objetivas ou a percepções subjetivas relativas a barreiras sociais, económicas, raciais e linguísticas. Esses défices e barreiras remetem a explicação, em grande medida, para uma história em que continua latente a colonialidade de poder, a comprometer uma cultura crítica de inclusão e de diversidade no âmbito da crescente mobilidade estudantil entre os referidos países. Ainda que haja experiências muito positivas, o estudo não deixa de revelar, em determinadas situações, expressões de racismo induzidas pela cor da pele, constrangimentos esporádicos que têm a ver com particularidades linguísticas, algumas imagens estereotipadas da mulher brasileira e discursos genéricos de periferização das culturas e conhecimentos do Sul Global, face à dominância de comportamentos sociais e de conhecimentos marcadamente eurocêntricos.

Palavras-chave: Mobilidade estudantil; Brasil-Portugal; (des)colonialidades; emancipação social e cultural.

Introdução

Cada um de nós tem o direito de desenvolver plenamente as suas capacidades, sem as privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades de atuar enquanto agentes políticos de transformação social. O desenvolvimento humano, que inclui cada vez mais a “expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (Sen, 2010, p. 16), passou a ser calculado para além de uma visão restrita meramente ao crescimento económico dos países. Outras dimensões centrais passaram a ser associadas ao bem-estar social, às condições de saúde, às preocupações com as mudanças climáticas, à reivindicação de uma vida sem violência, à erradicação das desigualdades advindas da pobreza e à valorização das identidades plurais de diferente natureza.



Em síntese, podemos então afirmar que desenvolvimento humano é um conceito em constante atualização diante das aceleradas mudanças que caracterizam as décadas iniciais do século XXI. O entendimento é de que as conquistas em termos humanitários devem ser expressas não apenas em “termos de quantidade”, mas também em “termos de qualidade”, como se registra no mais recente relatório *Human Development Indices and Indicators*, das Nações Unidas (UNDP, 2018, p. 8). A partir dessa nova concepção, as conquistas em educação, que desde o início estiveram nas bases de cálculo do desenvolvimento humano, deverão considerar não apenas os anos de escolaridade, mas também a aquisição de habilidades e de valores necessários para uma vida plena e justa em sociedade.

No entanto, o acesso e a realização pessoal e coletiva através da educação continuam a ter possibilidades profundamente desiguais. Com efeito, na atual economia global (capitalista) do conhecimento, a educação internacional tem adquirido proporções cada vez mais centrais nas agendas políticas neoliberais e também no orçamento das famílias de maior poder económico, na sôfrega busca por uma escolarização diferenciada para os filhos, capaz de assegurar-lhes vantagem competitiva na disputa por empregos e posições de prestígio. Por conseguinte, no contexto das extremas e históricas desigualdades da sociedade brasileira, a internacionalização da escolaridade, nomeadamente no nível superior, “ergue fronteiras entre os que se beneficiam de capitais internacionais e os que se limitam aos recursos nacionais” (Nogueira, Aguiar & Ramos, 2008, p. 371).

Dada a complexidade da questão, dividimos a nossa reflexão crítica em três seções. De início, convocamos os conceitos de colonialidade e descolonialidade para explicar, ainda que de forma breve, as origens das desigualdades no Brasil, nomeadamente de raça, refletidas na internacionalização e que fazem da educação superior um espaço privilegiado para estudantes provenientes de meios sociais economicamente favorecidos. Na segunda parte, apresentamos dados preliminares de investigação em curso sobre duas políticas recentes de mobilidade Brasil-Portugal para problematizar por que as discriminações de género, raça e classe se fazem presentes em percentuais distintos. Por fim, na terceira seção, vozes de *estudantes brasileiras* matriculadas em universidades de Portugal nos apresentam horizontes descoloniais para o desenvolvimento humano da internacionalização.

Mobilidade estudantil na graduação: direito de todos ou privilégio de poucos?

Do processo histórico de que resultaram, em grande medida, as amplas e distintas desigualdades no Brasil, o já longo e duradouro sistema educativo dual (público e privado), a segregar estudantes pobres e ricos, tem, entre outros meios, funcionado como um filtro a serviço de uma matriz mundial de poder, radicada no projeto da modernidade ocidental imposto pela colonização. A crítica a esse processo histórico emergiu, em grande parte, na década de 1990, quando intelectuais, sobretudo de origem latino-americana, inauguraram a escola de pensamento da descolonialidade e, então, passaram a desconstruir criticamente as racionalidades do projeto global de dominação, exploração e opressão da modernidade/colonialidade.



A imposição das racionalidades eurocêntricas sobre as raízes dos povos americanos altera a tradicional concepção ocidental de poder, baseada na ideia de uma superioridade política por obra divina, para uma estruturante de ordem biológica. A *colonialidade de poder* é forjada, portanto, a partir da “categoria social de ‘raça’ como elemento-chave da classificação social de colonizados e colonizadores” (Quijano, 2010, p. 25). Contudo, a colonialidade de poder não se limita às relações sociais racistas baseadas na cor da pele ou nas supostas características étnicas, mas implica também considerar outros aspectos, como a geopolítica, a economia capitalista, o saber científico, a cultura, a língua, a religião, o gênero, a classe, a nacionalidade etc. Por decorrência, tudo o que não segue o padrão mundial de poder destoa e faz surgir o racismo plural. Como assinala Ramon Grosfoguel, “enquanto a hierarquia étnico/racial de superioridade/inferioridade é marcada pela cor da pele, em muitas regiões do mundo é marcada por identidades étnicas, linguísticas, religiosas ou culturais” (Grosfoguel, 2016, p. 11).

Em suma, os teóricos descoloniais vão argumentar que a colonialidade de poder não cessa com o fim do colonialismo no pós-Segunda Guerra Mundial, no contexto da elaboração e reconhecimento internacional da universalidade dos direitos humanos. Pelo contrário, “ainda é a forma mais geral de dominação no mundo atual” (Quijano, 2010, p. 24). E como acrescentam Wash e Mignolo (2018, p. 4), a hegemonia do mundo euro-nortecêntrico continua a trabalhar para recusar “conhecimentos, subjetividades, sentidos de mundo e visões de vida”. Por isso, o desafio do projeto da descolonialidade é pensar a partir de outros, ou seja, dos sujeitos marginalizados da história que se fez universal e dos lugares periferalizados, situados às margens, nas fronteiras do imaginário mundo euro-nortecêntrico.

Ao alinharmos essa perspectiva teórica à mobilidade estudantil de brasileiros para Portugal, queremos problematizar, por um lado, as desigualdades intrínsecas a uma *colonialidade interna* que se perpetuam pela condição de raça, gênero e classe, e, por outro lado, os racismos advindos de uma *colonialidade externa* que se verificam na experiência da mobilidade em Portugal. Como veremos adiante, pertencer a uma classe social mais alta ou ser percebido racialmente como ‘branco’ não são garantias de estar livre dos racismos.

Mas o que é descolonialidade e como pode agir contra o padrão mundial de poder? Mais do que nos apresentar uma definição de descolonialidade, Walter Mignolo tem argumentado que colonialidade de poder é, *per se*, um “conceito descolonial”, no sentido que se faz “âncora do pensar descolonial e do fazer na práxis da vida” (Mignolo, 2018, pp. 106-107). Para o autor, alguns ideais e interesses que a descolonialidade promove, tendo em conta a sua acepção pluriversal, convergem no “estar interessado e no agir em favor do convívio, da harmonia, da criatividade e da plenitude” (Mignolo, 2018, p. 109).

Colonialidade (de poder) é um conceito originalmente formulado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano em referência a problemas atuais e comuns dos países do então chamado “Terceiro Mundo”, que se viram (e se veem) privados das suas crenças, saberes, memórias e histórias desde o colonialismo dos impérios ocidentais europeus.

Do nosso ponto de vista, esse deve ser também o sentido da internacionalização. Em outros termos, os valores humanos devem estar internalizados na alma e na mente de quem parte e nos fins da experiência de estudar e de viver uma outra cultura. O que vale também para os estudantes anfitriões que serão apresentados aos que chegam e confrontados com novas visões de mundo. Com bem escreveu António Nóvoa: “Em paz com os outros, o que implica um esforço de diálogo e de entendimento, de inclusão e de diversidade, sem o qual não vale a pena lutarmos pela internacionalização” (Nóvoa, 2015, p. 67)

Mas nem sempre é isso o que ocorre. Nossos estudos empíricos, com foco na crescente mobilidade internacional de universitários brasileiros para Portugal, têm constatado que a colonialidade se reatualiza, perpetuando a padronização de um perfil branco e elitizado dos estudantes que se deslocam para as melhores e mais tradicionais universidades portuguesas. Mas uma colonialidade que também se mostra, em muitas situações, ativa do lado português, numa clara não superação das (ir) racionalidades (talvez profundas e latentes) dos tempos coloniais.

Desigualdades de raça e classe refletidas na mobilidade Brasil-Portugal

O contato com o mundo do outro significa adentrar uma proeminente zona de desconforto reflexivo, que possibilita confrontar as próprias ideias, convicções e percepções. Ante essa circunstância, duas hipóteses são plausíveis: o *encantamento* ou o *desencantamento*. Tendo em conta o pensamento crítico descolonial, essas duas hipóteses ganham contornos singulares e mais complexos se tomarmos como exemplo o crescente fluxo de estudantes brasileiros para Portugal que se tem verificado na última década.

Primeiramente, sabemos que uma parte significativa de estudantes que optam por estudar em Portugal o faz em razão do idioma, o que parece ser uma opção de mobilidade para os mais pobres (e majoritariamente negros) que não tiveram condições financeiras de arcar com os custos de aquisição de um idioma estrangeiro (Borges & Afonso, 2018). No entanto, a lógica capitalista associada ao imaginário hegemônico do espaço europeu do conhecimento tem vindo a sobrepor-se, fomentando políticas de internacionalização num sentido utilitarista e que ajudam a explicar o maior deslocamento de estudantes brasileiros das classes média e alta para Portugal.

A análise interseccional de uma amostra de 372 universitários brasileiros que cumpriram a mobilidade Brasil-Portugal segue na direção que estamos a conjecturar. De forma angular, a leitura descritiva dos dados revela que 82,8% desses estudantes tinham idades entre 18 e 24 anos, 58,9% eram mulheres, 69,4% autodeclaram-se brancos e que 47% desses estudantes vieram de classes de baixa renda, com ganhos familiares inferiores a quatro salários mínimos no Brasil, enquanto 19,8%

Com esse termo fazemos referência aos legados eurocêntricos “encarnados nos centrismo dos Estados Unidos e perpetuados na geopolítica ocidental do conhecimento” (Walsh & Mignolo, 2018, p. 2).



pertenciam às classes de poder económico mais elevado.

Entretanto, a análise mais singular dessas mesmas variáveis, com ênfase no tipo de programa de mobilidade, fornece uma leitura diferente. Entre as variadas formas de mobilidade verificadas na amostra, elegemos: (1) 215 estudantes que receberam, entre 2011 e 2015, uma bolsa de estudos do governo brasileiro, durante a vigência do Programa Ciência sem Fronteiras; (2) e 65 jovens que utilizaram a nota final de classificação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para ingressar em instituições portuguesas de ensino superior. Nesse segundo caso, os estudantes cumprem o período de estudos sem contar com subsídios dos governos do Brasil e de Portugal. Todas as despesas ficam por conta das suas famílias.

Há que se ressaltar, todavia, que tanto uma quanto a outra deverão ser percebidas como vias de mobilidade estudantil alinhadas com o “*dark side* emergente na universidade, induzido agora em função dos interesses espúrios do capitalismo, crescentemente internacionalizado, que estão a transformar muito rapidamente a universidade numa organização subordinada às lógicas mercantis e à financeirização da educação” (Afonso, 2017, p.8). O CsF não escapou dessa lógica por não estabelecer critérios para uma oferta mais democrática das bolsas e por eleger áreas de conhecimento científico vinculadas à concepção de uma internacionalização capitalista.

O resultado da análise estatística dessas duas vias de mobilidade estudantil (Tabela 1) revela desigualdades de gênero, raça e classe:

Tabela 1: Gênero, raça e classe por tipo de mobilidade estudantil Brasil-Portugal

Mobilidade	Gênero	Raça (*)	Classe
CsF	Feminino: 50,7% Masculino: 47,9% Outro/omisso: 1,4%	Branco: 65,2 % Negros: 31% Outros: 3,8%	Mais ricos: 7% Classe média: 35% Mais pobres: 58%
Enem	Feminino: 73,9% Masculino: 21,5% Outro/omisso: 4,6%	Branco: 74,2% Negros: 22,6% Outros: 3,2%	Mais ricos: 57,2% Classe média: 22,2% Mais pobres: 20,6%

Fonte: Dados preliminares de pesquisa (2019).

(*) Negros = pardos + pretos; Outros = Indígenas + amarelos.

Utilizada a classificação oficial de raças no Brasil.

Referência ao Decreto-Lei nº 36, de 10 de março de 2014, que regulamentou o Estatuto do Estudante Internacional. A tempo, os estudantes brasileiros que ingressam pelo Enem são classificados como estudantes internacionais (graduação plena) e não de mobilidade internacional (um ou dois semestres).

A maior presença das brasileiras no fluxo estudantil para Portugal requer uma análise mais acurada, que leve em consideração as áreas de conhecimento e que não será a ênfase deste trabalho. Concentraremos atenção aos percentuais de raça e classe, em que se verificam as maiores assimetrias. Nota-se que os estudantes brancos e das classes sociais definidas por renda familiar estão em maior número no ingresso via Enem. Portanto, o fomento a esse tipo de mobilidade por parte do governo português tende a beneficiar e atrair estudantes socialmente privilegiados, enquanto o Ciência sem Fronteiras mostrou-se mais acessível aos mais pobres.

A Tabela 2, apresentada a seguir, mostra a análise interseccional desses dois fluxos estudantis, segundo classe e raça:

Tabela 2: Raça e classe por tipo de mobilidade estudantil Brasil-Portugal

Mobilidade	Classe	Brancos	Negros	Outros	Total
CsF	Mais ricos	5,7%	1,4%	-	7,1%
	Classe média	28,8%	5,7%	0,9%	35,4%
	Mais pobres	31,1%	24,1%	2,3%	57,5%
	Total	65,6%	31,1%	3,3%	100%
Enem	Mais ricos	54,1%	3,3%	-	57,4%
	Classe média	13,1%	6,5%	-	22,9%
	Mais pobres	8,2%	11,5%	3,3%	19,7%
	Total	75,4%	21,3%	3,3%	100%

Fonte: Dados preliminares de pesquisa (2019).

No CsF, entre os 212 que responderam a questões sobre raça e classe, apurou-se que 24,1% eram estudantes negros pertencentes à classe de menor renda, ou seja, para além de se fazerem representar em menor percentual (31,1%) em relação aos estudantes brancos (65,6%), os bolsistas que autodeclararam pretos ou pardos vinham de famílias mais pobres. As desigualdades por classe e raça são ainda mais acentuadas no Enem, em que se observa, a partir das respostas de 61 estudantes, que a presença de negros é de 21,3%. Mas, diferentemente da mobilidade pelo CsF, a maioria dos estudantes brancos é proveniente dos estratos sociais de maior poder aquisitivo (54,1%), enquanto os negros continuam confinados na classe mais baixa (11,5%).

Essas assimetrias que pendem a favor de brancos de classes económicas mais altas se verificam também no acesso às escolas de ensino básico de melhor qualidade que, no Brasil, são predominantemente privadas, bem como na aquisição de uma língua estrangeira. Essas desigualdades na trajetória escolar refletirão mais adiante nos processos de seleção para as bolsas de estudo no exterior, como se verificou no extinto Ciência sem Fronteiras (Borges, 2018).

As vozes brasileiras da descolonialidade nas universidades portuguesas

De acordo com Quijano, a estrutura do poder colonial é percebida pelas três formas de discriminação sociais que promoveu: raciais, étnicas e de nacionalidades (Quijano, 2010, pp. 22-23). Alinhada à mobilidade estudantil Brasil-Portugal, essa reflexão ajuda-nos a interpretar as falas dos estudantes que se deslocaram, muitos pela primeira vez, para um país que foi colonizador. Ao relatarem atuais formas de constrangimento em razão de particularidades linguísticas do português, de imagens estereotipadas da mulher brasileira e de discursos genéricos de desvalorização e periferalização das culturas e conhecimentos de um Brasil integrante no Sul Global, esses estudantes confrontam-se com ressonâncias coloniais que muitos já não imaginavam existir, (ainda que, muitas vezes, sejam sentidas e interpretadas de forma intuitiva). Por essa perspectiva, há uma maior probabilidade de ocorrer o *desencantamento* pelo imaginário sedutor de uma Europa Ocidental, mais avançada em termos culturais, epistêmicos e humanos.

De facto, a inserção de Portugal na lógica capitalista da União Europeia pode funcionar como gatilho nada desprezível para um reforço da colonialidade de poder no âmbito da nova ordem global. Nesse caso, tem-se o *encantamento*, ou melhor, a confirmação do mesmo, uma vez que muitos desses estudantes já traziam nas suas subjetividades uma boa dose de admiração pelo imaginário mundo Europeu Ocidental. A esse respeito, como assinalou Quijano (2010, p. 30), para além de a Europa Ocidental ter conseguido impor as suas racionalidades como superiores às culturas que dominou, mais surpreende a constatação de que “essa quimera ainda é tão atraente para muitos”.

A tese que procuramos desenvolver é a de que os estudantes em mobilidade, portadores de identidades que se caracterizam pelas raças historicamente construídas e subalternizadas (e que no Brasil receberam oficialmente as nomenclaturas de pretos, pardos, amarelos e indígenas) trazem nas suas subjetividades uma espécie de *capital dificuldade*, o que contribuiria para uma convergência no sentido do despertar da crítica descolonial. Se o *capital cultural* e o *capital económico*, teorizados por Pierre Bourdieu, conferem uma vantagem para a aquisição, nos nossos dias, dos conhecimentos valorizados pelo mundo do trabalho, o *capital dificuldade*, como estamos a denominar as experiências de vida mais sofridas, poderá suscitar sensibilidades necessárias para a construção de uma convivência mundialmente mais fraterna.

Numa entrevista ao Jornal Público, com o cuidado de não fazer uma apologia à pobreza, a escritora brasileira Conceição Evaristo, uma afrodescendente criada numa favela de Belo Horizonte, em Minas Gerais, apresentou um pensamento descolonial muito próximo à nossa reflexão:

Tenho dito que a pobreza é um lugar de episteme; a pobreza produz ensinamento, gera ensinamento, gera lições, gera inclusive conceitos e posturas de vida, maneiras de enfrentar a vida, de pensar a vida, mas só quando ela é vencida, porque enquanto não o é continua sendo o lugar da interdição, o lugar das não-possibilidades de vida.

Nesse sentido, o *capital dificuldade* pode, no contexto de mobilidade para Portugal, levar os estudantes brasileiros a uma reflexão crítica sobre o sentido da internacionalização, a exemplo de uma



estudante, que se autodeclara ‘parda’, oriunda de uma família pobre, a primeira a ter acesso à universidade, que relatou emocionada como a vida sacrificada dos pais serve-lhe de incentivo para querer estar num dia em sala de aula:

Na verdade, eu acho que o afeto [em relação aos estudos] nunca foi nesse sentido positivo. Foi mais como dizer assim: ‘Olha, estuda pra não ter a vida dura que eu tenho, sabes!’. Então, eu observava a vida [deles]. Realmente, meu pai trabalha 16 horas por dia. Ele faz bolos, salgados, biscoitos, faz tudo em casa, passa a noite inteira fazendo e no outro dia de manhã sai pra vender.

Por outro lado, as falas das estudantes, não importando a raça/cor ou a classe social a que pertencem, denunciam situações variadas de discriminação ocorridas em Portugal. Uma aluna do Sul do Brasil relata, por exemplo, a dificuldade em fazer amizades com estudantes portugueses que, segundo a sua impressão, ocorre em função da nacionalidade brasileira:

Eu fiz um círculo de amigos muito interessante, inclusive alemães, espanhóis, italianos, menina da Romênia, menina da Bulgária (...). Eles me tratam super bem. Mas é muito curioso (...) porque essas pessoas têm amigos portugueses, mas se nós estamos numa mesa conversando, é muito difícil que um português dirija a palavra pra mim, sabe?

Outra aluna, com sotaque carioca, fala do constrangimento de ouvir risadas em contexto de sala de aula no momento em que estava a falar:

Já senti preconceito linguístico. Eu confesso que é uma coisa que me incomoda bastante. (...) o nosso português misturou com muitas outras coisas e ele ficou mais, lógico, ele ficou com muitas diferenças com o português daqui. Enquanto eles têm o português europeu como uma coisa mais bonita, mais formal, é o português do colonizador, aquela figura europeia (...)

Todas essas vozes convergem, a partir de distintos pontos de inflexão, para reforçar a tese de que a colonialidade de poder se mantém latente nos nossos dias (ver, por exemplo, Santos, 2018, p. 109). Porém, essas mesmas vozes de estudantes brasileiros nos *campi* universitários portugueses estão a desempenhar um papel significativo na desconstrução da secular matriz de poder, tanto na identificação quanto na ruptura de colonialidades que nem se imaginavam existir e que limitam o sentido de desenvolvimento humano da internacionalização. Afinal, como nos revela uma estudante brasileira, branca e de classe social alta, no seu despertar crítico descolonial:

(...) a gente acaba idealizando muito o exterior, idealizando muito a Europa. Coloca aquela coisa que é tudo muito perfeito e você chega e vê que não é bem assim. Acho que isso, por um lado, é bom para saber que não existe a perfeição. Acho que a gente se põe muito lá embaixo e não tem muito por que fazer isso, porque não é tudo perfeito aqui como a gente acha que é.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, sob orientação do Professor Doutor Almerindo Janela Afonso, é financiado pelo CIED — Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Entrevista a Isabel Lucas, em matéria intitulada “É o trabalho criativo que nos deixa sobreviver”, na edição de 7 de outubro de 2019 do Jornal Público, pp. 36-37



REFERÊNCIA

- Afonso, A. J. (2017). Prefácio. Da universidade à commoditycidade: mudança ou metamorfose na educação superior? In L. Bianchetti, & V. Sguissardi, *Da universidade à commoditycidade: Ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado* (pp. 7-12). Campinas: Mercado de Letras.
- Borges, R. A. (2018). *Do Brasil aos Estados Unidos: a Barreira do Inglês na mobilidade de estudantes. Um estudo sobre identidades e desigualdades refletidas no Programa Ciência sem Fronteiras*. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas.
- Borges, R., & Afonso, A. J. (2018). Why subaltern language? Yes, we speak portuguese! Para uma crítica da colonialidade da língua na mobilidade estudantil internacional. *Comunicação e Sociedade*, 34, 73-86. doi: 10.17231/comsoc.34(2018).2936
- Grosfoguel, R. (2016). What is racism? *Journal of World-Systems Research*, 22(1), 9-15. doi:10.5195/jwsr.2016.609
- Lucas, I. (7 de Outubro de 2019). "É o trabalho criativo que nos deixa sobreviver". *Público*(Edição Lisboa, Ano XXX, nº 10.759), pp. 36-37.
- Mignolo, W. (2018). What does it mean to decolonize? In W. Mignolo, & C. E. Walsh, *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis* (pp. 105-134). Durham; London: Duke University Press.
- Nogueira, M. A., Aguiar, A. M., & Ramos, V. C. (2008). Fronteiras desafiadas: A internacionalização das experiências escolares. *Educ. Soc.*, 29(103), 355-376.
- Nóvoa, A. (2015). O sentido da internacionalização: Na viagem. Na criação. No conhecimento. No encontro. Na paz com os outros e na paz com a Terra. In M. Morosini (Ed.), *Fórum latino-americano de educação superior/Foro latinoamericano de educación superior* (pp. 67-73). São Paulo: Pixel.
- Quijano, A. (2010). Coloniality and modernity/rationality. In W. D. Mignolo, & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 22-32). London; New York: Routledge.
- Santos, B. d. (2018). *The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the South*. Durham; London: Duke University Press.
- Sen, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade*. (L. T. Motta, Trad.) São Paulo: Companhia de Bolso.
- United Nations Development Programme -UNDP. (2018). *Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update*. New York: United Nations Development Programme.
- Walsh, C. E., & Mignolo, W. D. (2018). Introduction. In W. D. Mignolo, & C. E. Walsh, *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. (pp. 1-12). Durham; London: Duke University Press.

FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: A COMPARTICIPAÇÃO DOS STUDANTES/FAMÍLIAS NA PROVÍNCIA DE GAZA

José Amilton Joaquim
jhamylton@yahoo.com.br
Luísa Cerdeira
luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt

Resumo: O crescimento massivo da população estudantil nas instituições de ensino superior tem desafiado as modalidades tradicionais de financiamento público. Para fazer face a tais desafios, as políticas de partilha de custos têm sido uma das opções a que os governos têm vindo a recorrer. Nessa partilha, é importante que, em função das características sociais e económicas dos estudantes e famílias, as questões relacionadas com a equidade e acessibilidade sejam acauteladas. Com este estudo pretende-se apresentar as opiniões dos estudantes do ensino superior da província de Gaza, em relação as suas características socioeconómicas, fontes de rendimentos e os custos diretos e indiretos acarretados, recolhidas a partir de um inquérito por questionário. Os resultados revelam que os custos dos estudantes não se restringem apenas nos custos de estudos, ou de educação, como também de os custos de vida ou de subsistência, que tendem a ser muito mais onerosos. A família dos estudantes, apesar de auferirem rendimentos médios e baixos e sem muita instrução, é a fonte principal de financiamento dos estudantes no ensino superior.

Palavras-chave: Financiamento do ensino superior. Políticas de partilha de custos. Características socioeconómicas dos estudantes. Custos de educação e de vida. Acessibilidade ao ensino superior.

Abstract: The massive growth of the student population in higher education institutions has challenged the traditional modalities of public funding. To cope with such challenges, cost-sharing policies have been one of the options that go hand in hand with governments. In this sharing, it is important that, due to the social and economic characteristics of students and families, issues related to equity and accessibility are taken care of. This study intends to present the views of the students of the higher education of the province of Gaza, regarding their socioeconomic characteristics, sources of income and the direct and indirect costs, collected from a questionnaire survey. The results show that students' costs are not only restricted to the costs of studies but also of subsistence, which tend to be much more costly. The family of students, despite earning average and low incomes and without much education, is the main source of funding for students in higher education.

Keywords: Financing of higher education. Cost sharing policies. Socioeconomic characteristics of students. Costs of studies and subsistence. Accessibility to higher education.

Introdução

O ensino superior no início do século XXI tornou-se cada vez mais importante, quer para os países altamente industrializados, como para os da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); até aos países em desenvolvimento, o ensino superior é visto como uma base para as sociedades civis democráticas, um motor de crescimento económico e um instrumento de política para o avanço da mobilidade económica individual e justiça social (Johnstone, 2005).



O financiamento constitui um dos mecanismos importantes na definição dos resultados do ensino superior, como uma organização com as suas peculiaridades e responsabilidade no âmbito social, que o diferencia de outras organizações, nas dimensões relacionadas com a qualidade, eficiência, acesso, equidade e capacidade de resposta do próprio sistema de ensino.

Em Moçambique, o Estado apresenta-se como o maior financiador das instituições do ensino superior públicas, e a participação dos estudantes/famílias parece ser muito reduzida. Como é referido por Fonteyne e Jongbloed (2018, p. 24), “o atual mecanismo de financiamento em Moçambique continua a basear-se, em grande parte, no financiamento direto das IES Públicas pelo orçamento do Estado, com uma partilha de custos mínima por parte do estudante”, e as instituições privadas, no entanto, tendem a oferecer programas de baixo custo mais lucrativos.

No entanto, é preciso perceber que a partilha de custos para o acesso ao ensino superior por parte dos estudantes e famílias não se restringe apenas aos custos de educação, mas também a outros custos latentes, que podemos designar por custo de vida ou de subsistência.

Quando se pensa na capacidade para pagar pela educação no ensino superior e garantir a acessibilidade financeira, deve-se tomar em consideração, conforme Cerdeira *apud* Usher e Cervenán (2005), os indicadores de capacidade para financiar os estudos. Constituem os custos totais, a saber: Custos de Educação ou de Estudos, as propinas, incluindo as taxas de inscrição e das disciplinas e matrículas, os livros e materiais escolares; Custos de Vida ou de Manutenção, alojamento e alimentação e o Apoio Social a partir de bolsas de estudos.

Para que não se esteja a incorrer no risco de optar por mudanças e inovações organizacionais que, influenciadas e intensificadas pelos mercados globais, levem ao predomínio de procedimentos que se centram na eficiência em detrimento e recuo das experiências centradas no fator humano (Kovács, 2006).

Em Moçambique a preocupação com o acesso e equidade ao ensino superior vem desde o período em que o país ascendeu à independência em 1975, com a criação do Sistema Nacional de Educação, em que se pretendia reverter todas as políticas de exclusão que os moçambicanos eram sujeitos no período colonial.

Como se pode ler no sumário da lei, que concedia as linhas gerais da educação, Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação (SNE), “O Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras” (p. 13).

Até os dias atuais, segundo as informações da Direção Nacional do Ensino Superior (2018), o acesso ao ensino superior constitui um dos principais pilares de desenvolvimento do ensino superior para além da **expansão e qualidade**.

Assim, pretende-se com este estudo apresentar os resultados referentes à opinião dos estudantes que se encontram a frequentar o ensino superior na província de Gaza em relação as suas características socioeconómicas, fontes de rendimentos, os custos diretos (de frequência de ensino superior) e indiretos

(outras despesas de vida).

O artigo está organizado em 7 sessões. Na segunda sessão faz-se uma breve consideração sobre a partilha de custos; na terceira, a metodologia; na quarta, as características socioeconómicas dos estudantes do ensino superior; na quinta, as fontes de rendimentos; na sexta, os custos com a educação e de vida dos estudantes do ensino superior; e no fim, as considerações finais.

2. Partilha de custos no financiamento do ensino superior

A história tem mostrado que o Estado sempre foi, e continua a ser, o guardião dos sectores sociais básicos, como, por exemplo, da educação no geral ao nível global, cumprindo com a sua obrigação na prestação dos serviços públicos que contribuam para a redução das assimetrias.

Recordam Chevaillier e Eicher (2002) que há mais de 30 anos, na década 80, era feita uma distinção clara entre os países em que as instituições de ensino superior cobravam taxas substanciais de ensino e aquelas que aplicavam o princípio do ensino superior gratuito.

Nos últimos vinte anos, viram-se grandes mudanças na forma como o ensino superior é financiado em muitos países, quer nos países industrializados, quer nos países em desenvolvimento, que resultam dos desafios enfrentados pelos governos de todo o mundo e visam reformar o financiamento do ensino superior em resposta a duas pressões, o aumento pela procura e os orçamentos públicos fortemente limitados (Johnstone, 2001, 2005, 2010, 2016), (Tekleselassie & Johnstone, 2004), (Woodhall, 2007), (Barr, 2007), (Marcucci & Johnstone, 2007), (Vossensteyn & Jong, 2006), (Hauptman, 2007), (Cerdeira, 2008).

Em resposta aos mesmos desafios, conforme Johnstone (2010), em todo o mundo está-se a recorrer a receitas não-governamentais ou privadas para o apoio contínuo das instituições de ensino superior, a partir da partilha de custos, que se manifestam sob a forma de propinas (cobrindo uma parte dos custos do ensino) ou outros encargos nos países onde a taxa de matrícula do ensino superior eram anteriormente gratuitas, mudanças nos sistemas de auxílio aos estudantes, uma mudança para empréstimos estudantis para complementar ou substituir os subsídios.

Assim, para Johnstone (2001a), o termo partilha de custos, em referência ao ensino superior em todos os países e em todas as situações, pode ser visto como sendo feita por quatro agentes principais: (1) o governo/contribuintes; (2) pais; (3) alunos; e/ou (4) mecenas individuais ou institucionais.

No entanto, segundo Cabrito (2004), o diferenciar das proveniências de financiamento surge, para as instituições de ensino superior, como o último “mandamento” dos governos liberais e significa buscar fundos para além dos públicos, seja por meio da venda/prestação de serviços, da investigação “vocacionada” para o mercado ou do aumento das contribuições dos estudantes, p. 980.

Esta perspectiva de responsabilizar os estudantes pelos custos no ensino superior tem sido influenciada pela teoria do capital humano desenvolvido por Schultz (1961) e prosseguido por Backer (1993).

A teoria de capital humano assenta-se no fundamento, segundo Eicher (1998, p. 36), de que “a educação é um investimento no homem, que aumenta a sua produtividade e consequentemente os seus ganhos”.

No entanto, vários são os questionamentos sobre o que é que a política de partilha de custos, que em muitos países representa uma carga de custos para os estudantes e suas famílias, imediatamente significa em termos de acesso ao ensino superior.

Apesar de as políticas de partilha de custos variarem de país para país, influenciados pelo contexto cultural, político e económico de cada país, nas fontes privadas de financiamento, Johnstone (2014) questiona a adequação das taxas de matrículas que em algum momento não consideram os meios e a capacidade das famílias de pagar.

E como se não bastasse, como referido por Zeleza (2016), embora críticas, as propinas só constituíam um dos pontos críticos dos custos de frequência ao ensino superior. Outros custos incluem despesas de subsistência, que podem ser superiores às propinas.

Num olhar para as novas tendências de financiamento no contexto africano, Ogachi (2011) observa que, se antes da década de 1990, as ameaças à liberdade académica eram caracterizadas pela censura estatal de processos de ensino e aprendizagem nas instituições, com o início das práticas neoliberais nas instituições, a partir da década de 1990, o Estado, como uma ameaça à liberdade académica e à autonomia institucional na África, foi substituído pelo mercado.

Assim, para Woodhall (2004, p. 39), do mesmo jeito que a partilha de custos constitui um “imperativo” para vários governos, deve também ser um imperativo que os governos concebam e implementem sistemas equitativos e eficazes de apoio aos estudantes para ajudar aqueles que de outra forma seriam negados a ter acesso ao ensino superior por razões de pobreza e necessidade financeira.

Como forma de fazer face a isso, diversos apoios, conforme Cerdeira (2008), têm sido dirigidos de forma geral para qualquer estudante em função da sua condição social e económica, mas também têm sido direccionados a certos grupos de estudantes em função do baixo rendimento ou em função de outras particularidades específicas, que variam de realidade para realidade, como género, raça ou incapacidade.

No entanto, Vossensteyn (2009, p. 177) afirma que “a partilha de custos, que também ocorre através da redução de subsídios para estudantes e suas famílias, implica que os estudantes de hoje devem confiar mais em empréstimos estudantis ou recursos próprios do que em subsídios e bolsas de estudos”.

3. Metodologia

Este estudo foi realizado em Moçambique na província de Gaza nos meses de Janeiro e Março do ano 2018 e contou com a participação de 8 instituições do ensino superior, 3 públicas e 5 privadas, localizadas nos distritos de Chókwè, Chibuto, Chongoene e Xai-Xai. Os dados dos estudantes foram recolhidos a partir de um modelo de inquérito por questionário que tem sido usado em estudos internacionais referentes a *Partilha de Custos*, como é o caso do projecto CESTES-Custo de Estudante



no Ensino Superior em Portugal (CESTES I em 2010/11; CESTES II em 2015/2016). Ressalta-se a referência de que o modelo de inquérito passou por um processo de validação para adequar-se ao contexto da realidade Moçambicana.

No estudo foi utilizado o método de amostragem probabilística estratificada, para uma amostra inquirida de 607 estudantes.

Os estudantes que participaram do estudo, apesar de serem oriundos das três regiões, Norte, Centro e Sul do país, o maior número (83%) pertence à província de Gaza, local onde foi realizado o estudo empírico.

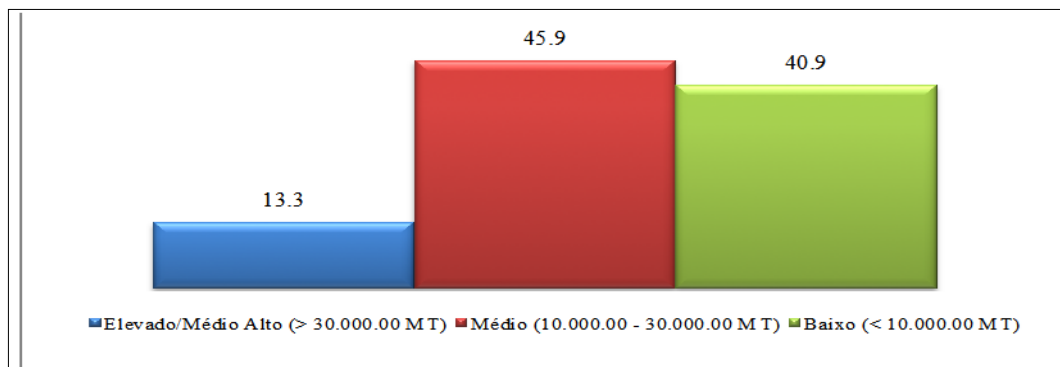
Dos estudantes inquiridos conforme a amostra, 53.8% que constitui percentagem mais elevada são do sexo feminino e 46.2% do sexo masculino. Em relação às idades dos estudantes, a maioria dos estudantes com uma percentagem de 71.7% tem idades compreendidas entre 21 e 30 anos. A percentagem dos estudantes com idade maior que os 30 anos é de 28.3%.

4. Características socioeconómicas dos estudantes do ensino superior

4.1 Opinião dos estudantes em relação ao rendimento do seu agregado familiar

Em relação aos rendimentos dos agregados familiares, os estudantes, na sua maioria (45.9%) e (40.9%), vêm de famílias com médio e baixo rendimentos, respectivamente.

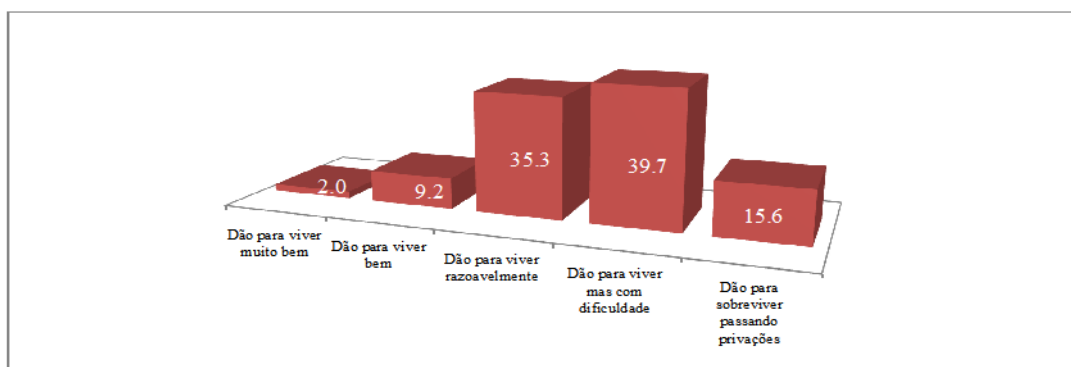
Gráfico 1: A percepção dos estudantes do ensino superior sobre o rendimento do seu agregado familiar



Fonte: Autores

A avaliação qualitativa que os estudantes fazem dos rendimentos dos seus agregados familiares mostra que para a maioria (39.7%) dão para viver, mas com dificuldades, e seguem-se os estudantes que referiram que dão para viver razoavelmente (35.3%).

Gráfico 2: Avaliação do rendimento do agregado familiar

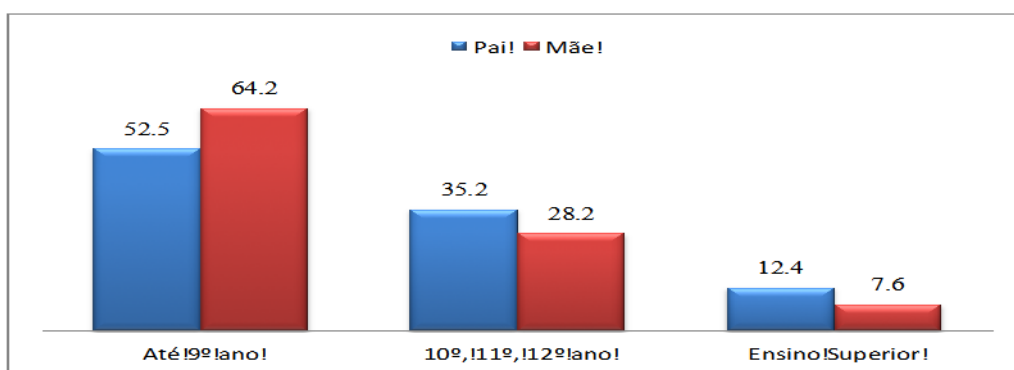


Fonte: Autores

4.2 Opinião dos estudantes em relação às habilitações literárias dos pais

Como se pode ver no gráfico abaixo, o nível de habilitações literárias dos pais do maior número dos estudantes é o mais baixo, com 64.2% para as mães com um nível de escolaridade até ao 9º, e 52.5% para os pais.

Gráfico 3: Habilitações literárias dos pais dos estudantes do ensino superior

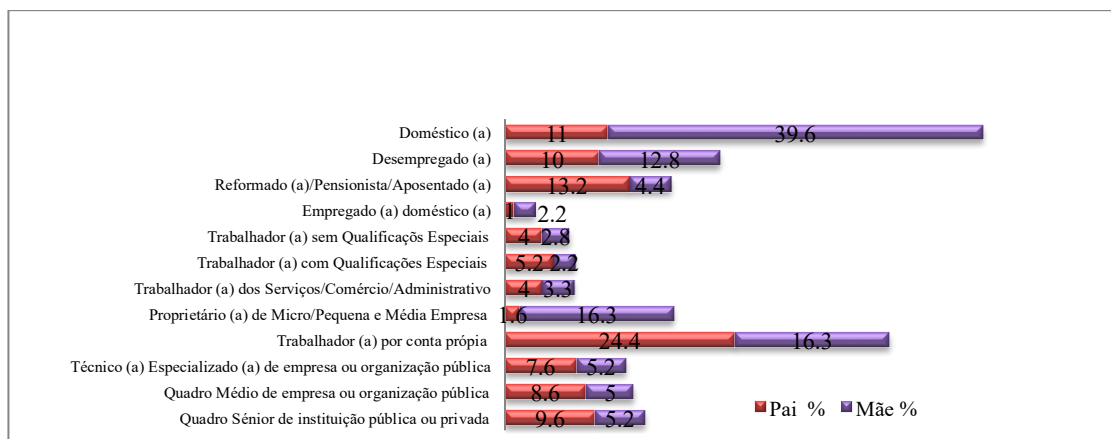


Fonte: Autores

4.3 Opinião dos estudantes em relação ao grupo ocupacional dos seus pais

A ocupação dos pais dos estudantes que mais se destacou está relacionada com as atividades domésticas, sendo mais evidente para as mães dos estudantes (39.6%) em relação aos pais (11%). Um grupo também significativo dos estudantes tem seus pais enquadrados no trabalho por conta própria (24.4%) para os pais e (16.3%) para as mães.

Gráfico 4: Grupo ocupacional dos pais dos estudantes do ensino superior



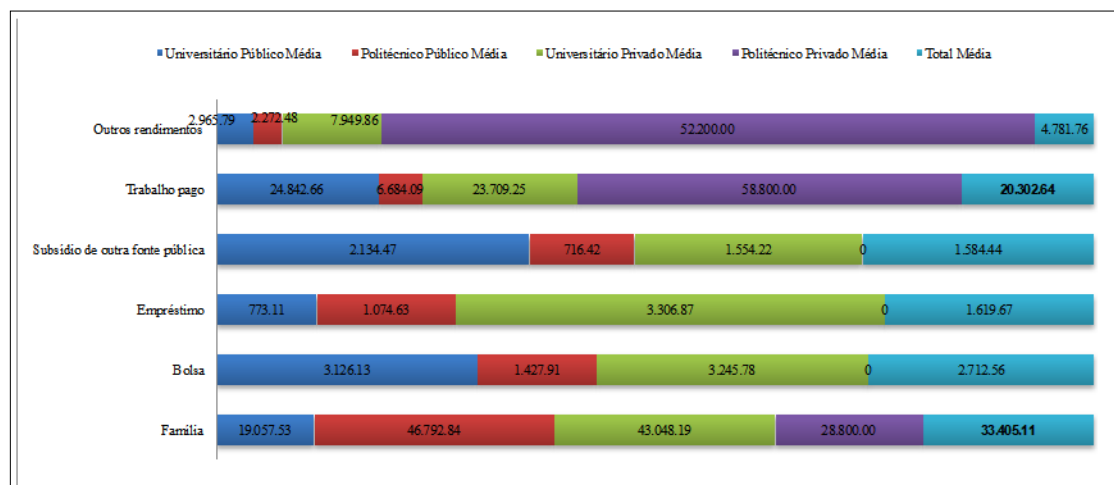
Fonte: Autores

5. Fontes de Rendimentos

5.1 Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior

Anualmente os rendimentos para custear os estudos são provenientes da maior fonte, que é a família, e apresentam valores em média de 33.405.11 MT. Segue-se o trabalho remunerado com uma média anual de 20.302.64 MT, como se pode ver no gráfico a seguir.

Gráfico 5: Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior por tipo de renda e por sector e tipo de ensino

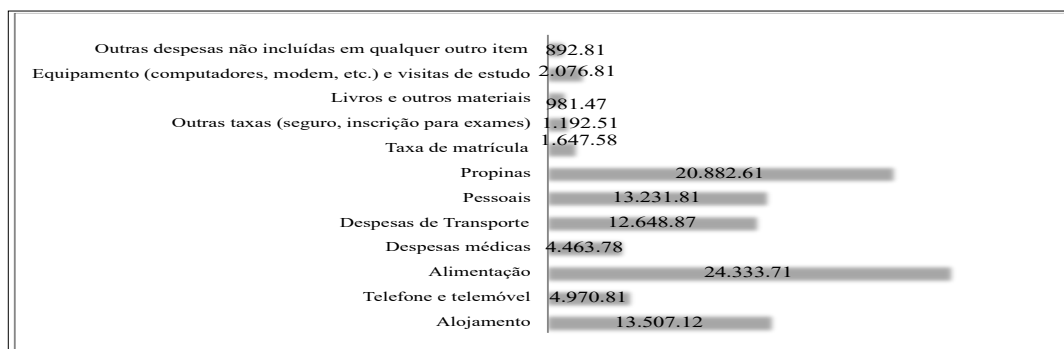


Fonte: Autores

6. Custos com a educação e de vida dos estudantes do ensino superior

Nas despesas totais com os custos de estudos e de vida, os estudantes revelam ter maiores gastos em média com a alimentação (24.333.71 MT), depois com as propinas ou mensalidades (20.882.61 MT), alojamento (13.507.12 MT), despesas pessoais (13.231.81 MT) e transporte (12.648.87 MT).

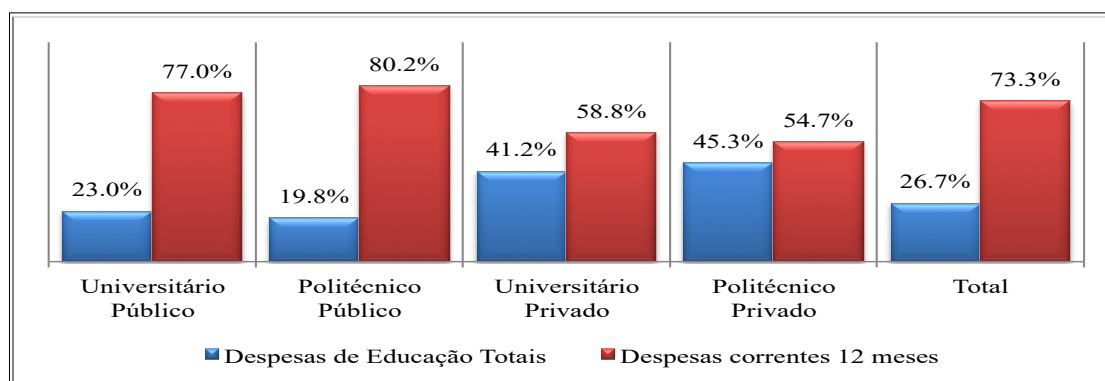
Gráfico 6: Disposição das despesas totais dos estudantes do ensino superior por tipo de custo



Fonte: Autores

Estes gastos, quando convertidos em valores percentuais e comparados entre eles, conforme se vê no gráfico abaixo, mostram que os estudantes gastam mais com as despesas correntes (73.3%), em relação às despesas de educação (26.7%).

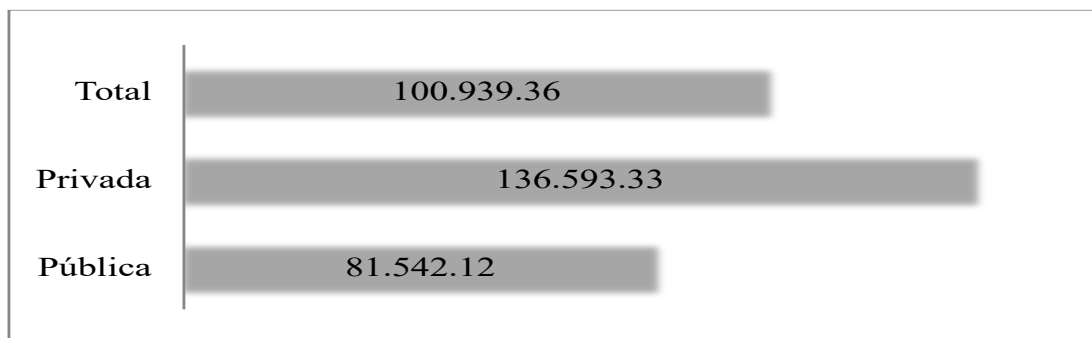
Gráfico 7: As percentagens das Despesas de Educação/Despesas Correntes por sector e tipo de ensino



Fonte: Autores

Entretanto, quando acoplados os custos dos estudantes, quer com as despesas de educação, quer com os de vida, conforme o gráfico que se segue, os dados mostram que para os estudantes que se encontram a frequentar o ensino privado os gastos totais são maiores (136.593.33 MT), contra (81.542.12 MT) dos estudantes do público. O valor total em média para as despesas com a educação e de vida rondam acima de 100.000.00 MT por ano.

Gráfico 8: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) por tipo de ensino público e privado



Fonte: Autores

7. Considerações finais

A literatura mostra a necessidade de as políticas no financiamento do ensino superior tomarem em consideração as questões relacionadas com os custos para a frequência do ensino superior não somente os custos diretos de estudos como é muito comum, mas também os custos indiretos de subsistência dos estudantes na partilha de custos. E também a necessidade de tomar em consideração as condições socioeconômicas da maioria das famílias de forma a não criar espaço para a exclusão social e permitir que o acesso ao ensino superior seja efetivo.

Esta pesquisa foi relevante porque pode apresentar a opinião dos estudantes que se encontram a frequentar o ensino superior na provincial de Gaza em relação as suas condições socioeconômicas, as suas principais fontes de financiamento e os custos a estes acarretados para frequentar o ensino superior.

Os resultados mostram que os custos de vida/subsistência tendem a ser muito mais elevados que os custos de estudos, principalmente para os estudantes que se encontram a frequentar o ensino superior privado.

Nas despesas dos estudos, há que destacar o peso das propinas como a segunda maior despesa anual que os estudantes têm tido para frequentarem o ensino superior.

E quando conjugadas as duas despesas, quer de estudo, quer de vida, fica claro o esforço das famílias, sendo a principal fonte de financiamento dos estudantes no ensino superior; a avaliar pela opinião feita pelos estudantes em relação aos rendimentos dos seus agregados familiares, que na sua maioria são médios e baixos, segundo os mesmos, dão para viver, mas com dificuldades, e o grupo ocupacional dos pais, que são na sua maioria domésticos.

E os resultados mostram também que, apesar de a maioria dos encarregados dos estudantes não terem muita instrução em termos de habilitações literárias, percebe-se a atitude das famílias e dos próprios estudantes na busca por melhores oportunidades a partir da formação superior como forma de evitar as questões de reprodução social.

Referências Bibliográficas

- Barr, N. (2007). Financing higher education: Lessons from developed economies, options for developing economies. In *Regional Bank Conference on Development Economics* (p. 41). Beijing: World Bank. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.606.9214&rep=rep1&type=>.
- Backer, G. S. (1993). *Human Capital: Teoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3a ed. New York: The University of Chicago.
- Cabrito, B. G. (2004). *O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o Estado e o mercado. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 977-996, Especial - Out. Retrieved from <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- Cerdeira, M. L. (2008). *O Financiamento do Ensino Superior Português. A partilha de custos.* Faculdade de Lisboa. Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/973/1/17269_TeseLuisaCerdeira2Abril2009.
- Chevallier, T. e Eicher, J-C. (2002). *Higher Education Funding: A Decade of Changes Higher Education in Europe*, Vol. XXVII, Nos. 1–2, 2002, pp. 89-99.
- Direção Nacional do Ensino Superior (2018). *Importância da Avaliação para a garantia de qualidade: Caso de Moçambique.* Tema apresentado na Pré Conferência da Forges em Novembro de 2018, pela Diretora Nacional do Ensino Superior em Moçambique.
- Eicher (1998). *The Costs and Financing of Higher Education in Europe. Europea Journal of Education*, Vol. 33, N° 1, pp. 31-39.
- Hauptman, A. (2007). Higher Education Finance: Trends and Issues. In *International Handbook of Higher Education* (pp. 83–106). Dordrecht: Springer.
- Fonteyne & Jongbloed (2018). *Implementing the Strategy for financial reform of higher education in Mozambique (EFES)*. Enschede: Cheps-Center of Higher Education Policy Studies.
- Johnstone, D. B. (2001). *Student Loans in International Perspective: Promises and Failures, Myths and Partial Truths.* Retrieved from http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=81806115_511848321656696%0D%0D.
- Johnstone, D. B. (2001a). *The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives.* Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>.
- Johnstone, D. B. (2005). *Higher Educational Accessibility and Financial Viability: The Role of Student Loans.* Barcelona. Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>.
- Johnstone, D. B. & Marcucci, P. N. (2010). *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?.* Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED528605>.
- Johnstone (2014) *Financing Higher Education: Worldwide Perspectives and Policy Options.* Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>.
- Kovács, I. (2006). *Novas Formas de Organização do Trabalho e Autonomia no Trabalho.* Sociologia, Problemas e Práticas, n° 52, 2006, pp. 41-65. Retrieved from <https://www.uc.pt/feuc/citcoimbra/Kovacs2006>.
- Lei número 4/83, 23 de Março de 1983. Sistema Nacional de Educação.
- Marcucci, P. N., & Johnstone, D. B. (2007). Tuition Fee Policies in a Comparative Perspective: Theoretical and Political Rationales. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 25–40. <http://doi.org/10.1080/13600800600980015>.
- Ogachi I. O. (2011). *Neo-liberalism and the Subversion of Academic Freedom from Within: Money, Corporate Cultures and ‘Captured’ Intellectuals in African Public Universities.* JHEA/RESA Vol. 9, Nos. 1 & 2, 2011, pp. 25–47.

- Schultz, T. W. (1961). *Investment in Human Capital*. *The American Economic Review*, Vol. 51, N° 1, Mar., pp. 1-17.
- Tekleselassie, A. A., & Johnstone, D. B. (2004). Means Testing: The Dilemma of Targeting Subsidies in African Higher Education. *Journal of Higher Education in Africa / Revue de L'enseignement Supérieur En Afrique*, 2(2), 19.
- Vossensteyn, H. & Jong, U. (2006). Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A fairer Deal? In J. j Teixeira, Pedro, Johnstone, Bruce, Rosa, Maria, Vossensteijn (Ed.), *Dordrecht* (Vol. Springer, pp. 1–18). Dordrecht: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-1-4020-4660-5>.
- Vossensteyn, H. (2009). Challenges in student financing: State financial support to students: A worldwide perspective. *Higher Education in Europe*, 34(2), 171–187. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720902867294?journalCode=chee> 20.
- Woodhall, M. (2004). *Student Loans: Potential, Problems, and Lessons from International Experience*. *JHEA/RESA*, 2(2), 37–51. Retrieved from <https://www.codesria.org/IMG/pdf/3-woodhall>.
- Woodhall, M. (2007). *Funding Higher Education: The Contribution of Economic Thinking to Debate and Policy Development*. (T. W. Bank, Ed.). Washington, D.C. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Funding_HigherEd_wps8.
- Zezeza, P. T. (2016). *The Transformation of Global Higher Education, 1945–2015*. New York: Palgrave Macmillan.

IMPLANTAÇÃO DE MODELO DE INOVAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DE ANGOLA VISANDO O FOMENTO À PESQUISA CIENTÍFICA

DANIEL, NIEMBO MARIA

Doutoranda em Ciências de Informação pela UNESP-Marília

VALENTIM, MARTA LÍGIA POMIM

Professora Titular, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência de Informação / Unesp-Marília

Resumo: O objetivo deste trabalho é propor um modelo de inovação para instituições de ensino superior privadas de Angola, visando fomentar a pesquisa científica nesse contexto. Para tanto, apoiou-se em bases de dados e decretos governamentais, visando obter um mapeamento do contexto de Angola em relação à pesquisa científica. Como procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratória. A problemática estudada está relacionada à gestão da inovação realizada por essas instituições, considerando-se as condições que propiciam aos docentes e discentes para realizarem pesquisas científicas, no intuito de gerarem conhecimento para as demandas sociais. As organizações sejam públicas ou privadas necessitam se adaptar a novos métodos, de maneira a desenvolverem novas estratégias para gerarem conhecimentos. O tema está vinculado a um dos objetivos específicos do projeto de tese, sendo relevante no panorama atual do País. Angola carece de profissionais formados na área de Contabilidade, visto que são essenciais para auxiliarem as organizações a cumprirem com as obrigações fiscais, de modo a gerarem mais receitas para a resolução dos problemas sociais. Na realidade angolana, há a centralização para a concessão de carteira de contador, cujo custo financeiro está fora do alcance de muitos cidadãos. Nesse contexto, há muitos graduados que não podem exercer a atividade profissional, por falta de carteira e experiência profissional. Dessa maneira, sugere-se a criação de modelos de inovação como, por exemplo, incubadoras ou empresas juniores que possibilitam aos discentes sob a orientação de docentes experienciarem na prática as atividades profissionais. O modelo inovativo poderia estender-se aos demais cursos formadores e, assim, alavancaria as pesquisas científicas, desenvolveria projetos de cunho social, além de as instituições, a partir do investimento realizado, melhorarem a própria imagem institucional, tornando-se um diferencial competitivo. A partir de um convênio entre a instituição de ensino superior e a organização que concede a carteira profissional, os graduandos poderiam terminar a formação com experiências importantes que beneficiariam a sociedade como um todo. É importante que as universidades interajam com organizações de distintos segmentos econômicos e, por meio de pesquisas, possam identificar problemas sociais e sugerir soluções. A legislação do País salvaguarda o desenvolvimento científico e tecnológico, compreendendo-os como um estímulo para o exercício da investigação científica, reconhecendo-os como alicerce para a formação de uma sociedade de conhecimento visando ao desenvolvimento de Angola.

Palavras-Chave: Modelos de Inovação. Instituições de Ensino Superior Privado. Pesquisa Científica. Desenvolvimento Econômico.

1 INTRODUÇÃO

As organizações sejam públicas ou privadas necessitam se adaptar a novos métodos, de maneira a desenvolverem novas estratégias para gerarem conhecimentos. O tema está vinculado a um dos objetivos específicos do projeto de tese, sendo relevante no panorama atual do País. Angola



as organizações a cumprirem com as obrigações fiscais, de modo a gerarem mais receitas para a resolução dos problemas sociais. Na realidade angolana, há a centralização para a concessão de carteira de contador, cujo custo financeiro está fora do alcance de muitos cidadãos. Nesse contexto, há muitos graduados que não podem exercer a atividade profissional, por falta de carteira e experiência profissional. O objetivo deste trabalho é propor um modelo de inovação para instituições de ensino superior privadas de Angola, visando fomentar a pesquisa científica neste contexto. Para tanto, apoiou-se em bases de dados e decretos governamentais, visando obter um mapeamento do contexto de Angola em relação à pesquisa científica. Como procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratório. A problemática estudada está relacionada à gestão da inovação realizada por essas instituições, considerando-se as condições que propiciam aos docentes e discentes para realizarem pesquisas científicas, no intuito de gerarem conhecimento para as demandas sociais.

2 Inovação como um modelo organizacional

A inovação como objeto da Teoria do Desenvolvimento Econômico, foi introduzida em ambientes organizacionais a partir do início século XX pelo economista austríaco Joseph Schumpeter (1883-1950). As sugestões de Schumpeter eram bastante inovadoras para a Década de 1920, quando poucos se arriscavam a sair da rotina e pensar em novas combinações; à época, os poucos empresários que propunham inovações, assumiam o risco de tomar decisões desprovidas de dados, pautados tão somente em experiência e intuição. (Silva e Valentim, 2018). A inovação é um tema bastante atual e que vem atraindo às organizações e não só, como chance de se manter no mercado e obter diferenciais competitivos e com isso gerar riqueza para bem-estar social. Schumpeter (1961) esmiúça cinco tipos básicos de inovação : desenvolvimento de um novo produto, ou de uma nova tecnologia de um bem já existente; desenvolvimento de um método de produção, ou de uma nova logística comercial; desenvolvimento de um novo mercado; desenvolvimento de novas fontes de suprimento das matérias-primas ou produtos semi-industrializados e desenvolvimento de uma nova organização industrial, como a criação ou a fragmentação de uma posição de monopólio.

As organizações são consideradas sistemas complexos, tanto públicas quanto privadas e estão em busca do desenvolvimento de novos métodos de gestão organizacional para sua atuação interna ou externa. As inovações organizacionais são necessárias e podem levar a novas práticas para melhorar o compartilhamento do aprendizado, das informações e do conhecimento. (Hoffmann, 2015). “(...) Torna-se evidente que, assim como a inovação é um fator preponderante para a competitividade e o desenvolvimento econômico, a informação e o conhecimento são elementos essenciais para a inovação”. (Silva, 2015, p. 250). “Os ativos intangíveis gerados estão assumindo importância e em muitos casos estão até superando investimentos em ativos tangíveis “a geração, a exploração e a difusão do conhecimento são fundamentais para o crescimento econômico, o desenvolvimento e o

bem-estar das nações”. (Manuel de Oslo, OECD, 2005, Apud Mauro et al., 2018, p. 62).

Para tanto, a forma como o conhecimento gerado vai repercutir no desenvolvimento dos bairros, distritos, municípios, províncias etc. vai definir a qualidade das universidades, daí ser crucial intensificarem a pesquisa. De acordo com Garcia 2006 Apud Teixeira, 2014, p.70-71, “o processo de inovação se inicia com uma ideia simples ou complexa, introduz novidade na tecnologia a partir da experiência [...] com base em pesquisa científica. Daí que as inovações institucionais visam promover relações mais próximas entre faculdades e empresas, muitas vezes estimulado pelo governo. Etzkowitz e Leydesdorff, 2000. Reforçando a sua ideia, afirma que as interações universidade-indústria-governo, formam uma “hélice tríplice” de inovação e empreendedorismo, considerando-a como chave para o crescimento econômico e o desenvolvimento social baseados no conhecimento. (Etzkowitz e Zhou, 2017). Uma IES privada que visa ao fomento de conhecimento à sociedade pode ver na pesquisa científica uma grande oportunidade para inovar a fim de atingir a competitividade, adotando modelos organizacionais que auxiliem na realização de pesquisas, projetos sociais e arrecadação de receitas. Procedendo assim, irá ter mais pontos fortes, isto é, por possuir um modelo inovador e diferenciador em relação aos seus concorrentes, atrairá mais clientes.

3 ELEMENTOS A CONSIDERAR NO MODELO DE INOVAÇÃO

Os modelos de inovação para as organizações são variados; contudo, se estes não se encaixarem com a realidade da IES, serão um investimento sem retorno, razão pela qual é indispensável diagnosticar o ambiente interno e estudar o ambiente externo e, assim, escolher o modelo que melhor se ajuste à realidade da instituição ou ajustá-lo à realidade organizacional. Esse ajuste perpassa pela capacitação do capital humano, pelo domínio da necessidade do cliente e da sociedade, conhecimento dos seus concorrentes etc. No entanto, podem se optar por um tipo de inovação radical, isto quando inserimos algo novo no mercado ou a inovação incremental, quando pretendemos melhorar um serviço/produto, modelo organizacional, apesar de as inovações radicais estarem fortemente relacionadas com as atividades de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). (Vilha, 2010).

Em qualquer contexto o modelo organizacional e a forma como tratar a informação impactam diretamente sobre os resultados de qualquer empreendimento, privado ou público. Cada modelo organizacional leva em conta as seguintes variáveis básicas: tamanho da organização, tipo de organização, tarefas, organograma (funções, unidades, estrutura de comando), processos, regras, mecanismos de controle, sistemas de informação etc. Entretanto, existem variáveis muitas vezes invisíveis que são fundamentais como: cultura organizacional, liderança, administração estratégica, ética, competências, capital intelectual, motivação, parceria, concorrência, etc. (Hoffman, 2015, p.73).

O modelo de Inovação Aberta tem sido visto como o novo paradigma da gestão da inovação, e sua característica de interação com o ambiente externo está diretamente relacionada à concepção das redes de colaboração. Entre as razões para a alteração no modelo, até então predominante, está a dinâmica dos colaboradores entre empresas nas quais já atuaram (Cândido, 2018). A inovação aberta no mercado angolano não seria boa opção, por conta da cultura organizacional adoptadas pelas IES privadas, e, por outro lado, tratando de uma instituição que deseja ter diferencial competitivo, não



seria o caminho a seguir. Nessa linha, Silveira (2012) salienta que os centros de P&D, denominado modelo de organização “fechado”, constituíam poderosas barreiras de entrada para novos entrantes.

3.1 Cultural Organizacional (CO)

A implementação de um modelo organizacional especificado como inovação tem muita a ver com a cultura organizacional daquela instituição, pois, se a CO não for adequada ao modelo de inovação, este poderá não surtir efeitos. E tratando-se das muitas IES privadas, estas são caracterizadas como tradicionais, as quais não abrem mão das suas crenças, valores e costumes, ou seja, dificilmente são receptíveis ou abertos a novas ideias, adaptações etc. Torna-se ameaçador, tendo em conta que o mercado está dinâmico; urge a necessidade se adaptar as suas mutações para poder se manter nela, principalmente quando se trata do mercado, onde a concorrência é um fato.

Olhar para a cultura organizacional é privilegiar o ser humano como componente principal, pois o estudo da cultura permite compreender relações de poder, regras estabelecidas e não escritas, interesses de grupos determinados, comportamentos introdutórios etc. (Dias, 2012). A CO reflete a maneira como cada organização aprendeu a lidar com o seu ambiente. É uma complexa mistura de pressuposições, crenças, comportamentos, histórias, mitos, metáforas e outras ideias que, tomadas juntas, representam o modo particular de uma organização funcionar. (Chiavenato, 2010, p.128).

A cultura organizacional exerce forte influência sobre o desempenho de qualquer tipo de organização, uma vez que é o alicerce mais significativo para que o ambiente possa se adaptar com êxito às mudanças internas e externas. Essa importância é determinada por um conjunto de elementos, tais como: valores, crenças, ritos, mitos, normas, entre outros, que influem no comportamento dos sujeitos organizacionais. (Santos e Valentim, 2013, p.3).

Não podemos falar da CO sem estudar o comportamento organizacional, pois este se refere ao estudo de indivíduos e grupos atuando em organizações, preocupando-se com a sua influência sobre organizações e vice-versa. Retrata a contínua interação entre pessoas, que se influenciam reciprocamente.

Portanto, as organizações, especificando as IES privadas, optando por uma cultura mais conservadora, dificultam a implementação de modelos de inovação por não estarem abertas às mutações e, atuando em um mercado competitivo, elas não se diferenciam; logo, não contribuem para uma sociedade de conhecimento inovador.

3.2 Incubadoras Universitárias Como Modelos De Inovação

Um dos modelos que as IES públicas e privadas poderiam adotar é as incubadoras, pela vantagem que elas representam, albergando um conjunto de atividades que visam à intensificação da pesquisa científica.

As incubadoras universitárias como um diferencial, servindo como ponte de apoio dos talentos universitários e seus docentes, acrescentam valor aos projetos realizados. Igualmente, elas têm uma significativa representação do funcionamento da tríplice hélice, com a integração universidade-



empresa. Elas são particularmente associadas a espaços que produzem conhecimento, que abrigam micro e pequenas empresas (Azevedo et al., 2016). Na sequência, os autores destacam os serviços mais citados das incubadoras universitárias, de acordo com estudo: “i) suporte ao empreendedor para desenvolvimento e o fortalecimento de seus negócios, ii) suporte à inovação, auxílio a ideias inovadoras, iii) suporte a produção de conhecimento, iv) interação com outros atores, v) acesso às informações e vi) acesso ao mercado global.” (Azevedo et al. p.14).

O Jornal Expansão, em uma entrevista aos docentes IES, passou a citar: “As IES que ministram cursos de economia e gestão devem criar incubadoras de empresas para fomentar desde cedo o espírito empreendedor aos estudantes, bem como muni-los de práticas na atividade empresarial nos mais variados setores.” Destacam-se as vantagens das incubadoras na criação de emprego, rendimento para as comunidades desfavorecidas e até ao combate à pobreza, e essas atividades são desenvolvidas pelos discentes, docentes, investigadores. (Jornal Expansão, 2014). Portanto, são inúmeros os benefícios que as IES privadas poderão obter a si e à sociedade se optarem por programar incubadoras para, então, fomentar a pesquisa científica.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo possui uma abordagem qualitativa, podendo ser caracterizado do tipo exploratório e inclui uma análise documental. A pesquisa exploratória visa proporcionar familiaridade com o campo de estudo e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos. (Gil, 2002). A maior parte dos trabalhos recorre à pesquisa bibliográfica; igualmente, um levantamento bibliográfico foi feito com o intuito de aprimorar as ideias em relação aos fatos relacionados com o tema em estudo defendido por diversos pesquisadores. (Gil, 2010). Para efeito, a busca efetuou-se em base de dados locais e recorreu-se a documentos governamentais de Angola sobre a inovação e a pesquisa científica bem como a outras fontes.

5 ANÁLISE DA INOVAÇÃO COMO FOMENTO À PESQUISA EM ANGOLA

Para este ponto, procuramos analisar a realidade de Angola sobre os modelos de inovação universitários apoiando-se nas estratégias do governo, segundo alguns decretos voltados à pesquisa científica e inovação.

5.1 Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI)

Em Angola, o órgão tutelar do ensino superior dita e fiscaliza as políticas de execução das instituições públicas e privadas que têm a missão de formação de quadros de nível superior. O Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) é o departamento ministerial auxiliar do Presidente da República; no entanto, dentro das suas funcionalidades, encontra-se explicado no decreto presidencial nº26/18 a sua estrutura orgânica que contempla no seu artigo 20º a direção nacional de ciência e investigação científica que visa promover a investigação científica funda-



mentalmente aplicada e experimental.

É importante salientar que o Governo reconhece a necessidade da investigação científica para uma sociedade mais sustentável e competitiva, visando ao combate da pobreza e melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. O decreto presidencial nº201/11 de 20 de julho sobre a política nacional de ciência, tecnologia e inovação realça a promoção da formação científica do cidadão à excelência, à qualidade e à inovação. Esse decreto salvaguardava o desenvolvimento científico e tecnológico como estímulo para o exercício de investigação científica, reconhecendo-a como construtora de uma sociedade de conhecimento visando ao desenvolvimento de Angola. A pesquisa e o desenvolvimento alargam os horizontes dos conhecimentos e as fronteiras das ciências (...). (Decreto nº201/11).

5.2 As Incubadoras existentes em Angola

Atendendo à preocupação do governo angolano, subtende-se o apoio de ideias inovadoras que se substanciam no desenvolvimento do país. Nesta senda, acreditamos que as IES angolanas poderiam optar por criarem incubadoras à semelhança de outras realidades, a exemplo do Brasil, dada a sua importância na fomentação de emprego, intensificação de investigação científica, tanto pelo lado dos docentes e discentes, desenvolvimento do meio social e interação entre universidade-empresas.

Em regra, as incubadoras nascem no seio das universidades com o objectivo de fomentar o surgimento de empresas inovadoras, nas vertentes de projetos de pesquisas e desenvolvimento científico e tecnológico. Por intermédio de uma plataforma de incubação de empresas, as universidades criam a ponte entre o mundo acadêmico e o mundo empresarial, fomentando um ambiente propício para o desenvolvimento dos seus projectos e pesquisas, bem como a promoção junto dos recém-formados da criação do auto emprego. Os projectos são desenvolvidos por empreendedores (estudantes, professores e pesquisadores) que necessitam de montar um negócio e usufruir de um espaço físico, infraestrutura, gestão, suporte técnico e operacional que leva à sobrevivência de negócios recém-criados. (Manuel & Simão, 2018, p.142).

Na sequência, os autores referem-se às incubadoras em Angola. Portanto, existem três incubadoras de empresas, das quais dão destaque para:

- 1-IEMP, Incubadora de Empresa, afeto ao MAPESS (Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social);
- 2-Imcuba Angola, afeto ao INAPEM (Instituto Nacional de Apoio as Pequenas Empresas); e
- 3-Fábrica de Sabão, Incubadora resultante de uma iniciativa privada.

No campo universitário pouco se sabe sobre a existência das incubadoras; portanto, de acordo com o Jornal de Angola (2011), a Universidade Agostinho Neto (UAN), IES público, já planejava a criação de uma incubadora de empresas, no âmbito do Campus Universitário. No entanto, segundo a mesma fonte em 2019, continha informação da efetivação desta incubadora em um protocolo de cooperação técnica e científica, assinado entre UAN e a universidade de Tecnologia de Belfort Montbéliard. No mesmo ano, o administrador do banco central angolano salientava a instalação da incu-



badora nesta instituição de ensino público, a partir de um memorando assinado com o MESCTI, em que os jovens que tenham ideias para o sistema financeiro poderão submeter seus projetos de pesquisa. A sua implementação prevista na Faculdade de Engenharia da UAN e as ações serão desenvolvidas pelos estudantes orientados por consultores experientes (Jornal de Lusa, 2019). Ainda no campo universitário, existe a incubadora de empresas do país, afeta à Universidade Técnica de Angola (UTANGA) inaugurada em 2011 pelo Adão do Nascimento, na altura secretário de Estado para o Ensino Superior. A mesma está afeta ao Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social (MAPESS) com capacidade de incubar 12 empresas, especificamente aos estudantes que queiram criar o seu próprio negócio. (ANGOP, 2011).

Portanto, como já acima salientamos, há pouca informação sobre as incubadoras universitárias e quase nada sobre este modelo de inovação voltado à área de contabilidade, por exemplo. No ano de 2017, o mercado nacional apresentava um défice de 40 mil contabilistas, para apoiar serviços em mais de 60 mil empresas ativas, palavras declaradas pelo presidente do Conselho de Inscrição da Ordem dos Contabilistas e dos Peritos Contabilistas de Angola — OCPCA (José, 2017). A sua atuação é importante, na medida em que ameniza o nível de corrupção, isto é, nas atividades dos contabilistas diante das empresas, por exemplo. De acordo com o jornal o país, na fala do Fernando Hermes, o combate à corrupção faz parte das medidas macroeconómicas do governo angolano e, desse modo, o papel dos contabilistas é fundamental para tal, visando ao desenvolvimento económico. (Katari, 2019). Entendemos a pertinência e a urgência da sua existência, tendo em conta o cenário que Angola vivencia, pelo que os contabilistas são insuficientes para corresponderem a tanta demanda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho é propor um modelo de inovação para instituições de ensino superior privadas de Angola, visando fomentar a pesquisa científica neste contexto. Para tanto, apoiou-se em bases de dados e decretos governamentais do contexto de Angola em relação à pesquisa científica. É importante salientar que o Governo reconhece a necessidade da investigação científica para uma sociedade mais sustentável e competitiva, visando ao combate da pobreza e à melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, conforme o decreto presidencial nº201/11 de 20 de julho sobre a política nacional de ciência, tecnologia e inovação. Com base no decreto, subtende-se a preocupação do governo angolano em apoiar ideias inovadoras que se substanciam no desenvolvimento do país. Nessa lógica, olhou-se para a pertinência de as IES privadas de Angola optarem por criar incubadoras como forma de efetivarem o plano do governo, auxiliando-o na amenização dos problemas sociais. Vimos que a escolha de um modelo de inovação depende de vários elementos dos quais consta a cultura organizacional, isto é, a adequação do modelo de acordo com a realidade da organização. Na sequência, sugere-se que o modelo seja aplicado em princípio ao curso de contabilidade, tendo em conta o pano-



rama atual do país e a carência desse profissional no mercado.

R3EFERÊNCIAS

- Agência Angola Expresso. (2011, março, 16). Secretário para o Ensino Superior inaugura incubadora de empresas da UTANGA. Recuperado 22.10.2019 de: http://m.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2011/2/11/Secretario-para-Ensino-Superior-inaugura-incubadora-empresas-UTANGA,775ddd31-f34c-40e6-b1e7-74f6d2ac9e46.html
- Armando, João. (2014). Incubadoras devem estar nas instituições de ensino. *Jornal Expansão*. Recuperado 2019, outubro 22 de: <http://expansao.co.ao/artigo/39181/incubadoras-devem-estar-nas-instituicoes-de-ensino?seccao=6>
- Azevedo et all (2016). ANÁLISE DAS INCUBADORAS UNIVERSITÁRIAS DO BRASIL. 26ª Conferência ANPROTEC. Recuperado 2019, outubro, 20 de: http://www.anprotec.org.br/moc/anais/ID_139.pdf
- Cândido, Ana Clara & Vale, Mariene Alves. (2018). Práticas de gestão da informação e inovação aberta em um pólo tecnológico brasileiro. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 4(1), v.23, p.184-204, out./dez. recuperado 18 julho 2019 de: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/3614/2219>.
- Chiavenato, Idalberto. (2010). *Comportamento organizacional*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2 ed., 539p.
- Decreto Presidencial n.º 201/11, de 20 de julho. (2011, 20 de julho). Publicado no Diário da República I Série, N.º 137. ANGOLA.
- Decreto Presidencial n.º 26/18, de 1 de fevereiro. (2018, 1 de fevereiro). Publicado no Diário da República I Série, N.º 15. ANGOLA.
- DIAS, Reinaldo. (2012). **Cultura organizacional**. Campinas, São Paulo: Editora alíneas. 3ª ed. 148p.
- [Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L.\(2000\)](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations *Research Policy* 29 2000 109–123. Recuperado 16 de julho 2019, de: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4).
- Etzkowitz, Henry & Zhou, Chunyan. (2017). Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. *Revista de Estudos avançados*, São Paulo. Versão impressa ISSN 0103–4014versão On-line ISSN 1806–9592 Estud. av. vol.31 no.90 mai./ago. 2017. Recuperado 16 de julho 2019, de: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142017.3190>.
- Gil, António Carlos. (2002). **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas Editora, 2002, 4 edição. 176p.
- Gil, António Carlos. (2010). **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas Editora, 2010, 4 edição. 184p.
- Hofmann, W. A.M. Gestão Da Informação E Inteligência Competitiva: Uma Abordagem Estratégica Das Organizações Públicas E Privadas. In: Valentim, Marta L.P E Basnuevo, Anays Má. (Cap. 4, pp. 71-96). São Paulo: Cultura Acadêmica. 2015, 385p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/inteligencia-organizacional_ebook.pdf
- José, Madalena. (2017, setembro, 2). Economia. *Jornal de Angola*. Recuperado 2019, outubro, 16 de: http://jornaldeangola.sapo.ao/economia/mercados/faltam_no_mercado_40_mil_contabilistas.
- Kitari, M. (2019). O portal: o país. Os contabilistas podem jogar papel importante no combate à corrupção. 2019, outubro, 16 de: <https://opais.co.ao/index.php/2019/03/14/contabilistas-podem-jogar-papel-decisivo-no-combate-a-corrupcao/>
- LUSA, Agência de notícias de Portugal. (2019, agosto, 29). Banco central angolano cria Laboratório de Inovação do Sistema de Pagamentos. Recuperado 1 de setembro de: <https://www.sapo.pt/noticias/internacional/banco-central-angolano-cria-laboratorio-de-5d67fbaffdee9d7d4f6f7b36>
- Manuel, Leonildo & Simão, Daniela. (2018). A importância da incubação de empresas: Benchmarking no contexto Africano. www.revistadedireitocomercial.com

Moura, Marcos de Moraes; Gome, G. N.; Cardoso, F. M.C.B; Silva, Fernando Maciel. (2018). [Pesquisa e potencial de geração de inovação em uma instituição de ciência e tecnologia pública. Ci. da Inf. e Bib., João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 160-172. Recuperado 20 de agosto de 2019 de: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/106844>](http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/106844)

Santos, Cassia Dias; Valentim, Marta Lígia Pomim. (2013). Influência da cultura e da comunicação para geração de conhecimento em contexto organizacional. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v.6, n.2, jul./dez.

Schumpeter, J. (1961). **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 512p.

Silva, Elaine. (2015). Informação E Conhecimento: Elementos Essenciais Para A Geração De Inovação. In: Valentim, Marta L.P E Basnuevo, Anays Má. (Cap. 11, pp.249-270). São Paulo: Cultura Acadêmica. 2015, 385p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/inteligencia-organizacional_ebook.pdf

Silva, Elaine; Valentim, Marta Lígia P. A contribuição dos sistemas de inovação e da cultura organizacional para a geração de inovação. **Revista de Informação**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 450 – 466, jan./abr. 2018. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/informacao/>. Acesso 2 de Junho de 2019

Silva, V. (2011, maio, 12). **Universidade Agostinho Neto cria incubadora de empresas**. Jornal de angola. Recuperado 1 de setembro de 2019, de: http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/universidade_agostinho_netto_cria_incubadora_de_empresas

Silveira, Franciane Freitas; Armellini, Fabiano; Aquino, Lucas Nobrega Dantas; Giroletti, Domingos Antônio. (2012). A Adoção da Inovação Aberta dentro da Estratégia de Internacionalização de Empresas Multinacionais de Economias Emergentes. **Revista de Gestão e Projetos**, São Paulo, v. 3, n. 3, p 251-276, set./dez.

Vilha, Anapátricia Morales. (2010). **Gestão da Inovação nas Empresas**. Diadema, São Paulo. Recuperado em 14 de julho 2019: http://file.sindiplast.org.br/download/planodesenvsetorial/cartilha_gestao_inovacao.pdf

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Geralda Terezinha Ramos
Maria Neusa de Lima Pereira

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar o processo de avaliação da qualidade da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — IFs, no contexto de inserção da política de avaliação e os desafios enfrentados na última década. Constituem-se como modelo inovador e visam à superação de dicotomias entre ciência e tecnologia, entre teoria e prática, com o compromisso de unir a construção de conhecimentos à transformação da sociedade, ultrapassando a visão compartimentalizada de saberes. Atua na Educação Básica, principalmente em cursos de nível médio, educação profissional, cursos superiores que privilegiam áreas de ciência e a tecnologia e programas de pós-graduação, buscando assegurar a formação do trabalhador e/ou dos futuros trabalhadores. A avaliação da qualidade enquanto política pública, materializada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior — SINAES, constitui-se em instrumento de gestão estratégica nas instituições, que vêm passando por várias mudanças. Os IFs, equiparados às universidades federais na regulação, avaliação e supervisão, passam a ser avaliados com os mesmos instrumentos e critérios. Trata-se de um estudo exploratório, a partir da retrospectiva sobre o histórico da educação profissional no Brasil, perpassando até a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de 2008. Privilegiou, também, o processo de avaliação interna e externa e a implantação da Comissão Própria de Avaliação — CPA, responsável por desenvolver a autoavaliação institucional no país. A instituição da política de avaliação nos IFs tem sido um grande desafio no desenvolvimento da cultura da avaliação da Educação Superior, destacando-se a importância da CPA, a necessidade de formação adequada para atuação de seus membros e a necessidade de desenvolvimento de metodologias próprias para a construção de um modelo de avaliação democrático e participativo. E por fim, tem-se uma análise sobre o SINAES, com a reflexão sobre a sua aplicação nos Institutos Federais.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Educação Profissional. Gestão da Educação Superior. Institutos Federais.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo mostrar a importância do processo de avaliação da qualidade da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), compreendendo o contexto de inserção da política de avaliação interna e externa, no modelo do SINAES (Lei nº 10.861/2004), e os desafios que vêm sendo enfrentados.

Os IFs foram criados em 2008 pela Lei nº 11.892 e representam um modelo de instituição que possui organização vertical, visando à superação de dicotomias entre ciência e tecnologia, entre teoria e prática. Trata-se de uma nova proposta educacional, de caráter inovador, com o compromisso de unir a construção de conhecimentos à transformação da sociedade, caracterizado pela oferta curricular verticalizada da educação, a partir da educação básica, passando pelo ensino técnico, formação inicial e



continuada até o nível superior, com uma nova identidade institucional (SILVA,2009).

Este estudo foi desenvolvido a partir da caracterização dos IFs e da análise, enquanto Instituição sobre o atendimento às exigências do SINAES, para identificar os desafios, as possibilidades e os avanços que essas instituições vêm apresentando no processo de avaliação da qualidade da Educação Superior, em uma década.

A compreensão dessa nova institucionalidade, com seus pressupostos, concepções filosóficas, objetivos, estrutura, dentre outros, são fundamentais para a compreensão desse novo cenário no âmbito da educação profissional e tecnológica, uma vez a educação superior insere-se nesse contexto como nível de ensino na Rede Federal.

Caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os IFs foram criados, após vários momentos de reflexões e discussões, especialmente quanto à necessidade de fortalecer a educação, na Educação Profissional, baseados em uma educação humanístico-técnico-científica, comprometidos com a realidade local e com a construção dos saberes dos cidadãos brasileiros, considerando-se as demandas sociais em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, atuando em todas as regiões brasileiras.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica representou uma inovação para 38 IFs, 02 CEFETs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 23 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, instituições que atuam em vários *campi*. Atualmente tem mais de 600 *campi* autônomos no país.

A proposta curricular dos IFs deve contemplar a oferta de educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado priorizando áreas de ciência e a tecnologia, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e/ou dos futuros trabalhadores.

Dentre as especificidades dos IFs, pela Lei nº 11.892/2008, destaca-se a garantia de no mínimo 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, com prioridade para os cursos integrados. O mínimo de 20% para oferta de cursos de licenciatura, e programas especiais de formação pedagógica. As demais vagas são destinadas a cursos de bacharelado, especialmente as engenharias, pós-graduação e cursos de formação inicial e continuada. Prevalece a oferta de vagas para cursos técnicos com uma organização curricular integrando a formação geral e a formação profissional e os cursos de formação de professores. O princípio da autonomia define metas e objetivos a serem cumpridos, para que as instituições da Rede efetuem o planejamento de ações para cumprir o disposto na lei de criação.

A lei apresenta aspectos necessários para a efetivação da gestão com princípios democráticos: a criação do Colégio de Dirigentes, órgão da administração de caráter consultivo por *campus*; e do

Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, com representações dos vários segmentos da comunidade acadêmica. E, ainda, nos processos de gestão, são várias as possibilidades de comissões internas para garantir a participação de representantes no desenvolvimento das políticas e diretrizes internas.

A estrutura *multicampi* permitirá que ações contribuam para o desenvolvimento de aprendizagens e saberes que possibilitem a construção de conhecimentos para uma participação ativa e cidadã na vida em sociedade. Isso porque as relações com as comunidades do *campus* sede com as comunidades dos municípios de sua área de abrangência propiciarão conhecimento dos espaços geográficos, das demandas econômicas e culturais, fundamentais para a construção e desenvolvimento de projetos voltados para as necessidades e vocações do contexto local e regional.

Uma outra característica dos IFs disposta na Lei é a estrutura pluricurricular, estabelecendo também um grande desafio nesse modelo de instituição, que prioriza ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade. Essa pluralidade e diversidade de cursos e currículos deve constar expressamente no projeto pedagógico, em que o trabalho concebido como princípio educativo apresenta seu eixo central na organização curricular.

Assim, a Lei de criação dos IFs imputa-lhes a missão de responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, voltados para a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, e para a busca de soluções técnicas, geração de tecnologias e inovações tecnológicas.

Ressalta-se a importância da atuação das instituições em Rede. O caráter de Rede Federal de Educação Profissional estabelecido pela Lei Nº 11.892/2008 legitimou a sua identidade. Silva (2008) afirma que isso se deu pelo fato de essas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas a um mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão. Cita ainda que na referida Lei o termo rede é compreendido não somente como um mero agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento destas. Em virtude da oferta de cursos superiores, os IFs são equiparados às universidades federais quando se trata de regulação, avaliação e supervisão, conforme § 1º do Artigo 2º da Lei N11.892/2008; assim, o disposto na Lei do SINAES publicada em 2004, quatro anos antes da criação dos IFs, exigiu do INEP e demais órgãos envolvidos o desenvolvimento de várias ações para o aprimoramento, especialmente da avaliação, na Rede Federal de EPT.

Dentre os indicadores dispostos no SINAES têm-se os indicadores de cursos e de instituições. São eles: CC (Conceito de Cursos); CI (Conceito Institucional). Estes são os conceitos oriundos da Avaliação Externa de Cursos e Avaliação Externa Institucional. CPC (Conceito Preliminar de Cursos); IGC (Índice Geral de Cursos). Estes indicadores tem como principal insumo o resultado do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).



Ao fazer uma rápida análise do indicador IGC das instituições da Rede Federal, publicados no sistema e-MEC, observa-se que em 2011, dos 38 Institutos Federais, 10 obtiveram IGC 4; já no ano de 2017 o número de IF com IGC 4 aumentou para 13.

A Avaliação Institucional no SINAES

A avaliação institucional é o processo que envolve o esforço da instituição em se conhecer e ser conhecida por outros setores da sociedade e que, articulada ao planejamento, poderá contribuir de forma decisiva na gestão estratégica da IES. Para a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior — CONAES, a avaliação da instituição é aquela que a partir de uma visão sistêmica e integrada, da totalidade dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade acadêmica, busca identificar o grau de coerência entre missão e as políticas institucionais realizadas. A ênfase na autoavaliação e na sua prática educativa tem o objetivo de gerar nos membros da comunidade acadêmica a autoconsciência de qualidade, seus problemas e de desafios, por meio de mecanismos institucionalizados e participativos de realização (MEC/CONAES, 2004).

Com a aprovação da Lei Nº. 10.861, alteram-se os parâmetros norteadores das políticas de avaliação da educação brasileira. Seu objetivo principal estava direcionado à construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior que articulasse a regulação e a avaliação educativa, esta última de caráter formativo, norteada para a atribuição de juízos de valor e mérito, tendo em vista o aumento da qualidade dos cursos e das instituições.

Nesse sentido,

O enfoque a ser adotado considera a Avaliação Institucional não como um fim em si, mas como parte de um conjunto de políticas públicas, no campo da educação superior, voltadas para a expansão do sistema pela democratização do acesso, para que a qualificação do mesmo faça parte de um processo mais amplo de revalorização da educação superior como parte de um projeto de desenvolvimento da nação brasileira. (SINAES, 2007, p. 24-27).

Dessa forma,

a Avaliação Institucional deve constituir-se em uma ampliação dos âmbitos, objetos, procedimentos e instrumentos de avaliação para além dos atualmente praticados, procurando sempre assegurar a integração, a participação, a globalidade, a relevância científica e social, a articulação da regulação com a emancipação, do institucional com o sistêmico. Tendo em vista essencialmente melhorar o cumprimento da responsabilidade social e científica das instituições em particular e da Educação Superior em seu conjunto, o Sinaes propõe-se a incorporar aos processos avaliativos todos os agentes, todas as dimensões e instâncias das IES, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada uma delas. (SINAES, 2007, p. 97-98)

Há um entendimento que esse processo deve ser desenvolvido como processo periódico e sistemático, de forma cíclica e renovadora, alicerçada na análise e síntese das dez dimensões como também nas especificidades da IES, permitindo a revisão, reformulação, a partir da análise das prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico Institucional — PPI, assegurando a participação dos diferentes atores envolvidos na construção de novas alternativas e práticas. Como atividade permanente, a AI passa a se constituir instrumento facilitador na construção e/ou consolidação de uma cul-



tura de avaliação, capaz de assegurar a identificação, o envolvimento e o comprometimento da comunidade interna.

Na análise dessa sistemática, os IFs formam um conjunto especial de IES. Estão presentes em todos os estados da federação; sua forma de organização acadêmica, que segue o modelo das universidades, têm contribuído significativamente para a produção de conhecimentos e de tecnologias para o País. Além disso, conta com corpo de docentes e pesquisadores altamente qualificados, capazes de mobilizar os setores acadêmico-científicos, em âmbito nacional, para produzir uma reflexão sobre os paradigmas teóricos e epistemológicos da avaliação, contribuindo para os avanços na construção dessa atividade. Promovem ações de gestão semelhantes às das universidades federais, além do vínculo com o MEC e a prática da administração colegiada.

O INEP, responsável pela operacionalização das ações de avaliação externa, busca aprimorar o processo, atualizando os instrumentos de avaliação que trouxeram avanços, exigindo também melhorias. A ABMES entende que ainda prevalece o modelo de universidade como padrão de qualidade de cursos, apesar do esforço do INEP/CONAES em garantir as especificidades, como os cursos de Tecnologia.

Outra tendência observada nos últimos anos é o aumento da oferta de cursos a distância exigindo atualizações do marco regulatório (Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, passa a disciplinar a oferta de cursos na modalidade a distância na educação superior).

O SINAES e as especificidades para a oferta de cursos superiores nos IFs

Os IFs foram criados após vários momentos de reflexões e discussões, quanto à necessidade de fortalecer a educação brasileira, especialmente na Educação Profissional, baseados em uma educação humanístico-técnico-científica, comprometidos com a realidade local e com a construção dos saberes dos cidadãos brasileiros.

A proposta curricular dos IFs deve contemplar a oferta de educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, assegurando também a formação inicial e continuada do trabalhador e/ou dos futuros trabalhadores.

Dentre as especificidades dos IFs, destaca-se a garantia de no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, com prioridade para os cursos integrados. O mínimo de 20% para oferta de cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. As demais vagas destinadas a cursos de bacharelado, especialmente as engenharias, pós-graduação e cursos de formação inicial e continuada. O princípio da autonomia estabelecido na lei de criação,



quando define metas e objetivos que deverão ser cumpridos, para que as instituições da Rede efetuem o planejamento de ações com vistas a cumprir o que está disposto na referida lei de criação.

Em virtude da oferta de cursos superiores, os IFs são equiparados às universidades federais quando se trata de regulação, avaliação e supervisão, conforme § 1º do Artigo 2º da Lei N11.892/2008; assim, o disposto na Lei do SINAES, quatro anos antes da criação dos IFs, exigiu do INEP e demais órgãos envolvidos o desenvolvimento de várias ações para o aprimoramento, especialmente da avaliação, na Rede Federal de EPT.

Silva (2009) afirma que a gestão de cada instituto e da rede tem um caráter sistêmico e exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, a busca do equilíbrio estrutural entre os *campi* de um mesmo instituto e entre os institutos entre si. Para o autor, isso implica que a gestão se fundamenta na essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis, tendo sempre como horizonte o bem da comunidade.

A estrutura *multicampi* permitirá que as ações desenvolvidas contribuam para o desenvolvimento de aprendizagens e saberes que possibilitem a construção de conhecimentos para uma participação ativa e cidadã na vida em sociedade, capaz de promover a transformação social, considerando que as comunidades de sua área de abrangência propiciarão o conhecimento dos espaços, das demandas fundamentais para a construção e desenvolvimento de projetos vocacionados para o contexto local e regional — outro aspecto que demandou estudos e orientações para aplicar o disposto no SINAES, uma vez que cada *campus* é sede em sua área de abrangência, não sendo, pois, tratado como *campus* fora de sede.

Outra característica dos IFs é a estrutura pluricurricular, que tem como objetivo principal ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade. Essa pluralidade e diversidade de cursos e currículos, definida para os institutos, deve constar no projeto pedagógico, em que o trabalho concebido como princípio educativo apresenta seu eixo central na organização curricular.

Após essa breve caracterização dos IFs, faz-se necessária uma descrição do processo do SINAES para justificar os desafios que os Institutos tiveram para se equiparar às Universidades Federais, quando se trata da regulação da educação superior conforme disposto na legislação. Desafio de implantar cursos superiores, especialmente os de graduação, atendendo ao marco regulatório vigente, com um modelo de avaliação da qualidade consolidado pelo SINAES (Lei 10861/2004).

A Importância das CPAs para se instituir a cultura da autoavaliação institucional.

O INEP, ao publicar um documento norteador para as IES relacionado ao processo de autoavaliação nas IES, destaca que a Avaliação Interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância



social e que cada instituição deve constituir uma CPA com as funções de coordenar e articular o seu processo interno de avaliação e disponibilizar informações.

Orienta no referido documento que todas as CPAs precisam ser cadastradas no INEP, visando a uma interlocução sistemática e produtiva com vistas à efetiva implementação do SINAES. Sugere-se que a CPA seja composta por um grupo de pessoas capazes de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as ações previstas no processo avaliativo, contando na sua composição com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e, também, da sociedade civil organizada. Há um calendário definido de postagem dos relatórios parciais e final da Avaliação Interna da instituição, dependendo do período do ciclo avaliativo orientado pela CO-NAES.

Nesse contexto, os IFs, em um primeiro momento, tiveram de se apropriar, construir novos saberes para instituir as suas CPAs. O desafio maior foi o de adequar o modelo de CPAs com orientações previstas na legislação sobre como operacionalizá-las em uma estrutura *multicampi*. O resultado observado é o modelo de semidescentralização, aplicado em grande parte dos IFs, em que há uma CPA Central na reitoria do IF e cada *campi* tem uma CPA local, de certa forma subordinada à CPA Central. Esse trabalho culminou em desafios simultâneos, como o de receber comissões de avaliadores, em sua grande maioria formada por professores com vasta experiência em faculdades isoladas ou universidades, demonstrando desconhecimento do modelo inovador dos IFs.

Atualmente, com a expansão do BASis (banco de avaliadores), em que muitos professores de IFs foram se integrando com participação nos cursos de formação continuada pelo INEP, já há uma compreensão instituída quanto à avaliação de cursos superiores de tecnologia (CSTs); no entanto, ainda se faz necessário refletir mais sobre a avaliação institucional externa dos IFs.

Os CSTs, conforme parecer CNE nº 29/2002, são cursos, essencialmente de graduação, com características diferenciadas, de acordo com o respectivo perfil profissional de conclusão. Portanto, devem:

contemplar a formação de um profissional apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional”, e deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica; difusão de tecnologias; gestão de processos de produção de bens e serviços; desenvolvimento da capacidade empreendedora; manutenção das suas competências em sintonia com o mundo do trabalho; e desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais. (p.4).

Nesse sentido, a avaliação desses cursos nas instituições exigiu muitos olhares e reflexões quanto às suas especificidades. Assim, o INEP, ao atualizar os instrumentos de avaliação, inovou no que se refere a essa modalidade de graduação, mesmo sendo um instrumento único de avaliação para todas as modalidades de graduação, diferenciando tais instrumentos apenas no que se refere aos atos



autorizativos.

Cabe, portanto, às CPAs dos IFs o papel importante de articulador interno, além de, e sugerir procedimentos operacionais que contribuam para a definição de uma metodologia de atuação sistêmica, especialmente quanto ao planejar, organizar e aplicar coerentemente a avaliação da instituição, conforme disposto nas orientações legais, e fortalecer o processo de avaliação como busca da melhoria contínua da educação superior no país.

Dentre tais orientações, destaca-se que a avaliação interna deve ser um processo de reflexão sistemática, metódica, organizada, e a busca da qualidade da Educação tornar intencional, que permita à IES voltar-se a si mesma e ser mais transparente e comprometida com as transformações sociais. Deve ser sistemática e usar a comunicação como instrumento, para socializar os problemas, os desafios e as intervenções necessárias, nunca uma atividade pró-forma para cumprimento de exigência.

Finalmente, registra-se a importância da CPA no processo de aprendizagem institucional e consolidação da cultura da autoavaliação, insumo imprescindível na tendência atual das políticas nacionais de regulação da educação superior: a autorregulação que vem sendo discutida pelas instâncias superiores responsáveis pela regulação do processo de expansão com qualidade da educação superior brasileira.

Conclusão

No decorrer desse trabalho, foi possível observar que o Sistema de Avaliação estabelecido pelo SINAES está amplamente difundido; no entanto, em muitos institutos federais, o conhecimento ainda está muito centralizado, necessitando, ainda, de procedimentos metodológicos utilizados pelas CPAs que oportunizem uma maior reflexão sobre a natureza e missão dos IFS na educação nacional e sobretudo a consolidação do processo de implementação das CPAs em todas as unidades da Rede Federal de forma consciente e clara para a condução do processo de autoavaliação institucional.

E, por fim, conclui-se que a autoavaliação se constitui em um processo que promove o autoconhecimento dos sujeitos envolvidos, produzindo um movimento de reflexão sobre as ações e as práticas desenvolvidas nas IES, devendo as CPAs acreditar no potencial da autoavaliação para o replanejamento institucional e a institucionalização da autoavaliação e da valorização da CPA, agente articulador, responsável pela instalação da cultura da avaliação interna, de forma que as informações se tornem conhecimentos institucionais, técnicos, científicos, como produtos de ações coletivas, de estudos e pesquisas para a melhoria contínua da qualidade da educação profissional desenvolvida.

Referências

BRASIL. Decreto-lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Publicado no DOU nº 72, 15 abr. 2004, Seção 1. p. 3-4.



_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes**, Brasília: SETEC, 2010.

_____. **Diretrizes para avaliação das instituições de educação Superior** (Documento norteador) CONAES/INEP. 2004. In: <http://www.cpa.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/04/diretrizes-avaliacao.pdf>. Acesso em dezembro/2018, às 22h.

_____. **Parecer CNE/CP N° 29/2002**. Trata das diretrizes do nível tecnológico. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf. Acesso em 28 de julho de 2019.

_____. **Indicadores de qualidade da educação superior**. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em março/2019, às 21h.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008a.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Maria Eliana Lima dos. **Formação continuada e as contribuições para a construção da identidade dos docentes do IFRR Campus Boa Vista a partir dos pressupostos da institucionalização dos IF**. (Dissertação). Boa Vista (RR). 2017.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos Federais - Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008: comentários e reflexões** - Natal: IFRN, 2009.



OS DESAFIOS DA ACREDITAÇÃO DE CURSOS EM MOÇAMBIQUE: PONTO DE VISTA DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Nelson Zavale

Manuel Guissemo

Resumo: À semelhança de outros países africanos, Moçambique estabeleceu, na década de 2000, um sistema nacional de avaliação e garantia de qualidade do ensino superior (ES) para velar a que as rápidas transformações, em particular a rápida expansão e diversificação do ES em Moçambique, não sejam necessariamente acompanhadas pelo declínio da qualidade. Tal como acontece em sistemas estabelecidos em outros países, o sistema de garantia de qualidade estabelecido em Moçambique assente em três subsistemas, nomeadamente a autoavaliação, a avaliação externa e acreditação de cursos e de instituições. Por volta do ano 2014, o Conselho Nacional de Avaliação e Garantia de Qualidade (CNAQ) iniciou, pela primeira vez, o processo de acreditação de cursos. Desde essa altura, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) tem estado a participar no processo, tendo já acreditado cerca de 30 cursos. Nesta comunicação pretendemos reflectir, a partir do nosso ponto de vista da UEM, sobre os desafios de acreditação de cursos em 4 dimensões, nomeadamente: o processo, os instrumentos, os custos e os efeitos.

Introdução

A partir dos anos 1990 em diante, alguns países africanos estabeleceram sistemas nacionais de garantia de qualidade do ES, para lidar com as transformações do sector de ES, em particular associadas à expansão rápida. Não admira que cerca de 70% das agências nacionais de garantia de qualidade tenham sido estabelecidas neste período. Dos anos 1960 a 1980, a questão de qualidade era geralmente negligenciada em África, como o era o próprio ES (Materu, 2007).

Moçambique estabeleceu, na década de 2000, um sistema nacional de avaliação e garantia de qualidade do ES. Em 2007, o Conselho de Ministros aprovou através do Decreto No. 63/2007 o Sistema Nacional de Avaliação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), incluindo o Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), como agência supervisora e implementadora do SINAQES. O estabelecimento desses sistemas visa, tal como nos outros países africanos, regular ou lidar com a rápida expansão e diversificação do ES em Moçambique (Zavale et al. 2015). Ao longo dos cerca de 12 anos da existência do SINAQES, foram implementados mecanismos tradicionalmente usados para a promoção de um sistema de garantia de qualidade do ES e (Jeliazkova & Westerheijden, 2002; Westerheijden et al. 2007), nomeadamente a criação de estruturas e normas específicas de qualidade nas IESs, bem como o estabelecimento de processos de autoavaliação, avaliação externa e acreditação de cursos e instituições. De 2007 a 2014, foram elaborados regulamentos, normas e instrumentos para o sistema, foram capacitadas estruturas e pessoal ligados à qualidade, foi realizada a autoavaliação piloto dos cursos. Em 2015, iniciou-se o processo de acreditação, sendo que os primeiros cursos foram acreditados em 2016. Desde então, o CNAQ faz anualmente a acreditação de cursos e IESs.



A Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a maior e mais antiga IES pública de Moçambique, estabeleceu um sistema interno de garantia de qualidade em 2013 (Zavale et al. 2015). Desde então, a UEM realizou processos de autoavaliação e, a partir de 2015, de acreditação de cursos, resultando disso a acreditação de 3 cursos em 2016, 2 cursos em 2017 e 9 cursos em 2018. Em 2019, a UEM submeteu 21 cursos para acreditação. Ao longo do processo de acreditação, a UEM teve ilações importantes e enfrentou desafios. O presente artigo procura reflectir, a partir do caso da UEM, sobre os desafios de acreditação de cursos em Moçambique. O artigo focaliza-se sobre os desafios de acreditação de cursos em 4 dimensões, nomeadamente: o processo, os instrumentos, os custos e os efeitos. A relevância de fazer uma reflexão sobre o processo de acreditação dos cursos é dupla. Primeiro, quando essa reflexão é feita, ou procura focalizar-se sobre todo o continente (Hayward, 2006; Materu, 2007) ou sobre uma parte dos desafios (Dattey, 2017, 2014). Neste artigo, propomo-nos a estender essa literatura, analisando de forma agregada os desafios colocados pela realização dos processos de acreditação dos cursos numa IES. Em segundo lugar, apesar de a acreditação de cursos ser um dos mecanismos para melhoria da qualidade dos cursos oferecidos por uma IES, existe controvérsia em relação à capacidade ou possibilidade efectiva desse mecanismo contribuir para tal propósito. Uma reflexão sobre os desafios de acreditação procura contribuir para este debate, ao focalizar-se sobre a forma como a acreditação de cursos, realizada a partir de 2016, portanto 54 anos depois da criação da UEM, insere-se numa instituição que tinha mecanismos já próprios.

O Sistema de garantia de qualidade do ensino superior em África e em Moçambique

Os sistemas de garantia de qualidade foram estabelecidos em África num contexto de rápida expansão do ES. O número de IESs cresceu de cerca de 30 na altura da independência, isto é, nos anos 1960, para mais de 600 nos anos 2000 (Zezeza, 2016). Este crescimento de IESs foi acompanhado pelo crescimento do número de estudantes, de cerca 200 mil nos anos 1970 para mais de 5 milhões nos anos 2000 (Mohamedbhai, 2014). Essa expansão permitiu o acesso ao ES de segmentos da população que tradicionalmente têm sido excluídos (Darvas et al. 2014), mas não foi acompanhada pelo aumento proporcional do financiamento (World Bank, 2010; UNESCO, 2015). A desproporção entre a expansão e o investimento financeiro no ES teve consequências — ou suscitou preocupações — em termos de qualidade. Moçambique estabeleceu um sistema de garantia de qualidade para fazer face à rápida expansão e diversificação do ES. Em 2007, o SINAQES foi introduzido com o mandato de desenvolver e promover os princípios da cultura de controle de qualidade sistemático dos serviços de ES (Zavale et al. 2015).



O sistema de garantia de qualidade na UEM

O sistema de garantia de qualidade na UEM foi criado em 2013, com a aprovação pelo Conselho Universitário do Sistema Interno de Qualidade (SISQUAL) e do órgão implementador, o Gabinete para a Qualidade Académica. À semelhança de outros sistemas no mundo, os objetivos do SISQUAL estão relacionados com a melhoria contínua de qualidade, quando orientados para os actores internos, e com a prestação de contas, quando virados para os actores externos. A melhoria de qualidade consegue-se através da autoavaliação de cursos, que culmina com a elaboração e implementação dos planos de melhorias, enquanto a prestação de contas faz-se através da avaliação externa e acreditação de cursos e instituições. É, portanto, neste contexto continental, nacional e institucional que a UEM teve a experiência de acreditação de cursos. Antes de abordar os desafios da UEM, torna-se relevante apresentar o debate existente na literatura especializada sobre a acreditação.

Acreditação como um mecanismo de garantia de qualidade

Jeliazkova and Westerheijden (2002) propuseram um modelo que permite enquadrar a acreditação no contexto geral do desenvolvimento dos sistemas de garantia de qualidade. O modelo, de quatro fases, situa a acreditação na primeira fase, isto é, na fase em que o principal problema enfrentado por um sistema de ES é identificar padrões mínimos de qualidade e garantir que as IESs cumpram esses padrões mínimos. Portanto, a acreditação está mais interessada em garantir que as IESs atinjam os padrões mínimos. Quando esses padrões são alcançados, o sistema de garantia de qualidade avança para as fases seguintes, nomeadamente *rankings* e auditoria. Nessas fases avançadas, o objectivo dos sistemas de garantia de qualidade não é tanto garantir o cumprimento de padrões mínimos de qualidade, mas lidar com as dúvidas em relação à eficiência do ES e em relação à capacidade de as IESs inovarem em matéria de qualidade e estimularem uma cultura de qualidade sustentável.

A acreditação é apenas um dos mecanismos, mas não o único, que permite a garantia de qualidade. Os benefícios da acreditação incluem garantir que as IESs e os cursos atinjam e mantenham os padrões de qualidade, atraiam estudantes, transfiram créditos, conheçam o seu nível de qualidade para ter acesso a fundos públicos, identifiquem as fraquezas e as forças e usem-nas pra melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem providenciada aos estudantes (Garfolo & L’Huillier 2015; Sin et al. 2017). No entanto, acreditação nem sempre é vista como contribuindo para a melhoria da qualidade. Uma das críticas feita é de que é mais burocrática do que académica, isto é, considera o ES mais como uma indústria e isto faz com que se focaliza em processos e práticas que permitem a ocorrência da aprendizagem do que na ocorrência efectiva da aprendizagem (Kemenade & Hardjono, 2010).



Acreditação em África

O processo de acreditação é, no geral, muito recente em África, tal como o é o próprio sistema de garantia de qualidade, se bem que alguns países (ex. Nigéria) tenham experiência mais antiga. Trata-se de um processo que geralmente envolve a revisão por pares, a autoavaliação, a visita e a elaboração, submissão, análise e aprovação de relatórios (Hayward, 2006). Embora existam algumas diferenças em algumas funções, a maioria das agências nacionais tem a função de estabelecer os padrões mínimos de qualidade, fazer a monitoria das IESs avaliadas e aprovar ou negar a abertura de cursos e IESs. Os padrões, critérios e procedimentos de avaliação para efeitos de acreditação focalizam-se sobre indicadores como missão, gestão, governação, currículo, corpo docente e discente, pesquisa e extensão, garantia de qualidade, infraestruturas e internacionalização. A literatura sobre esta matéria permite sistematizar cinco desafios do processo de acreditação em África.

O primeiro desafio é o custo da acreditação. Apesar de ser difícil estimar, com exactidão, esse custo, a literatura é consensual em afirmar que é alto (Hayward, 2006; Materu, 2007; Materu e Righetti, 2010). Em geral, a carteira de custos envolve pagamento das despesas de visita de campo, honorários para os avaliadores por pares, assim como custos subtis como os envolvidos na preparação da autoavaliação, acompanhamento, custos administrativos, custos de implementação dos planos de melhoria. O desafio dos custos é particularmente relevante considerando que em nível nacional e institucional os orçamentos dificilmente incluem actividades de garantia de qualidade, sendo que essas actividades têm sido financiadas esporadicamente por doadores (Hayward, 2006; Materu, 2007; Materu e Righetti, 2010). Hayward (2006), por exemplo, estima que um sistema modesto de garantia de qualidade num país com 10 IESs pode custar cerca de 450 mil dólares à agência e 250 mil dólares às IESs, isto sem incluir os custos necessários para implementar as melhorias para atingir os padrões exigidos.

O segundo desafio é conceber uma abordagem de acreditação que seja um mecanismo não apenas de imposição burocrática ou “checklist” vinda de agências externas, mas de promoção e incentivo à melhoria efectiva de qualidade. Historicamente, os sistemas de garantia de qualidade tendem a focalizar-se, por um lado, nos aspectos organizacionais e estruturais das IESs e dos cursos do que nas actividades e efeitos dos processos de ensino e aprendizagem (Asmod et al. 2016) e, por outro lado, em aspectos facilmente mensuráveis (por ex. livros na biblioteca, rácio computador por estudante, percentagem de docentes com doutoramento, publicações) do que em aspectos qualitativos que requerem uma avaliação individual e um processo longo de colecta de dados (por exemplo, estudos de seguimento de graduados, de avaliação das experiências efectivas de aprendizagem dos estudantes) (Hayward, 2006). Em África, existe consciência sobre a necessidade de uma abordagem de acreditação voltada para a melhoria efectiva da qualidade, mas o estabelecimento efectivo dessa abordagem constitui ainda um desafio. Dattey et al. (2017), por exemplo, avaliaram o impacto da

acreditação para a melhoria de qualidade nos indicadores de “inputs” de 64 cursos de sete universidades públicas e 2 privadas no Gana que tinham sido submetidos a dois ciclos de avaliação para efeitos de acreditação entre 2005 e 2012, tendo chegado à conclusão de que apenas os indicadores de qualificação do corpo docente e de bibliotecas registaram algumas melhorias, mas não os indicadores estruturais (por ex., rácio professor-aluno). Numa outra análise, Dattey et al. (2014) chegaram à conclusão de que, depois de dois ciclos de avaliação, no geral, as universidades públicas têm melhor desempenho do que as universidades privadas: nas universidades públicas, os indicadores como currículo, financiamento e infraestruturas mantiveram o *status quo* (as bibliotecas registaram algumas melhorias), e nas universidades privadas, os rácios estudante/professor, bibliotecas e infraestruturas mantiveram o *status quo*, enquanto o currículo e financiamento até pioraram.

O terceiro desafio é a existência e disponibilidade de pessoal qualificado em questões de garantia de qualidade, incluindo membros de painéis de revisão por pares com perfil académico-profissional. O sucesso da acreditação depende da qualidade, disponibilidade e integridade das pessoas que agem como revisores de pares. Em África, nem sempre é fácil ter um número suficiente de académicos que estão qualificados (quer nas suas áreas quer em matéria de qualidade do ES, incluindo a diplomacia necessária para a visita de avaliação externa) disponíveis para serem revisores de pares e que sejam aceites por todos como actores neutros no processo. O nível de existência, disponibilidade, qualificação e neutralidade dos membros das comissões de avaliação externa podem comprometer a legitimidade e aceitação do processo e resultados da acreditação (Odhiambo, 2014; Materu, 2007; Hayward, 2006).

O quarto desafio é a existência e disponibilidade, no seio das IESs, de pessoal qualificado em questões de garantia de qualidade para fazerem a autoavaliação e recolher evidências. A acreditação exige que o pessoal administrativo e académico tenha formação adicional em matéria de garantia de qualidade e dedique, além do tempo normal das actividades de ensino e investigação (para o pessoal académico) e das actividades administrativas (para o pessoal administrativo), tempo adicional à autoavaliação e preparação da avaliação externa. Esse tempo adicional raramente tem uma remuneração extra, por ser considerado como parte integrante do trabalho normal do pessoal académico e administrativo, apesar do custo de oportunidade que ele representa (por exemplo, redução do tempo para a investigação, ensino e administração) (Odhiambo, 2014; Materu, 2007; Hayward, 2006).

Os desafios da acreditação na UEM

Tendo como base a literatura apresentada acima, apresentamos abaixo a nossa reflexão sobre os desafios da acreditação na UEM. Metodologicamente, a nossa análise baseia-se no nosso envolvimento directo na gestão do sistema de garantia de qualidade da UEM desde a sua génese em 2013. Desde então, na qualidade de funcionários do órgão central de garantia de qualidade da UEM, es-



tivemos envolvidos na criação do órgão, na elaboração de instrumentos para avaliação, na realização da autoavaliação piloto e subsequentes processos de autoavaliação, na redação e/ou análise dos relatórios feitos pelas comissões de autoavaliação dos cursos das diferentes faculdades e escolas, na acreditação e pré-acreditação dos cursos, na coordenação de todas as atividades associadas a esses processos, em particular a comunicação com a agência nacional de garantia de Qualidade, o CNAQ. Tal como referimos num outro artigo (Zavale et al. 2015), neste processo todo, a nossa atitude foi sempre de associar o nosso papel de actor com a reflexão sobre as nossas acções, através do método de reflexão na e sobre a acção. Este método, combinado com as dimensões dos desafios apresentados acima e os dados institucionais, permite-nos reflectir sobre desafios da acreditação na UEM em quatro dimensões: o processo, os instrumentos, os custos e os efeitos.

Os Desafios do Processo

O processo de acreditação na UEM segue as fases definidas pelo CNAQ, que constituem os que tradicionalmente são seguidos: a autoavaliação e a avaliação externa (e a acreditação propriamente tida, isto é, emissão do certificado). Cada um desses processos enfrenta desafios.

O processo de autoavaliação enfrenta 2 principais desafios. O primeiro desafio é a existência e disponibilidade de pessoas para fazer a autoavaliação. Na UEM, foi criada estrutura em nível central e em nível das faculdades para coordenar as actividades de garantia de qualidade. Em nível central, foi criado o Gabinete para a Qualidade Académica (GQA), e em nível das Faculdades, o Departamento para a Qualidade Académica (Zavale et al. 2015). Tanto em nível central quanto em nível das faculdades, essa estrutura enfrenta o desafio de falta de pessoal. Em nível central, além do Director do órgão e do pessoal administrativo (5 pessoas), não existe pessoal a tempo inteiro qualificado em matérias de garantia académica. Enquanto havia fundos, eram contratados docentes das Faculdades para trabalharem a tempo parcial no GQA, mas as restrições financeiras havidas em particular a partir de 2016 praticamente extinguiram esta opção. Desde 2016, foi possível contratar apenas um docente a tempo parcial, mas que, como noutros sistemas, tem actividades normais de ensino e investigação na universidade. Situação similar ocorre em nível das faculdades: em geral, os departamentos de qualidade funcionam apenas com uma pessoa, o Chefe de Departamento, sendo necessário constituir comissões *ad-hocs* para cada exercício de autoavaliação. Geralmente fazem parte dessas comissões pessoal docente e administrativo cujas actividades normais não são de autoavaliação, mas de docência, investigação e administração rotineira da universidade. Portanto, esta estrutura tem número de pessoal insuficiente, em quantidade, qualidade e disponibilidade, para atender uma universidade como a UEM, que tem 17 faculdades, 6 centros, 1800 docentes, 35000 estudantes e localizada em 5 províncias de Moçambique. Os efeitos desta estrutura são a demora na submissão dos relatórios, a elaboração de relatórios de baixa qualidade, e a necessidade permanente de capacitação. O segundo desafio é a colecta e sistematização de evidências. A autoavaliação per-

mitiu revelar a fraqueza do sistema de organização e gestão de informação universitária na UEM. Houve até dados aparentemente tão simples, mas que não havia evidência consistente, como distribuição de estudantes de um curso por sexo e idade.

O processo de avaliação externa enfrenta 3 desafios principais. O primeiro é a existência e disponibilidade de pessoas qualificadas para serem membros de painéis de revisão por pares, bem como o grau de neutralidade desses membros. O CNAQ tende a incluir nas comissões de avaliação externas membros com grau acadêmico de doutor. Isso significa que, nos 34 cursos da UEM auto-avaliados para efeitos de acreditação, foram incluídos cerca de 100 doutores (se considerarmos que cada comissão é, em média, constituída por 3 membros). Em outras palavras, para avaliar a totalidade dos cerca de 130 cursos da UEM, seriam necessários mais ou menos 400 doutores. Ora, a UEM, a universidade mais antiga do país, tem cerca de 400 doutores no total de 1800 acadêmicos. Este número representa 22%, acima da média de 15% em nível nacional. Mas mesmo essa média pode ser inferior considerando a possibilidade de duplicação na contagem de número de docentes universitários. Mais ainda, por ser a universidade mais antiga, existe forte probabilidade de os doutores de outras universidades estarem em conflito de interesse com a UEM (por terem sido antigos estudantes ou funcionários da UEM). Portanto, o número de doutores que potencialmente pode integrar as comissões de avaliação externa é insuficiente em relação às necessidades. Esse número torna-se suficiente ainda se considerarmos que a maior parte desses doutores não tem formação em matéria de garantia de qualidade e que está concentrada em áreas específicas (por exemplo, humanidades e ciências sociais, veterinárias). Esse desafio faz com que, ainda que devidas precauções sejam tomadas, seja difícil evitar conflitos de interesse. Houve situações em que dois cursos da mesma faculdade com praticamente as mesmas condições tiveram níveis diferenciados de acreditação apenas porque tinham avaliadores diferentes com poder discricionário diferente. Uma alternativa para minimizar esse desafio seria incluir profissionais experientes (por exemplo, médicos, engenheiros, arquitetos) nas comissões, mesmo que não possuam o nível de doutoramento. O grau de doutor é importante para um docente ou investigador (que queira seguir a carreira acadêmica), mas não necessariamente para um profissional. Nos seus cursos de graduação, a UEM não forma investigadores, mas profissionais. Por esta razão é fundamental a opinião dos profissionais sobre os currículos e os graduados. Além disso, a maioria dos potenciais empregadores dos graduados, em nível da graduação, não são instituições acadêmicas, sejam elas de ensino ou de investigação, mas instituições públicas e privadas não acadêmicas, que raramente precisam de pessoal com doutoramento. Aliás, o próprio Manual de Avaliação Externa não se refere à exclusividade, mas à preferência pelos Especialistas com grau de Doutor.

O segundo desafio é a necessidade de clarificação e consertação sobre os procedimentos de acreditação prévia. O Decreto N. 46/2018, de 1 de Agosto, sobre o *Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior*, no seu artigo 21, determina que compete ao

Ministro que superintende a área de Ensino Superior autorizar o funcionamento de cursos e/ou programas, mediante a apresentação da Acreditação Prévia, emitida pelo CNAQ. O Guião de Acreditação Prévia, elaborado pelo CNAQ, clarifica alguns procedimentos da acreditação, mas é omissivo em relação a pelo menos dois assuntos. Primeiro, a sequência dos actos. Antes da aprovação desse decreto, a abertura e funcionamento dos cursos dependiam da aprovação pelos Conselhos Universitários ou órgãos similares. Com a entrada em vigor do decreto, não está claro se a avaliação externa ocorre antes, em paralelo ou depois da aprovação dos cursos. Segundo, os prazos. O CNAQ estipula prazos para a submissão dos relatórios de autoavaliação para acreditação prévia, que raramente coincidem com os processos internos de criação dos cursos, pelo menos em nível da UEM. Por essa razão, o CNAQ, pelo menos para efeitos de acreditação prévia, não devia ter prazos de submissão, porque isso permitiria que as IESs submetessem os seus relatórios à medida que os cursos fossem aprovados. Segundo, existem cursos financiados por projectos e que a demora na sua abertura pode comprometer os financiamentos.

O terceiro desafio da avaliação externa para efeitos de acreditação é a necessidade de evitar a integração nas CAEs de membros que estejam em conflito de interesse em relação à IES/faculdade ou curso a avaliar, bem como a necessidade de redefinir o conceito de conflito de interesse. Algumas CAEs incluíam membros que eram gestores seniores de universidades, escolas ou faculdades em outras IESs, situação definida pelo manual de avaliação externa como sendo de conflito de interesse. Por exemplo, o Código de Conduta do Avaliador Externo, no seu artigo 5, alínea d), refere como situação de conflito de interesse do avaliador externo “*ser, no momento da avaliação, director de uma escola ou faculdade noutra IES do País*”. Este conflito de interesse deve ser evitado porque compromete todo o processo de avaliação, dada a propensão de falta de ou fraca isenção dos avaliadores externos que se encontram nessa situação. Alguns avaliadores externos nessa situação, mais do que avaliar, manifestaram atitude de competição com a UEM e tendem a avaliá-la comparando-a com a sua própria instituição e nem sempre com base nos padrões estabelecidos.

Os Desafios dos instrumentos

Os instrumentos de acreditação na UEM têm as características gerais dos instrumentos usados em outros contextos para efeitos de acreditação. Trata-se de um conjunto de indicadores, padrões e critérios de verificação que incidem sobre diferentes dimensões da universidade, tais como missão, gestão, governação, garantia de qualidade, corpo docente, corpo discente, currículo, infraestruturas, internacionalização. Esses instrumentos geralmente são corporizados sob forma de manuais, que

CNAQ (2016). *Manual de Avaliação Externa de Cursos e/ou Programas*, 2ª Edição, Maputo. Ver o ponto 4.2.3, intitulado “específicas do Especialista”, na página 13; ou ver o artigo 2 (sobre o perfil do Avaliador Externo) do Código de Conduta do Avaliador Externo, na página 56.

CNAQ (2016), *Manual de Avaliação Externa de Cursos e/ou Programas*, 2ª Edição, Maputo, página 57.

contêm, além dos indicadores, padrões e critérios de verificação de evidência, um conjunto de instruções de procedimentos, incluindo procedimentos para a classificação do desempenho. Os instrumentos colocam à autoavaliação e avaliação externa para efeitos de acreditação três desafios principais. O primeiro desafio é encontrar um equilíbrio entre uma abordagem de autoavaliação que satisfaça as exigências burocráticas vindas do CNAQ, e a autoavaliação interiorizada pelas comissões de autoavaliação. No início do processo de autoavaliação em 2014, o CNAQ ainda não tinha os manuais com indicadores e procedimentos consolidados de avaliação e classificação do desempenho. Nessa altura, pelo menos na experiência piloto que envolveu 19 cursos de diferentes faculdades e escolas, a UEM fez uma autoavaliação mais profunda dos cursos, que envolvia até consulta aos graduados e empregadores (ver Zavale et al. 2015). Com o refinamento dos instrumentos de acreditação, os instrumentos foram simplificados e a autoavaliação passou a consistir mais num “cheklist” com vista a satisfazer ao CNAQ, do que num verdadeiro e autêntico processo de reflexão interna sobre a situação do curso e da instituição. O segundo desafio é a necessidade de diferenciar os indicadores em função dos cursos. Por exemplo, para cursos de ciências sociais e humanidades, o indicadores como reconhecimento por uma ordem profissional não é aplicável, porque geralmente não existe uma ordem nessas áreas. É preciso reanalisar o mapa de indicadores propostos pelo CNAQ e ver a sua aplicabilidade e adequabilidade em função das áreas disciplinares. O terceiro desafio é a necessidade de encontrar instrumentos que permitam a avaliação objectiva dos padrões, critérios de verificação e evidências. Actualmente, a avaliação externa é feita com base no modelo de avaliação por pares, isto é, a avaliação externa de um curso numa IES é feita por académicos de outras IESs. Embora este modelo seja o que é geralmente usado nesses processos — devido à colegialidade que caracteriza a actividade académica —, é necessário reduzir o potencial de subjectividade dos avaliadores externos. Uma forma de reduzir esse potencial seria detalhar de forma objectiva, sempre que possível, os critérios de verificação. Por exemplo, critérios como “Posto para prestação de primeiros socorros devidamente equipado para apoio à comunidade académica”; “Consumíveis, reagentes e equipamentos em número suficiente que estejam de acordo com as disciplinas do curso e/ou programa” podem dar azo a várias e até discordantes interpretações, quer da parte dos avaliadores externos, quer da parte dos membros da Comissão de autoavaliação. A possibilidade de várias interpretações e subjectividade são agravadas considerando o potencial de conflito de interesse e competição entre as diferentes IESs de Moçambique.

Os Desafios dos custos

À semelhança do que acontece um pouco por toda a África, o custo da acreditação é avultado em Moçambique e na UEM. A primeira carteira de custo está relacionada com a autoavaliação. Até 2016, os custos de recolha de evidências, pagamento dos honorários das comissões,



apetrechamento dos departamentos de qualidade acadêmica das faculdades e escolas eram maioritariamente suportados por projectos, com uma insignificante participação do orçamento do Estado (Zavale et al. 2015). Findos os projectos, a autoavaliação passou a ser exclusiva ou maioritariamente financiada pelo Estado, o que coloca desafios na capacidade de o Estado continuar a fazê-lo, considerando as suas restrições orçamentais. Além dos custos directos de suportar o sistema de garantia de qualidade, existe o custo relacionado com o tempo que o pessoal a tempo parcial contratado para o sistema sacrifica das atividades normais de ensino, investigação e extensão. A segunda carteira de custos tem a ver com o pagamento de taxas de acreditação. Até 2015, a acreditação não era cobrada directamente às IESs, porque doadores suportavam os custos. Mas a partir de 2016, o CNAQ começou a cobrar taxas, fixadas em 46 salários-mínimos por cada curso a acreditar, além de cotas anuais. Para universidades públicas como UEM, esse custo afigura-se insustentável devido às restrições do orçamento do Estado. Os cursos que foram pagos ou usaram receitas internamente geradas ou projectos ligados a doadores. Os custos de acreditação, se não forem devidamente acau-telados, inibem como já inibiram as faculdades a submeter cursos. A terceira carteira de custos está relacionada com fundos para a implementação de melhorias decorrentes da autoavaliação e avaliação externa. Para isso, a UEM estabeleceu um fundo de melhorias, mas devido à exiguidade orçamental, praticamente nunca foi implementado. Essa situação comprometeu a possibilidade de haver melhorias em resultado do processo de autoavaliação e avaliação externa.

Os Desafios dos efeitos

Um estudo exaustivo seria necessário para avaliar os impactos da acreditação, particularmente quando os cursos tiverem tido um segundo ciclo de acreditação. Ainda assim, é possível avançar alguns desafios que se colocam em relação à possibilidade de este exercício contribuir para a melhoria de qualidade. Conforme referido acima, a exiguidade orçamental compromete a possibilidade de implementação dos planos de melhoria de cursos: apenas 5% do fundo de melhorias aprovado em 2015 foi executado (UEM, 2017). Portanto, o primeiro desafio para que a acreditação produza efeitos é a falta de fundos. O segundo desafio tem a ver com a integração dos resultados da autoavaliação e avaliação externa no ciclo normal de planificação e atividades das faculdades. Assim como as actividades de garantia de qualidade têm sido vistas à parte ou como adicionais às atividades normais de ensino, investigação e administração, existe tendência de ignorar os resultados da avaliação e acreditação de cursos na planificação geral na UEM. Essa situação faz com que, mesmo havendo recursos, seja difícil usá-los e orientá-los para a melhoria da qualidade institucional.



Bibliografia

- Darvas, P., Ballal, S., & Fedá, K. (2014). Growth and equity in tertiary education in Sub-Saharan Africa. *International Journal of African Higher Education*, 1(1).
- Darvas, P., Ballal, S., & Fedá, K. (2014). Growth and equity in tertiary education in Sub-Saharan Africa. *International Journal of African Higher Education*, 1(1).
- Datthey, K., Westerheijden, D.F. & Hofman, W. H. A. (2017) Impact of accreditation on improvement of operational inputs after two cycles of assessments in some Ghanaian universities, *Quality in Higher Education*, 23:3, 213-229.
- Datthey, K., Westerheijden, D.F. & Hofman, W. H. A. (2014). Impact of accreditation on public and private universities: a comparative study. *Tertiary Education and Management*, 20:4, 307-319.
- Jeliazkova, M., & Westerheijden, D.F. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, 44(3-4), 433-448.
- Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2017). The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 860-871.
- Van Kemenade, E., & Hardjono, T. W. (2010). A Critique of the Use of Self-evaluation in a Compulsory Accreditation System. *Quality in Higher Education*, 16(3), 257-268.
- Westerheijden, D. F., Hulpiau, V. & Waeytens, K. (2007) From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement, *Tertiary Education and Management*, 13:4, 295-312.
- Zavale, N. C., Santos, L.; Dias, M. da C. (2015). Main features and Challenges of implementing an Internal Quality Assurance in African higher education institution: the case of the Eduardo Mondlane University, in Mozambique. *International Journal of African Higher Education*, 2 (1): 101-134.

PROJETOS EMERGENTES DE UNIVERSIDADE NO BRASIL: AS EXPERIÊNCIAS DA UNILA, UFFS E UFSB

Jaime José Zitkoski

UFRGS

Maria Elly Herz Genro

UFRGS

Rafael Arenhaldt

UFRGS

RESUMO: A pesquisa em andamento trata dos projetos de Universidades Emergentes no Brasil no período de 2003 a 2014. O objetivo é investigar os processos de implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), na perspectiva de fortalecimento da formação ético-política e do bem viver. O desafio é analisar as dimensões que caracterizam uma Universidade Emergente a partir dos seguintes indicadores: a) Interiorização e expansão das IES; b) A Gênese histórica; c) As relações da comunidade acadêmica com a sociedade. Nessa perspectiva, as Universidades Emergentes configuram-se numa aposta de reinvenção da universidade brasileira, principalmente de superação histórica do seu viés elitista e burocrático. As principais inquietações que nos mobilizam são: Que projetos estão a emergir nessas novas Universidades? De que forma podemos caracterizar uma Universidade Emergente, considerando sua gênese e os projetos inovadores de formação? A metodologia utilizada na pesquisa qualitativa consiste na análise documental e análise de algumas entrevistas semiestruturadas com atores acadêmicos das três Universidades. Utilizamos como referencial teórico-analítico Boaventura de Sousa Santos, Alberto Acosta, Franklin Leopoldo e Silva, Paulo Freire, Antônio Joaquim Severino, entre outros. A partir da análise interpretativa dos dados produzidos, indicamos algumas dimensões analíticas: a interiorização e a democratização do acesso; a presença de públicos diversos e da ecologia de saberes e a articulação potente entre comunidade acadêmica e a sociedade. Apontamos inicialmente que os projetos emergentes de Universidades constituem-se em espaços de possibilidades, do inédito viável, de outras lógicas, outras estéticas e propostas ético-políticas e outros saberes que convencionalmente não são legitimados na Universidade. Consideramos que as experiências estudadas evidenciam a construção de alternativas às universidades tradicionais, possibilitando a reinvenção dos processos formativos voltados para a emancipação social e o Bem Viver.

Palavras-chave: Universidades Emergentes. Educação Superior. Formação Ético-política. Desenvolvimento comunitário.

Introdução

No Brasil, apesar de uma herança colonial que deixou marcas profundas de desigualdades e exclusão social, experienciamos alguns movimentos alternativos de democratização política e social e de mudanças significativas nas instituições republicanas, dentre elas a Universidade. Nessa direção, o objetivo do presente estudo é evidenciar as alternativas que emergem de modelos inovadores na forma de projetar e desenvolver a Universidade.

Despontou na última década um conjunto de experiências promissoras de novas universidades, que se organizam desde princípios e filosofias que rompem com a arquitetura clássica das universidades aqui implantadas desde a colonização europeia. Dentre um universo de 18 novas



universidades consideradas emergentes, nosso interesse mais específico está voltado para a análise sobre a UNILA (Universidade da Integração Latino-Americana), a UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia), e UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). O período da análise compreende entre 2003 e 2014.

As Universidades Emergentes surgem nos últimos anos em vários países como alternativas aos modelos clássicos de Universidade e, principalmente, com a preocupação de estarem mais vinculadas ao desenvolvimento local e regional, onde estão radicadas. São movimentos contra-hegemônicos, pequenos, mas sensíveis frente aos desafios da educação superior contemporânea. Ou seja, são Universidades criativas, ousadas e ainda frágeis em seus projetos que lutam para se consolidarem como distintas e inovadoras.

Estas iniciativas de reinventar a Universidade hoje, que se relaciona com a busca de discutirmos alternativas para a crise dessa instituição milenar, nos remete para os desafios de superar a burocracia da racionalidade instrumental, que se torna cada vez mais presente no contexto das sociedades complexas coordenadas pela lógica dos sistemas, pois a Universidade jamais deveria se atrelar à lógica do Mercado, considerando seus *ethos* originário de ser uma instituição autônoma, crítica e formadora de novos mundos.

Portanto, no atual contexto de capturas das instituições pelo mecanismo do mercado, é fundamental a reinvenção da Universidade a partir de movimentos contra-hegemônicos, que precisam tornar-se um imperativo ético no esforço de contribuir para a reinvenção de utopias possíveis. As Universidades Emergentes, em seus processos formativos, suas experiências latentes e seus horizontes de uma racionalidade alargada, precisam se fortalecer na contramão dos padrões excludentes, que historicamente se estabeleceram no Brasil. Portanto,

A universidade do século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público de discussão aberta e crítica que constitui. (SANTOS, 2010, p. 114)

Nesse horizonte, a busca de novas experiências sociais e políticas de enfrentamento às múltiplas formas de dominação e exclusões, significa um projeto político na perspectiva da dignidade humana. A Universidade, enquanto instituição social (CHAUÍ, 2003), tem o compromisso de imaginar e experimentar outras configurações políticas e sociais, tendo como pressuposto repensar novas configurações institucionais.

Diante desses desafios, foram criadas 18 novas Universidades Públicas Federais no Brasil, no período de 2003 a 2014, objetivando avançar na democratização do acesso ao ensino superior público federal, sua interiorização e também proporcionando novos arranjos curriculares. O objetivo neste trabalho é analisar alguns aspectos relacionados aos processos de implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), da Universidade Federal da Fronteira



Sul (UFFS) e da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), na perspectiva de fortalecimento da formação ético-política e do bem viver. O desafio é analisar as dimensões que caracterizam uma Universidade Emergente a partir dos seguintes indicadores: Interiorização e expansão das IES, a gênese histórica e as relações da comunidade acadêmica com a sociedade.

Metodologia do Estudo

A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso sobre as três universidades — UFFS, UNILA e UFSB —, ancorada fundamentalmente na pesquisa bibliográfica e documental a partir dos principais dados que constam no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e Estatuto da Universidade. Além desses documentos oficiais, consultamos o *site* oficial das IES e publicações já organizadas sobre a história de cada Instituição. Além da pesquisa documental e bibliográfica, analisamos algumas entrevistas com gestores e professores que atuaram desde o início das atividades das IES.

Fundamentação teórica sobre as Universidades Emergentes e a formação humana

Compreendemos que a Universidade não é um mero espelho da sociedade, pois além de ser um espaço de reprodução das relações sociais e políticas também atua sobre a sociedade. Essa intervenção se dá através da formação, da pesquisa e da intervenção na sociedade (ensino, pesquisa e extensão), tríade de frágil articulação na universidade convencional.

No contexto latino-americano, influenciado principalmente pelo Manifesto de Córdoba de 1918, foi gestada essa tríade. Esse movimento teve expressiva contribuição na construção do conceito de extensão na América Latina, em que a extensão se intensifica num movimento político de luta por justiça social e reinvenção democrática.

A ideia de Universidade como instituição social, como bem público, questiona a captura da subjetividade pela lógica do existente, instituído, em que a naturalização dos processos de exclusão e dominação estão fortemente presentes no contexto do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, a desconstrução do senso comum de reprodução do existente coloca-se como uma interrogação permanente e necessária para o pensar e o experienciar dos sujeitos envolvidos na comunidade acadêmica, reconhecendo a historicidade dos fenômenos sociais e humanos.

Outro aspecto a ser considerado, da ideia de Universidade como um bem público, diz respeito ao seu compromisso com a formação ético-política (além da formação profissional), para pensar e imaginar um projeto de país, mais densamente democrático, inclusivo e pautado pela ideia de liberdade (liberdade contextual). Esta concepção da política como liberdade (ARENDR, 1998), movimento, conceito e desejo, visa à superação possível das mazelas sociais, políticas e culturais que obstaculizam o bem viver, como suporte da dignidade humana.

O compromisso social da Universidade, sua democratização interna e na sua relação com a sociedade dizem respeito a uma instituição aberta a todos os grupos sociais, seus saberes num



questionamento radical das desigualdades sociais e das diferentes formas de opressão política e cultural.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância do Relatório da Comissão instituída pela portaria número 126/2012 (Análise sobre a expansão das Universidades federais 2003 a 2012), no qual participaram diferentes representantes de instituições, como Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino superior), UNE (União Nacional do Estudantes), ANPG (Associação Nacional de Pós-Graduandos) e representantes da SESU (Secretária de Educação Superior do MEC). Nesse relatório está contido um diagnóstico e propostas referentes à necessidade de expansão da Educação Superior Federal Pública (ESFP), para atender ao preceito constitucional (Artigo 25 da Constituição Federal), que considera a educação como um direito da cidadania e um dever do Estado em promovê-la.

A educação superior é compreendida, no cenário internacional, como um bem público (Unesco, 2009). No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Este preceito constitui-se como base de sustentação para definição de políticas públicas da educação do país. O reconhecimento do papel da universidade como um instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país, de forma competente, no cenário internacional, mobilizou os movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior pública e gratuita (BRASIL, Análise sobre expansão das Universidades federais - 2003 a 2012).

A busca da emancipação humana requer movimentos permanentes de formação de um sujeito político na construção de conhecimentos e valores, num exercício de liberdade, em que o embate anticapitalista e anticolonialista seja um processo sem fim, pois os mecanismos de captura dos sujeitos na conformidade frente ao mundo estabelecido estão arraigados em corações e mentes.

Compreendemos que a formação política diz respeito à compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania, num compromisso com o bem público em que afirmamos a especificidade do humano num exercício de liberdade como sujeito político potente. O que se reivindica quando se defende a formação do sujeito político como missão da educação superior? Quais são as possíveis referências e lugares dos quais se pensa a formação política de intelectuais, professores, técnicos, gestores, estudantes da universidade? A formação do sujeito político é uma questão de engajamento político? Seria o esforço conjunto das comunidades educativas em prol do agir e do falar dos sujeitos como preparação para a atuação e para o debate na esfera pública? (GENRO, 2013).

Reivindica-se, nessa direção, que um caminho para a universidade seja o da disposição de um espaço de formação de sujeitos, que se configure como ambiente para o debate, a crítica e a interação política. Paralelamente que se repudiem as práticas mercadológicas e as tentativas de homogeneização e uniformização da educação superior e seus desdobramentos na práxis do sujeito. Salientamos a necessidade de desconstrução de práticas uniformizadoras de indivíduos e grupos sociais.



O fortalecimento de autorias democráticas articula-se com a potencialização de espaços públicos, espaços vibrantes que reforcem a vivência de valores democráticos, a liberdade e a igualdade. Nesse sentido, para Arendt (2008), “política e liberdade são idênticas, e onde inexistesse esse tipo de liberdade inexistiria espaço verdadeiramente político” (p.185).

O processo de construção, com ênfase na participação de diferentes comunidades dessas universidades emergentes, pode proporcionar uma formação política, numa dinâmica de diálogo de saberes, além de possibilitar um novo perfil de cidadão e profissional comprometido com a qualidade social de sua ação técnica e humana, num espaço público de liberdade.

Os desafios implicados desde a origem dos projetos das Universidades Emergentes apontam para a necessidade de pensar e projetar um desenvolvimento regional e social sustentável, construir os saberes acadêmicos em diálogo com as culturas populares numa perspectiva interdisciplinar e construir alternativas para as populações vinculadas ao projeto da universidade. São algumas perspectivas do horizonte político e teórico-metodológico das universidades que viemos analisando no projeto já referido anteriormente.

Nesse sentido, aproximamo-nos da ideia de Bem Viver concebida por Acosta, que defende que “a tarefa de construção do Bem Viver é, portanto, descolonizadora. Pois, estabelece definitivamente uma cosmovisão diferente da ocidental ao surgir de raízes comunitárias, não capitalistas” (ACOSTA, 2016, p. 202).

Explicitando as experiências da IES enquanto Universidades Emergentes

Considerando o objetivo do presente estudo, que é de evidenciar as alternativas que emergem de modelos inovadores na forma de projetar e desenvolver a Universidade, buscaremos explicitar as características definidoras que constituem as *novas universidades* enquanto experiências promissoras que se organizam desde princípios e filosofias que rompem com a arquitetura clássica das universidades aqui implantadas desde a colonização europeia. Definimos para este estudo aprofunda a análise sobre a UNILA (Universidade da Integração Latino Americana), a UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia) e a UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). Nessa perspectiva organizamos os pontos a seguir.

UNILA — Universidade Federal da Integração Latino-americana

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) começou a ser estruturada em 2007 pela Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional. No dia 12 de janeiro de 2010, a Lei 12.189 foi sancionada pelo presidente Lula.

A vocação da UNILA é de ser uma universidade que contribua para a integração latino-americana, com ênfase no Mercosul, por meio do conhecimento humanístico, científico e tecno-



lógico e da cooperação solidária entre as instituições de ensino superior, organismos governamentais e internacionais.

A universidade está estruturada com uma organização inovadora e com uma concepção acadêmico-científica aberta aos avanços científicos, humanísticos e culturais atuais e futuros. Como instituição federal pública brasileira pretende, dentro de sua vocação transnacional, contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), com cátedras regionais nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico.

A instituição está organizada em quatro Institutos a partir dos quais desenvolve os cursos de graduação, programas de Pós Graduação, Pesquisas e Projetos de Extensão. São os seguintes Institutos: Instituto Latino-americano de Arte, Cultura e História; Instituto Latino-americano de Ciências da Vida e Natureza; Instituto Latino-americano de Economia, Sociedade e Política; Instituto Latino-americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território.

Destacamos as organizações das cátedras enquanto locus de articulação entre as diferentes modalidades de cursos e atividades universitárias. As cátedras trabalham com temáticas atuais, de pensadores e intelectuais influentes no mundo contemporâneo, principalmente autores que contribuem para elucidar as temáticas sociais, políticas e culturais da América Latina. Por exemplo: a Cátedra Paulo Freire.

Outro projeto inovador da UNILA é o trabalho de integração cultural, que tem início na acolhida dos calouros da universidade oriundos dos diferentes países do nosso continente, contribuindo para o encontro e diálogo de diferentes culturas. As atividades na casa de estudantes e no *campus* em Foz do Iguaçu, junto ao Parque da Hidrelétrica de Itaipu, objetivam valorizar as culturas de origem dos estudantes e a integração latino-americana através de projetos da música, danças, culinária, literatura, cinema, teatro, entre outras atividades culturais. Além do que destacamos, o viés interdisciplinar dos cursos e projetos de pesquisa e extensão potencializa uma formação mais voltada para a realidade e a prática de intervenção na sociedade. A formação interdisciplinar nos cursos busca desenvolver um novo perfil de cidadão e profissional comprometido com a qualidade social de sua ação técnica e humana, tendo como referência a América Latina.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

A expectativa de ter uma universidade federal na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul é antiga. Durante décadas o assunto foi pauta nos meios de comunicação, nas instituições de ensino e nas mais diversas esferas sociais, mas foi em 2005 que entidades públicas, ONGs e movimentos sociais conseguiram uma coesão para criar o Movimento Pró-Universidade Federal.

Em 15 de setembro de 2009, a criação da UFFS é oficializada com a lei 12.029. Em 15 de outubro o professor Dilvo Ristoff foi empossado como reitor *pro tempore* da UFFS. A data que



marcou a constituição completa da comunidade acadêmica da UFFS foi 29 de março de 2010. A *Vocação* da Universidade Federal da Fronteira Sul caracteriza-se por voltar-se às necessidades da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul onde está instalada, configurando-se como Universidade: pública e popular, de qualidade, comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do Brasil; democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais.

Também destacamos no seu ideário (que consta no PDI) o estabelecimento de dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade, tendo na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento, assim como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente.

Os diferentes *campi* oferecem determinados cursos que estão organizados a partir das demandas de sua região e do perfil de formandos projetados segundo os diferentes setores da sociedade (Movimentos Sociais, Agropecuária, Indústrias, Setor de serviços e Meio ambiente) envolvidos no debate desde a origem da UFFS. Uma das principais marcas da UFFS está na origem dos cursos oferecidos, que emergem do diálogo dos gestores com os diferentes atores sociais, em destaque para os Movimentos Sociais em suas demandas de formação e qualificação das pessoas para atenderem às necessidades da economia regional e da formação político-social. Os primeiros cursos oferecidos definiram como critério o ingresso dos estudantes que cursaram o ensino médio na Escola Pública, e, conforme a realidade das regiões de abrangência dos *campi* da UFFS, os discentes se caracterizam por serem filhos de pequenos agricultores da região e das classes populares urbanas (93%).

A partir desse contexto acima, a UFFS inaugura projetos de pesquisa e de extensão voltados para o público-alvo. A Universidade desenvolve pesquisas com as redes públicas de ensino voltadas para a formação de professores nas licenciaturas ofertadas e, também, projetos de pesquisa com a pequena e média propriedade agrícola, valorizando a agricultura familiar e as cadeias produtivas locais e regionais. O projeto estratégico da UFFS está voltado para o desenvolvimento das regiões fronteiriças do sul do Brasil nos três estados do sul do país, em uma localização estratégica para potencializar o desenvolvimento local sustentável.

UFSB — Universidade Federal do Sul da Bahia

A UFSB materializa-se a partir de um documento fundacional (Carta de Fundação e Estatuto/2013) definidor de princípios e valores, como resultado de um processo intenso de consultas e discussões em municípios, escolas, movimentos sociais e diferentes contextos institucionais.



Criada pela Lei 12.818, de 5 de junho de 2013, é uma autarquia com autonomia didático-científica, administrativa, patrimonial e financeira, nos termos da Constituição Brasileira.

A gênese da UFSB tem seus referenciais teóricos sustentados pela contribuição de diferentes pensadores, sua matriz teórica. A contribuição de Milton Santos sobre a importância do território, do local numa articulação com o global, tendo sua singularidade na criação de práticas e pensamentos solidários na potencializando capacidades para produzir transformação social. Paulo Freire contribui para o desenvolvimento de pedagogias ativas e emancipadoras, na contramão da domesticação da educação bancária. O contributo de Anísio Teixeira diz respeito a articulação de uma universidade de qualidade, inclusiva e massiva. E Boaventura de Souza Santos contribui com a ideia ecologia de saberes (extensão ao contrário), como ferramenta relevante, para formação de rebeldes competentes.

A emergência dessa universidade tem como razão de ser a geração, difusão, e o compartilhamento de conhecimentos e técnicas nos campos das ciências, humanidades, artes e culturas, sustentado por um pensamento crítico-reflexivo. A articulação entre os diferentes saberes e práticas objetiva o desenvolvimento humano com ética, sustentabilidade e justiça. Esse horizonte aponta inovações no pensar e fazer a universidade, como rupturas epistemológicas e políticas na perspectiva de qualificação da condição humana.

A sua organização comporta diferentes instâncias deliberativas, órgãos colegiados, executivos, pautados pela ideia de transparência, eficiência acadêmica, ambiental e o planejamento e avaliação permanente das atividades desenvolvidas pela comunidade universitária. Uma das instâncias consultivas é o Fórum Social da Universidade, espaço de interlocução, escuta e comprometimento dos diferentes segmentos que compõem o território em que a Universidade está situada.

A estrutura acadêmica da universidade compreende as seguintes unidades: Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), Centros de Formação Profissional e Acadêmica (CF) e a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI). Ressaltamos a criação dessa rede de Colégios Universitários como uma política de inclusão com capilaridade territorial e social, formada por núcleos acadêmicos *extracampi* como um meio de acesso dos estudantes da região ao Ensino Superior. As atividades de formação geral da rede envolvem pesquisa e extensão.

A Rede de Colégios Universitários objetiva ampliar a inclusão social através da educação superior, estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas da região poderão ingressar na UFSB por meio da Rede CUNI. Nesse caso, o estudante não precisará optar previamente pelas grandes áreas de conhecimento previstas no Bacharelado Interdisciplinar (BI). Os CUNI são implantados em municípios com mais de 20.000 habitantes. Estão organizados em rede (institucional e digital), que disponibiliza programas descentralizados e metapresenciais de educação superior.

A estrutura acadêmica da universidade é composta por três ciclos: O primeiro deles é a etapa de formação geral e compreende o neoquadrvium: línguas modernas, informática instrumental, pensamento lógico-interpretativo e cidadania planetária. Esse ciclo é constituído das Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e Cursos Superiores de Tecnologia (CST). As



LIs são cursos de formação de docentes para o ensino básico em grandes áreas ou blocos de conhecimento. O curso de Licenciatura é prioritariamente composto pelos estudantes do BI. O curso terá duração de 9 quadrimestres (três anos), sendo o último ano de formação prática na área de escolha de atividade docente. Haverá cursos preferencialmente no turno noturno. O segundo ciclo é composto pelas diferentes graduações (ciências sociais aplicadas, ciências humanas, engenharias e ciências da saúde) com acesso efetivo ao mundo do trabalho, em que os estudantes, por livre escolha, irão desenvolver atividades de ensino-aprendizagem em práticas e estágios de caráter profissionalizante. O terceiro ciclo compreenderá programas de mestrado profissional, de oferta própria ou conveniada com as instituições parceiras. No Terceiro Ciclo, são oferecidos como opções de formação Mestrados e Doutorados Acadêmicos e Profissionais. Os cursos profissionais de Terceiro Ciclo, em todos os campos de saberes e práticas, têm estruturas curriculares baseadas em Residências Profissionais. Todas essas etapas baseiam-se em metodologias ativas em equipes de ensino-aprendizagem, uso de tecnologias digitais e processos autoformativos, compondo as experiências dos sujeitos.

Destacamos os cursos interdisciplinares que são uma marca relevante da instituição, favorecendo pesquisas em parceria, em que as demandas das comunidades envolvidas podem ser trabalhadas, atendendo a um nível de complexidade maior da realidade e, articulando os diferentes saberes (conforme os 3 ciclos acima descritos). Outra dinâmica inovadora diz respeito à forma de gestão da universidade, em que se destacam o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade no processo participativo de construção de alternativas para qualificar a universidade.

Considerações finais

O desafio de repensar a Universidade hoje e discutir alternativas na formação ético-política nos remete para a realidade da violação à dignidade humana; muitas vezes a partir de uma cultura institucionalizada sustentada pela racionalidade instrumental, torna-se hostil à subjetividade e à realização da dignidade humana. E, para além das instituições burocratizadas, constata-se que é o próprio Estado que produz a violência na sociedade, pois reprime pela força policial e militar a quem deveriam proteger e nega o direito de acesso à saúde, educação e ao trabalho há milhões de cidadãos. Além dessa violência brutal cometida pela ‘ordem legal’, o Estado burguês, na sua vertente neoliberal, que retorna hoje com mais força no atual contexto político brasileiro e mundial, justifica práticas sociais que ampliam a desigualdade e a exclusão das pessoas mais fragilizadas, que historicamente ficaram à margem de todo o processo da modernidade.

Nesse contexto, pensar o Bem Viver e a defesa da Dignidade Humana requer o cultivo de uma racionalidade sensível para as diferentes dimensões da nossa existência e não apenas para a dimensão do econômico. A discussão sobre o Bem Viver remete-nos para questões de natureza variada, tais como: O que é qualidade de vida? Que alternativas buscamos diante da crise dos modelos hegemônicos da civilização urbano-industrial? Que aspectos ético-políticos e estético-expressivos



(HABERMAS, 1990) estão implicados na busca de alternativas para a complexa crise que estamos vivendo na atualidade? E, como pensar a formação política nos espaços universitários nesse contexto?

Nesse sentido, pensar o *Bem Viver* exige avançarmos para além da dimensão econômica, ou da satisfação das necessidades materiais, pois é necessário potencializar uma cultura da emancipação humana e social, que é um caminho alternativo mais coerente diante da cultura hegemônica, que se assenta na racionalidade regulatória (dos sistemas de controle da vida social), que muitas vezes institucionaliza a violência e produz a desumanização de toda sociedade.

Conforme Franklin (2011), o processo de formação humana é longo e permanente e, portanto, necessita de cuidados e habilidades, comprometimento e liberdade. Precisamos pensar propriamente em possibilidades que tornem o ser humano mais humanizado. Trabalhar um projeto que transforme mais humano o ser humano é imprescindível diante dos desafios da sociedade atual. Sem uma verdadeira dedicação para compreender a complexidade do humano, não poderemos propor uma formação humana enquanto movimento humanizador sem fim.

As escolas e universidades têm o compromisso de garantir o direito de formação da sociedade, oportunizando o acesso aos conhecimentos filosóficos e histórico-culturais capazes de tornar os seres humanos mais livres e autônomos. Esse movimento visa proporcionar o acesso a concepções e formação de valores, tais como: tolerância, respeito, dignidade, liberdade e desejo de paz, bem como a possibilidade de exercitá-los no dia a dia da universidade e da vida. Cada vez mais o ambiente universitário é fundamental para desenvolver na comunidade princípios humanos universais, sendo o lugar de vivências, comunicação e discussões sobre valores éticos e morais pertinentes a toda a humanidade.

Construir o *ser mais*, que já está presente enquanto potencial em cada ser humano, é o desafio para a humanização. Tal desafio não é uma tarefa apenas individual, mas sobretudo coletiva, pois diz respeito à necessária transformação das estruturas socioeconômicas e políticas que produzem uma cultura (enquanto visão de mundo hegemônica) da opressão. Portanto, a garantia de realizar nosso *ser mais* requer a organização coletiva e o desenvolvimento do pensamento aberto à complexidade do mundo no sentido mais propositivo e ousado, no fortalecimento da luta política transformadora.

Nessa perspectiva, precisamos hoje repensar as formas de organizar a vida e o trabalho na Universidade. E para construirmos alternativas mais coerentes com os desafios de concretizar vivências cotidianas do Bem Viver, precisamos aprender também com o ETHOS AMERINDIO, fortemente presente nas culturas dos povos indígenas da América Latina. Bem Viver, segundo os povos indígenas, via de regra, é organizar a vida na perspectiva do coletivo, das experiências das tradições em diálogo com a realidade atual e do respeito para com a natureza enquanto suporte de nossa existência. Conforme o forte depoimento de uma liderança indígena, em seu olhar aguçado e vigilante, denuncia nosso modo ocidentalizado de viver: um modo de vida que compromete o futuro e a garantia do Bem Viver. E defende que o respeito à dignidade humana viabilize um projeto de sociedade que nos conecte com a natureza e com uma real emancipação social construída coletivamente:



Acaba as árvores, acaba os rios, acaba a natureza. Índio não pode viver assim! Índio não pode respirar assim! Civilizado também não pode viver assim. Mas, civilizado tem muita pressa e então não liga para viver! Quem tem muita pressa não vive direito, não vê as coisas direito, não ouve direito, não ama direito. E civilizado vive sempre apressado. Civilizado é estranho. Difícil na cidade um falar com o outro. Ora, índio quando se encontra é uma festa: muita conversa muita alegria, pouca pressa! Civilizado é estranho e gozado: usa muita roupa, não toma sol, não sobe em árvores, não corre, não toma banho de rio, não anda de noite admirando a lua. Acho isso ruim, muito ruim na cidade. (Índigena do Povo Guaraní em visita à cidade de Porto Alegre em 1996).

Os desafios para com o Bem Viver implicam mudanças profundas no modo de viver a vida, principalmente na coerência entre pensamento e ação, futuro e presente, felicidade e relações humanas, pois viver bem é estar junto com os outros e a natureza em uma experiência de comunhão, de interdependência e de sentido de partilha. Nessa direção, as experiências das universidades emergentes em estudo apontam alguns sinais e pistas de fortalecimento do Bem Viver, assim como interlocuções mais democráticas entre Universidade e Sociedade; projetos interdisciplinares ao encontro das demandas dos diferentes grupos de atores sociais envolvidos; estrutura curricular mais dinâmica e aberta aos temas contemporâneos; uma gestão mais permeável aos processos de participação e valorização da formação docente com abertura a ecologia de saberes, bem como a integração cultural entre os povos latino-americanos.

A discussão dessa temática tem por objetivo contribuir para a construção de projetos alternativos de universidade, dando mais visibilidade aos processos em curso. Nessa perspectiva, é importante e necessário repensarmos o instituído para potencializar nossa criatividade e irmos reinventando o cotidiano da Universidade, através de nossa autoria empoderando o movimento instituinte.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: Oportunidades de imaginar outros mundos**. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ARENDDT, Hannah. **O que é política**. RJ: Bertrand Brasil LTDA, 1998.

BRASIL. Portaria 126/2012. Análise sobre a expansão das Universidades federais 2003 a 2012.

_____. Constituição Federal da República Brasileira. Brasília: Editora do Senado, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **A UNIVERSIDADE PÚBLICA SOB NOVA PERSPECTIVA**. In Revista brasileira de Educação. Brasília. set/out/nov/dez, 2003. Pag. 5-15.

A reflexão consiste num relato oral de uma liderança indígena do povo Charúa que denuncia o modo de vida e a proposta do Bem Viver segundo a perspectiva indígena. As informações foram extraídas do Projeto de Tese de Cledis Markun, no PPGEDU da UFRGS.



- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.
- DOUZINAS, Costas. **O FIM dos Direitos Humanos**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2009.
- FRANKLIN, Karen. **Direitos Humanos na educação: superar os desafios**. IN: **Filosofia, ética e educação: por uma cultura da paz**. Evaldo Cescon, Paulo César Nodari (organizadores). São Paulo: Paulinas, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GENEVOIS, Margarida Pedreira Bulhões. **Educação e Direitos Humanos**. In: Cecília Pinto Pires. São Leopoldo: ADUNISINOS, 2000.
- GENRO, Maria Elly Herz. **Universidade Instituinte: vozes no fortalecimento da democracia participativa - caso movimento estudantil no Chile**. Porto Alegre,(2013). Mimeo.
- GOMES, R.; SOUZA, E.R.; MINAYO, M.C.S.; SILVA, C.F.R. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação**. In: MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005, p.185-221.
- HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HERMANN, Nádia. **Ética: aprendizagem da arte de viver**. In: Educação e Sociedade, Campinas (SP). Vol. 29, número 102. jan/abril 2008. Pag. 15-32.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar (Org.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 238p. (Série Qualidade da Educação Superior; 2).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SANTOS, **Boaventura de S. Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **O Intelectual de Retaguarda**. In *Análise Social, 204*, Instituto de Ciências Sociais: Lisboa, 2012.
- _____. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. In: Lua Nova. Revista de Cultura e Política, n. 39. São Paulo, CEDEC, 1997.
- _____. (Org.) **Democratizar a Democracia: os caminhos da Democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.



EXCELÊNCIA ACADÊMICA, PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

BEZERRA, Ciro

ciro.ufal@gmail.com

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

PAZ, Sandra Regina

sandra.paz@cedu.ufal.br

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

CARDOSO, Fernanda

fernandaferreiracardosoffc@gmail.com

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO: As universidades vivem profundas transformações pedagógicas desde a segunda metade do século XX. Elas provocaram fortes impactos na produção do conhecimento científico e na excelência acadêmica. As universidades brasileiras, por exemplo, na década de sessenta, sofreram as reformas do Regime Empresarial-Militar, impôs-se a política de profissionalização por meio da Lei de Estágio Supervisionado e Curricular; somente após o restabelecimento do Estado Democrático de Direito, na década de oitenta, ocorreram as reformas institucionais promovidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional; e com a revolução tecnológica e informacional, nas últimas décadas do século XX, elas foram alvo das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. O que nos espanta e nos deixa perplexos é que essas transformações não foram capazes de superar, ou mesmo minimizar, a persistente desvalorização do trabalho pedagógico, a perda de autoridade e autonomia intelectual e a precarização das condições de trabalho. Como se não bastasse, um grave problema se destaca: a ausência de políticas que garantam a excelência acadêmica ou a qualidade no ensino superior. Diante desse contexto perguntamo-nos: o que explica a ausência dessa política em meio a tantas reformas? O que determina a ausência de uma política de qualidade ou excelência acadêmica? Há correlações entre a política de qualidade e os problemas indicados anteriormente? Em que medida essas categorias se determinam reciprocamente? Para compreender esta problemática, propomo-nos fazer a leitura imanente de todos os artigos que analisam *a qualidade, a pedagogia universitária e a produção do conhecimento no ensino superior dos países de língua portuguesa*, publicados nos exemplares da Revista FORGES.

PALAVRAS-CHAVE: Produção do conhecimento científico. Pedagogia universitária. Excelência acadêmica. Ensino superior. Leitura imanente.

ACADEMIC EXCELLENCE, UNIVERSITY PEDAGOGY AND PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN HIGHER EDUCATION IN PORTUGUESE LANGUAGE COUNTRIES

Universities have experienced profound pedagogical transformations since the second half of the twentieth century. These transformations caused strong impacts on the production of scientific knowledge and academic excellence. Brazilian universities, for instance, in the 1960s, underwent the reforms of the Business-Military Regime, the policy of professionalization through the Supervised Internship and Curriculum Law was imposed; Following the reestablishment of the Democrat-



Rule of Law in the 1980s, the institutional reforms promoted by the new Law of Guidelines and Bases for National Education took place; after the restoration of democratic rule of law, in the 1980s, there were institutional reforms introduced by the new Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB – Lei de Diretrizes e Bases); and with the technological and informational revolution in the last decades of the twentieth century, this law was the target of the New National Curriculum Guidelines. What surprises us and perplexes us is that these transformations show the persistent devaluation of pedagogical work, the loss of intellectual authority and autonomy and the precariousness of working conditions. Among these issues, a serious problem stands out: the absence of policies that guarantee academic excellence or the quality of higher education. We ask ourselves: what explains the absence of this policy in the midst of such reforms? What determines the absence of quality policy or academic excellence? Are there any correlations between quality policy and the issues outlined above? To what extent do these categories determine each other? In order to understand this problem we propose the immanent reading of all the articles that analyze *the quality, the university pedagogy and the production of knowledge in higher education in Portuguese-speaking countries*, published in copies of the FORGES Magazine.

KEY-WORDS: Production of scientific knowledge. University pedagogy. Academic excellence. Higher education and immanent reading.

DELINEAMENTO DO OBJETO E EXPLICITAÇÃO DOS OBJETIVOS

Este estudo tem o objetivo de realizar a leitura imanente dos diversos artigos publicados nos cinco volumes da Revista Forges: 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, visando compreender de forma sistemática e científica a realidade do ensino superior nos países de língua portuguesa. Devido à quantidade de artigos, a complexidade da revisão bibliográfica realizada com o método da leitura imanente e a análise de profundidade que desejamos empreender decidiram realizar a leitura imanente por ano. O que significa dizer que este texto se limita à leitura imanente da Revista FORGES de 2014, aos artigos de Carlos R. J. Cury e Pedro Lourtie.

É para conhecer esta realidade que as reflexões dos estudos e pesquisas publicados na Revista Forges deverão atender. O recorte analítico- metodológico são os artigos que têm como objeto as categorias *excelência ou qualidade acadêmica, pedagogia universitária e produção de conhecimento*, no contexto geohistórico do ensino superior dos países de língua portuguesa. O critério utilizado para seleção dos artigos foi seus títulos explicitarem claramente uma dessas categorias.

Por que essas categorias? Porque as problemáticas que elas envolvem, os fundamentos teóricos e epistemológicos que mobilizam, as implicações políticas e territoriais que desencadeiam, no universo do ensino superior e das sociedades dos povos de língua portuguesa, revelam relevância incontestável quando temos em mente as mudanças contemporâneas no sistema-mundo. Mudanças que ocorrem simultaneamente em todo o mundo e, por fazer parte deste, nos países de língua portuguesa. Portanto, o mundo é uma síntese das diversas realidades e singularidades de línguas, economias e geografias dos diversos povos que o habitam.



O que nos parece singular e paradoxal, no capitalismo contemporâneo, é a composição técnica e orgânica do capital, a hegemonia do sistema financeiro e as características da superexploração dos professores e estudantes. Por exemplo, a negação sistemática do tempo socialmente necessário à apropriação de conhecimentos aos atores pedagógicos, que ocorre, necessariamente, quando estudamos (revisão bibliográfica) e construímos os dados de pesquisa. Eis a razão de a educação ter se reduzido às práticas de ensino, as atividades empíricas que ocorrem nas salas de aula, limitadas ao conhecimento tácito. O espaço da sala de aula parece que se converteu, hoje, no lugar mais apropriado para o governo controlar os professores e estudantes, pela gestão democrática. Isto é, por meio dos gestores, oferecendo-lhes gratificações e benefícios suplementares, além dos salários, o governo parece ter conseguido encontrar uma estratégia para exercer o controle, a dominação e impor a superexploração do trabalho pedagógico.

Nessas circunstâncias, o que as *epistemologias da prática* chamam de práticas pedagógicas não passam de meios estratégicos de dominar e impor a superexploração aos professores e estudantes. Essa funcionalidade das práticas pedagógicas, como mecanismo de dominação e exportação, no âmbito da educação contemporânea, nos parece evidente. Importa, entretanto, desvendar outro processo mais fecundo e dissimulador de dominação: a personificação profissional. Aqui reside o nó górdio da dominação contemporânea, porque os profissionais são uma personificação do capital, como os gestores, executivos, diretores e empresários. Essas formas sociais de dominação se tornaram mais fecundas e dissimuladas com os processos de concentração e centralização do capital, que ocorreram na segunda metade do século XX e se socioterritorializaram no século XXI, com a reestruturação produtiva, a programação e racionalização informatizada nas organizações de trabalho.

Mas este estudo não se reduz à análise das categorias *excelência ou qualidade acadêmica, pedagogia universitária e produção de conhecimento* — formas de ser da educação superior, e seus respectivos conceitos e ideias —; ele abrange as unidades epistemológicas. Importa também analisar o alcance teórico das proposições, teses e postulados que fundamentam a análise teórica dos artigos. Nesse sentido, são todos os momentos da leitura imanente (tais momentos ou aplicativos são: diálogo crítico, mapa das unidades significativas e epistemológicas, diário etnográfico e interpretação compreensiva) que nos ajudam a apreender as determinações recíprocas entre os complexos categoriais (currículo, formação e avaliação) que constituem o complexo do ensino superior.

Por último, nossa análise pretende contribuir com os agentes públicos que desejam promover reformas no ensino superior dos povos de língua portuguesa, com o intuito de elevar a qualidade e excelência acadêmica, fortalecer as pedagogias universitárias transformadoras e promover inovações na produção dos conhecimentos acadêmicos.



PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os méritos do método da leitura imanente são reconhecidos por diversos pesquisadores, que o consideram relevante não apenas para estudo dos clássicos, como Chasin (1978) e Lessa (2014, 2011) postulam, mas como procedimento poderoso para estudos de textos acadêmicos (COSTA, 2009). Pensamos, particularmente, que a leitura imanente é um excelente método para realizar estudo da arte, revisão bibliográfica, construção do objeto, dos referenciais teóricos e da revisão de literatura. Mesmo porque desconhecemos métodos sistemáticos que se proponham a contribuir para o melhor desenvolvimento desses componentes da pesquisa. Conclusão, apesar da construção desses componentes serem importantes para a pesquisa acadêmica, na graduação e pós-graduação, eles permanecem sendo elaborados de forma improvisada, arbitrária e sem orientação precisa.

Não temos condições, nesse pequeno espaço literário, de fazer uma merecida e profunda exposição da gênese e virtudes do método leitura imante (ver Bezerra 2019a, 2019b e 2019c), mas não podemos deixar de sinalizar a sua importância nos estudos de trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, Gilmaisa M. Costa, há dez anos atrás, nos chamou a atenção para esse método, com a seguinte proposição:

No nosso entendimento, a análise imanente como procedimento na pesquisa de textos [é] um poderoso instrumento de investigação teórica mediante o qual a interlocução com o texto revela não só o que o autor pensa sobre o tema em estudo, mas revela também, de forma indireta, a realidade mesma apreendida pelo autor, os seus acertos, enganos, etc., configurando o embate dos homens entre si, que impulsiona o processo de conhecimento (COSTA, 2009, p. 32).

O ponto de partida de nossos estudos sobre o método da leitura imanente, foram algumas obras do filósofo Sérgio Lessa, do geógrafo Sposito e da pedagoga Camargo. Esses estudos estão publicados para leituras e críticas no livro *Professores e pós-desacorrentados na cé(lu)la de aula*. Nele encontram-se registrados todos os esforços de um conjunto de estudantes que contribuíram para aprimorar a leitura imanente.

De acordo com Mário Duayer (2011), na Introdução dos Grundrisse, a leitura imanente foi um procedimento metodológico largamente utilizada nos estudos realizados por Marx, que tinha o hábito de “extratar” os pensadores que analisava. Um exemplo clássico desse procedimento encontra-se claramente exposto nos três volumosos livros intitulados Teorias das Mais Valias. Por sua vez, na mais extensa reflexão de Lessa (2014) sobre a leitura imanente, ele reconhece que no Brasil esse procedimento foi introduzido pela primeira vez por José Chasin, na obra *O Integralismo de Plínio Salgado*, sua tese de doutoramento. De fato, na apresentação do livro publicado com o mesmo título, em 1978, na Apresentação, ele expõe muito brevemente alguns traços sobre a “análise imanente”. Nós passamos a estudar sistematicamente esse método desde 2011, visando superar o “analfabetismo acadêmico” evidente em estudantes de graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Alagoas. O esforço em superar algumas lacunas identificadas, sobretudo em Lessa, e ampliar o seu escopo teórico, filosófico, epistemológico, político e pedagógico, estão sendo publicados este ano nos livros *Professores Desacorrentados na Cé(lu)la de Aula* e *Estudo & Virtude*. Do nosso ponto de vista a leitura imanente se insinua bem antes, pelo português iluminista Luís Antônio Verney, na sua obra *O Verdadeiro Método de Estudar*, publicada em Valença, em 1746.



O desdobramento desses estudos conduziu-nos a elevar o estudo a objeto de investigação. E o resultado destes estão expostos no livro *Estudo & Virtude*, inspirado nas obras de Pierre Hadot, Ilse Hadot e nas Cartas a Lucílio de Aneu Sêneca.

Nossa contribuição tem sido o esforço para elevar esse método ao *status* do que entendemos ser *pedagogia universitária*, porque a pedagogia, no âmbito das universidades, objetiva, sobretudo, desenvolver a maturidade intelectual e a capacidade de representar e pensar criticamente o mundo, a natureza, o gênero humano e a si mesmo. Se há algum imperativo do método da leitura imanente, este é trabalhar para as pessoas personificarem a *forma social escritor*. Mas *escritor crítico, engajado, orgânico*, no sentido de Gramsci. A pedagogia da leitura imanente se propõe, então, a desenvolver a capacidade de as pessoas escreverem e registrarem suas leituras compreensivas e interpretativas dos trabalhos acadêmicos e livros didáticos que estudam. Mas a escrita acadêmica além de desenvolver a arte de escrever, desenvolve a criatividade, a inovação, a invenção, a imaginação, a intuição e a criticidade literária do estudioso. E, com isso, a capacidade de intervir de forma qualificada e consequente na realidade social.

A pedagogia do método da leitura imanente é movida pela ética das virtudes e a estética da existência, e, se realizada regularmente, desperta *habitus e disposições psicológicas*. A pessoa que estuda e pesquisa de forma intensa, regular, sistemática e profunda, com o método da leitura imanente, fortalece o governo de si, a libertação de si dos mecanismos de controle, das ocupações que nos alienam e banalizam nossas vidas, e que praticamente uma multidão de pessoas são obrigadas a se ocupar por necessidade de sobrevivência. A ocupação com o estudo nos torna livre, autônomos, criativos e críticos. A personificação da forma social *escritor* nos liberta da sujeição do governo dos outros, ainda que não tenhamos possibilidade de enxergá-lo, que seja invisível aos nossos sentidos e percepções. Há governos invisíveis a olhos nus, como é o governo abstrato das linguagens, do capital e das igrejas. Mas o governo de si, forjado no estudo, nos liberta da alienação de nós mesmos, das ilusões de nossos próprios sentidos, movidos por desejos e vocabulários que habitam nossas mentes e comandam nossos corpos e vontades. É, de fato, uma revolução social e psicológica, o que a socio-territorialização da pedagogia do método da leitura imanente pode provocar no âmbito das universidades.

O que se confirmou na reconstrução dos fundamentos da leitura imanente é que apenas os libertos das necessidades de sobrevivência estudam. *Apenas as pessoas livres ocupam-se plenamente com o estudo; os trabalhadores assalariados conseguem até ser bons ouvintes e assistir a aulas*. Mas onde se encontra o problema? É que “quando se assiste a aula não se estuda, e quando se estuda não se assiste a aula”. Por outro lado, o estudo pressupõe a apropriação e humanização dos lugares onde se vive o tempo livre do trabalho assalariado. Ninguém, pessoa alguma, estuda naturalmente, espontaneamente. O estudo é uma conquista geo-histórica que transcende o direito. Não basta a constituição de uma Nação estabelecer que a educação é “direito de todos e dever do Estado”, e mesmo



Direito Humano Universal, porque, concretamente, só se estuda na raridade do tempo livre. O estudo pressupõe um tempo socialmente necessário para os atores pedagógicos se apropriarem de conhecimentos, e de um determinado espaço especificamente organizado para isso, configurado geograficamente de uma determinada forma. E a organização desse tempo/espaço deve estar associada ao desenvolvimento intelectual e pedagógico de cada pessoa humana.

Após esse breve esboço do método da leitura imanente, cabe-nos, agora, indicar os artigos selecionados para leitura imanente, conforme as categorias que, como forma de ser ou modos de existência, objetivam revelar a realidade mundial do ensino superior:

TÍTULOS	AUTORES	ANO	V	N	PAGINAS
Formação e conhecimento: perspectivas sociológicas e filosóficas	Carlos R. J. Cury	2014			15-46
Tendências da educação superior: diversidade, relevância e qualidade	Pedro Lourtie		1	1	175-195
Ensino Superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico do século XXI ¹	Conceição Rego Maria R. Lucas Isabel J. Ramos Maria L. da Carvalho Mara da S. Baltazar	2015			11-35
A fraude académica: minando a qualidade do Ensino Superior	Godwen Veremy				59-81
Qualidade do ensino superior em países periféricos diante dos apelos da globalização – o caso da República de Angola	Juliana L. Canga Alfredo G. Buza				83-97
Sistema de avaliação e de garantia da qualidade do ensino superior em Angola: um dispositivo em construção	Maria Mendes C. B. da	2016			3 1
Criação e resultados de um centro de estudos na vida da Universidade Agostinho Neto (UAN)	Suzane N. da Costa Felipe S. Miranda Cristina M. P. Borges	2017	5	2	23-35
Aprendizagem: o desafio da educação no Brasil	Alfredo Dib				145-165
A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior	Ana L. Rodrigues Tomás Patrocínio				33-56
Uma Análise dos Sistemas de Avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e sua Contribuição para a Melhoria da Qualidade dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Antonio V. Mañas Luiz F. G. Peinto Maria J. Coelho	2018			5 1
APesquisa como Elemento Constitutivo na Formação de Professores em Nível Superior: uma Abordagem Teórica	Marilde Q. Guedes				255-264

Esse artigo foi selecionado porque seu título pode abordar muitas das categoriais que nos interessa conhecer mais profundamente.



DIÁLOGO CRÍTICO COM CARLOS R. J. CURY

São três as categorias que nos interessa conhecer: *qualidade, pedagogia e produção de conhecimentos*. Importa verificar como os estudiosos do ensino superior dos países de língua portuguesa conceituam e descrevem as relações entre essas categorias. Mas, certamente, considerando os fundamentos das teorias pedagógicas que têm orientado nossos trabalhos e reflexões, a participação orgânica na vida universitária e os resultados de nossas investigações, construímos uma configuração teórica e epistemológica da realidade do ensino superior: hipóteses, postulados e assertivas sobre as determinações recíprocas entre as categorias *qualidade, pedagogia e produção de conhecimentos*. Por exemplo, que há uma forte correlação entre produção de conhecimentos e formação teórica sólida; que a excelência acadêmica é conquistada com dedicação aos estudos sistemáticos, regulares e realização de pesquisas; que a formação teórica sólida e a qualidade da produção acadêmica não são determinadas, como pensa o senso comum acadêmico, pela *avaliação de desempenho ou resultado*. Bem, o artigo de Cury demonstra, justamente, o contrário do que nossas pesquisas apontam: a *qualidade do ensino superior*, pelo menos para as políticas de financiamento da educação e as políticas governamentais, é determinada, sobretudo, pela *avaliação de resultado ou desempenho*. Ele identificou em seus estudos que o sistema de educação superior no Brasil sofreu grandes mudanças na legislação na década de noventa. A legislação flexibilizou as regras para permitir a expansão das instituições de ensino superior (IES), e estabeleceu como critério básico de medida para verificar os resultados do ensino das (IES) a “avaliação de desempenho dos estudantes”: o famoso Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O ENADE passou a ser tomado pelos agentes públicos e privados como instrumento essencial para verificar a qualidade do ensino superior, e assim passou a ser difundido nos espaços acadêmicos e pela grande imprensa, o que contribuiu para formar uma opinião pública sobre a excelência acadêmica, conforme a compreensão desses agentes. Mais do que isso, a avaliação de resultado ou desempenho não apenas indica o lugar da qualidade das instituições no *ranking* ou classificação das universidades avaliadas, mas o caminho para alcançar a excelência acadêmica. Nessas circunstâncias, obriga os gestores das (IES) a se comprometerem e se empenharem mais para que os seus estudantes melhorem o desempenho na avaliação do ENADE. Com isso se converte a avaliação de meio em fim e anula-se a hipótese de se trabalhar a avaliação como um momento da formação acadêmica. Todo o processo formativo se torna invisível na lista do resultado do ENADE, e sobre ele não se discute e não se promove qualquer intervenção.

Ora, as consequências dessa compreensão, que é notoriamente pública, e os encaminhamentos políticos dela decorrentes são trágicos para o sistema de educação superior, sobretudo quando se considera as universidades em seu conjunto. Em regiões em que, a despeito das políticas sociais compensatórias, as desigualdades sociais imperam, esta realidade piora significativamente. Com um agravante: mesmo quando os resultados alcançados revelam o contrário dos resultados

esperados e planejado pelas políticas, as avaliações de resultado e desempenho são mantidas. Mesmo quando causam problemas geo-históricos irreparáveis para multidões de jovens universitários, que concluem o ensino superior como “analfabetos acadêmicos”, tais políticas são mantidas. São gerações e gerações de jovens que concluem o ensino superior sem compreender e desenvolver a lógica do raciocínio abstrato em seus trabalhos acadêmicos, sem ter alcançado autonomia intelectual (saber escrever e se expressar verbalmente), e sem a mínima capacidade de redigir, de acordo com a qualidade técnica e normas acadêmicas, um trabalho de conclusão de curso, e tendo que recorrer ao mercado, às instituições que vendem artigos, monografias, dissertações e teses, para concluírem seus cursos e conseguirem o diploma.

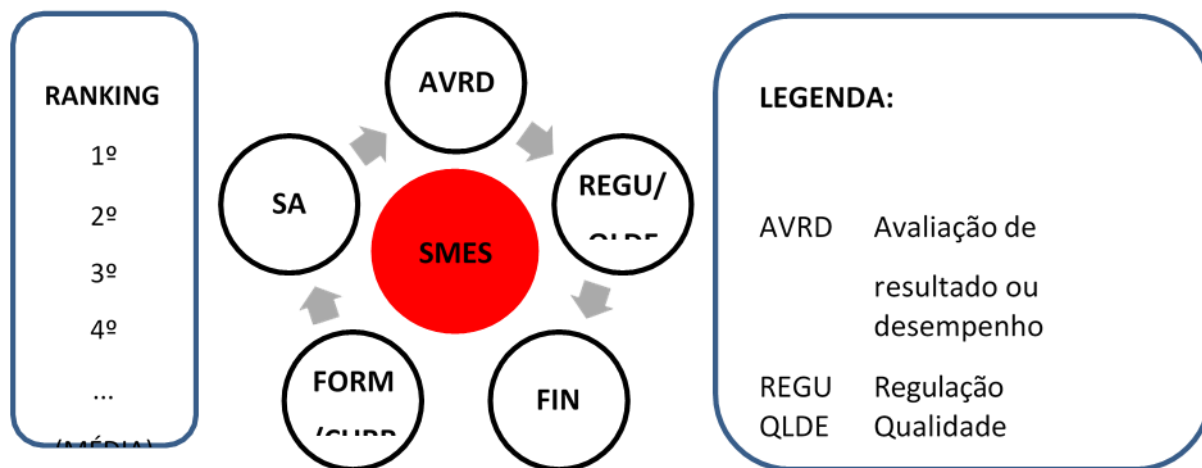
Em outros termos, a avaliação de resultado e desempenho se impôs às outras modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, processual e formativa. Os agentes públicos e privados concordam haver convergência entre elas, e que são complementares e articuladas, defendem que os diversos tipos de avaliações não devem ser dissociados uns dos outros. Mas é a avaliação de resultado e desempenho que orienta os financiamentos da educação do ensino superior e que gera a ilusão de que o instrumento avaliativo é o melhor mecanismo para resolver os problemas da qualidade do ensino superior, sob o seguinte princípio: quanto melhor desempenho melhor qualidade, quanto pior desempenho pior qualidade. Conclusão: as IES que desejarem melhorar a sua qualidade deverão trabalhar para melhorar o desempenho dos seus estudantes no ENADE.

Esse princípio foi universalizado no ensino superior e nada parece demovê-lo, ainda que, como já indicamos, sob consequências trágicas para as universidades: a crescente elevação do analfabetismo acadêmico, a desvalorização do trabalho pedagógico, a descrença e perda de reconhecimento da sociedade pela educação superior. Todos esses e muitos outros problemas estão expostos a céu aberto, mas a realidade do ensino superior que clama por mudanças parece não ser ouvida pelos agentes públicos e privados que controlam as políticas do ensino superior. Parece ter se tornado convicção que o principal critério para elevar a excelência acadêmica é o resultado e não o processo formativo específico e próprio do ensino superior: o trabalho em pesquisa, estudo sistemático e regular, intervenção na sociedade. O ensino é consequência do trabalho intelectual, mas este parece estar condenado aos porões do sistema da educação superior. Enquanto a profissionalização, profissionalidade e um conjunto de termos congêneres e com o mesmo significado, e identificado com este bordão, ganham vida e luminosidade pública.

Se a avaliação de resultado é o que mede a qualidade do ensino superior, então a sala de aula, o ensino, é elevado a supremo objeto pelas políticas educacionais, inclusive por estudos e pesquisas de inúmeros pesquisadores. A sala de aula converteu-se em núcleo das políticas estatais e governamentais, recebendo forte recurso das organizações multilaterais para melhorar a infraestrutura. É assim que se gesta o pacto global-territorial do capital para controlar o ensino superior, em todos os continentes. O mesmo diagnóstico e terapias que se aplicam nas empresas impõem-se a todos os sistemas de educação superior, a todas as universidades.



Ainda que caricaturado e simplificado, a organização e estrutura do ensino superior mundial pode ser representado, didaticamente, por cinco categorias. Categorias que se determinam de modo dialético e reciprocamente. O que significa dizer que mudanças em uma categoria implicam em mudanças em todo sistema.



Desdobramentos e consequências:

- IES abaixo da média são julgadas publicamente como incompetentes (não são competitivas como as IES que estão acima da média);
- são ineficazes (possuem baixa qualificação);
- e, por isso, são improdutivas (apresentam baixa produtividade acadêmica, evasão, repetência, baixo desempenho nos cursos avaliados).

Metas para as IES abaixo da média:

- desenvolver competências e habilidades dos professores, para desenvolver, posteriormente, as dos estudantes;
- profissionalizar (melhorar o compromisso, assiduidade e frequência na sala de aula);
- elevar a capacidade dos professores no uso das tecnologias de educação;
- desenvolver sequências pedagógicas lúdicas e mais interativas que melhorem o interesse dos estudantes e elevem a aprendizagem na sala de aula;
- introduzir melhores práticas pedagógicas na sala de aula: melhorar o controle e supervisão das políticas de ensino, sobretudo em relação ao Estágio Supervisionado e Curricular, que faz a mediação entre universidades e introduz as exigências do mercado

nas universidades. No caso dos cursos de licenciaturas esse ideal está presente no Programa Residência Pedagógica (como se a sala de aula nas escolas do ensino básico devesse se transformar na residência dos estudantes que cursam licenciatura nas universidades).

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Cury descreve essa realidade nos seguintes termos:

As políticas educacionais depuseram a avaliação de desempenho dos estudantes toda confiança em uma regulamentação das instituições (IES). A publicização de tais resultados mais o mercado sinalizam a qualidade. Assim, entre 1998 e 2004, a expansão das instituições privadas de ensino superior [do Brasil] foi enorme. A legislação posterior buscou [regular] este processo, sem grande sucesso, já que as instituições privadas passaram a se reger por processos de financeirização e oligopolização, resultando em enormes conglomerados financeiros mais do que educacionais. Paralelamente, houve uma modesta expansão do ensino público e mesmo o apoio do governo para a ocupação de vagas no sistema privado. O impacto sobre a solidez dos conhecimentos e das práticas que deveriam fazer jus aos princípios estabelecidos na legislação cede passo para uma mercadorização preocupante (CURY, 2014, p. 15, itálicos nossos)

Pois bem, fundamentos teóricos, epistemológicos e filosóficos que legitimam ideologicamente todo esse sistema, e que se universalizaram como política mundial do capital para as IES, encontram-se desenvolvidos na *epistemologia da prática*. Não é possível fazer aqui uma análise crítica dessa epistemologia, avaliar as consequências de suas teorias, mas é possível dizer que elas têm corroborado com a territorialização das relações capitalistas, com a flexibilização das relações de trabalho nas escolas e universidades e com a degradação da natureza. Epistemologia da prática são as formalizações teóricas que alimentam e legitimam as políticas neoliberais para a educação superior, sobretudo para a mercadorização das relações sociais que estruturam o ensino superior.

É preciso pesquisar e conhecer como tal epistemologia tem legitimado as políticas neoliberais nos países de língua portuguesa. Mas essas pesquisas e estudos não podem se contentar e se conformar a apresentar dados, descrever resultados e analisar a legislação. Importa compreender as razões políticas da passividade dos atores pedagógicos; porque os professores e os estudantes permitem-se ser dominados pela mercantilização, assistem passivamente ao sucateamento, privatização e proletarização (superexploração das suas atividades humanas sensíveis); como os processos sociais, culturais e territoriais são articulados pelo Estado para legitimar essas políticas. Isso exige que nos libertemos dos mitos que aparecem como verdades científicas nas linguagens e representações nas várias ciências. No âmbito da educação, e não apenas no da educação superior, tais mitos provocam efeitos irreparáveis às diversas gerações de jovens que se sucedem no tempo. Um desses mitos é o lugar de determinação da avaliação, do ensino e da sala de aula na excelência acadêmica; a identificação das IES com as empresas; que as lógicas empresariais se aplicam integralmente a todas as instituições, inclusive nas escolas e universidades; que a profissionalização, a produtividade, e o mercado devem orientar o destino das populações de professores e estudantes.



O sistema exposto acima e descrito por Cury fundamenta-se em todos esses mitos.

DIÁLOGO CRÍTICO COM PEDRO LOURTIE

Apesar das reflexões importantes do artigo de Pedro Lourtie sobre as tendências e desafios da educação superior, o que nos interessa é verificar seu tratamento analítico da categoria qualidade. E sua análise sobre esta categoria inicia no item três, *Evolução Qualitativa da educação superior*, nos dois últimos parágrafos. Mas apenas no item quatro, *Regulação e Qualidade*, ele aborda tal problemática.

Qual a tese de Pedro Lourtie sobre a qualidade na educação superior? Que ela resulta da expansão mundial da oferta e demanda por *frequência no ensino superior*. Mais do que isso: o pressuposto da qualidade da educação superior é a regulação da oferta de frequência pelos conglomerados financeiros educacionais, que monopolizam e oligopolizam este mercado mundial. Mercado que se caracteriza por extrema diversidade. Do seu ponto de vista é necessário regular a oferta de educação superior para garantir a qualidade à demanda por formação superior. Nada seria preciso fazer no âmbito da demanda dos consumidores por educação superior. Os extratos abaixo justificam o posicionamento teórico de Pedro Lourtie:

A população estudantil passou de cerca de 33 milhões em 1970 para quase 200 milhões em 2012. E duplicou o número de estudantes entre 1980 e 2000, em 20 anos, precisando de apenas 12 anos para voltar a duplicar até 2012. [Exemplos concretos podem ser constatados] em Cabo Verde [que] até o início deste século a grande maioria da formação superior realizava-se no estrangeiro, particularmente no Brasil e em Portugal. Atualmente o número de alunos no país é mais do dobro dos que estão em formação no estrangeiro. No caso de Angola o crescimento da frequência do ensino superior acelerou nos últimos anos, projetando-se um crescimento de mais de 50% entre 2012 e 2020 de acordo com o Plano Nacional de Formação de Quadros (LOURTIE, 2014, p. 182).

O quadro abaixo ajuda a visualizar a tendência desse crescimento da população mundial de estudantes do ensino superior, que Lourtie procura enfatizar.

TENDÊNCIA DA DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO MUNDIAL DE ESTUDANTES

(em milhões)

1970	2012	2024	2048
33	200	400	800

O outro extrato que fundamenta a tese de Lourtie é a tendência da financeirização da educação superior:

O crescimento em 2024 e 2048 são tendências, crescimentos prováveis, conforme sugere o próprio Lourtie.



A educação superior transnacional é atualmente um negócio que envolve, a nível mundial, verbas consideráveis. Os Estados Unidos da América representavam, segundo dados do Fundo Monetário Internacional em 2008, cerca da metade do comércio mundial. Convertendo-se para o presente, o valor das exportações de educação deste país será atualmente superior a 20 bilhões de dólares /.../ Os países de língua inglesa, como Reino Unido ou Austrália, são grandes exportadores mundiais e tratam a exportação de serviços educacionais como política nacional (LOURTIE, 2014, P. 182)

Portanto, é essa multidão de pessoas que demandam educação superior e essa montanha de recursos financeiros, verdadeiro ataque do capital transnacional à educação superior, que provocaram a necessidade de garantir qualidade, por meio da regulação ou controle da expansão desse tipo de ensino. A demanda por educação superior gera um farto mercado de consumo e diversificado, de acordo com o perfil da renda familiar e o capital cultural acumulado por seus componentes.

Tais mudanças justificam a visão e compreensão da qualidade do ensino superior não apenas de Pedro Lourtie, mas de diversos analistas do ensino superior. Uma ideia que parece ter sido massificada é a seguinte:

O crescimento do ensino superior, em número de alunos e de instituições, a diversificação institucional e do modo de oferta, a globalização, a mobilidade internacional e a oferta transnacional *justificam a necessidade* de sistemas de regulação e de garantia da qualidade da oferta educativa (LOURTIE, 2014, 1982, *itálicos nossos*)

Qualidade e regulação que não têm qualquernexo ou relação com os demandantes da educação superior. Segundo Pedro Lourtie, “os mecanismos de regulação e controle de qualidade reforçam-se [mutuamente] como forma de rentabilizar o investimento e evitar desperdício”. Já o efeito da organização mundial do ensino superior na demanda, desde a primeira metade da década de noventa, consiste em “aumentar a contribuição dos próprios estudantes ou das famílias para os custos de frequências” (Ibidem, 182 e 183). Em outros termos: em elevar os custos para estudantes e famílias, para garantir os lucros dos conglomerados financeiros.

Os acontecimentos que produziram esta configuração da educação superior coincidem com a expansão das políticas neoliberais na Europa e Estados Unidos da América. São, justamente, essas políticas que introduziram na agenda mundial os sistemas de garantia da qualidade do ensino superior.

O atraso relativo de diversos países europeus em relação ao avanço de tal sistema em países como Holanda, os que compõem a Britânia e a França obrigou-os a diversos ajustes em seu sistema do ensino superior. Em Portugal, por exemplo, “optou-se por remeter essas questões para um *código de melhores práticas*, publicado em 2001” (LOURTIE, 2014, p. 183, *itálicos nossos*). Diante das transformações do ensino superior, Lourtie postula que “apenas em 2005 foram adotados os padrões e diretrizes europeias para a garantia da qualidade, e em 2008 criou-se o registro europeu de agências” (Ibidem, p. 183).

O que é preocupante nestas transformações na organização do sistema mundial de ensino supe-

rior é que com todas essas medidas regulatórias institucionalizadas, e funcionando em plena capacidade, “a oferta da educação transnacional [tem] escapado /.../ do controle dos sistemas de garantia da qualidade dos países de origem das instituições que fornecem a formação superior” (LOUTIER, 2014, p. 183). Isso nos revela uma importante realidade a ser investigada em outro momento: *a regulação não regula a oferta de ensino superior pelos conglomerados financeiros. Por conseguinte, não garante a qualidade do ensino superior.* O que nos obriga a nos interrogarmos: quais as razões da regulação da oferta do ensino superior se a finalidade para que foi criada não se realiza?

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Com esta leitura imanente, ainda parcial e inconclusa, que orienta como método os nossos estudos bibliográficos dos autores que publicam seus estudos e pesquisa na Revista FORGES, pelo menos no primeiro número, publicado em 2014, e que analisam as categorias excelência acadêmica, pedagogia universitária e produção do conhecimento no ensino superior, em países de língua portuguesa, podemos aferir algumas interpretações significativas acerca da reorganização mundial do ensino superior, que iniciou na primeira metade da década de noventa.

Os trabalhos acadêmicos dos autores analisados apenas focalizam a qualidade na oferta da educação superior. Mas a aferição e mensuração dessa qualidade recaem e incidem sobre a demanda, precisamente sobre os estudantes matriculados em diferentes instituições de ensino superior, através de provas regulares, normalmente anuais. A partir desse mecanismo se ordenam as instituições em um *ranking*. A posição e/ou classificação neste *ranking* informa a qualidade da educação superior oferecida. Deste método de aferição da qualidade ficam de fora a pedagogia universitária, que supostamente seria a pedagogia da prosperidade, e as diferentes formas de produção dos conhecimentos. Essas categorias são suprimidas liminarmente do campo de reflexões de Cury e Lourtie.

Nenhum dos dois analistas do ensino superior pergunta como professores e estudantes, os atores pedagógicos e operadores essenciais do ensino superior, estudam e pesquisam ou se apropriam de conhecimentos e produzem ciência. Isso parece não os interessar. O que parece explicar por que categorias outras, como pedagogia universitária e produção do conhecimento, sobretudo em cursos de graduação, foram desconsideradas. As análises de Cury e Lourtie circunscrevem-se muito mais à circulação dos conhecimentos da educação superior do que a sua produção. Aderem ao que poderíamos chamar modelo para fora das instituições de ensino superior, modelo exportador de educação superior. No caso de Cury, sua análise parece desejar ver na legislação do sistema geral de educação superior do Brasil a sua produção de sentidos. Sentidos que, do nosso ponto de vista, ocorrem no âmbito das vivências universitárias, no estudo e pesquisa — já que vivências em sala de aula são consequências da dedicação nas atividades de estudar e pesquisar.

As análises sobre a educação superior de Cury são dirigidas à legislação estatal. A descrição do Plano Nacional de Educação para educação superior, com suas metas e estratégias, não consegue



captar a dinâmica territorial do trabalho intelectual dos atores ou personagens acadêmicos. Por outro lado, as análises de Lourtie preocupam-se, sobremaneira, com o efeito da educação superior sobre o desenvolvimento econômico. O primeiro aferra-se aos legisladores que atuam no âmbito do Estado, e o segundo ao mercado. Caberia contrabalançar as análises com abordagens que analisem as relações entre a educação superior e a sociedade civil, “o andar de baixo”, onde habitam os intelectuais orgânicos do ensino superior. Aqueles e aquelas que o mobilizam e concretamente transformam a qualidade da educação superior, pelo menos mais do que quaisquer outros atores que lhes dão suporte, como os gestores e o corpo técnico em geral. Talvez nesta análise pudéssemos contemplar as categorias pedagogia universitária e produção do conhecimento. Estas são nossas expectativas com relação à leitura imanente dos artigos indicados na tabela e selecionados para estudo.

Uma consequência claramente evidente na leitura imanente de ambos os autores é que já não se escandaliza mais com o fato de a educação significar uma mercadoria. Pois é a “formação oferecida” a única variável capaz de “garantir” ensino de qualidade aos consumidores do ensino superior. Não se discute, mesmo como hipótese, a qualidade estar relacionada ao trabalho pedagógico, ao processo de apropriação de conhecimentos, isto é, ao estudo e à pesquisa. A educação é irremediavelmente e incontestavelmente uma mercadoria. Trata-se, então, tão somente, em discutir e assegurar a qualidade da oferta dessa mercadoria aos seus consumidores. Os produtores dessa mercadoria, que também são mercadorias em si, são liminarmente eliminados do campo de análise. De fato, erige-se com esta linguagem mercantil educacional o mais puro “capitalismo acadêmico”. A categoria “formação”, a representação dessa categoria em conceitos e ideias, subentende exclusivamente o ensino. Nessa perspectiva e circunstâncias, a categoria ensino não forma, deforma. Deforma o humano assim formado. Por outro lado, a neurociência tem demonstrado através de inúmeras pesquisas que o sono rem apaga 95% das informações registradas no sistema límbico. Portanto, apenas 5% das informações socializadas pelo professor são registradas no córtex, que constitui a memória. Desse modo, o cérebro funciona com apenas 5% de sua capacidade, quando poderia funcionar com 100%. É um desperdício extraordinário essa perda de capacidade quando pensamos no gênero humano e insistimos teoricamente em reduzir a educação superior à mercadoria: simples relação entre oferta e demanda de frequência ou ensino. Esse raciocínio é típico da escola econômica neoclássica. As teorias desta escola perderam quase que completamente sua legitimidade no âmbito das economias modernas, após as críticas contundentes de John Maynard Keynes. A lógica e a epistemologia da economia neoclássica faliram suas energias. Mas, pelo que tudo indica, sobretudo se considerarmos a abordagem de Lourtie, elas ganham sobrevida e renascem das cinzas, como fênix, no âmbito das análises da educação do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- Antologia de textos/Epicuro. Da natureza/Tito Lucrécio Caro. Da república/Marco Túlio Cícero. Consolação a minha mãe Hélvia; Da tranquilidade da alma; Medéia; Retórica/Cícero; Apocoloquintose do divino Cláudio/Lúcio Aneu Sêneca. Meditações/Marco Aurélio. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).*
- BEKER, H. S. *Truques da escrita: Para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BEZERRA, C. *Estudo e Virtude: Formação de si no mundo com os outros e as contradições da educação brasileira*. Maceió: Grafmarques, 2019.
- _____. *Sociologia do Trabalho Pedagógico & Formação Humana: Crítica à economia política do trabalho pedagógico*. Maceió: Grafmarques, 2019.
- _____. *Professores Desacorrentados na-e-da Cé(lu)la de aula. Leitura Imanente: um método para resistir e emancipar*. Maceió: EDUFAL, 2019.
- _____. *Geografia do capital: Teoria, pesquisa e intervenção social. Pós-doutoramento em Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo*. São Paulo: UNESCO, 2011.
- _____. *Conhecimento, Riqueza e Política: Um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci*. Maceió: EDUFAL, 2009.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. RJ: Vozes, 2019.
- _____. *Escritos de Educação*. 14º ed. RJ: Vozes, 2013.
- _____. *A distinção: Crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- _____. *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BRITO, Luiz Percival L. B. *No lugar da leitura: Biblioteca e formação*. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literária, 2015.
- _____. *Leitura: acepções, sentidos e valor*. In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente/SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan/abr. 2012.
- CAMARGO, M. A. B. *Alfabetização: Introdução ao mundo do texto e ao texto do mundo*. In: *Revista multidisciplinar*, N. 3, jun, 2007.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CARLINO, Paula. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.
- CATANI, A. M. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CHAUÍ, M. *O poder político da amizade*. In: SANTIAGO, Homero (Org.). *Contra a servidão voluntária*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014, p. 11-19.
- _____. *A amizade recusa o servir*. In: SANTIAGO, Homero (Org.). *Contra a servidão voluntária*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014, p. 21-99.
- COUMANS, F. *Escrita e Sociedade*. São Paulo: Parábola Editora, 2014.
- CHASIN, J. *O integralismo de Plínio Salgado: Forma de regressividade no capitalismo hipertardio*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- COSTA, Gilmaisa M. *Contribuição da análise imanente à pesquisa de texto*. In: *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Ano 1, Número 1, Janeiro, 2009, pp. 24-32.
- CURY, Carlos R. J. *Formação e Conhecimento: Perspectivas filosóficas e sociológicas*. Portugal: Revista FORGES, 2014, Vol. 1, Nº 1, pp. 15-46.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. 2ª edição. São Paulo: DIFEL, 1973. ESPINOSA, Bento de. *Ética*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.

- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *História da sexualidade: O cuidado de si*. 10ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, Volume 3.
- GORZ, A. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- _____. *A concepção dialética da história*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- GURVITCH, Georges. *Os quadros sociais do conhecimento*. Lisboa: Moraes Editores, 1969.
- HADOT, Pierre. *O que é Filosofia Antiga?* 6ª edição 2014 e 2ª reimpressão 2017, São Paulo: Edições Loyola. 2017.
- _____. *Filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jannie Carlier e Arnold I. Davidson*. São Paulo: É Realizações, 2016.
- _____. *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014.
- LESSA, S. – *O revolucionário e o estudo: Por que não estudamos?* São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- _____. Ortodoxia e Leitura Imanente. In: *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 09-21.
- LOURTIE Pedro. *Tendências da educação superior: Diversidade, relevância e qualidade*. Portugal: Revista FORGES, 2014, Vol. 1, Nº 1, pp. 175-195.
- MARX, K. Grundrisse. *Manuscritos econômicos de 1857 e 1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- SÊNECA, Lúcio Anneo. *Da tranquilidade da alma*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.
- _____. *Aprendendo a viver*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.
- _____. *Sobre os enganos do mundo*. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2011.
- _____. *A constância do sábio*. São Paulo: Editora Escala, 2007.
- _____. *Cartas a Lucílio*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2004.
- VENTURA, Ricardo Cardoso. *A estética da existência: Foucault e Psicanálise*. Salvador: Revista Cogito, Nº 9, pp. 64-66, out, 2008.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA FERRAMENTA VOLTADA À PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Maria Aparecida Marques da ROCHA

(UNISINOS)

Juliana Dutra de Déos MACHADO

(UNISINOS)

Resumo: O conteúdo deste resumo refere-se a um fragmento do projeto de pesquisa intitulado “Políticas de Assistência ao Estudante de Graduação: contribuição para uma gestão voltada à permanência e conclusão da formação acadêmica”. Diante disso, para esta escrita, pretende-se apresentar como os coordenadores de curso de graduação bacharelado da área da saúde das universidades comunitárias do Rio grande do Sul implementam as políticas de assistência ao aluno na gestão dos seus cursos. Na formulação deste estudo buscou-se em Colombo (2013), Morosini (2003), Santos (2010), Cunha (2012), Almeida e Pimenta (2009), alguns dos referenciais teóricos- metodológicos em que a pesquisa se baliza. Como metodologia adotou-se o estudo qualitativo de caráter exploratório. Os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada, diário de campo e análise dos PDI das respectivas IES. Realizou-se a análise dos dados empíricos a partir da concepção de Bardin (2011) e Moraes (1999). Participaram desta pesquisa seis (6) Universidades Comunitárias do Estado do Rio Grande do Sul, representadas pelos gestores das políticas, coordenadores de curso de graduação da área da saúde e alunos desses cursos. Os dados nos permitiram tecer algumas considerações sobre os estudantes referentes aos seguintes pontos: desconhecimento dos diferentes serviços e projetos oferecidos pela política de assistência estudantil; percepção da coordenação de curso que na gestão mostra-se muito envolvido com atividades acadêmicas administrativas e acúmulo de tarefas; o professor da sala de aula como aquele sujeito em quem é possível confiar e compartilhar dificuldades de diferentes ordens; e na trajetória acadêmica a busca pela permanência com qualidade visando à conclusão do curso superior. Destaca-se a contribuição do estudo em oferecer subsídios ao coordenador que como gestor, possa perceber as reais necessidades dos alunos e a importância do espaço ocupado pelo professor; um trabalho conjunto com a comunidade acadêmica para construir estratégias visando à permanência do aluno na IES.

Palavras-Chave: Política de Assistência Estudantil. Universidade Comunitárias. Permanência. Gestão Acadêmica.

Summary: The content of this summary refers to a fragment of the research project entitled “Undergraduate Student Care Policies: contribution to management for the permanence and completion of academic education”. Therefore, for this writing, we intend to present how the coordinators of the undergraduate bachelor degree course in the area of health of the community universities of Rio Grande do Sul implement the policies of assistance to the student in the management of their courses. The formulation of this study sought in Colombo (2013), Morosini (2003), Santos (2010), Cunha (2012), Almeida and Pimenta (2009), some of the theoretical-methodological frameworks in which the research is based. As a methodology, the qualitative exploratory study was adopted. The instruments used were the semi-structured interview, field diary and IDP analysis of the respective HEIs. The analysis of empirical data was performed from the conception of Bardin (2011) and Moraes (1999). Six (6) Community Universities of the State of Rio Grande do Sul participated in this research, represented by the policy managers, undergraduate health course coordinators and students of these courses. The data allowed us to make some considerations about the students regarding the following points: lack of knowledge about the different services and projects offered by the student assistance policy;



share difficulties of different orders; and in the academic trajectory the search for permanence with quality aiming at the conclusion of higher education. We highlight the contribution of the study in offering subsidies to the coordinator who, as a manager, can realize the real needs of students and the importance of the space occupied by the teacher; a joint work with the academic community to build strategies for student permanence in HEI.

Keywords: Student Assistance Policy. Community University. Permanence. Academic management.

Introdução

O artigo dialoga sobre o papel dos coordenadores dos cursos de graduação, bacharelado da área da saúde das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul, no que tange à implementação das políticas de apoio ao estudante. As políticas institucionais educacionais de caráter assistencial de apoio aos estudantes fazem parte do conjunto de serviços acadêmicos oferecidos ao aluno da graduação. A legislação nacional que trata sobre o tema (LDB/1996, PNAES/2010) refere que o aluno busque auxílio e orientação, no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) que poderão fornecer diferentes tipos de apoio, com a finalidade de concretizar a sua formação, durante o período de sua trajetória acadêmica.

A existência das políticas de assistência estudantil contribui para a qualificação da formação acadêmica dos estudantes, uma vez que visam à inclusão e permanência. Elas, entre outros elementos, buscam garantir o caráter de democratização no interior das Instituições (SANTOS, 2010) e asseguram o acesso ao ensino superior principalmente aos provenientes das camadas de menor poder aquisitivo da população brasileira.

A partir desses pressupostos foi formulado o problema de pesquisa: Como o coordenador de curso de graduação bacharelado da área da saúde da universidade comunitária implementa as políticas educacionais de assistência ao aluno? Algumas questões de pesquisa norteiam o processo: Em que situações os graduandos buscam a política de assistência estudantil? Em quais situações o coordenador de curso participa dessas políticas? Existe um trabalho articulado entre os gestores dessas políticas e os coordenadores de curso nas universidades? A metodologia utilizada é caracterizada como qualitativa, com caráter exploratório.

A questão indica a necessidade de discutir-se com profundidade as percepções quanto à gestão das políticas educacionais (ROCHA, 2011) vinculadas à assistência aos estudantes. Essas políticas educacionais se apresentam em diferentes programas institucionais (ações afirmativas, apoio pedagógico, apoio psicológico e apoio socioeconômico) de natureza pública, orientadas pelo governo federal, ou privada, a partir da iniciativa das IES que conjugam ações em prol do estudante.

A pesquisa é desenvolvida junto às universidades comunitárias do Rio Grande do Sul e tem como participantes coordenadores de cursos de graduação bacharelado da área da saúde, alunos dos cursos de bacharelado em saúde, gestores de políticas de assistência ao estudante da universidade.

A escolha pelas universidades comunitárias (Lei N° 12.881) justifica-se pelo papel social e pela



construção de uma proposta de formação acadêmica de qualidade. O enfoque deste artigo é fazer uma análise dos questionários eletrônicos respondidos pelos coordenadores e também as narrativas das entrevistas semiestruturadas.

O estudo canaliza para a necessidade de discutir-se a gestão das políticas educacionais vinculadas à assistência aos estudantes, pois é através de diferentes programas, públicos ou privados que se constroem ações voltadas aos estudantes. Geralmente as informações e orientações sobre as políticas de apoio ao aluno dentro das IES viabilizam-se, em parte, pelo contato direto do estudante com o coordenador, pelo fato de realizar o atendimento inicial e pelos encaminhamentos realizados.

Metodologia

Minayo (2007) define a pesquisa como atividade básica da ciência na sua indagação e descoberta da realidade, já que alimenta a atividade de ensino a atualiza e revitaliza ante a realidade do mundo; dessa forma a pesquisa, embora seja uma atividade teórica, vincula pensamento e ação. Dessa forma compreendeu-se que para o melhor desenvolvimento do estudo metodologicamente seria o da pesquisa qualitativa (CHIZZTTI, 1991) e (MARTINELLI, 1999), de caráter exploratório, com base na perspectiva dialética (MINAYO, 2007).

O lócus da pesquisa se dá a partir dos 13 cursos de graduação bacharelado da área da saúde (medicina, enfermagem, nutrição, serviço social, fisioterapia, odontologia, medicina veterinária, educação física, agronomia, zootecnia, biomedicina, farmácia e fonoaudiologia). Segundo Portaria Normativa nº 06 de 27 de março de 2013 - MEC/INEP/ENADE-2013, tal corte deve-se à delimitação objetiva dos inúmeros cursos de graduação existentes na atualidade no país, além do fato de que a área de saúde é uma das áreas do ensino superior que tem apresentado, nas últimas décadas, uma preocupação constante com a qualidade do ensino, comprovado pela profícua produção da área. A escolha dos cursos está relacionada às universidades comunitárias do Rio Grande do Sul (MOROSINI, 2003) e (SILVA; FRANTZ, 2002), a saber: PUCRS, UNISINOS, UCS, UCPEL, UNIJUI, UPF, UNISC, URI, FEEVALE, URCAMPI, UNICRUZ.

A pesquisa constitui-se em dois momentos. No primeiro, houve a realização de um levantamento junto aos coordenadores de curso da área da saúde das universidades comunitárias do RS, enviados por meio do sistema Google, visando a uma aproximação sobre suas percepções a respeito das políticas de assistência ao estudante. Dos (75) setenta e cinco questionários eletrônicos enviados aos diferentes cursos de graduação da área de saúde, retornaram 23%. Realizada e finalizada a análise desses dados, iniciou-se o segundo momento que se caracteriza pela realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos dois maiores cursos de graduação bacharelado da área da saúde, dois alunos por curso e gestores das políticas de assistência estudantil das (06) seis universidades comunitárias parceiras da pesquisa (O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, em março de 2015.).



Nessa segunda fase participaram da pesquisa as seguintes IES: UNISINOS, FEEVALE, UCPEL, UPF, UNIJUÍ e UNISC. Foram feitas visitas às Instituições e realizadas as entrevistas semi-estruturadas.

A análise dos dados empíricos se dá a partir da concepção de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo. Objetivando ao enriquecimento do trato dos dados, buscou-se em Moraes (1999) a referencialidade para a construção do método que está mais adequado à pesquisa.

Conforme já foi mencionado inicialmente, o artigo tratará da concepção dos coordenadores de Curso no aspecto da gestão das políticas educacionais de assistência estudantil em seus espaços de trabalho, ou seja, nas Universidades.

Resultados

Estado do Conhecimento

Na definição do tema em questão, que envolve o ato de conciliar na gestão as atribuições tradicionais de um coordenador de curso de graduação com as demandas oriundas de situações diversas dos alunos que buscam na assistência estudantil apoio para suas preocupações e dificuldades, produções sobre o tema servem como fontes de pesquisa. No portal da CAPES, no SCIELO e na BDTD, referente aos periódicos, encontraram-se 2 publicações que tratam de universidade comunitária, 4 sobre gestão Universitária, 2 sobre coordenação de curso, 2 publicações sobre permanência no ensino superior e 4 publicações sobre política de assistência estudantil. No que se refere às produções de dissertações e teses, houve o levantamento das seguintes produções: 11 sobre universidade comunitária, 6 sobre gestão universitária, 50 sobre permanência no ensino superior e 30 produções sobre política de assistência estudantil.

Os resultados dessas pesquisas consistem nos seguintes pontos: as políticas de assistência estudantil possibilitam a permanência dos alunos na IES, principalmente os de menor poder aquisitivo; as inúmeras dificuldades quanto à gestão das políticas, no que tange a recursos humanos e financeiros; e a necessidade de continuidade dos estudos sobre o tema para uma maior apropriação da comunidade acadêmica.

1ª Fase — Análise do Levantamento Social

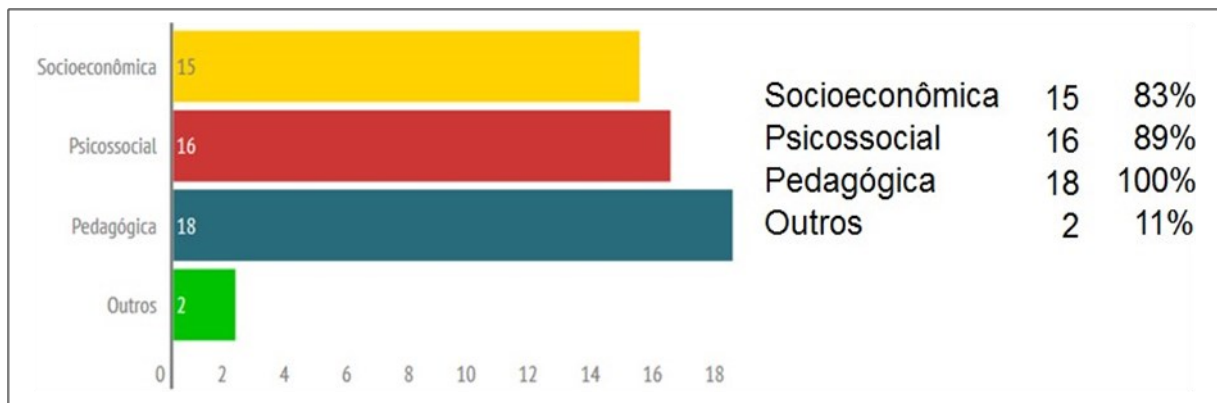
O levantamento social (GIL, 2010) auxiliou-nos a conhecer a realidade das universidades comunitárias, tendo como base os questionários que foram enviados aos coordenadores dos cursos. Essa fase da investigação possibilitou elencar alguns dos achados obtidos por meio do retorno dos mesmos.

Os cursos das universidades participantes que responderam ao questionário foram os de Nutrição, Fisioterapia, Biomedicina, Educação Física, Serviço Social, Enfermagem, Farmácia e Agronomia. Já os cursos de Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia, Medicina Veterinária e Zootecnia não enviaram respostas. Pode-se inferir que os cursos que atenderam à solicitação para participar da pesquisa de alguma forma se sentiram mais sensibilizados ao tema.



Todos os coordenadores que responderam ao questionário, ou seja, 100%, declararam que existe em suas Universidades uma Política de Assistência Estudantil. Isso denota que é perceptível aos coordenadores que há preocupação das IES com as ações de apoio ao estudante.

Gráfico 1 - Políticas de Assistência Estudantil: programas das Universidades



Fonte: Elaborado pelas autoras

O gráfico identifica que 100% dos participantes informaram ter em suas IES assistência pedagógica, 89% responderam que há ações na área psicossocial e 83% declararam a existência de políticas socioeconômica em suas IES. Há outros projetos de apoio assistencial ao aluno que não foram especificados.

A partir dos dados enviados, também foi possível constatar que os participantes da pesquisa em 94% responderam conhecer plenamente o funcionamento da Política de Assistência ao Estudante. Somente 6% informaram que têm um menor conhecimento sobre a Política em suas Universidades. O que poderia ser resolvido, em parte, com uma capacitação e ou visitas aos serviços oferecidos.

Gráfico 2– Manifestação dos gestores sobre a forma de participação na Política de Assistência Estudantil



Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com esse gráfico é possível constatar que 94% dos coordenadores de curso utilizam a assistência aos alunos da Universidade por meio de encaminhamentos para os programas de apoio ao estudante, seguido por 78% de orientação e motivação estudantil. Há outras formas de participação que não foram informadas pelos coordenadores de curso.

Dados da pesquisa demonstram, a partir das manifestações dos coordenadores, o tipo de envolvimento referente à assistência estudantil. No período de um mês, 78% afirmam que atendem de 1 a 5 estudantes, 11% acima de 20 estudantes, e 11% não atendem nenhum estudante. Tal constatação revela que a busca do estudante junto às coordenações de curso se mostra tímida.

2ª Fase — Análise das Narrativas Semiestruturadas

A segunda fase da pesquisa é a realização das entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos dois maiores cursos de graduação bacharelado da área da saúde, dois alunos por curso e gestores das políticas de assistência de cada Universidade parceira.

Tabela 1 – Alunos entrevistados com suas respectivas graduações

CURSO	SEXO F	SEXO M	TOTAL
Educação Física	01	01	02 alunos
Enfermagem	05	0	05 alunas
Fisioterapia	02	05	07 alunos
Farmácia	01	01	02 aluno
Medicina	02	01	03 aluno
Nutrição	03	01	04 alunas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os entrevistados somam um total de 23 alunos, e os cursos com maior concentração de participantes são os de Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição. A Medicina por ter sido um único Curso participante da pesquisa, participou com 2 alunos. É possível constatar que há um número maior de alunas, ou seja, do sexo feminino, que participaram da pesquisa. O mesmo se evidencia nos cursos da área da saúde em que a mulher tem assumido seu protagonismo.

Tabela 2 - Perfil dos coordenadores

Universidade	Curso que coordena	Sexo	Quanto tempo coordena o curso?
FEEVALE	Enfermagem	F	03 anos
FEEVALE	Educação Física	F	07 anos
UNIJUI	Enfermagem	F	06 anos
UNIJUI	Fisioterapia	F	03 anos
UNISC	Fisioterapia	F	04 anos
UNISC	Nutrição	F	05 anos
UPF	Farmácia	F	03 anos
UPF	Enfermagem	F	04 anos
UCPEL	Fisioterapia	F	05 anos
UCPEL	Medicina	M	05 anos
UNISINOS	Nutrição	F	07 anos
UNISINOS	Fisioterapia	M	07 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Quadro dos coordenadores de Curso é possível constatar que apenas 2 homens exercem a atividade de Coordenador de Curso, dos 12 Cursos que participaram da pesquisa. O que é interessante de ser observado que os cursos de bacharelado da área da saúde são coordenados por mulheres nas Universidades Comunitárias. Isto nos leva a fazer algumas indagações: há algum motivo para grande parte das coordenadoras dos cursos de bacharelado serem mulheres? A gestão dos cursos de bacharelado em saúde das universidades comunitárias no Rio Grande do Sul passa pela questão de gênero? Há estudos que mostram o número crescente de mulheres que concluem o curso superior e do aumento de docentes do sexo feminino no ensino superior na última década. O período de gestão mais longo é de 7 anos, apontado por 3 coordenadores, e o de menor período na gestão é de 3 anos informado por duas coordenadoras.

Os gestores acadêmicos que participaram da pesquisa de modo geral apresentam diferentes funções: temos contribuições de pró-reitores, diretores, bem como de coordenações de núcleos. As entrevistas ocorreram de forma individual com alguns gestores e outros solicitaram que desejavam conversar em grupo, pois entendiam que seria melhor para contextualizar com mais argumentos a sua universidade e a realidade em que está inserida.

Os estudantes dos cursos de graduação da área da saúde

Ao aceitarem o convite para participar da Pesquisa “Políticas de Assistência ao Estudante de Graduação: contribuição para uma gestão voltada à permanência e conclusão da formação acadêmica”, os estudantes dos cursos de graduação da área da saúde deram “voz” às suas percepções sobre as políticas de assistência estudantil da universidade comunitária em tela (MOROSINI, 2006) e quanto elas intervêm na permanência e na formação acadêmica.

Os estudantes (23) representam um grupo de sujeitos da pesquisa; através de suas narrativas é possível analisar como percebem os aspectos relacionados à política de assistência estudantil, à permanência na universidade, à gestão e à universidade comunitária.

Os dados apresentados, a partir das narrativas dos graduandos, evidenciam os seguintes pontos: desconhecimento e ou falta de informações dos diferentes serviços e projetos oferecidos pela política de assistência estudantil das IES (75%); procura do coordenador de curso para tratar de assuntos relacionados às atividades acadêmicas administrativas (65%); referencialidade do professor da sala de aula para solicitar orientação ou mesmo auxílio de dificuldades de diferentes ordens (55%); preocupação com a possibilidade de dar continuidade aos estudos e a necessidade de bolsas de estudo ou financiamento estudantil (52%).

Com a intenção de ilustrar algumas das percepções dos estudantes, destacamos extratos de suas narrativas: “Eu nem sabia que existia esse estudantil ou alguma coisa assim” (Estudante 13); “Acho que muitos alunos não conhecem bem essas ações da universidade” (Estudante 7).

Os graduandos entrevistados (75%) mencionam que desconhecem a política de assistência estudantil da Instituição de Ensino (IE), ou seja, desconhecem ações institucionais que em princípio são dirigidas à população discente. Observam que isso deveria ser percebido pela IES e que auxiliaria muitos graduandos a permanecerem estudando, diminuindo, assim, a evasão. Exemplificado pelo discurso do Estudante 11 – “Importante é, com certeza, só que eu acho que deveria ser mais divulgado porque o pessoal acaba não procurando por não saber da existência”.

Alguns estudantes comentam que mesmo para aqueles que não apresentam problemas econômicos, há outras questões a serem resolvidas, como as de caráter emocional ou mesmo dificuldades na aprendizagem. Ressaltam que os diferentes serviços de apoio da universidade, quando conhecidos pelos estudantes, podem servir de estímulo para a permanência de graduandos na instituição, indicando a necessidade de uma maior publicização dos serviços oferecidos pela universidade.

Queremos evidenciar a publicização e a operacionalização desta política, uma vez que há um desconhecimento e/ou falta de informação. Para os gestores existe a divulgação da política através das seguintes ações: fôlder, *site* da universidade, eventos de aproximação com os estudantes e na campanha do vestibular. Há uma preocupação em estimular os alunos a conhecerem as informações colocadas nesses canais. Mas (60%) dos gestores comentam que a maioria dos alunos não leem tais informações, não se interessam. Os gestores parecem não saber como proceder e dar mais visibilidade a esse tipo de informação.



Com relação ao contato com o coordenador de curso, os estudantes relatam que procuram o gestor geralmente para orientação de matrículas e questionamentos em relação à oferta de disciplinas, narrativas de 65% dos estudantes. Há uma incidência acima da metade dos estudantes pesquisados, que deve ser considerada, pois representa a aproximação da coordenação com os discentes, o que é importante. Não é mencionada nas respostas dos graduandos a busca por orientações quanto a assuntos referentes à assistência estudantil. Parece haver um desconhecimento de que o coordenador poderia auxiliá-los nesse quesito. O que deve ser um elemento de atenção do coordenador, mesmo diante das diversas atribuições da função e às vezes da sobrecarga de trabalho, pois pode ser um vínculo que se estabelece com o estudante e de apoio à formação acadêmica. Vejamos algumas narrativas que demonstram esses aspectos: “Bem, eu sempre falo com ela para fazer a matrícula, é ela quem me orientar sobre as disciplinas para eu cursar” (Estudante 2). “Mas eu sei que dentro da coordenação o que ela realiza para nós é a abertura de disciplinas, tudo em relação ao curso, né.” (Estudante 19).

Os estudantes comentam sobre a interação que acontece em determinadas disciplinas com seus professores, em que o diálogo ocorre com outra intensidade. O professor é visto pelo estudante como aquele de quem pode se aproximar, e ir além do conteúdo ministrado. É aquele com quem se possível compartilhar dificuldades e pedir orientação. O professor passa a ser um mediador importante na divulgação, aproximação, encaminhamentos e utilização dos diferentes serviços oferecidos pela política de assistência na IES. A influência de um professor atento às necessidades dos estudantes e atitudes como estas podem ser um importante apoio na trajetória acadêmica do graduando, bem como a possibilidade de prevenção da evasão. As narrativas ilustram a questão: “Tem uma coisa muito forte que é muito falado é o vínculo com os professores, esse tipo de coisa né, os professores são bem abertos ao diálogo” (Estudante 5). O Estudante 14 reforça a importância da relação entre professor e aluno, “Os professores identificam isso (necessidade de encaminhar para o atendimento psicológico) porque têm bagagem, têm essa vivência e conhecem os alunos desde sempre. Justamente por essa proximidade que existe dentro do curso”.

Por estudarem em universidades que mesmo sendo comunitárias se faz necessário o pagamento de mensalidades, há a preocupação por parte dos estudantes pela permanência e conclusão do curso de graduação — representa 52% dos respondentes. Isso demonstra que apesar das políticas de democratização ao acesso e permanência à Educação Superior implantadas na década passada pelo governo federal, há a necessidade de acompanhamento ao percurso formativo. Atualmente, os constantes cortes econômicos para a educação fazem com que o receio de ter de parar de estudar passe a ser uma dúvida na trajetória acadêmica de muitos graduandos que estudam, por terem uma bolsa de estudos como o PROUNI ou financiamento estudantil, como, por exemplo, o Fundo de Financiamento (FIES).

Estar atento às narrativas dos estudantes mostra-se essencial para uma qualificação na formação acadêmica (CUNHA, 2012), principalmente possibilita uma maior compreensão sobre o significado da trajetória acadêmica dos estudantes e o quanto as políticas de assistência estudantil podem contribuir no percurso e possibilitar a permanência efetiva do estudante no curso superior.



Considerações Finais

Ao refletir sobre os resultados da pesquisa, foi possível constatar que quanto ao levantamento social, os coordenadores de graduação da área da saúde, na sua grande maioria, conhecem a Política de Assistência Estudantil e a utilizam na gestão de seus cursos nas situações de encaminhamentos e orientações aos estudantes que buscam aconselhamento. Dessa forma, incluem na sua gestão um repertório de informações e orientações a serem disponibilizadas aos alunos: no período de vestibular aos ingressantes, início de semestre aos matriculados e conforme necessidade do estudante ou encaminhamento do professor.

O fator confiança é uma conquista e uma potência que pode ser desenvolvida entre professor e aluno, mas também entre coordenador e aluno; provavelmente esse vínculo, que começa no curso, pode estender-se para a rede de serviços da universidade e dessa forma ser mais um fator que possibilita um maior engajamento do aluno ao curso superior que deseja concluir.

Os resultados indicados pela análise das narrativas dos alunos podem servir de novos subsídios para a implementação de programas institucionais, uma vez que, a partir da leitura da realidade posta, é possível criar estratégias efetivas de permanência na IES e qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia universitária**. 1ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. E Ed. São Paulo: Edições 70, 2011. BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 04 ago. 2014.

BRASIL, **Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Decreto Lei nº 7234 de 19.07. 2010.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20.12.1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 maio 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). **Portaria normativa nº 6, de 27 de março de 2013**. Consolida disposições sobre indicadores de qualidade e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2013/portaria_normativa_n6_27032013.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.



BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013.** Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm>. Acesso em: 05 fev. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org). **Qualidade da graduação:** a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

CHIZZTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** V. 16. São Paulo: Cortez, 1991.

COLOMBO, Sonia Simões & et al. **Gestão Educacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLOMBO, Sonia Simões. (Org.). **Gestão universitária:** os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In:_. (Org.). **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999. P. 19-29. (Série Núcleo de Pesquisa I).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitc, 2007.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Educação, Porto Alegre, v.22, n.37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** V. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da. **Processo de inclusão ilusória:** o jovem bolsista universitário. Jundiaí: Paco, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Questões da nossa época, v.11)

SILVA, Enio Waldir da; FRANTZ, Walter. **As funções sociais da universidade:** o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Unijuí, 2002.



A COMUNICAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE

- A RESPONSABILIDADE SOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE INTEGRAM O PROJETO ORACLE 221
- A COMUNICAÇÃO ESTRATÉGICA COMO FATOR DE APROXIMAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE: A EXPERIÊNCIA DO GABINETE DE COMUNICAÇÃO E IMAGEM DO POLITÉCNICO DE LISBOA 236
- CAPITAL HUMANO, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ENSINO SUPERIOR 246
- INDÚSTRIA 4.0, MARKETING 4.0, UNIVERSIDADE (MENOS) 4.0: CONSIDERAÇÕES SOB O PRISMA DO SENSO COMUM 258
- VALORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO: O CASO DA CAMPANHA INSTITUCIONAL "UNB, SUA LINDA" 269

A RESPONSABILIDADE SOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE INTEGRAM O PROJETO ORACLE

Ana Maria de Albuquerque Moreira

UnB

Márcia Lopes Reis

Unesp

Miguel Jerónimo

Politécnico de Leiria

Fernanda Paula Pinheiro

Politécnico de Leiria

Resumo: Este trabalho se propõe a analisar a importância da responsabilidade social em três instituições de ensino superior (duas brasileiras e uma portuguesa). As três instituições integram o Projeto Erasmus+ intitulado “Observatório Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior” (ORACLE). Dada a complexidade das mudanças na estrutura social dos dois países que integram este estudo, as atividades de extensão, realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), têm passado a cumprir uma função antes designada às empresas e outras organizações, a saber, a responsabilidade social. A extensão, ampliada pela produção científica e tecnológica, e somada às demais ações do âmbito do ensino superior, deixou de realizar uma função restrita às IES para estender a sua atuação na sociedade com a qual interage, promovendo desse modo, condições de implementação do princípio de equidade social. Com essa perspectiva, o presente estudo foi desenvolvido por uma abordagem qualitativa utilizando o levantamento bibliográfico e a análise documental para identificar as características da responsabilidade social, quando implementada por essas instituições de educação superior. Primeiramente, em legislações e reformas recentes na educação superior no Brasil e em Portugal e, em seguida, identificar dados, programas e projetos nas três instituições: Universidade de Brasília, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” e Politécnico de Leiria. Constituíram a segunda fase as análises desses dados, programas e projetos desenvolvidos nessas três IES cuja característica central é a busca da equidade, da ética e pelo compromisso com o desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental. Além de revelar o ganho de qualidade que representa a responsabilidade social nas IES, o estudo também revelou a dimensão da interculturalidade de projetos que são objeto de acordos internacionais, como o ORACLE. Seria a interculturalidade o fator que permitiria a análise de um mesmo tema de estudo em contextos nacionais distintos, por valores, princípios e normas com características comuns às instituições analisadas. Por essa visão, concluímos que projetos dessa natureza, no âmbito do Erasmus+, também se constituem em relevante mecanismo de qualificação diferenciada do exercício da responsabilidade social por parte das IES em seus distintos contextos, possibilitada pela condição de interculturalidade que perpassa esses países lusófonos.

Palavras-chave: Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior. Equidade. Projeto ORACLE.



Introdução

A responsabilidade social destaca-se nas organizações por sua relevante contribuição a uma atuação ética para um crescimento sustentável. Em instituições de educação superior, a responsabilidade social vai além das funções de ensino, pesquisa e extensão, para atuar em distintas vertentes do desenvolvimento: social, econômica, sustentável e cultural (Ribeiro e Magalhães, 2014).

Na perspectiva da responsabilidade social universitária, as instituições de educação superior ampliam sua função na sociedade e, como bem público, devem ser democráticas, universais, incluídas, produzindo conhecimento e ao, mesmo tempo, formando pessoas conscientes para a cidadania e a democracia (Sobrinho, 2018).

Neste trabalho, que envolve instituições de ensino superior brasileiras e portuguesas participantes do Projeto Observatório Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior (ORACLE), destacamos a importância da responsabilidade social universitária das universidades em relação à equidade.

Segundo Soares (2003 *apud* Jerónimo, 2010, p. 86), a massificação do ensino superior trouxe a expectativa inicial de que o elevado número de estudantes que passaram a acessar esse nível de ensino refletisse a realidade social e a sua heterogeneidade. Logo, era suposto ter acedido ao sistema um maior número de estudantes de grupos mais vulneráveis (carençados, portadores de deficiência, minorias étnicas, por exemplo). Pelo contrário, referem os autores, assiste-se a uma supremacia dos mais favorecidos, reproduzindo-se desse modo as desigualdades e o número reduzido de estudantes provenientes de contextos mais desfavorecidos que acedem ao ensino superior, em clara desvantagem, que tem vindo a engrossar o contingente que tem contribuído para elevadas taxas de insucesso e abandono.

Essa desigualdade é acentuada, no caso português, pelo atual modelo de acesso ao ensino superior que impõe *numerus clausus*, e que por isso é, segundo Cabrito (2004 *apud* Jerónimo, 2010, p. 87) injusto e discriminatório por entender existir uma relação entre a avaliação dos estudantes e o seu capital cultural, social e económico individual. Por outro lado, mas não menos importante, verifica-se um modelo competitivo entre estudantes e/ou IES em que os critérios de seleção não consideram as especificidades individuais; portanto não preveem qualquer mecanismo de discriminação positiva face à diferença (seja ela de que natureza for). Segundo Striedinger (2008, *apud* Jerónimo, 2010: 87), nada influencia ou determina de modo tão profundo as questões relativas à educação e ao prosseguimento de estudos do que a proveniência/origem socioeconómica de cada um. É nessa lógica, precisamente, que Sousa Santos (2003: 22) enfatiza a importância de “(...) uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades”. Tratar das minimizações dessas desigualdades sociais passa a ser uma das funções sociais das universidades neste início de século XXI: tida como uma relação obrigatória das empresas com a sociedade, a responsabilidade social passa a compor uma das preocupações das instituições de educação superior quando imbuídas do paradigma da promoção da equidade. Exatamente sobre essas práticas que este trabalho propõe uma reflexão desde

distintas ações universitárias contempladas no Projeto Oracle que reafirmam a importância da autonomia que essas instituições devem usufruir para a gestão de programas e projetos com diferencial da responsabilidade social.

1. Projetos implementados no Politécnico de Leiria (Portugal) com ênfase na equidade como responsabilidade social

A educação é a dimensão com o nível de impacto mais significativo na formação de cidadãos socialmente responsáveis (Vega, 2009: 69), não só porque assume a forma de direito humano universal (UN, 1948), mas porque se constitui como um dos elementos-chave para a promoção de valores fundamentais à vida comum como é disso exemplo os que são preconizados pelo Programa Erasmus + (2014-2020): “fomentar a integração social, melhorar a compreensão intercultural e o sentido de pertença a uma comunidade, (...) promover a inclusão de pessoas oriundas de meios desfavorecidos, incluindo os migrantes recém-chegados.” (Erasmus+, 2014-2020). As instituições de ensino superior (IES) são o espaço privilegiado para o reforço e concretização deste desígnio nas sociedades atuais.

Ser socialmente responsável, no século XXI, é um desígnio coletivo que “regula os nossos impactos, isto é, não o que fazemos com as suas consequências imediatas e locais, mas o que produz o que fazemos com as suas emergências sistémicas afastadas e globais” (Vallaey, 2017).

Este modelo de gestão assenta, portanto, em práticas (e estratégias) de desenvolvimento sustentável que contribuem, no caso particular das IES, para educar os jovens e adultos para a cidadania. Ou seja, a incorporação da responsabilidade social consubstanciou a consciencialização para a produção e disseminação de conhecimento socialmente relevante e útil, para a gestão organizacional responsável e eficiente e, em última análise, para a promoção de um desenvolvimento societal mais equitativo e sustentável.

A evolução crescente da tendência internacional de reconhecimento da influência que as IES exercem na definição e na transmissão de valores sobre os quais a sociedade é construída tem vindo a exigir maior clareza na definição da responsabilidade pública do ensino superior e da centralidade da governança das IES na promoção da sua dimensão social.

A dimensão social do ensino superior, enfatizada no âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES, 2010) e da Declaração de Lovaina (EACEA, 2012) entre outras declarações internacionais para a educação equitativa e inclusiva, tem vindo a acentuar a tónica numa perspectiva de intervenção que garanta uma maior equidade no acesso, permanência e na conclusão do ensino superior para todos (Jornal Oficial da União Europeia, 2013), não obstante manter a missão original do ensino superior ao nível da promoção do conhecimento, da investigação, do desenvolvimento pessoal e profissional dos

Direito consagrado nos artigos 73.º (Educação, cultura e ciência) e 74.º (Ensino) da Constituição da República Portuguesa (É também o 1.º princípio fundamental contemplado pelo Pilar Europeu dos Direitos Sociais, disponível em https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_pt



estudantes, assim como a promoção de uma cidadania crítica, comprometida com os valores da herança humanista das IES. O desafio da equidade nos sistemas educativos, de forma ampla, em todos os níveis e para todas as pessoas, impõe-se pela dinâmica da interculturalidade associada à diversidade de povos e culturas, independentemente da geografia (ODS 4 – Agenda 2030) para o desenvolvimento sustentável.

A Agenda da União Europeia em prol do ensino superior (Comissão Europeia, 2017) publicada pela Comissão Europeia em 2017 centra-se essencialmente em quatro domínios prioritários: alinhar o desenvolvimento de competências no ensino superior com as necessidades do mercado de trabalho; tornar o ensino superior amplamente acessível, mais inclusivo e reforçar a sua presença na sociedade; reforçar a capacidade de inovação do ensino superior; e aumentar a sua eficácia e eficiência. Embora se reconheça, de um modo geral, a concretização das estratégias a alcançar, no âmbito da Estratégia Europa 2020, ainda que a ritmos diferenciados por cada um dos Estados Membros, atende não só às suas particularidades, mas também à forma como se desenhou a saída da crise económico-financeira. Remetendo para o caso concreto de Portugal, este novo documento recentra os esforços nas oportunidades e nos desafios atuais em evolução. Para o efeito, definiu como prioridades de ação:

- Combater o desajuste entre as competências que os sistemas educativos europeus promovem através da oferta formativa e as que são realmente necessárias ao desenvolvimento sustentável.
- Ter sistemas de ensino superior inclusivos e coesos, atenuando as fraturas sociais persistentes e crescentes, valorizando novos talentos provenientes de outras culturas e/ou origens com garantia de condições adequadas para que possam ser bem-sucedidos (inclusive a refugiados e migrantes)
- Assegurar que as instituições de ensino superior contribuam para a inovação, através da excelência dos seus centros de investigação, propondo novas soluções para os problemas económicos, sociais e ambientais, em particular das comunidades locais e regionais envolventes e em articulação com o princípio da especialização inteligente.
- Apoiar sistemas de ensino superior eficazes e eficientes, internamente e ao nível interinstitucional.

A estratégia da Comissão Europeia assumiu um maior reforço, em 2018, no âmbito da Cimeira para o Emprego Justo e o Crescimento realizada em Gotemburgo com a comunicação: "Rumo a um Espaço Europeu da Educação até 2025: promover a identidade europeia através da educação e da cultura", cujo intuito é desenvolver a cooperação europeia nas áreas da Educação e Cultura, reforçando algumas das intenções já enunciadas em 2017; proporcionando um espaço europeu de ensino superior mais fluído no que toca ao reconhecimento mútuo automático de diplomas; de mobilidade dos estudantes para fins de aprendizagem, de cooperação para a inovação e intercâmbio de boas práticas, entre outros, em benefício de todos.

A 12 de Março de 2010, os Ministros da Educação e Ensino Superior dos 47 países aderentes ao Processo de Bolonha adotaram a Declaração de Budapeste-Viena e lançaram oficialmente o Espaço Europeu de Ensino Superior.

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 – Educação de Qualidade: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. (2015). Os ODS formam a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://www.unesco.org>



Face ao exposto, fica evidente que o compromisso institucional com os princípios e as práticas de equidade e de responsabilidade social nunca foi e não é, de forma alguma, exclusivo da educação superior e das instituições de ensino superior, mas é por elas preconizado num quadro de atuação conjugada, no âmbito das políticas públicas, com o horizonte último de formar cidadãos responsáveis, comprometidos com um processo de transformação social, no sentido de construir sociedades mais justas, solidárias, inclusivas, sustentáveis e pacíficas.

Em suma, a responsabilidade social das IES evoca a responsabilidade pelos seus atos nas múltiplas dimensões em que intervém, mas também a responsabilidade pelos impactos que desencadeia no contexto social envolvente, local e global, através da comunidade académica e demais *stakeholders*, no presente e não propriamente para o futuro. Consequentemente, as IES, conscientes desta inevitável realidade, assumem como dever moral, encorajar a comunidade académica a assumir um compromisso com a responsabilidade ética não só ao nível individual e organizacional, mas também com a sociedade. Simultaneamente, elas próprias, as IES, têm vindo a reforçar a sua missão integrando uma abordagem da equidade no âmbito da oferta formativa, dos processos de ensino-aprendizagem e de inovação pedagógica e avaliação, das agendas de investigação e demais ações e projetos de colaboração interinstitucional e de partilha de conhecimento e inovação com as comunidades.

Promover uma cultura da equidade: boas práticas do Politécnico de Leiria

Em Portugal, as IES têm vindo paulatinamente a incorporar o princípio da equidade, como elemento fundamental de uma gestão responsável e politicamente democrática, distribuída transversalmente pelos pilares que constituem a matriz da sua missão: ensino e formação, que privilegie a formação integral dos estudantes; investigação: assente na produção de ciência ancorada na ética; partilha de tecnologia e conhecimento: cujo objectivo primordial é formar para uma cidadania democrática que promova o desenvolvimento sustentável das comunidades dentro e fora da instituição.

O Politécnico de Leiria, enquanto IES, tem assumido nas suas múltiplas práticas de intervenção esta preocupação em proporcionar aos estudantes em particular um ambiente de equidade, procurando desse modo garantir a qualidade da sua formação, independentemente do género, língua, rendimento, deficiência, condição social, entre outras. Nesse sentido, tem vindo a desenvolver mecanismos internos que permitam que uma maior diversidade (e heterogeneidade) de estudantes, nacionais e internacionais, beneficiem-se de educação superior, e que sejam bem sucedidos durante o seu percurso formativo e nos resultados das suas aprendizagens. Salvaguardando, no entanto, a pertinência da discussão também na questão relativa ao acesso ao ensino superior; porém, essa dimensão em Portugal obedece a um enquadramento legal específico (não controlado diretamente pelas IES).

No que se refere à dimensão da internacionalização, assumida pelo Politécnico de Leiria como uma das suas prioridades, tem-se registado um aumento gradual e sustentado do acolhimento de estudantes

estrangeiros (provenientes essencialmente da América Latina, China, União Europeia e Países de Língua Oficial Portuguesa), impondo desafios permanentes para toda a comunidade educativa, de valorização da diversidade, de aceitação e respeito pelas diferenças individuais, enquanto oportunidades singulares de enriquecimento pessoal e cultural. Serão, de seguida, partilhadas algumas das boas práticas do Politécnico de Leiria nesse sentido.

A **Rede IPL Global Academy** é uma rede de escolas e colégios internacionais do ensino secundário, através da qual se privilegia a orientação e supervisão dos estudantes na transição entre o ensino secundário do país de origem e a educação superior em Portugal. Essa iniciativa é promovida pelo Gabinete de Marketing Internacional através da participação em certames especializados e em atividades promocionais diretamente nas escolas secundárias dos países com os quais o Politécnico de Leiria tem uma cooperação mais estreita. As atividades promocionais incluem a apresentação da instituição, área geográfica de intervenção, cultura, língua e em particular a oferta de programas de formação em língua portuguesa, o custo de vida, acesso a alojamento, oportunidades de trabalho, em simultâneo com os estudos, entre outras informações.

Bolsas de Mérito. São atribuídas aos melhores estudantes internacionais que ingressam em cada ciclo de estudos, Bolsas de Mérito, com apoio específico para aqueles que revelam maiores necessidades, sendo esta uma das estratégias de promoção do recrutamento internacional dos melhores estudantes.

Programas de Mobilidade de Estudantes. A existência de diferentes tipos de estudantes (em mobilidade, a fazer estudos completos, ou cursos de curta duração) que permanecem no Politécnico de Leiria, promove o multiculturalismo e a diversidade entre culturas e contextos educativos, num mundo cada vez mais global

Disponibilização de Serviços de Apoio ao Acolhimento do Estudante Internacional. Atendendo à especificidade da condição do estudante internacional, o Politécnico de Leiria disponibiliza serviços especificamente dedicados ao estudante que pela primeira vez contacta com o país e com a cultura portuguesa. São disso exemplo os Serviços de Ação Social e o Serviço de Apoio ao Estudante. Os Serviços de Ação Social são serviços presentes nas 5 escolas superiores do Politécnico de Leiria. Disponibilizam aos estudantes um conjunto alargado de serviços, nomeadamente de alojamento, através de 8 residências, de alimentação a preços sociais, de serviços médicos, desporto e cultura que garantem o seu bem-estar. Paralelamente, os Serviço de Ação Social contemplam também o apoio pecuniário aos estudantes através de bolsas de estudo, entre as quais merece particular destaque o Programa Fundo de Apoio Social ao Estudante (FASE^R). Esta medida, financiada pela consignação de 2% das propinas, permite aos estudantes a participação em atividades desenvolvidas nas diferentes unidades e serviços do Politécnico de Leiria, recebendo em troca apoio de natureza financeira, de integração social e académica, de forma complementar aos formatos de apoio tradicional existentes. O Serviço de Apoio ao Estudante dispõe de gabinetes distribuídos pelos *campi* do Politécnico de Leiria assegurando um atendimento de proximidade à comunidade estudantil. Promove atividades de acompanhamento psicopedagógico, apoio psicológico e de orientação pessoal, social e vocacional dos estudantes.



Rede Alumni Internacional. Promove iniciativas de reforço dos laços entre a instituição e os seus antigos estudantes que se encontram a trabalhar em outras regiões do mundo que não Portugal. Esta rede constitui um ativo fundamental na projeção da identidade cultural do Politécnico de Leiria junto de potenciais estudantes nas mais diversas comunidades espalhadas pelo mundo.

A UnB e as políticas para a equidade como responsabilidade social

Superar as desigualdades no acesso aos cursos superiores constitui desafios históricos para as universidades federais brasileiras, e a Universidade de Brasília possui uma trajetória destacada no que concerne à equidade. Essa trajetória ganhou maior evidência quando, em junho de 2003, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade de Brasília aprovou o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília. O Documento resultou de estudo realizado pelos docentes José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, do Departamento de Antropologia da UnB, destacando a desigualdades existentes entre a população negra e branca nas universidades em relação aos respectivos totais no país. Os negros (45% do total da população) representavam 2% do total da população universitária; enquanto os brancos e amarelos (54% do total da população) ocupavam 98% das vagas no ensino superior (Carvalho e Segato, 2002).

Com o intuito de modificar esse cenário desigual no âmbito da UnB, foi aprovada a destinação de 20% das vagas em cada curso de graduação a estudantes negros. No primeiro processo seletivo de 2004, o percentual de cotas foi aplicado. A partir de 2013, o ingresso pelo sistema de cotas passou por algumas modificações em decorrência Lei de Cotas, sancionada no ano anterior (Lei no 12.711/2012). A Lei de Cotas estabelece um percentual de 50% das vagas das instituições federais de educação superior (IFES) aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Uma parte dessas vagas deve ser destinada a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A política de cotas foi fundamental para a democratização do acesso aos cursos de graduação na UnB, pois

Dessa maneira, desde a aprovação da política de cotas raciais pela UnB, o processo seletivo para ingresso na Universidade tornou-se mais diversificado, ocorrendo por meio do Programa de Avaliação Seriada (PAS), do vestibular ou do Sisu. O sistema de cotas também foi ampliado em relação ao ano de 2014 e atende aos critérios de raça/cor, antecedentes escolares e renda familiar, na busca por democratização do acesso à Universidade. (Lozzi et al, 2019, p. 103).

Além da política de cotas, que democratizou o acesso, outras políticas foram essenciais para promover a equidade na UnB, das quais se destacam o REUNI e o PNAES. A primeira delas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096/2007, teve início em 2008 e promoveu condições para as universidades federais expandirem a rede física, acadêmica e pedagógica e, dessa forma, ampliarem a oferta de vagas.

A adesão da UnB ao REUNI foi marcada pela aprovação dos documentos “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social” e a “Carta de Intenções” na 333^a. Reunião do Con



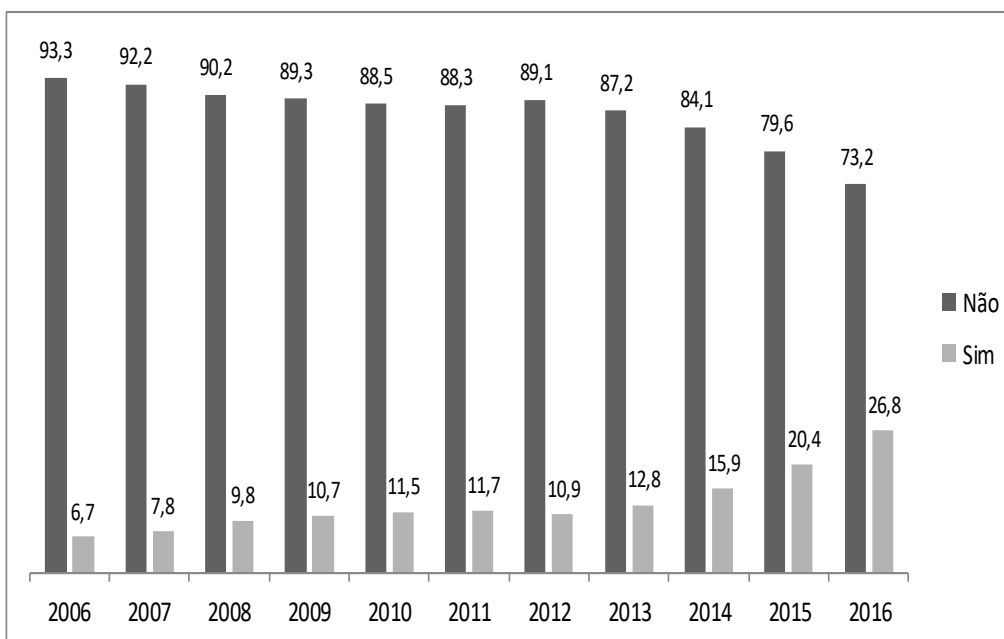
selho Universitário (Consuni) realizada em outubro de 2007. Em março de 2008 foi assinado o acordo entre a UnB e o Ministério da Educação, confirmando a adesão da Universidade ao REUNI e traçando as metas do plano de expansão.

Os resultados podem ser verificados no crescimento do quantitativo de matrículas, observado já em 2007, quando as matrículas subiram 29% em relação ao ano anterior. Em 2008, a UnB contabilizava um total de 30.008 matrículas, em 2013, 34.236 e, em 2017, 39.624 matrículas (SIGRA, UnB).

O aumento do número de vagas disponíveis é uma etapa importante para a equidade. A segunda diz respeito à democratização do acesso. Nesse ponto, o sistema de cotas permitiu que parte significativa das vagas na UnB viesse a ser ocupada por estudantes negros e pardos, de famílias de renda mais baixa e que realizaram o ensino médio em escolas públicas. A inclusão desses estudantes na UnB, que muda o perfil dos estudantes de graduação da Universidade, mostra uma dimensão da responsabilidade social universitária para modificar contextos desiguais.

Com base nos dados obtidos no Sistema de Graduação da UnB (Sigrá), Silene et al (2018) mostraram que o aumento do número de vagas foi acompanhado do aumento do ingresso de estudantes cotistas.

Gráfico 1: Percentual de aOs alunos cotistas são aqueles que entraram pelo sistema de cotas e os não cotistas ingressaram pelos demais sistemas utilizados pela UnB.



Fonte: Lozzi et al, 2019.

Na perspectiva da equidade como responsabilidade social, a democratização do acesso necessita de ser acompanhada de políticas e estratégias de gestão que deem suporte à permanência e à formação

Os alunos cotistas são aqueles que entraram pelo sistema de cotas e os não cotistas ingressaram pelos demais sistemas utilizados pela UnB.



com qualidade. Nesse sentido, foi fundamental no cenário de uma universidade mais equitativa o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo governo federal em 2010 com o objetivo de promover a permanência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação nas instituições federais de ensino superior, reduzindo os efeitos das desigualdades socioeconômicas que levam à evasão. As ações adotadas pelas universidades incluem suporte à moradia estudantil, alimentação, transporte, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e assistência à saúde.

Na UnB, tendo em vista o aumento do ingresso dos estudantes cotistas, as ações que promovem a equidade estão estabelecidas e são desenvolvidas no âmbito da Política de Assistência Estudantil da UnB. Na estrutura administrativa da Universidade, a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) é responsável por implementar uma série de ações: bolsa alimentação, auxílio socioeconômico, moradia estudantil, auxílio-creche, auxílio emergencial, apoio para compra de livros (vale-livros), curso de línguas estrangeiras (UnB Idiomas). O Relatório de Gestão da DDS (2018) mostra a participação crescente do número de estudantes nesses programas.

Tabela 1 – Estudantes participantes em Programas de Assistência Estudantil, UnB – 2013 a 2017

Ano	Auxílio Alimentação (Graduação e Pós-Graduação)	Auxílio Socioeconômico (Graduação)	Moradia Estudantil Graduação	Moradia Estudantil Graduação Transporte	Moradia Estudantil (Pos-Graduação)	Auxílio Creche (Graduação)	Auxílio Emergencial (Graduação)
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
2013	3.216	1.480	717	0	116	0	400
2014	4.182	1.938	1.126	0	112	0	384
2015	4.816	2.432	1.197	0	106	0	333
2016	5.391	2.964	1.598	0	117	0	281
2017	6.768	3.359	1.841	50	99	10	325

Fonte: Relatório de Gestão da DDS, 2018.

Outras ações da DDS vêm sendo implementadas para ampliar a acolhida dos estudantes na Universidade, dando suporte à sua permanência, tais como Projeto de Acompanhamento Acadêmico de Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e Projeto de Acolhida Psicossocial para atendimento de estudantes em sofrimento emocional. A esse respeito, também foi criada a Diretoria de Assistência à Saúde.

A Unesp e os projetos de promoção da equidade

No caso da UNESP, a responsabilidade social tem sido possível como decorrência dos processos históricos de exercício da autonomia de gestão didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial, estabelecida por meio do Decreto Estadual nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989, ato administrati-



vo do então governador Orestes Quécia, que naquele ato reservou um percentual fixo da arrecadação estadual do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para custear as três instituições, correspondente na época a 8,4% daquele imposto.

Assim, em 2019, a UNESP se destacaria no cumprimento da responsabilidade social evidenciada pela expansão da oferta do ensino superior público, marcada pelo aumento significativo da presença dos *campi* universitários em diversas regiões do estado, o que por si só já representa um importante impacto socioeconômico nas cidades e nas regiões onde foram instalados. Se essa expansão possibilitou um aumento do número de cursos de graduação e de pós-graduação, ampliação de vagas oferecidas em várias regiões do estado de São Paulo, onde não existia o ensino superior público, alguns outros indicadores fazem parte desse conjunto de ações de caráter voltado à responsabilidade social. No entanto, o diferencial que se pretende com este texto é considerar a importância que o tema autonomia universitária representa para que a responsabilidade social seja cumprida e reconhecida, como referência no ensino, pesquisa e extensão. Afinal, a responsabilidade social no caso da UNESP estaria presente nessas distintas dimensões que, juntas, representam significativos resultados quantitativos e qualitativos neste tripé (ensino, pesquisa e extensão). Vale considerar que esse modelo de autonomia implantado, considerado único no país, vinculava inicialmente, no ano de 1989, o repasse de 8,4% do ICMS, mas desde 1995 o percentual é de 9,57% da arrecadação desse imposto estadual.

Especificamente, no caso do Brasil, a autonomia universitária pode ser entendida como algo recente, como também é recente a consideração da responsabilidade social das universidades, pois surge com a Constituição Federal de 1988, prevista em seu artigo 207:

Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, p. 123).

Por sua vez, especificamente, no caso da autonomia nas universidades estaduais paulistas, fundamentada e aplicada a partir do disposto no artigo 207 da carta magna, surgiu por meio do Decreto Estadual nº 29.598, de 2 de fevereiro de 1989, em seu 1º artigo:

Artigo 1º – Os órgãos da Administração Centralizada do Estado adotarão procedimentos administrativos cabíveis para viabilizar a autonomia das Universidades do Estado de São Paulo de acordo com os parâmetros deste decreto até que a Constituinte Estadual promulgue a nova Constituição do Estado e que a Assembleia Legislativa decrete a legislação referente ao Sistema de Ensino Superior Paulista” (SÃO PAULO, 1989).

O modelo originalmente previsto nesse Decreto, diferentemente dos modelos das demais universidades públicas brasileiras, foi vinculado à arrecadação do ICMS do estado, sendo sucessivamente mantido. Já em relação ao montante de recursos que o sustenta, foi ampliado por leis orçamentárias anuais.

De acordo com Ranieri (2015), o modelo de autonomia das universidades estaduais paulistas pode ser considerado uma exclusividade brasileira. Não há no mundo estrutura legal que assegure o



repassa de verbas públicas, atualmente 9,57% do ICMS, em duodécimos mensais, além do amplo espaço de gestão administrativa, financeira e patrimonial, combinado com a autonomia didático-científica. Porém, destaca a autora, no direito brasileiro a autonomia universitária também pressupõe limites e controles internos e externos que impactam diretamente na condição de exercício da sua responsabilidade social. Afinal, o exercício da responsabilidade social figura como um retorno — necessário — a ser dado à sociedade, especificamente nesse caso aos contribuintes do estado de São Paulo e, como parte da federação, ao próprio país.

Segundo Durhan (2005), muitos dos pressupostos relativos à autonomia com os quais trabalhamos têm origem com a criação das primeiras universidades ainda no século XIII, pois já naquela época elas respondiam às forças sociais amplas, surgindo quase ao mesmo tempo em diferentes países.

A autonomia universitária parece ser, no Brasil, objeto de um amplo consenso, pois professores, funcionários, estudantes e governantes manifestam-se todos a favor dela e pretendem defendê-la. É assim um valor e, por isso mesmo, é tratada como um pressuposto inerente à própria natureza da instituição. É desta forma, inclusive, que ela aparece no próprio texto constitucional (DURHAN, 2005).

Para a autora, a inclusão da autonomia no corpo constitucional transferiu uma parte importante do debate sobre a universidade para a esfera jurídica, especialmente porque o conceito não é juridicamente claro. Sobre essa questão, destaca que há apenas um ponto de consenso: o de que autonomia não significa soberania e, portanto, não exclui formas de controle por parte do poder público exercidas pelo cumprimento da responsabilidade social.

A autonomia financeira conquistada pelas três universidades estaduais paulistas em 1989 obrigou-as a buscar soluções próprias para a gestão dos recursos, garantindo liberdade para se efetuar planos inovadores em cada uma delas.

Durigan (2016), que exerceu a função de reitor no período de 2013 a 2016, afirma que os primeiros problemas de financiamento das universidades já estavam presentes desde os anos 1990, configurando-se num verdadeiro teste da autonomia para a UNESP, inclusive, dada a imprevisibilidade do ICMS e do conseqüente repasse para a instituição impactando as demandas pelo exercício da responsabilidade social. Assim, qualquer planejamento passa a ser considerado nos processos de gestão para garantir que a responsabilidade social seja cumprida, apesar das contingências sociais e econômicas.

Em tempos atuais, serão os indicadores de produtividade que refletirão o desempenho, evidenciando a responsabilidade social cumprida pela universidade e seus impactos na docência, pesquisa e extensão (Tabela 2). Dada a condição de gestão dos seus regimes de autonomia, os dados serão considerados desde as três universidades estaduais: USP, UNESP e UNICAMP.

Tabela 2: indicadores de desempenho das universidades estaduais paulistas

Indicadores de produtividade ▲

	1989	2017	Varição
Funcionários	35.167	27.593	-22%
Docentes	11.065	10.914	-1,4%
Receitas do Tesouro (R\$ milhões 2017)*	6.052	9.116	+51%
Vagas na graduação	12.584	22.169	+76%
Alunos matriculados	80.325	188.453	+135%
Graduação	57.055	118.920	+108%
Pós-graduação	23.270	69.533	+199%
Títulos concedidos	9.238	27.589	+199%
Graduação	6.900	15.976	+132%
Pós-graduação	2.338	11.613	+397%
Mestrado	1.571	6.311	+302%
Doutorado	767	5.302	+591%
Publicações científicas	1.064	17.175	+1.514%

* Valores médios de 2017, corrigidos pelo IGP-DI

Fonte: FAPESP (2019)

Os dados apresentados na tabela 2 demonstram que, desde o ano de 1989, quando as três universidades estaduais paulistas UNESP, UNICAMP e USP passaram a gozar de autonomia financeira plena, seus indicadores de produtividade apresentaram ganhos significativos, em oposição aos números de funcionários (-22%) e docentes (-1,4%) que caíram no período analisado, aspecto este que do ponto de vista da gestão administrativa não pode ser considerado ruim.

Na tabela 3 temos os indicadores relativos ao número de cursos de graduação e pós-graduação, cidades presentes e área construída no ano de 1999, ano em que se completou uma década do estabelecimento da autonomia universitária no estado de São Paulo, e no ano de 2017, isto é, dezoito anos depois.

Tabela 3 – Indicadores de evolução das universidades estaduais paulistas

IES/ INDICA- DORES/ ANOS	Cursos Graduação		Cursos Pós-Graduação		Cidades Presentes		Área Construída (mil m ²)	
	1999	2017	1999	2017	1999	2017	1999	2017
UNESP	81	136	101	150	15	24	650.000	966.634
UNICAMP	50	66	61	158	03	04	550.000	692.412
USP	162	321	206	264	06	07	1.371.000	1.981.720

Fonte: Anuários estatísticos da UNESP, UNICAMP e USP, adaptado pelos autores

Quando analisados comparativamente os dados de 1999 e 2017, verifica-se que houve um crescimento importante nas três instituições, o que representa uma significativa expansão do ensino superior público no estado de São Paulo, fenômeno esse que pode ser atribuído ao modelo de gestão autonomia didático-científica e administrativa, financeira e patrimonial, pois possibilitou liberdade para que as três instituições de ensino realizassem, cada uma, o seu planejamento direcionado à atividade-fim: ensino, pesquisa e extensão com responsabilidade social.

À guisa de conclusão

A proposta de analisar a responsabilidade social desde a gestão em três universidades localizadas em dois países culturalmente próximos como Portugal e Brasil, Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual Paulista ‘Julio de Mesquita Filho’ (Unesp) evidenciou, ao final, aspectos de interculturalidade. Ao ser definida por Canclini (2004) como “concepções multiculturais admitem a diversidade de culturas, salientam as suas diferenças e propõem políticas relativistas de respeito que, frequentemente, reforçam a segregação”, a interculturalidade parece ser visibilizada na responsabilidade social cumprida pelas universidades, pois vai além do modo como essa prática é implementada nas empresas. Afinal, o diferencial estaria exatamente nessa possibilidade que a interculturalidade propicia ao “(...) apontar para o confronto e o entrelaçamento, para o que ocorre quando grupos estabelecem relações e trocas”.

Nesse sentido, enquanto nas duas primeiras Instituições de Educação Superior — IPL e UnB — são realizadas atividades de cunho de extensão universitária, a terceira instituição — Unesp — denota um modo de abordagem sobre a autonomia como uma condição *sine qua non* para que a responsabilidade social se cumpra e vá além da função universitária como é a extensão, alcançando a docência e a pesquisa. Assim, os dados relativos aos projetos e programas de extensão, bem como à expansão do ensino superior público para distintas regiões de um estado tão desigual, parecem estabelecer uma forma diferenciada de influência da gestão para a promoção de responsabilidade social. Considerando os avanços que esses dados denotam, o modo intercultural de aproximação e acesso de diferentes contextos sociais culmina com um significativo crescimento em todos os indicadores de desempenho por essas instituições imbuídas desse caráter social da responsabilidade institucional na promoção da equidade.

Referências

Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice). (2012). O Espaço Europeu de Ensino Superior em 2012, Relatório sobre a Implementação do Processo de Bolonha. Rede Eurydice. ISBN 978-92-9201-478-0 doi:10.2797/3457. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

Bianchetti, L.; Magalhães, A. M. (2015) Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 20 (1) p. 225-249.



Brasil (1998) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.

Cabaço, L. (Coord.). (2017). Relatório Nacional sobre a implantação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável - Portugal. República Portuguesa – Ministério dos Negócios Estrangeiros. Disponível em https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017_PT_REV_FINAL_28_06_2017.pdf.

Canclini, N. (2004) **Diferentes, Desiguales y Desconectados: Mapas de la Interculturalidad**. Barcelona: Gedisa.

Comissão Europeia (2017). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre uma nova agenda da União Europeia (EU) em prol do ensino superior {SWD(2017) 164 final. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>.

Durham, E. R. (2005) Autonomia universitária: extensão e limites. *In*: NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior). **Documento de Trabalho 03/05**. São Paulo: USP.

Durigan, Júlio César (2016) A administração das universidades públicas paulistas. *In*: Jornal O Estado de São Paulo, São Paulo, 24 ago. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/cWJJq6>>. Acesso em: 30 agosto 2019.

ERASMUS+ (2014). Disponível em: <https://www.erasmusmais.pt/> e https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/book/export/html/296_pt

FAPESP (2019). Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo. Revista Pesquisa FAPESP, São Paulo, n. 279, maio, 2019.

Gairín, J., Ávila, G. P. (Coords.) (2018). Políticas y prácticas en Educación Superior. España: Wolters Kluwer España, S.A., ISBN versión impressa: 978-156561-11-6.

Jerónimo, M. (2010). O papel da Ação Social na igualdade de oportunidades de acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior. Tese de Doutoramento na Área de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación: Universidad de Extremadura.

Jornal Oficial da União Europeia (2013). Conclusões do Conselho sobre a dimensão social do ensino superior (2013/C 168/0). O Conselho da União Europeia convida os Estados Membros na observância do Princípio da Subsidiariedade. Disponível em https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2013.168.01.0002.01.POR&toc=OJ:C:2013:168:TOC

Lozzi, S.; Nogueira, D.; Moreira, A.M. e Santos, C. (2019) As políticas de cotas na Universidade de Brasília: da luta pelo direito à educação superior à democratização do acesso. *In*: Sousa, A. e Maciel, C. (orgs.) *Desafios na educação superior: acesso, permanência e inclusão*. Curitiba, CRV.

Ranieri, N. (2015) Autonomia Universitária e Lei de Responsabilidade Fiscal: relações e implicações. *Revista USP*, São Paulo, 105, p. 33-42.

Ribeiro, R.C. and Magalhães, A.M. (2014) Política de Responsabilidade Social na Universidade: Conceitos e desafios *in Educação, Sociedade & Cultura*, 42, 133-156.



Santos, B. S., Nunes, J.A. (2004). *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre providências visando a autonomia universitária. Diário Oficial - Executivo, p. 01, 03 fev. 1989. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=35148>. Acesso em: 08 set. 2019.

SOBRINHO, José Dias (2018) Responsabilidade social da Universidade em questão In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, 23 (03), p. 586-589.

UNESP. Anuário Estatístico (2019) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. v. 17, 2017. São Paulo: UNESP, APE, 2018. Disponível em: https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2018.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

United Nations. (1948) Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque.

Universidade de Brasília (2018). *Relatório de Gestão Diretoria de Desenvolvimento Social 2016 - 2017*. Brasil: UnB.

Vallaes, François (2018). Responsabilidade Social Universitária: uma definição prudente e responsável”. Colóquio - Revista do Desenvolvimento Regional – Faccat – Taquara/RS, v. 14, n.º 2, jul./dez. 2017. Disponível em <https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/723>

Vega Natividad de la R. (2009). Necesidades Emergentes Y Responsabilidad Social Universitaria. Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 16-2009, Universidad de Alicante, ISSN: 1133-0473, 65-76.



A COMUNICAÇÃO ESTRATÉGICA COMO FATOR DE APROXIMAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE: A EXPERIÊNCIA DO GABINETE DE COMUNICAÇÃO E IMAGEM DO POLITÉCNICO DE LISBOA

Vanessa de Sousa Glória
Clara Santos Silva
Linda Redondo
Marco Nunes
Politécnico de Lisboa, Portugal

Resumo: Nos últimos anos assistimos à alteração do modelo de gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), com destaque para o desenvolvimento e relevância do papel da comunicação. A adaptação à nova realidade, mais competitiva e exigente, marcada pela massificação do ensino, leva à adoção de um modelo de gestão mais empresarial. A missão das IES, inicialmente muito centrada na produção e difusão do conhecimento, passou a privilegiar também a formação integral do indivíduo, a promoção da cidadania e da relação ativa das IES com a sociedade. A comunicação estratégica é uma aliada no cumprimento deste novo desafio. Desse modo, as ações de comunicação são planeadas e implementadas não só de acordo com os princípios de ensino, investigação, mas também cada vez mais na relação com a comunidade. Nesse contexto, os profissionais de comunicação assumem-se nas IES como importantes facilitadores na relação entre a organização e os seus diferentes públicos. Este artigo se divide em duas partes. A primeira parte contextualiza a comunicação estratégica nas IES e o uso das novas tecnologias. Na segunda parte, apresentam-se algumas das iniciativas do Gabinete de Comunicação e Imagem do IPL, na estratégia de comunicação com as IES, com enfoque nos Países e Regiões de Língua Portuguesa e com a sociedade. Conferências internacionais coorganizadas, o vídeo institucional, o *website* e as redes sociais, são exemplos da comunicação entre IES. A plataforma digital “Agenda Cultural”, mostra de eventos de iniciativa própria, ou em parceria que integra as escolas e institutos superiores do IPL, sobretudo as de artes; e a relação com a UNISBEN — Universidade Intergeracional de Benfica, através do acolhimento e divulgação dos trabalhos artísticos, desenvolvidos por seniores locais, são alguns dos veículos de aproximação e envolvimento com a comunidade local, que fazem do Politécnico de Lisboa, um importante agente cultural da cidade de Lisboa.

Palavras-chave: IES. Comunicação estratégica. Conferências internacionais. Vídeo institucional. *Web 2.0*.

Introdução

No contexto atual em que a ligação à sociedade e a internacionalização são eixos estratégicos das Instituições de Ensino Superior (IES), os gabinetes de comunicação das IES assumem importantes responsabilidades na gestão estratégica de públicos internos e externos, ideia defendida por Taylor (1993) para quem comunicação é a “cola” de uma organização.

Com a comunicação estratégica passou a ser possível às IES recorrer a práticas de comunicação para colocar ao serviço dos novos objetivos organizacionais.

Neste artigo, depois de um olhar sobre a evolução do ensino superior em Portugal, associado ao crescimento e valorização do papel desempenhado pelos gabinetes de comunicação das IES, são explicitados conceitos como comunicação organizacional e comunicação estratégica.



Na segunda parte, com o estudo de caso do Politécnico de Lisboa (IPL), no período de 2016 a 2019, pretende-se demonstrar como as práticas de comunicação estratégica na instituição dão corpo à visão estratégica dos líderes organizacionais, com o *know-how* de profissionais de comunicação.

PARTE I

Ensino Superior em Portugal

Breve retrato

As Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas passaram por períodos de grandes mudanças desde a expansão e diversificação do ensino superior português nos anos 70, com o projeto político do ministro da Educação Veiga Simão, no âmbito do qual foram criadas novas universidades e os institutos politécnicos.

Em 1980 é constituída a rede de ensino superior politécnico em Portugal. Seis anos mais tarde foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra a existência de um sistema constituído pelos subsistemas universitário e politécnico, como já acontecia em alguns países europeus.

O Regime Jurídico das IES (RJIES), publicado em 2007, trouxe maior flexibilidade, abertura e eficácia na preparação dos licenciados para um mercado de trabalho mais competitivo e exigente.

A dinâmica do mercado global concorrencial no ensino superior, aumento significativo de IES em Portugal, habilitadas a conferir graus a que acrescem as alterações demográficas, com redução do número de candidatos ao ensino superior, leva as IES a apostar numa linha estratégica que as diferencie da concorrência. De espaços de formação académica e profissional e de produção de conhecimento, passaram a organizações responsáveis pela difusão de valores de cidadania, pela promoção do desenvolvimento social da sustentabilidade e da economia (Ribeiro & Magalhães, 2014, p. 138).

Na conjuntura competitiva nacional e internacional, as IES foram obrigadas a repensar a estratégia e modelo de gestão. A internacionalização tornou-se imperativo na redução de financiamento público, levando as IES a definir uma estratégia de exportação de *know-how*.

A definição e gestão de novos públicos/*stakeholders* torna-se fundamental para desenvolver uma vantagem competitiva baseada num sistema de características únicas e comunicá-las de uma maneira eficaz a todos os públicos envolvidos (Carrillo & Ruão, 2005).

1.2. A comunicação ganha relevo nas IES

Alicerçadas no novo paradigma de gestão, as IES delegam nos gabinetes de comunicação a responsabilidade de gerir a multiplicidade de públicos, audiências fragmentadas e plataformas de

Lei n.º 5/73 e Decreto-Lei n.º 402/73

Lei n.º 46/86, de 14/10

Lei n.º 62/2007 de 10/09



contactos. Os profissionais de comunicação assumem-se como orquestradores da comunicação global da organização, incluindo as dimensões institucionais e comerciais (Ruão e Kunsch, 2014, p. 9).

Para Valera (apud Almansa, 2005, p. 119), os gabinetes de comunicação são “responsáveis pelo planeamento e desenvolvimento da estratégia de comunicação de uma instituição, organização ou empresa (...) uma das missões primordiais dos gabinetes de comunicação passa pela valorização da imagem transmitida ao público, assim como o contacto que os mesmos mantêm com os seus *stakeholders*”.

Associadas à relevância da comunicação assumida nas IES estão as mudanças tecnológicas, políticas, económicas e sociais, assim como o desenvolvimento das novas tecnologias com novos desafios às organizações (Souza et al., 2009).

Compreender o papel da comunicação no cumprimento da missão das IES, num contexto de maior concorrência no ensino e necessidade de obtenção de outras fontes de financiamento, leva-nos aos conceitos de comunicação organizacional e comunicação estratégica que permitem estabelecer uma relação e aplicação no contexto do IPL.

1.2.1. Comunicação organizacional

Antes do conceito de comunicação organizacional importa definir organização como dois ou mais indivíduos que trabalham em conjunto para atingir os mesmos objetivos.

Ruão e Kunsch definem organizações como “Coletividades sociais complexas, que podem ser problematizadas e explicadas por via de um enquadramento comunicativo; porque a comunicação é parte do processo de organizar, é a própria substância que alimenta este processo, à medida que as suas práticas dão origem a sistemas de significado complexos e diversos (2014, p. 8)”.

Apesar de anterior às organizações, a comunicação assume um papel essencial na existência destas ao contribuir para o processo central de organizar (Ruão, Salgado, Freitas e Ribeiro, 2014).

A forma como as organizações se relacionam com os seus públicos (*stakeholders*) é designada de comunicação organizacional que ocupa lugar de destaque pela vertente estratégica que assume (Carrillo, 2014). Nesse contexto, a comunicação estratégica é o uso propositado de atividades de comunicação por parte da organização, para alcançar os seus objetivos (Ruão e Kunsch, 2014).

Exposto o conceito de comunicação organizacional, importa definir comunicação estratégica, que deriva da primeira.

1.2.2. Comunicação estratégica

A comunicação estratégica engloba atividades de comunicação planeadas que incorporam a missão da organização, integrando conceitos de comunicação e estratégia que se relacionam entre si. A estratégia é um processo de desconstrução, uma projeção do que queremos fazer e onde queremos estar, pensando como lá chegar, analisando informação complexa e encontrando caminhos.



A comunicação estratégica diz respeito ao uso intencional de práticas de comunicação com vista à prossecução dos objetivos organizacionais (Silva, Ruão, Gonçalves, 2016, p. 220).

Kunsch (2018) refere que, numa perspetiva mais racional e clássica, a comunicação estratégica está diretamente relacionada com a procura de eficácia e resultados.

As IES, na procura de formas de se diferenciarem, sobretudo pelo crescente aparecimento de novas ferramentas, nomeadamente as digitais, têm na comunicação estratégica uma forma de trabalhar esta diferenciação, mostrando-a aos públicos através de várias perspetivas: produtos, serviços e objetivos (Hallahan et al., 2007).

1.3. Ferramentas de comunicação

As IES apostam cada vez mais em novas atividades e instrumentos de comunicação com o objetivo de tornar a comunicação mais eficaz. Muitas das novas ferramentas disponíveis atualmente provêm da evolução da tecnologia, nomeadamente do surgimento da Web 2.0, conceito de Tim O'Reilly (2005).

Em resposta à diversidade de públicos, inovações tecnológicas e a forma instantânea como as mensagens chegam aos públicos, são inúmeras as ferramentas usadas, em resposta às estratégias de comunicação para promoção da imagem junto do público, nomeadamente o externo. Com as novas tecnologias de comunicação, as IES adaptaram-se e criaram novas estratégias de comunicação para chegar aos seus públicos. As IES estão cada vez mais em redes sociais no *YouTube*, *Facebook*, *Twitter* e mais recentemente no Instagram. Pretendem assim chegar a mais públicos de forma segmentada, refletindo uma aproximação entre as IES e o público-alvo, através da partilha de novidades e informação relevante.

PARTE II — A experiência do Gabinete de Comunicação e Imagem do IPL

2.1. A área da comunicação no IPL

Atualmente o Gabinete de Comunicação e Imagem do Politécnico de Lisboa (GCI-IPL) exerce competências no domínio da comunicação interna e externa do IPL, gestão de *stakeholders*, promoção da identidade visual e corporativa, relação com os media e área editorial. A equipa do GCI-IPL é constituída por 3 técnicos superiores coordenados por um dirigente intermédio, todos com formação na área da comunicação e funciona nos serviços da presidência.

A existência de um serviço dedicado à comunicação do Politécnico de Lisboa está contemplada desde a sua fundação, nos primeiros estatutos do IPL, publicados em 1991. Denominado *Gabinete de Relações Públicas e Cooperação Internacional*, tinha como função apoiar o presidente e o conselho geral no tratamento de questões respeitantes às relações do Instituto com a comunidade nos planos nacional e internacional. Com a expansão das atividades comunicativas e o aparecimento de novas formas de

contacto com os públicos, o Gabinete passou a alargar a sua vertente de atuação, e a componente de relações internacionais separou-se. Em 2000, o gabinete dedicou-se, quase em pleno, ao projeto editorial da revista *Politecnia*. Apesar da alteração do campo de atuação, só em 2009, com a publicação dos novos estatutos da instituição é formalmente criado o GCI-IPL com competências nos domínios da dinamização das relações externas, promoção da identidade e imagem do Instituto e da comunicação do Instituto com a sociedade e outros interessados.

Em 2014, a revista é suspensa, fruto de exigências noutras áreas de atuação com destaque para os eventos e aposta nas novas tecnologias onde se realizam os *websites* e, mais recentemente, a presença nas redes sociais.

Três anos depois a equipa foi reforçada com a entrada de dois novos funcionários; embora ambos tenham um desempenho polivalente, existe, gradualmente, uma especialização de recursos, sendo que um está mais dedicado ao audiovisual e outro às novas tecnologias digitais e redes sociais.

2.2. Estratégia de comunicação do IPL com IES dos países e regiões de língua portuguesa

A comunicação tem desempenhado um papel importante no cumprimento da missão do IPL na cooperação com instituições estrangeiras em termos de intercâmbio cultural, científico e técnico, contribuição, no âmbito da sua atividade, para a cooperação internacional e aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua portuguesa, e prestação de serviços à comunidade.

O Politécnico de Lisboa não se limita, no âmbito das atribuições do ensino superior nacional, a ser um espaço de formação académica e profissional e de produção de conhecimento; é também responsável pela difusão de valores de cidadania, promoção do desenvolvimento social da sustentabilidade e da economia. Na apresentação da instituição, no *website*, o presidente do IPL, prof. Doutor Elmano Margato, afirma: “Praticamos um ensino que privilegia a formação integral do indivíduo, promovendo a cidadania, incentivando a participação ativa dos estudantes na instituição e na comunidade. Dinamizamos e respondemos às solicitações da comunidade no domínio dos serviços, da investigação, do desenvolvimento, da cultura e da criação artística. Encontramo-nos empenhados em fortalecer as nossas relações internacionais, em particular com os nossos parceiros da União Europeia e dos países de expressão portuguesa.”

Despacho normativo n.º 181, de 22 de agosto, Diário da República, I Série, n.º 192

A revista *Politecnia* foi criada em 2000 e suspendeu a sua atividade em 2014, com a publicação do 28.º número. Com 66 páginas e uma periodicidade trimestral, a revista para além de estar disponível online, em <https://www.ipl.pt/iplisboa/comunicacao/politecnia>, tinha uma tiragem de 4000 exemplares e dedicava-se ao debate dos grandes temas da atualidade educativa, relacionados com o Ensino Superior e a discussão de questões de interesse para o IPL.

Despacho normativo n.º 20, de 21 de maio, Diário da República, II Série, n.º 98



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

As atividades de comunicação estratégica, geridas pelo GCI-IPL, como as conferências internacionais, o vídeo institucional, o *website* e as redes sociais ganham relevância crescente no cumprimento da missão do IPL.

2.3. Ferramentas de comunicação estratégica

2.3.1. Conferências

Em 2018 e 2019, o IPL coorganizou e acolheu dois relevantes encontros no ensino superior de associações de instituições de ensino superior de países e regiões de língua portuguesa, nomeadamente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) e da associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES).

As conferências, organizadas pelo GCI-IPL reuniram, no mesmo espaço, importantes *stakeholders* do setor das diferentes regiões de língua portuguesa, fundamental para o desenvolvimento sustentável das instituições que, através de uma rede de cooperação e de partilha de experiências, permite maior intercâmbio de pessoas e conhecimento entre países de expressão portuguesa.

O presidente do IPL considera ser "um espaço de abertura, de diálogo, de confraternização entre responsáveis de países que partilham a mesma língua e ainda a mesma cultura e que, dessa forma, fazem aquilo que por vezes, no domínio político, é difícil de fazer em termos de aspecto burocrático", disse, a propósito da conferência da FORGES, em declarações à Lusa, no dia 27.11.2018.

A aposta na realização e coorganização desses encontros é uma oportunidade para investir em novas parcerias e acordos de cooperação com instituições dos países presentes, e estreitar laços de cooperação universitária entre os países onde se fala a língua de Camões.

Em ambos os eventos, o GCI-IPL fez parte da organização desde a fase de planeamento até a execução.

2.3.2. Vídeo institucional

O vídeo, enquanto ferramenta de comunicação, está interligado ao consumo massificado de conteúdos videográficos *on-line*. “A democratização da produção, a simplificação do processo de distribuição, o aumento da capacidade de processamento e o crescimento da utilização de *smartphones* e *tablets*” são alguns dos fatores que explicam a emergência desta tecnologia (Santos & Santos, 2014).

Artigos 2.º e 8.º do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, Lei n.º 62/2007, Diário da República n.º 174/2007, Série I, publicado em 10 de setembro.

Consultar site institucional do IPL em <https://www.ipl.pt/apresentacao>

Agência Lusa- agência de notícias de Portugal



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

O GCI-IPL, perante o impacto da internet na educação, tem apostado no audiovisual, desde 2016, em que foram adotadas as primeiras práticas de produção. Segundo Rosenthal, 2007 (como referido em M. Silva, F. Martins e C. Oliveira, 2010), o vídeo institucional é uma “forma de comunicação que pretende vender algo através de uma chamada para a ação que pode não ser imediata, apenas uma preparação para o futuro, como forma de obter uma boa ideia de uma identidade”. O vídeo institucional do IPL tem como objetivo promover a identidade corporativa da instituição, à medida que descreve as características e valências da instituição para os diversos públicos.

A articulação do vídeo com grafismos e texto (em *voz-off*) permite “identificar previamente quais os valores que orientam a marca IPL”, em linha com a tese de Argenti e Formam (2002), (como referido em Santos & Santos, 2014). Estes valores, que têm como ponto de partida os estatutos do IPL, publicados em 2009, destacam a “abertura e participação na sociedade” e o “reforço da internacionalização nos domínios da cooperação e intercâmbio científico e artístico com os países europeus e de expressão oficial portuguesa”. Esses valores ditam a escolha específica de determinados planos.

O vídeo é divulgado no *website* da instituição e nas redes sociais. É também difundido em videowalls, LCD's, apresentações com recurso a projetor e em *pens usb*, durante visitas externas, reuniões de trabalho, ações de formação, visitas em mobilidade internacional e no decorrer de feiras de educação e congressos.

O vídeo também foi a ferramenta utilizada para a candidatura do IPL, enquanto instituição de acolhimento, para a 8.^a Conferência FORGES e para o XXIX Encontro da AULP.

2.3.3. Website do IPL

O IPL valoriza a comunicação na *web* através da partilha constante de informação no seu *website*. A comunicação com outras IES realiza-se através da partilha de notícias sobre protocolos, eventos e atividades científicas e culturais.

Em 2016, o *website* do IPL sofreu uma reformulação na forma de inserir a seção “internacionalização”, em que constam as redes internacionais, as parcerias com IES estrangeiras, protocolos com a CPLP e programas de mobilidade internacional.

2.3.4. As redes sociais do IPL

O IPL está presente no *Facebook*, *Instagram*, *Youtube* e no *Linkedin*. O *Facebook* e o *Youtube* foram criados em 2016. O *Facebook* conta com mais de 6 mil gostos. O *Instagram*, em 2017, e conta com mais de 2000 seguidores. A maioria dos seguidores do *Facebook* são de nacionalidade portuguesa, seguidos da brasileira, angolana e cabo verdiana. Já do *Instagram* são maioritariamente portugueses, seguido de brasileiros, espanhóis e cabo verdianos. A faixa etária no *Instagram* com maior destaque é dos 18 aos 24 anos. Já no *Facebook* a faixa etária é dos 25-34 anos de idade; é a mais impactante, com 18%. No *Facebook*, os conteúdos incidem sobre eventos, notícias, prémios, conferências, produzidas pela comunidade, e eventos que decorram noutras IES, com relevância para o IPL. Através da partilha de



informação, menção em publicações, interações e a troca de “Gostos”, o IPL fortalece a ligação com as IES. No *Instagram*, mais direcionado aos estudantes, as publicações usam uma linguagem leve, apelativa, com recurso a *emojis* e *hashtags*. O *Instagram* começa também a ter um papel de facilitador na relação com outras IES, através de identificações, comentários e da ação de *Follow* e *Unfollow*. Neste momento, o IPL já é seguido por diversas IES.

2.3.5. Ligação à sociedade

A interação com a sociedade envolvente é uma das missões assumidas pelo IPL. Através do alargamento da colaboração com outros politécnicos e universidades, nacionais e estrangeiras, e organizações públicas ou privadas, o IPL procura incrementar a ligação e envolvimento com a sociedade, como uma maior aproximação e relacionamento através de ações conjuntas.

A plataforma digital “Agenda Cultural” e a relação com a UNISBEN são exemplos de iniciativas do IPL de aproximação e envolvimento com a comunidade local.

2.3.6. Agenda cultural

Trata-se de um projeto cultural dirigido à sociedade em geral, com o intuito de dar a conhecer o que melhor se faz em nível artístico e cultural nas diversas unidades orgânicas (UOS) do IPL. Trata-se de um *website* que disponibiliza informação sobre exercícios ou espetáculos de estudantes e professores no âmbito escolar, projeções de filmes produzidos pelas UO’s, conferências ou comunicações na esfera cultural, lançamento de livros ou revistas científicas, incluindo obras *on-line*, exposições ou espetáculos. Os eventos decorrem nas instalações das diversas UO’s, atraindo a comunidade aos espaços, mas também fora de portas, fruto das parcerias com instituições de produção, difusão e divulgação no meio profissional português.

2.3.7. UNISBEN — Universidade Intergeracional de Benfica

Desde 2016 que o Politécnico de Lisboa interage localmente com a Universidade Intergeracional de Benfica (UNISBEN) através do acolhimento, nas instalações dos serviços da presidência, localizados em Benfica, de uma exposição de artes visuais de trabalhos dos estudantes.

A UNISBEN é uma Universidade Sénior, situada em Benfica, que integra várias atividades e áreas de formação, desde a área das línguas e das ciências sociais até a da saúde e da música.

Assume-se como uma universidade intergeracional, por aceitar pessoas de todas as idades fomentando a troca de experiências entre diferentes gerações. Na sua maioria, os alunos que frequentam a instituição inserem-se nas faixas etárias dos 50 e 60 anos de idade.

Durante um mês o IPL abre portas à comunidade local apresentando a mostra de trabalhos dessa universidade, desde pintura, desenho, artes decorativas, moda e fotografia, e simultaneamente dá a conhecer a instituição aos visitantes da exposição. Ao acolher essa exposição, o IPL reafirma a



interação com a comunidade local, para além do contributo à sociedade.

Conclusões

A globalização e a evolução tecnológica exigiram das IES uma adaptação e um reposicionamento no mercado concorrencial, só possíveis com uma gestão que utilizou a comunicação estratégica como importante aliada. As IES souberam lidar com os novos desafios ao tornarem-se organizações mais flexíveis e centradas num processo de comunicação que compreende as necessidades dos públicos interno e externo. Este artigo pretende mostrar, depois de explicitados os conceitos teóricos, o Politécnico de Lisboa enquanto exemplo concreto de uma instituição que compreendeu as novas exigências do mercado e soube dar uma resposta capaz. Os quatro anos em revista mostram de que forma a comunicação estratégica, enquanto fator de agregação dos objetivos globais do IPL, nomeadamente na relação com a sociedade e internacionalização, revelou-se uma vantagem competitiva. O IPL soube assentar o seu crescimento num processo de comunicação que acompanhou passo a passo as exigências dos *stakeholders* e as novas ferramentas digitais.

Ao trabalhar a adequação cultural e identitária da instituição, a área da comunicação no IPL tem contribuído para a crescente notoriedade da instituição no panorama nacional e internacional, em consonância com a missão e valores e visão dos líderes organizacionais.

A comunicação estratégica tem sido decisiva para estabelecer e compreender a relação entre o IPL, outras IES e o meio envolvente. De uma comunicação unilateral, a instituição evoluiu para uma comunicação integrada que cada vez mais valoriza a dimensão humana e o comportamento dos *stakeholders*.

Referências bibliográficas

- Borges, S. (2016). *Tendências e Desafios dos gabinetes de comunicação nas IES*. (Tese de doutoramento). Universidade da Beira Interior, Portugal.
- Caraça, G., Conceição, P. & Heitor, V. (1996). Uma perspetiva sobre a missão das universidades. *Análise Social*, Vol. XXXI, 139, 1201-1233.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, G. (2010). *Introdução à teoria das relações públicas*. Porto: Porto Editora.
- Kunsch, M. (2018). A comunicação estratégica nas organizações contemporâneas. *Media & Jornalismo: uma revista do Centro de Investigação Media e Jornalismo*, Vol. 18, 33, 13-24.
- Mefalopulo, P. (2008). *Development communication sourcebook: Broadening the Boundaries of communication*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- O'Reilly, T. (2005, October, 21). *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*.



- Rosenthal, A. (2007). *Writing, Directing, and Producing Documentary Films & Videos*. (3.^a Ed). Illinois: Southern Illinois University.
- Ruão, T. (2005). O papel da identidade e da imagem na gestão das universidades. *In IV Congresso da SOPCOM - Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Aveiro, 20-21 outubro 2005 (pp.2-7). Universidade de Aveiro.*
- Santos, S. & Santos C. (2014). Da educação à comunicação: um mapeamento da utilização do vídeo online em universidades portuguesas. *Observatorio (OBS*)*, Vol. 8, 3, 18-34. D
- Silva, A. (2007). A participação estudantil na universidade. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- Silva, I. , Martins, F. & Oliveira, T. (2010). Vídeos promocionais das Universidades no Youtube. *Internet Latent Corpus*, Vol. 1, 1, 34-44.
- Silva, S., Ruão, T. & Gonçalves, G. (2016). O desafio da comunicação estratégica nas instituições de ensino superior: estudo do papel da comunicação na promoção da sua missão social. *Revista Comunicando*, Vol. 5, 1, 219-238.
- Sobreira, R. (2011). Do paradigma das relações públicas para o paradigma da comunicação estratégica das organizações. *Exedra*, 1, 139-162.
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Urch, S. (2005) Sociedade da informação/ Sociedade do conhecimento. In A. Ambrosi, V. Peugeot, V. & D. Pimenta (Eds.), *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as Sociedades da Informação* (1-8). Paris: C & F Éditions.

CAPITAL HUMANO, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ENSINO SUPERIOR

Isabel Joaquina Ramos

(iar@uevora.pt), Departamento de Paisagem, Ambiente e Ordenamento, Escola de Ciências e Tecnologia, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7004-516 Évora, Portugal

Maria Raquel Lucas

(mrlucas@uevora.pt), Departamento de Gestão, Escola de Ciências Sociais, Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7004-516 Évora, Portugal

Maria da Conceição Rego

(mcpr@uevora.pt), Departamento de Economia, Escola de Ciências Sociais, Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7004-516 Évora, Portugal

Resumo: Em 2015, a Organização das Nações Unidas aprova 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030, deixando clara a necessidade de reforçar uma mudança de atitude que assegure o equilíbrio entre as dimensões económica, social e ambiental e apelando fortemente à integração de esforços e envolvimento dos diferentes atores da sociedade civil tendo em vista concretizar o objetivo principal da Agenda: assegurar direitos humanos iguais para todos. O conceito de desenvolvimento sustentável, comumente assente sobretudo nos pilares de capital ambiental, capital social e capital económico, deve assim reforçar a componente do capital humano (regra geral associada ao capital social), na medida em que todas as formas de capital assentam em valores a partir dos quais as decisões são tomadas. O capital humano, entendido como força motriz do desenvolvimento económico, bem-estar social e sustentabilidade ambiental, é fundamental para a aquisição do conhecimento necessário a uma maior tomada de consciência individual e coletiva, desempenhando um papel fundamental na forma como as sociedades se organizam e funcionam. O conhecimento adquirido através da educação é a base do desenvolvimento do capital humano, sem a qual não existe desenvolvimento sustentável. A investigação e a inovação são igualmente essenciais, pelo que as Instituições de Ensino Superior (IES) são indispensáveis ao nível do ensino, da investigação e da extensão, criando soluções conjuntas e inovadoras com outras instituições de investigação, com as comunidades e os cidadãos e com instituições públicas e privadas, que permitam ultrapassar os desafios que ainda hoje se colocam à conciliação entre produção e consumo, aumento da qualidade de vida e manutenção do ambiente local e global. Este artigo pretende explorar os conceitos e as relações que se estabelecem entre eles, e de que forma podem as IES constituir uma âncora indispensável ao desenvolvimento do conhecimento necessário à concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Palavras-chave: Capital Humano. Desenvolvimento Sustentável. Ensino Superior.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UID/SOC/04647/2019» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Os autores agradecem o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/ECO/04007/2019).



Human Capital, Sustainable Development and Higher Education

Abstract: In 2015, the United Nations approved 17 Sustainable Development Objectives for 2030, making clear the necessity to reinforce a change in attitude, one that can assure the balance between economic, environmental and social matters. It was also evident that this change requires an integration of efforts and a merging of different societal agents, so to achieve the ultimate main goal: To Assure the Equality of Human Rights. The concept of sustainable development, commonly grounded in environmental, social and economic capital must strengthen its human capital (frequently linked to social capital) so that all forms of capital have a set of values which are taken into account during the decision-making process. The Human Capital, known as the driving force of economic development, social well-being and environmental sustainability, is fundamental to the improvement of a greater individual and collective conscience, which ultimately partakes a great role in the way societies function and organize themselves. The knowledge acquired through education is the foundation for Human Capital development and Investigation and Innovation are equally essential. Higher Education Institutions (HEI) are indispensable sources of teaching, investigation and third mission (service to the community). The HEI create innovative solutions in collaboration with other agents such as Investigating Institutions, communities, citizens and Public/Private Organisations, so to eventually overcome the challenges that are posed nowadays between the conciliation of production, consumerism, quality and global/local environmental maintenance. This paper aims to explore the concepts and relationships that occur, so that the HEI can constitute an indispensable asset to the understanding of Sustainable Development so to achieve its 2030 Objectives.

Keywords: Human Capital. Sustainable Development. Higher Education.

Introdução

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) aprovados pela ONU em 2015 dão continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e propõem resolver as necessidades das pessoas, quer nos países desenvolvidos quer nos países em desenvolvimento. O objetivo principal da Agenda 2030 é assegurar direitos humanos iguais para todos, sem o que se considera não ser possível concretizar os ODS aprovados, atendendo a que quase metade da população não tem iguais direitos humanos. Os 17 objetivos aprovados (concretizados através de 169 metas e 230 indicadores globais) estão todos inter-relacionados e são indissociáveis, só assim sendo possível harmonizar as três dimensões do desenvolvimento sustentável — económica, social e ambiental. Alcançar aqueles objetivos passa necessariamente por um maior esforço e envolvimento dos diferentes atores da sociedade civil, como instituições de investigação e de ensino, instituições públicas, privadas e a população em geral (ONU, 2015).

Lucas, Sousa, Ramos & Rego (2019) reforçam e realçam que desenvolver formas efetivas de alcançar os ODS requer **educar mais e melhor**, em todos os níveis de ensino e em todas as idades, em linha com o enunciado em Rego *et al.* (2015: 11-12) em que se afirma que os “níveis de desenvolvimento dos países estão fortemente correlacionados com os níveis de educação atingidos pela população, particularmente a ativa, uma vez que níveis mais elevados de educação permitem obter níveis de produtividade e de rendimento também mais elevados.” Nessa perspetiva, “mais formação, mais educação e mais qualificação determinarão melhores níveis de qualidade de vida,



combate à pobreza, igualdade de género, cidadania, entre outros; em suma, maior preparação para contribuir ativamente na concretização dos ODS.” (Lucas *et al.*, 2019: 23).

Segundo os autores, no suporte a essas questões deverá estar a investigação científica, cuja transmissão de conhecimento à sociedade para além do espaço académico é fundamental. Será através desta e da sua integração em planos de formação e educação a diferentes níveis (desde o ensino pré-escolar ao superior) e em diferentes setores (população em geral, entidades públicas e privadas, entre outros) que é possível transferir conhecimento através de processos de ensino-aprendizagem inovadores e articulados de forma coerente e eficaz, que visem à definição de políticas, tomada de decisão e cidadania mais conscientes.

Com este artigo pretende-se discutir e explorar os conceitos e as relações que se estabelecem entre eles, e de que forma podem as Instituições de Ensino Superior (IES) constituir uma âncora indispensável ao desenvolvimento do conhecimento necessário à concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Organiza-se, para além da introdução e das considerações finais, em mais duas componentes, uma relativa às temáticas da educação, capital humano e desenvolvimento sustentável, e a outra, sobre as IES e o desenvolvimento sustentável.

1. Educação, Capital Humano e Desenvolvimento Sustentável

A **educação** é sempre um legado de uma geração para a seguinte (Thomas, 1995), sendo esta a sua principal função social. As famílias e a sociedade em geral decidem quanto tempo podem os jovens permanecer no sistema educativo. Com essa decisão, as famílias fazem uma escolha entre o que poderia ser o contributo económico imediato dos filhos, para o rendimento da família, por comparação com o que poderá vir a ser no futuro. Esta análise, tipicamente de natureza custo-benefício (em que se comparam os custos atuais — o que as famílias gastam com a permanência no sistema educativo e o que deixam de ganhar porque os filhos não participam no mercado de trabalho — com os rendimentos esperados no futuro), assenta na expectativa de que os benefícios futuros, associados com a integração no mercado de trabalho de indivíduos com mais competências, sejam económica e financeiramente rentáveis face ao investimento feito pela geração atual. No fundo, as famílias, que aceitam que os seus filhos estudem durante um maior número de anos, acreditam que assim eles ficam melhor preparados para enfrentar o mercado de trabalho, com melhores remunerações e menor risco de desemprego.

1. Erradicar a pobreza; 2. Erradicar a fome; 3. Saúde de qualidade; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de género; 6. Água potável e saneamento; 7. Energias renováveis e acessíveis; 8. Trabalho digno e crescimento económico; 9. Indústria, Inovação e Infraestruturas; 10. Reduzir desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Produção e consumo sustentáveis; 13. Ação climática; 14. Proteger a vida marinha; 15. Proteger a vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias para a implementação dos objetivos. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/summit/> (acedido em 10.09.2019).

Esta perspectiva privada dos benefícios da educação não esgota todas as vantagens que a sociedade obtém pelo facto de os jovens permanecerem mais tempo no sistema educativo: ainda do ponto de vista individual é habitualmente identificado um conjunto de efeitos de natureza não monetária que também deve ser considerado no momento de “fazer as contas” aos benefícios da educação. Entre estes contam-se o prazer intelectual decorrente do acesso ao conhecimento, a perspectiva de um estatuto social melhor bem como melhores condições de vida; esses efeitos são duradouros, uma vez que se fazem sentir ao longo de toda a vida de um indivíduo.

Para além desta visão privada e individual, Blessinger, Sengupta & Yamin (2019) defendem que a educação e a aprendizagem, criativa e multidisciplinar, deviam ser entendidas como recursos humanos renováveis na medida em que proporcionam fontes ilimitadas de novas ideias e capacidade de resolução dos mais variados tipos de problemas constituindo, assim, um benefício público e global para a sociedade.

Nos países desenvolvidos, o investimento em educação é feito pelas famílias e pelo Estado uma vez que dele resultam um conjunto muito diversificado de externalidades positivas, sendo os efeitos globais para a sociedade muito mais amplos do que os benefícios privados. Com efeito, quanto mais educada é a população mais acesso tem ao conhecimento e aos procedimentos mais inovadores e mais facilmente adota novos comportamentos, na medida em que compreende melhor as vantagens destas alterações. As externalidades positivas decorrentes da educação podem ter um carácter económico ou ser de natureza social e ambiental. Entre os efeitos sociais com características económico-financeiras mais vincadas está o aumento de produtividade, associado ao aumento de educação que potencia maior riqueza e aumento da competitividade da economia. Entre os efeitos sociais, não monetários, decorrentes de mais educação, referem-se habitualmente a melhoria da saúde (pública e privada) e do bem-estar, o aumento da coesão social, a diminuição da criminalidade, a maior participação na vida política e cívica, melhorias na vida familiar e redução da pobreza e das desigualdades sociais. A educação também produz relevantes efeitos ambientais, em particular no que respeita à sensibilização para a diminuição da desflorestação e da poluição bem como pela maior consciencialização ambiental e pela promoção de estilos de vida mais sustentáveis económica, social e ambientalmente.

A obtenção de mais educação significa o aumento do **capital humano**, uma vez que o capital humano pode ser entendido como o conjunto de conhecimentos e competências que os indivíduos adquirem. Šlaus & Jacobs (2011) consideram que o capital humano integra o conhecimento, as competências, as atitudes e as capacidades individuais bem como a riqueza cultural e social coletiva, incluindo a capacidade para a descoberta, a invenção e a inovação.

O **desenvolvimento sustentável** (DS), por seu turno, afirma-se como um desenvolvimento que “satisfaça as necessidades atuais sem comprometer as gerações vindouras, no pressuposto de legar às gerações futuras aquilo a que Pearce *et al.* (1989) chamam uma “herança saudável” — um *stock* de conhecimento e compreensão, um *stock* de tecnologia, um *stock* de capital humano e um *stock* ambiental” (Ramos, 2002: 15), ou seja, um sistema de relações que harmoniza objetivos de sustentabilidade social,

sustentabilidade ambiental e sustentabilidade económica (Figura 1), numa perspetiva integradora tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da espécie humana.

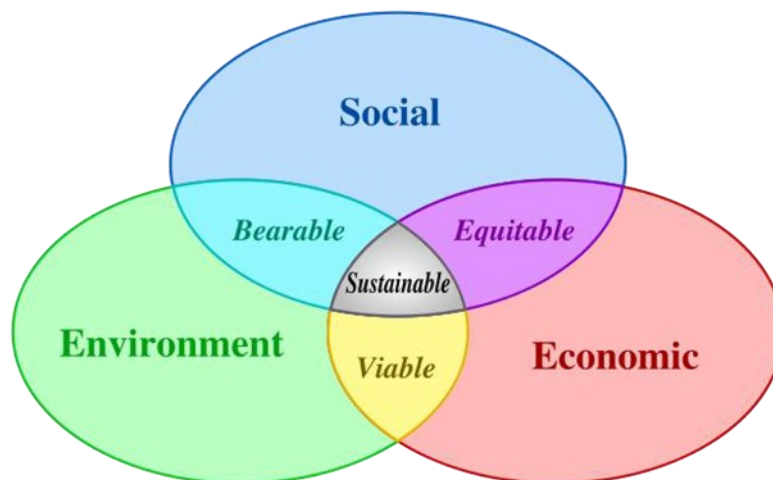


Figura 1: O contexto da sustentabilidade
Fonte: OCDE (2008: 1)

Para além destes objetivos considerados os três pilares do desenvolvimento sustentável, Goodland (1998; 1999; 2002) destaca a **sustentabilidade humana** (muitas vezes associada à sustentabilidade social), diretamente relacionada com a manutenção do *stock* de **capital humano** a legar às gerações vindouras. O autor entende que a:

sustentabilidade humana significa manter o capital humano. O capital humano é um bem individual e não entre indivíduos ou sociedades. A saúde, educação, conhecimento, liderança e acesso a serviços, constituem o capital humano. Investimentos em educação, saúde e nutrição dos indivíduos, passaram a fazer parte do desenvolvimento económico. Como a esperança de vida humana é relativamente curta e finita (contrariamente às instituições), a sustentabilidade humana necessita de uma manutenção permanente (investimentos ao longo do tempo de vida). Promover a saúde maternal e a nutrição, o nascimento em segurança e cuidados na infância e juventude são o começo da sustentabilidade humana. A sustentabilidade humana precisa de 2-3 décadas de investimentos em educação e aprendizagem para que se revelem algumas das potencialidades que cada indivíduo possui, podendo a educação de adultos e aquisição de conhecimentos e os cuidados de saúde preventivos e curativos igualar ou exceder os custos da educação formal. (Ramos, 2002: 21),

pelo que “o capital humano assume uma importância particular não só pelo seu efeito motriz nos padrões de utilização dos restantes capitais (social, económico e ambiental), mas também pelo papel fundamental que desempenha na forma como as sociedades humanas se organizam e funcionam.” (Ramos, 2002: 21). Sendo o desenvolvimento sustentável um conceito que tem implícita a noção de concretização a longo prazo, é necessário encontrar formas de ação direcionadas que, a curto prazo, previnam ou diminuam a utilização indevida dos recursos naturais ao mesmo tempo que induzem efeitos económicos e sociais

positivos.

O capital humano é determinante para a sustentabilidade a longo prazo pelo que deve ser dada prioridade ao desenvolvimento das capacidades humanas e à “educação para a escolha” sendo fundamental que sejam feitos esforços “to accelerate the evolution of human consciousness and emergence of mentally self-conscious individuals” (Šlaus & Jacobs (2011: 97), em linha com o referido por Ramos (2002): assegurar um desenvolvimento sustentável passa necessariamente por uma mudança de atitude, não só nível económico e político, mas sobretudo uma alteração de mentalidades (consciência), que é necessário fomentar, a par das questões técnicas e/ou científicas. Trata-se, por um lado, de aumentar a consciencialização e a capacidade de reflexão individual e coletiva, mas também da criação de soluções inovadoras e integradoras de conhecimento científico e técnico aos diferentes níveis.

Para Šlaus & Jacobs (2011), esses desafios só poderão ser alcançados através da **educação**, que consideram influenciar todos os aspetos da existência humana, incluindo taxas de fertilidade, mortalidade infantil, saúde, esperança de vida, crescimento da população, empregabilidade, rendimento, crescimento económico, padrões de consumo, inovação tecnológica e social, empreendedorismo, consciencialização pública, valores sociais, políticas públicas, formas de governo e qualidade de governança. Consideram ainda que é através da educação que as sociedades transmitem às gerações futuras, de forma organizada e condensada, o resultado final e a essência do conhecimento e experiência adquiridos ao longo de milénios. “Education is the primary lever. Human choice matters.” (*idem*: 97).

O número de anos que os indivíduos permanecem no sistema educativo é relevante para a qualidade da educação individual bem como para o capital humano global da sociedade. Por isso, para a construção do Indicador de Desenvolvimento Humano, o Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento considera adequado integrar, como instrumentos de avaliação do acesso à educação, o tempo de permanência no sistema educativo através da ponderação do número médio de anos de escolaridade recebidos durante a vida, por pessoas a partir de 25 anos, e o número total de anos de escolaridade para as crianças na idade de iniciar a vida escolar. A permanência no sistema educativo até o ensino superior é, por isso, uma condição para a melhoria do capital humano e do desenvolvimento integral e sustentável das sociedades. Porém, Velazquez, Munguia & Sanchez (2005) consideram não existir condições adequadas para o sucesso da implementação de programas relativos à sustentabilidade, o que supõe não ser suficiente a permanência no sistema educativo até ao ensino superior. Assim, importa explorar a forma como as IES podem contribuir através das suas diferentes funções e valências para o indispensável e desejável conhecimento necessário à concretização dos ODS.

2. Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Sustentável

As IES, no cumprimento da sua missão, desempenham três funções principais: ensino, investigação e extensão. Através dessas funções, contribuem para o desenvolvimento dos países e das



regiões onde estão localizadas, de forma complementar. Assim, produzem diplomados que, uma vez integrados no mercado de trabalho, potencializam o acesso mais fácil ao conhecimento e à inovação; as atividades de investigação abrem novos horizontes de conhecimento e desenvolvimento tecnológico que, através, sobretudo, das atividades de extensão (ou ligação com o meio envolvente) são transferidos para as restantes organizações (públicas, empresariais ou de outra natureza) onde dão origem a melhores níveis de eficiência e eficácia.

O contributo e a relação das IES com a promoção de níveis de desenvolvimento mais sustentáveis podem ser discutidos, fundamentalmente, a partir de duas dimensões (Puukka, 2008; Heiss, 2018; Lucas *et al.*, 2019): através da forma como incorporam, na sua política e conduta, os princípios e os objetivos associados ao DS e pelo modo como introduzem esses objetivos na formação dos alunos que mais tarde hão de integrar o mercado de trabalho, na investigação que realizam e nos conhecimentos que transferem para a sociedade. Para Blessinger, Sengupta & Makhanya (2018), as IES têm um papel crítico na implementação e promoção de iniciativas de DS que vai para além dessas duas dimensões. A questão-chave está em conseguir que todos os envolvidos nas IES (líderes, estudantes e funcionários docentes e não docentes) incorporem os princípios do DS na cultura, estrutura, missão, valores, estratégia e práticas organizacionais, o que pressupõe um processo de aprendizagem formal, não formal e informal ao longo da vida. Questão esta que, segundo Klußmann, Sassen & Gansel (2019) é extremamente difícil de atingir, por razões de natureza interna e externa, estas últimas muito complexas e incontrolláveis. Na dimensão interna, Šlaus & Jacobs (2011) consideram que os sistemas educativos ainda não estão orientados para o desenvolvimento dessas competências humanas ainda que sejam precisamente estas as essenciais à necessária mudança de paradigma. Segundo Chiriac (2010) a educação para o DS tem um enorme potencial devido à sua capacidade para formar novas gerações com uma nova visão que ligue progresso económico, bem-estar social e respeito pela diversidade cultural. Tilbury (2011), citando Lord Tern, um líder de opinião no domínio das alterações climáticas, afirma que as IES podem “mudar o mundo” através da formação que contribui para que os jovens tenham mentes mais abertas, procurem respostas para as mudanças e contribuindo com novo conhecimento para a política pública, mostrando o seu próprio empenho e envolvimento através da adequada gestão dos *campus* académicos, sendo um empregador socialmente responsável e um membro ativo na comunidade local.

O contributo das IES para melhorar os padrões de desenvolvimento e promover maiores níveis de sustentabilidade são o grande desafio dessas instituições na atualidade bem como no futuro próximo. Nesse sentido, as principais organizações internacionais com responsabilidades no domínio do conhecimento e do desenvolvimento (OCDE, UNESCO, ONU, entre outras) já abordaram esta relação, ilustrada na Figura 2 pelas ligações entre o ensino superior e o desenvolvimento sustentável.



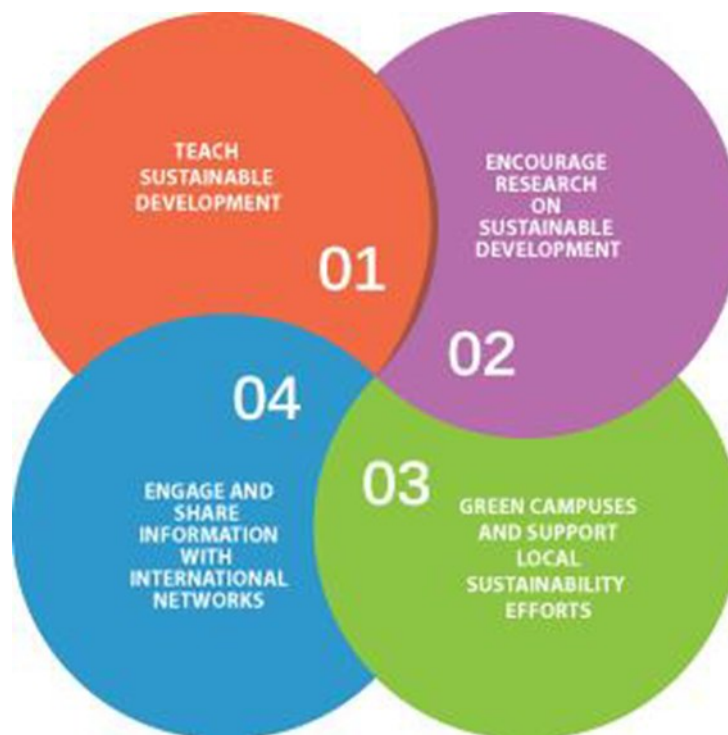


Figura 2: Ligações entre Ensino Superior e Desenvolvimento Sustentável
Fonte: Heiss (2018: 7)

De acordo com a proposta da UNESCO (Heiss, 2018), as IES podem integrar as suas atividades promotoras de DS nas seguintes diversas vertentes da intervenção: constituição de um ambiente favorável à aprendizagem, em que se incluem os argumentos pertinentes no domínio do DS, disponível para todos os profissionais e todos os estudantes; intervenção dos dirigentes das IES, que promovam o DS como objetivo das atividades académicas e organizacionais; integração dos resultados da investigação, capacitando assim os diversos agentes para um maior conhecimento do que ao DS diz respeito e potenciando a tomada de decisão mais eficaz; disponibilização de apoio e transmissão de conhecimento no âmbito de ações locais de educação para o DS.

Puukka (2008), em estudos desenvolvidos no âmbito da OCDE, considera que a promoção do DS é mais eficaz se desenvolvida no contexto das regiões. À semelhança do preconizado pela UNESCO, também o autor considera que as IES podem contribuir para o DS nas respetivas regiões através:

- da criação de capital humano e na criação de programas de ensino no âmbito do DS;
- da disponibilização dos resultados da investigação, de consultadoria e demonstração; na promoção da articulação entre os diversos agentes regionais com vista à capacitação para o DS;
- da demonstração de boas práticas desenvolvidas nos *campus*, nas áreas da gestão, planeamento estratégico, *design* de edifícios, minimização de desperdício de lixo, eficiência na utilização de água e energia, responsabilidade social na política de aquisições, iniciativas no âmbito do “green campus”, entre outras; do reconhecimento e do incentivo aos trabalhadores que se

envolvam e liderem ações de DS nas comunidades locais e regionais.

Nesse sentido, Puukka (2008) sintetiza os desafios da ligação das IES com o DS através da “triple bottom line structure of sustainability”, sintetizada na Figura 3 que ilustra os diversos potenciais contributos das IES para o DS.

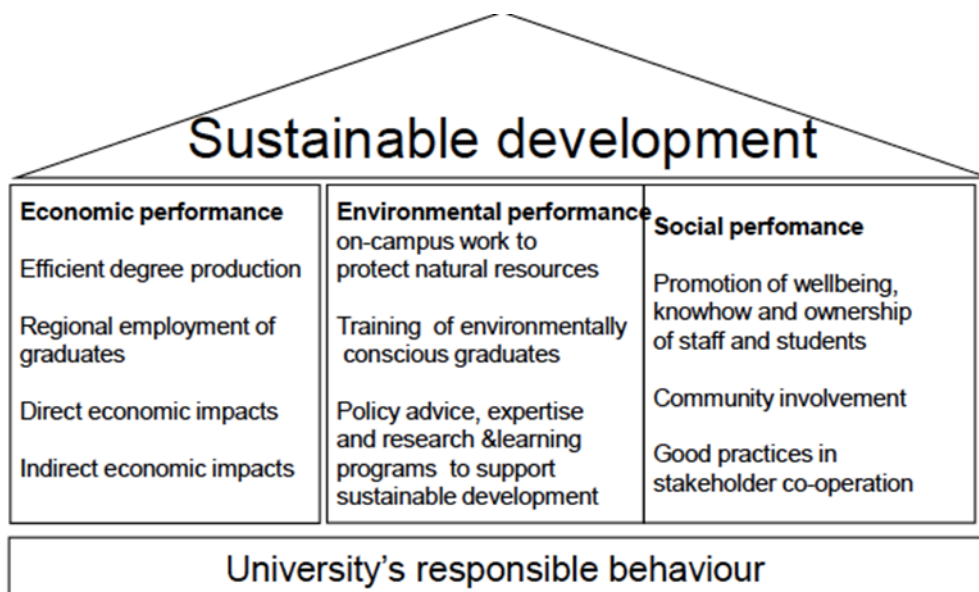


Figura 3: Contributos das IES para o DS
Fonte: Puukka (2008: 5)

Alguns exemplos do envolvimento das IES na promoção ativa de DS que são disponibilizados também pela UNESCO (Heiss, 2018) citam-se aqui:

Copernicus Alliance: rede europeia com cerca de 60 instituições, desenvolvendo projetos relacionados com a educação para o DS;

Global Universities Partnership on Environment and Sustainability (GUPES): rede com cerca de 370 IES que procuram implementar as questões do ambiente e da sustentabilidade nos currículos dos cursos lecionados;

Higher Education Sustainability Initiative (HESI) criada na sequência da Conferência para o Desenvolvimento Sustentável (Rio+20);

Mainstreaming Environment and Sustainability in Africa (MESA): rede regional que integra cerca de 100 académicos de 77 universidades africanas de 32 países deste continente;

Higher Education for Sustainable Development (HESD) portal: é uma ferramenta no domínio da informação desenvolvida pela Associação Internacional de Universidades (IAU);

Regional Centres of Expertise (RCE): uma rede global de diversos parceiros locais, onde se incluem IES com vista à promoção de iniciativas de educação para o DS ao nível local

<https://sustainabledevelopment.un.org/sdinaction/hesi>
<http://iau-hesd.net/en>

Além destes, também a rede **Global University Network for Innovation (GUNI)** tem vindo a desenvolver um conjunto de iniciativas no domínio da ligação entre as IES e o DS. A rede GUNI é uma rede internacional, criada em 1999, sediada na Associação de Universidades Públicas Catalãs, que integra 277 membros de 80 países, onde se inclui a Cátedra UNESCO para o ensino superior, IES, centros de investigação e redes relacionadas com a inovação e a responsabilidade social das IES. Recentemente, no âmbito das atividades desenvolvidas por esta rede, foi lançada a publicação **"Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses"** (GUNI, 2019), que aborda os obstáculos que as IES enfrentam na implementação de ações com vista ao cumprimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Ainda no continente europeu, a **European University Association (EUA)** analisa os contributos das IES para o DS. Esta associação representa mais de 800 universidades e dirigentes de IES de 47 países europeus. Recentemente, a EUA publicou uma separata intitulada **"Universities and Sustainable Development – towards the global goals"** (EUA, 2018) em que mostra a relação entre o desempenho das diversas funções das IES e o seu contributo para os diversos objetivos do DS.

Em síntese, embora na sua maioria os sistemas educativos e as IES não estejam ainda preparados para dar uma resposta cabal aos desafios de uma educação para a sustentabilidade, existem inúmeras iniciativas que demonstram empenho das IES em encontrar caminhos e formas inovadoras para alcançar o DS, constituindo-se como componentes e parceiros-chave para o progresso económico, o bem-estar social e o respeito pela diversidade cultural.

Considerações finais

A promoção de mudanças de atitude e de paradigmas, nas sociedades, é, em geral, tanto mais fácil quanto mais educada for a população, entendendo-se educação como a participação nos mecanismos formais de escolarização.

A forma mais consistente, através da qual a política pública pode fortalecer a capacidade de aprendizagem e inovação, é por via do investimento em educação e formação e pela contínua atualização na forma e no conteúdo dessas atividades. A transformação do conhecimento em aprendizagem está associada com a infraestrutura de conhecimento na qual se incluem as IES, centros de investigação ou outros locais e formas de aprendizagem, formais, não formais ou informais.

Pela capacidade de formar pessoas, a educação para o DS tem grande potencial de desenvolver valores, personalidades e estilos de vida, e de mudar mentalidades, atitudes e comportamentos perante os desafios que a sociedade coloca. Desse modo, pode contribuir para uma cidadania consciente, dinâmica e informada, para o bem-estar social e melhoria da qualidade de vida, o progresso económico e o respeito pelo ambiente, ao adotar uma abordagem holística e de aprendizagem ao longo da vida orientada para a solução de problemas.

<http://www.guninetwork.org>

<https://eua.eu/issues/24:sustainable-development-goals.html>



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Nesse contexto, as IES, pelo seu papel no acesso à educação de qualidade, no reajustamento de conteúdos programáticos que incorporem os princípios do DS, na investigação, criação e transferência do conhecimento que permita sustentar processos de tomada de decisão e definição de políticas públicas que contribuam para uma sociedade mais sustentável, em que cada interveniente (indivíduo, organização ou comunidade) se consciencialize da importância do seu papel no alcance de objetivos a uma escala global, são parceiras fundamentais.

Embora o conhecimento académico seja fundamental, a oferta formativa das IES não esgota o potencial da educação completa para o DS. O desenvolvimento do capital humano orientado para a necessária mudança de paradigma deverá ir para além de uma educação formal, que transmita valores, competências interpessoais e psicológicas essenciais e promova mudanças na estrutura individual e social da geração atual. Para tal, importa que todas as partes da comunidade universitária, incluindo os parceiros externos, sejam envolvidos no processo.

Referências bibliográficas

Blessinger, P., Sengupta, E. & Makhanya, M. (2018). Higher education's key role in sustainable development. University World News, The Global Window on Higher Education, 07 September. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180905082834986> (Acedido em 20 outubro 2019).

Blessinger, P., Sengupta, E. & Yamin, T. S. (2019). Creative learning as a renewable resource. University World News, The Global Window on Higher Education, 20 July. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190715134045227> (Acedido em 20 outubro 2019).

Chiriac, C. (2010). Human capital and education for sustainable development in a global world. CES Working Papers, Centre for European Studies, Alexandru Ioan Cuza University, Vol. 2(4), pp. 11-19.

EUA (2018). Universities and Sustainable Development Towards the Global Goals. Disponível em <https://eua.eu/resources/publications/798:universities-and-sustainable-development-towards-the-global-goals.html> (Acedido em 18 outubro 2019).

Goodland, R. (1998). The Concept of Environmental Sustainability. In A. L. Porter e John J. Fittipaldi (eds.), *Environmental Methods Review: Retooling Impact Assessment for the New Century*, Army Environmental Policy Institute e International Association for Impact Assessment, Fargo, EUA, pp. 69-76.

Goodland, R. (1999). Social & Environmental Assessment to Promote Sustainability, comunicação apresentada na 19th Annual Meeting of the International Association for Impact Assessment, Glasgow, Escócia, 15-19 Junho.

Goodland, R. (2002). Sustainability: Human, Social, Economic and Environmental. In *Encyclopedia of Global Environmental Change: Social and Economic Dimensions*. Vol. 5, pp. 489-491.

GUNI (2019). Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses. Barcelona: GUNI. Disponível em: http://www.guninetwork.org/files/guni_publication_-_implementing_the_2030_agenda_at_higher_education_institutions_challenges_and_responses.pdf (Acedido em 19 outubro 2019).

Heiss, J (2018). The Role of higher education in sustainability science for implementing the SDGs. Palestra "The Future of ESD - GAP 2030", Simpósio KMK/BMZ sobre a estrutura de desenvolvimento global, 6 e 7 de dezembro, Colônia. Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/panel_3_presentation_juliaheiss.pdf (Acedido em 21 outubro 2019).



- Klußmann, C., Sassen, R. & Gansel, E. (2019). Structural key factors of participatory sustainability reporting for universities, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 20 (6), pp. 1080-1098. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2018-0139>.
- Lucas, M. R., Sousa, K. A., Ramos, I. J., & Rego, C. (2019). Desenvolvimento sustentável, economia circular e educação empreendedora. In G. Pôrto Jr. (Org), Pesquisa em inovação: múltiplos olhares rumo a uma convergência formativa [recurso eletrônico], pp. 13-30. Palmas: EDUFT.
- OCDE (2008). OECD workshop on education for sustainable development. OECD Conference Center. Paris. 11-12 Setembro. Disponível em <http://www.oecd.org/greengrowth/41078703.pdf> (Acedido em 19 outubro 2019).
- ONU (2015). Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, Nações Unidas.
- PUUKKA, J. (2008). Mobilising higher education for sustainable development – lessons learnt from the OECD study. In Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education, Vol. 7. Higher education for sustainable development. GUNI. Disponível em <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/5784> (Acedido em 21 outubro 2019).
- Ramos, I. (2002). Avaliação Ambiental Estratégica Multicritério, Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior Técnico, Lisboa, Portugal.
- Rego, C., Lucas, M.R., Ramos, I. J., Silva Carvalho, M. L., & Baltazar, M. S. (2015). Ensino Superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico no início do século XXI, *Revista FORGES*, Vol. 2 (2), pp. 11-35.
- Šlaus, I., & Jacobs, G. (2011). Human Capital and Sustainability. *Sustainability*, 3(1), 97–154. MDPI AG. Disponível em <http://dx.doi.org/10.3390/su3010097> (Acedido em 11 de outubro de 2019).
- Thomas, D. J. (1995). Education and the role of university in economically developing regions, *Higher Education Policy*, Vol. 8 (2), pp.51-62.
- Tilbury, D. (2011). Higher Education for Sustainability: A Global Overview of Commitment and Progress. In GUNI (Ed.), Higher Education in the World 4. Higher Education’s Commitment to Sustainability: from Understanding to Action. Palgrave: Barcelona. pp. 18-28. Disponível em: <http://www.guninetwork.org>. (Acedido em 20 outubro 2019).
- Velazquez, L., Munguia, N. & Sanchez, M. (2005). Deterring sustainability in higher education institutions, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 6 (4), 383-391. <https://doi.org/10.1108/14676370510623865>

INDÚSTRIA 4.0, MARKETING 4.0, UNIVERSIDADE (MENOS) 4.0: CONSIDERAÇÕES SOB O PRISMA DO SENSO COMUM

Antônio Oscar Santos Góes

Doutor em Sociologia Econômica e das Organizações, ISEG-UTL, Lisboa, Portugal
Professor Adjunto do Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis da Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil.
oscargoes11@hotmail.com

João Barbosa Góes Filho

Doutorando em Ciências do Direito e Magister em Ciências de La Educación – Programa de Pós-graduação de La Universidad de Desarrollo de Sustentable- Assuncion, Paraguay
Lic. em Filosofia - UFMG, BH e Bel. em Direito pela Faculdade de Cons. Lafaiete -MG. Servidor Público da Prefeitura Municipal de Porto Seguro BA.
jgoesjr@hotmail.com

Maria Josefina Verolet Fontes

Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade - CPDA/UFRRJ
Professora-Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC e Coordenadora de Informação Tecnológica do Núcleo de Inovação Tecnológica da UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil.
josefinafontes@hotmail.com

Almeciano José Maia Júnior

Mestre em Contabilidade pela Fundação Visconde de Cairu
Professor-Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil.
almeciano@uesc.br

Clemilda Gonzaga Santos

Mestre em Administração UFBA
Professora-Assistente do Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil
clemildags@gmail.com

Paulo César de Jesus Di Lauro

Discente do Curso de Engenharia Química Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas
Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil.
pcdilauro53@gmail.com

RESUMO: É inegável o papel das universidades no desenvolvimento das sociedades. O seu contributo é perceptível no acervo de conhecimento. No ano de 2019, em uma mudança de governo federal brasileiro, da esquerda substituída pela direita, uma parte das comunicações sociais e do próprio governo questionaram o modelo de universidades públicas. Rapidamente reações favoráveis e desfavoráveis encadearam-se por todo o Brasil. A gestão das universidades está acompanhando as demandas do seio social? Resposta: em parte. A problematização versa sobre autonomia e controle. Sobre controle enfatiza-se eficiência, monitoramento produtivo, otimização, relação custo-benefício, desempenho, estes como sendo um *tabu* nas entidades de ensino. E quando se fala em autonomia universitária, pensam-se independência, liberdade, autogoverno, autossuficiência, emancipação, soberania. Entretanto, autonomia requer, para além dessas definições, outras reflexões. As universidades públicas devem prestar contas à sociedade, leia-se: o quão beneficia os demandantes. Diante do exposto e das provocações governamentais e da mídia social, este paper discute alguns trabalhos científicos e opiniões jornalísticas como são notadas as universidades (eficiência, eficácia e produtividade), como também a sua autonomia. O objetivo nuclear direciona-se para dois outros periféricos: expor reflexões acerca da gestão das universidades brasileiras sob o olhar governamental e recortes de jornais, no primeiro semestre de 2019; b) observar quais são os propósitos das universidades do século XXI exigidos na questão da autonomia. O referencial teórico trabalha a autonomia universitária e aspectos gerenciais. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica, documental, telematizada, exploratória, iconográfica. Os resultados apontam que, no Brasil, mesmo com o avanço em publicações entre os



anos de 2000 e 2019, as universidades contribuem de forma moderada com publicações, patentes e *ranking* quando confrontadas com as estrangeiras. Também, os procedimentos gerenciais como produtividade, controle, visão de mercado ainda são incipientes. Já a autonomia do pensar concreto e abstrato deve ser mantida e ampliada, sem esquecer de prestar contas à sociedade de onde são oriundos seus recursos para sobrevivência organizacional. Requer, então, um *up grade* das universidades 4.0 brasileiras ao modernizar, inovar, criar, pensar, filosofar, refletir, poetizar, ou seja, uma revolução ampla, impactante, disruptiva.

Palavras-chave: Educação. Dever. Professor. Funções.

INDUSTRY 4.0, MARKETING 4.0, University (less) 4.0: considerations under the prism of common sense

The role of universities in the development of societies is undeniable. Their contribution is noticeable in the body of knowledge. In 2019, in a change of Brazilian federal government, from the left replaced by the right, part of the media and the government itself questioned the model of public universities. Favorable and unfavorable reactions were quickly spread throughout Brazil. Is university management keeping up with social demands? Answer: in part. The problematization is about autonomy and control. Over control emphasizes efficiency, productive monitoring, optimization, cost-effectiveness, performance, which are taboo in educational institutions. And when it comes to university autonomy, we think of independence, freedom, self-government, self-sufficiency, emancipation, sovereignty. However, autonomy requires, beyond these definitions, other reflections. Public universities are accountable to society, read: how it benefits plaintiffs. Given the above and the provocations of government and social media, this paper discusses some scientific works and journalistic opinions about the universities (efficiency, effectiveness and productivity), as well as their autonomy. The nuclear objective is directed to two other peripherals: to expose reflections on the management of Brazilian universities from the governmental perspective and newspaper clippings in the first half of 2019; b) observe what are the purposes of 21st century universities required in the matter of autonomy. The theoretical framework addresses university autonomy and managerial aspects. The research is qualitative, bibliographical, documentary, telematized, exploratory, iconographic. The results show that, in Brazil, even with the advance in publications between 2000 and 2019, universities contribute moderately with publications, patents and ranking when compared to foreign ones. Also, management procedures such as productivity, control, market view are still incipient. The autonomy of concrete and abstract thinking, on the other hand, must be maintained and expanded, without forgetting to account for the society from which its resources for organizational survival originate. It then requires an up grade of Brazilian 4.0 universities by modernizing, innovating, creating, thinking, philosophizing, reflecting, poetizing, that is, a broad, impactful, disruptive revolution.

Keywords: Education. To owe. Teacher. Functions.

Introdução

A universidade tem um papel integrativo na sociedade. Sua função aborda as seguintes áreas: ensino, pesquisa e extensão. É inegável o contributo das atividades das instituições do ensino superior para a sociedade, entretanto as universidades passaram e passam por momentos de resignificação na sua trajetória histórica.

Observa-se uma metamorfose no seio social oriunda da globalizada com mais intensidade no século XXI, conseqüentemente, tende-se a uma transformação planetária, principalmente na educação. A sociedade está mergulhada em um turbilhão da mudança. Abranches (2017, p.17) afirma que: "marchamos rumo a descontinuidades radicais, a rupturas estruturais". Uma reorganização institucional faz-se necessária.



As universidades e outras esferas sociais não estão livres dos imperativos externos, exemplo: governo, tecnologias etc. As inquietudes do terceiro milênio. As Instituições de Ensino Superior (IES), ao vivenciar a complexidade e o caos, devem repensar seus resultados (concretos e simbólicos) (instrumentais e substantivos), buscar mais visibilidade pelos seus demandantes. Ratificar o quão seu papel na sociedade é relevante. Um acompanhamento mais exigente, como em qualquer outra atividade, deverá ser melhor institucionalizado na IES, não como policiamento, mas como uma exposição transparente. A gestão das universidades, certamente, passará por alterações no seu planejamento e na sua autonomia.

Para provocar ainda mais as reflexões deste trabalho, nos bastidores dos encontros de docentes, uma pergunta ficou no “ar” e uma resposta “estranha” estabeleceram-se. Ao desenrolar um comentário sobre o papel das universidades entre docentes, nos debates desenvolvidos, um olhar dentre os diversos olhares, considerou-se que as instituições de ensino superior não são obrigadas a responder as demandas da sociedade. Isso criou uma situação embaraçadora. Então, qual o papel da universidade para o século XXI? Este trabalho não quer responder, pois seria ingenuidade ou prepotência construir um significado tão amplo para essas considerações. Entretanto, só iniciar o debate (planejamento/ autonomia) já é de grande valia.

Diante do exposto, considerando o ano de 2019 no Brasil, observando os debates favoráveis e desfavoráveis, identificando interesses externos (mercado ou Estado, governo ou contragoverno, humano ou tecnicista, tensão entre autonomia e controle, recursos públicos bem ou mal utilizados, balbúrdia ou profissionalismo) no mundo acadêmico, este paper discute alguns trabalhos científicos e opiniões jornalísticas como são vistas as universidades (eficiência, eficácia e produtividade), como também a sua autonomia. O objetivo nuclear direciona-se para dois outros: a) expor reflexões acerca da gestão das universidades brasileiras sob o olhar governamental e recortes de jornais, no primeiro semestre de 2019; b) observar quais são os propósitos das universidades do século XXI exigidos na questão da autonomia. O referencial teórico trabalha a autonomia universitária e aspectos gerenciais. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica, documental, telematizada, exploratória, iconográfica.

A universidade é, portanto, um lugar do pensar, do fazer, do institucionalizar, do contraditório, da ciência, da filosofia, da religião, do ateísmo, da arte, da história, da saúde, demais direcionamentos. Em síntese, o lugar apropriado para os diálogos ou enfrentamentos. Nesse ambiente, os confrontos devem e precisam ser de ideias, de posturas, de posicionamentos; não de ofensas pessoais. Os extremos, os opostos, a favor ou contra, devem CON (VIVER), como nos tempos primórdios dos filósofos; infelizmente, observam-se pessoas digladeando-se. Possivelmente, não se chega a lugar nenhum. Dividir não leva a nada; pelo contrário, leva ao extremismo. Hoje, defender suas ideias, às vezes, esdrúxula para uns e louvável para outros, é vista como deboche, a “faixa de gaza”. A universidade é o local para as desavenças intelectuais, para as oposições de ideias radicais etc.!? Então, inquire-se, pois, as universidades no seu ponto e contraponto devem rever seus planejamentos e suas autonomias, seu papel?



Metodologia

Este *paper*, de forma provocativa, contrapõe um modelo rigoroso e sistemático de fazer ciência racional e positivista. Conscientemente, mesmo aceitando oposição, repulsa, censura, julgamento criterioso, condenação, neste estudo valida a principal ideia de pensar contra ou a favor do sistema. Será que existe um sistema ou vários sistemas ou nenhum deles? É rebeldia? Assim, ampliam-se questionamentos de maneira diferenciada, mas com o mesmo objetivo de fazer cientificidade. Estas afirmações são corroboradas por Abranches (2017, p.15), quando argumenta que:

Este [livro] é um ensaio, não um estudo acadêmico. [Enquadra-se este trabalho também]. Procurei me afastar dos contrangimentos da forma acadêmica e de apresentação de ideias. Em muitos casos, tenho visto a forma de proceder ao conteúdo, sobrepor-se a ele. Quis, também, estar livre da obrigação de fazer a exposição sistemática das ideias e dos processos, como se sua compartimentação melhorasse a compreensão. Aqui as reflexões misturam-se, entrelaçam-se, emergem, em vários momentos, associados ora a um conjunto ora a outro conjunto de questões, como vem acontecendo em nossa própria vida.(...) A sistematização em compartimentos 'lógicos' ou 'teóricos' dissimularia a natureza complexa, redundante, revoltosa, contraditória e incerta da transição e da quantidade de dúvida e tentativa que de fato há nesse intervalo da história em que vivemos.

A pesquisa foi teórica bibliográfica. O estudo foi do tipo exploratório, com características qualitativas. Com base nas informações públicas, refletiram-se os conteúdos encontrados com as proposições sistematizadas. Optou-se por uma leitura minuciosa, objetiva, direta, selecionada e focada nos temas em lide, conforme propôs Quivy e Campenhoudt (2008). E, segundo Boni e Quaresma (2005: 71), pesquisa bibliográfica “é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”. Também, utilizaram-se os seguintes procedimentos de investigação: telematizada, iconográfica e documental.

Revisão bibliográfica

O planejamento é uma das funções administrativas que tem como propósito direcionar os recursos (terra, capital e trabalho) para o alcance dos resultados devidamente estabelecidos anteriormente. O planejar é examinar o futuro e criar objetivos para alcançá-los. O conceito de planejamento consiste no ato de criar e planejar, antecipadamente, uma prática que desenvolve estratégias pré-estabelecidas ou programadas para atingir determinado objetivo. Identifica um alvo específico ou vários alvos, com a proposição de organizar e aplicar as melhores maneiras para atingi-lo (s). O planejamento serve de direcionador para as diretrizes das organizações.

Todas as empresas necessitam de um planejamento, sejam elas: grande, médias ou pequenas. Sabe-se que as grandes e médias corporações já instituíram os procedimentos de um planejamento. As pequenas ainda estão em fase de aprendizagem. Mesmo assim, o modelo de planejar deve ser adequado as necessidades de pequenos estabelecimentos.



As universidades federais são consideradas, pela própria estrutura, como grandes organizações, por isso, devem ser norteadas pelo planejamento. O que é planejar?

Segundo Oliveira (2009, p.46):

O planejamento é uma das funções principais do processo administrativo, possui conceitos mais amplos do que simplesmente organizar os números e adequar as informações, passando a ser um instrumento de administração estratégica, incorporando o controle de turbulências ambientais e possibilitando que a empresa conquiste mais competitividade e mais resultados organizacionais, pois é a função que indica a direção a ser consolidada pela empresa.

Lacombe (2009, p. 28), contribuindo para o entendimento do conceito de planejamento, assevera que:

Planejamento é a determinação da direção a ser seguida para se alcançar um resultado desejado. É a determinação consciente de cursos de ação e engloba decisões com base em objetivos, em fatos e estimativa do que ocorreria em cada alternativa disponível.

Com a mudança de governo, que ocorreu no ano de 2019 no Brasil, passando de um governo de esquerda para um de centro-direita, muitos questionamentos passaram a ser feitos sobre as Universidades Públicas, assim sendo, fazem-se necessários, no atual momento, argumentos que comprovam a importância das Universidades Públicas, bem como pontos que explicitam os pilares que necessitam ser reforçados.

Corroborando com o supracitado é necessária a definição de autonomia, que, segundo a constituição brasileira de 1988 consiste na capacidade de autodeterminação dentro dos limites que são fixados pelo poder que a institui, respeitando assim os limites prescritos pela soberania. Segundo a constituição, o conceito de autonomia estende-se às Universidades de forma, em tese, a garantir a autonomia didática e científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, (RANIERI, 2018).

A autonomia nas Universidades vem acompanhada de uma sequência de aspectos gerenciais que necessitam ser seguidos para efeito de avaliação do desempenho. Para Therrien et al. (2018) a prestação de contas nas Universidades públicas não se restringe apenas ao uso dos recursos públicos, pois este dado isolado não explicita o grau que a Universidade deve ter para atender à demanda da sociedade sobre ela. Com isso cabe à Universidade, em princípio, a função de moldar-se constantemente as demandas impostas pela sociedade, estando sempre abertas a mudanças no que diz respeito a gestão.

Segundo Pavanelli (2018), a produção de patentes e publicações de artigos podem ser utilizadas para avaliar o desempenho das Universidades no que se refere a produção intelectual. Nesse sentido, a tabela 1 traz uma lista das Universidades que mais publicaram artigos entre 2013 a 2016, segundo a Universidade de Leiden.

Tabela 1: Ranking de publicações em Universidades 2013-1

Universidade	País	Publicações
1º Harvard	EUA	33045
2º Toronto	Canadá	22151
3º Zhejiang	China	20876
4º Shanghai Jiao Tong	China	20406
5º Michigan	EUA	18348
6º Tsinghua	China	16929
7º Johns Hopkins	EUA	16831
8º USP	Brasil	16120

Fonte: Autoria própria com base nos dados da Leiden Ranking.

Os dados obtidos na tabela 1 colocam a Universidade de São Paulo (USP) como a oitava no *Ranking* mundial de publicações, mas cabe ressaltar que quando se analisa o impacto das publicações, a USP fica apenas na 90º posição segundo o Leiden Ranking. Nesse *Ranking*, o impacto das publicações é analisado pela quantidade de citações recebida; dessa forma não fica evidente que a quantidade de publicações não necessariamente significa qualidade destas.

O investimento feito pelo Brasil na educação gira em torno de 6% do Produto Interno Bruto (PIB), segundo relatório divulgado pelo Tesouro Nacional. O percentual investido é superior ao dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que gira em torno de 5,5% (Agência Brasil, 2018). Mesmo com um percentual investido maior que até mesmo em países desenvolvidos, o Brasil ocupa uma péssima posição no *Programme for International Student* (PISA), principal avaliação internacional de desempenho escolar, ficando na 63º posição em ciências; 59º em leitura e 66º em matemática de 70 países avaliados (Agência Brasil, 2018). Esse desempenho explicita que apesar de os investimentos em educação no Brasil ser superior a outros países, a gestão dos recursos não é eficaz, sendo necessário o aprimoramento de políticas e processos educacionais.

Outro dado, advindo da OCDE (2019), mostra que o Brasil gasta aproximadamente US\$14,261 mil por ano para cada aluno em universidade, o que o colocava à frente de países como Espanha e Portugal, deixando-o na posição de número 16, dentre 39 países avaliados.

Este recorte, incluído no referencial teórico, já expõe as vicissitudes que esta temática requer. Muitos questionamentos devem ser feitos. Como é a relação custo-benefício dentro das universidades? Pode-se falar em autonomia mais ampla como prestar contas à sociedade ou é um tabu? A importância dada ao planejamento pela IES? Um curso de museologia gera custo ou investimento? Fechar um curso em que o estudante não é absorvido pelo mercado deve ser mantido? Todo esse registro serve para refletir o quanto é difícil gerir uma universidade pública no Brasil.

Resultados

As Universidades Públicas sofrem com críticas severas no atual governo, dentre tais se destaca a fala do atual ministro da Educação, Abraham Weintraub, que disse:” Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”, em entrevista feita pelo Estadão. Nesta fala, o ministro se referia a eventos políticos, manifestações partidárias e festas inadequadas que, segundo ele, estão acontecendo em Universidades, e que não se adequam ao ambiente universitário; ele se referiu ainda às avaliações de produtividade das Universidades questionadas, que, segundo o ministro, estão abaixo do esperado.

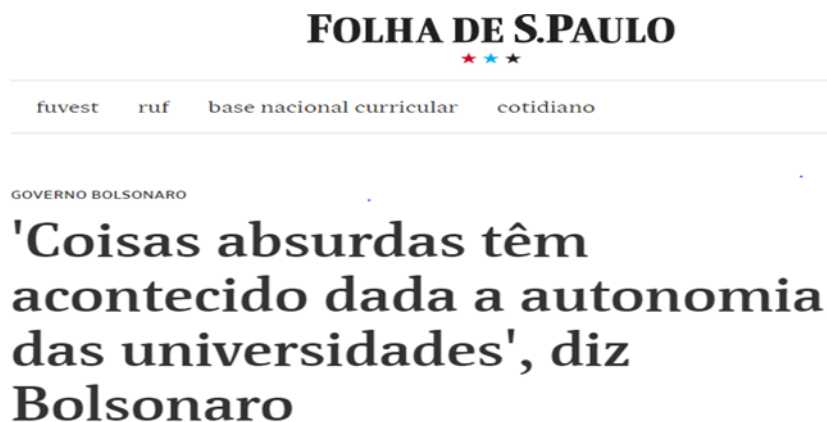
Figura 1: Cortes de bolsas das Universidades



Fonte: Google imagens (2019)

Ainda sobre críticas feitas às Universidades, o atual presidente do Brasil (2019) questionou a autonomia das Universidades (Folha de São Paulo), que, segundo o mesmo, serviu para a implantação de um ambiente político com viés de esquerda ao longo de anos dentro das Universidades federais, proporcionando uma sensação de “terra sem lei”.

Figura 2: Fala do Presidente Jair Bolsonaro sobre autonomia Universitária.



Fonte: Reportagem publicada pela Folha de São Paulo.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Outro forte questionamento feito pelo atual presidente as Universidades é direcionado aos cursos de humanas. Em sua conta no Twitter, após reunião com o então ministro da educação (Abraham Weintraub), Jair Bolsonaro questionou a necessidade de investimento em cursos de humanas que segundo ele não gera um retorno real para sociedade, como outras áreas, (O Globo). Esse fala do presidente foi amplamente criticada pelas Universidades e por parte da população, pois segundo especialistas trata-se de uma tentativa de enfraquecimento das Universidades gerada por cortes orçamentários feitos pela atual gestão do ministério da educação.

Figura 3: Fala do presidente Jair Bolsonaro a respeito dos cursos de Humanas.

Bolsonaro defende cortes em cursos de Humanas e diz que dinheiro do contribuinte deve ir para 'leitura, escrita e fazer conta'

No Twitter, especialistas em Educação, políticos e intelectuais criticaram a decisão

Helena Borges

26/04/2019 - 11:01 / Atualizado em 26/04/2019 - 20:32



O presidente Jair Bolsonaro durante Reunião com Abraham Weintraub, Ministro de Estado da Educação; Bolsonaro usou sua conta no Twitter nesta sexta-feira (26) repetir o ministro na afirmação de que "função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta" Foto: Marcos Corrêa / PR

Fonte: Reportagem publica pela revista O Globo.

Em sua conta no Twitter, Abraham Weintraub questionou o investimento feito na educação superior, que segundo ele o valor investido para cada aluno em universidade daria para custear os gastos de 10 crianças em uma creche. Esse posicionamento se alinha ao pensamento do atual governo que deseja fazer mais investimentos na educação básica com recursos que são investidos na educação superior, (O globo).

Figura 4: Abraham Weintraub comparando gasto na educação básica e superior.

'Para cada aluno de graduação, poderia pagar dez em creche', diz ministro da Educação

Abraham Weintraub defende que 'recursos futuros' sejam direcionados à educação básica em vez de a universidades

O Globo

30/04/2019 - 19:45 / Atualizado em 01/05/2019 - 13:55

Fonte: O Globo.

Com todos esses questionamentos feitos às universidades pelo atual governo, faz-se necessário que as universidades demonstrem a sua importância, com programas que aproximem cada vez mais os trabalhos que são desenvolvidos no ambiente acadêmico com a sociedade. Pois é cientificamente com



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

provado que o avanço científico, intelectual e tecnológico é intimamente ligado ao que é produzido por investimento em educação.

Há estudos que confirmam a importância da educação, chancelados por pesquisadores internacionais, ao afirmar, asseverar, concluir que países, ao investir em educação, têm seus indicadores econômicos e sociais elevados. Isto é fato. A reportagem, a seguir, confirma esse pressuposto: “País com a melhor educação do mundo, Finlândia aposta no professor — Professores possuem mestrado e têm liberdade para criar currículo. Finlândia lidera rankings internacionais de qualidade de ensino.” (FARJARDIO, 2013).

Do outro extremo, nomeadamente a sociedade civil, através da figura do docente, rebate veemente as provocações e insinuações vindas do governo brasileiro, destacadas nas mídias sociais. Logo de início, há um posicionamento bastante preocupante que mostra a importância da educação superior, ao afirmar que, caso não exista investimento em educação e pesquisa, para além de sucumbir-se enquanto país, demorará muitos anos para voltar a estabelecer patamares inovadoras e educacionais condizentes com países do primeiro mundo. Abaixo, uma reportagem confirmatória da situação.

Figura 5: Análise da conjuntura atual da educação segundo Pragmatismo político

O Brasil pode demorar mais de 30 anos para recuperar a educação e a pesquisa



Imagem: reprodução

Wallison Ulisses Silva dos Santos*, Pragmatismo Político

Fonte: Pragmatismo Político.

A seguir, uma tabela com vários argumentos favoráveis e desfavoráveis dos procedimentos de uma universidade no Brasil.

Tabela 2 – Reportagens sobre a universidade brasileira: ponto e contraponto

Bahia: 1/3 população não estuda, não trabalha e não faz faculdade. Só 10,1% dos adultos baianos concluem o ensino superior, aponta IBGE – Fonte:
"Atraso no Brasil: formamos doutores, para formar doutores... que formam doutores. Fonte: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/doutores-nao-contribuem-para-o-desenvolvimento-do-pais/
A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E SEUS PERCALÇOS. Fonte: http://www.comciencia.br/autonomia-universitaria-e-seus-percalcos/
Brasil está em penúltimo lugar no ranking da educação. Fonte: https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/
Brasil produz e investe em muitas pesquisas científicas. Resultado: baixo impacto mundial. Fonte: https://www.gazetadopovo.com.br/
UFMT torra R\$ 1,3 milhão em viagens, mas não tem dinheiro para pagar conta de luz. Fonte: https://www.reportermt.com.br/geral/
“UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA GASTA DEMAIS E EDUCA DE MENOS” Fonte: https://www.oantagonista.com
Fábricas de conhecimento - O que são, como funcionam e para que servem as universidades públicas de pesquisa http://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/
10 MITOS sobre a universidade pública sobre a universidade pública no Brasil. Ações: Só a USP tem 4 museus e 15 coleções, que recebem quase meio milhão de visitantes por ano, e cinco hospitais públicos, entre eles o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina, que em 2018 realizou quase 1,5 milhão de atendimentos e 50 mil cirurgias. A Universidade também oferece centenas de cursos gratuitos e disponibiliza 5 mil vagas para pessoas acima de 60 anos estudarem de graça na universidade. A extensão é uma obrigação constitucional das universidades. Como em qualquer serviço público, é claro que sempre é possível fazer mais e melhor; mas dizer que não se faz nada é uma falácia. A USP também tem CLÍNICAS ODONTOLÓGICAS nas cidades de São Paulo, Ribeirão Preto e Bauru MUSEUS GRATUITOS Entre eles o Museu de Arte Contemporânea, ao lado do Parque do Ibirapuera e o Museu do Ipiranga NÚCLEO DE PESQUISA EM RONDÔNIA Onde, apenas entre 2013 e 2017, foram atendidos 38 mil pacientes e realizados 63 mil exames laboratoriais, e muito mais. Fonte: https://jornal.usp.br/universidade/10-mitos-sobre-a-universidade-publica-no-brasil/

Fonte: dados da pesquisa 2019, a partir de reportagens sobre as universidades brasileiras. (grifo nosso)

Pelo exposto, sugere-se que, em análise bem mais aprofundada, um possível grupo de estudo de renomados professores, intelectuais da direita ou da esquerda, juntos, possa verificar aspectos para o aprimoramento da educação superior no Brasil, incluindo pontos a serem refletidos. Fica patente que a universidade é o conhecimento do saber em todas as suas formas; entretanto, há, de fato, mazelas que devem ser combatidas. A perpetuação e a continuidade das universidades devem ser a bandeira da so

cidade. As universidades ressignificadas poderão constituir um contributo mais efetivo, visível e reconhecido pela sociedade.

Considerações finais

Os resultados apontam, em princípio, que, no Brasil, mesmo com o avanço em publicações entre os anos de 2000 e 2019, as universidades contribuem de forma moderada com publicações, patentes e *ranking* quando confrontadas com as estrangeiras. Também, os procedimentos gerenciais como produtividade, controle, visão de mercado ainda são incipientes, mesmo quando a ideia passada para a sociedade pelas mídias sociais é negativa. Já a autonomia do pensar concreto e abstrato deve ser mantida e ampliada, sem esquecer de prestar contas à sociedade de onde são oriundos seus recursos para sobrevivência organizacional. Requer, então, um *upgrade* das universidades 4.0 brasileiras ao modernizar, inovar, criar, pensar, filosofar, refletir, poetizar, ou seja, uma revolução ampla, impactante, disruptiva. Há um mal-estar instalado nas universidades! Alguma coisa está fora de ordem ou não!

Referências

- Abranches, S. (2017). A Era do Imprevisto: a grande transição do século XXI. São Paulo: Companhia de Letras.
- Agência Brasil (2018). Brasil gasta 6% do PIB em educação, mas desempenho escolar é ruim. Retirado de: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/brasil-gasta-6-do-pib-em-educacao-mas-desempenho-escolar-e-ruim> > último acesso em 24 de setembro de 2019.
- BONI, V; QUARESMA, S. J.: (2005) Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: www.emtese.ufsc.br
- Estadão. (2019). MEC cortará verba de universidade por 'balburdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA. Retirado de: < <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>>, último acesso em 24 de setembro de 2019.
- Fajardo, Vanessa (2013). País com a melhor educação do mundo, Finlândia aposta no professor. Retirado: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/pais-com-melhor-educacao-do-mundo-finlandia-aposta-no-professor.html>
- Folha de São Paulo, (2019). Retirado de: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/coisas-absurdas-tem-acontecido-dado-a-autonomia-das-universidades-diz-bolsonaro.shtml>>, último acesso em 24 de setembro de 2019.
- LACOMBE, Francisco. (2009) Teoria geral da administração. Saraiva.
- OCDE. (2019). Organização para cooperação e desenvolvimento econômico.
- O Globo. (2019). Retirado de: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980> >, último acesso em 24 de setembro de 2019.
- OLIVEIRA, Djalma P. R. (2009) Introdução à administração: teoria e prática. São Paulo: Atlas.
- Pavanelli, Maria Aparecida. (2018). "A internacionalização das patentes das universidades brasileiras: um estudo de impacto a partir da base de dados Derwent (2000-2016)." (2018).
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- RANIERI, Nina Beatriz Stocco.(2018). TRINTA ANOS DE AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA: RESULTADOS DIVERSOS, EFEITOS CONTRADITÓRIOS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 946-961, dez.
- TERRIEN, Jacques; SOBRINHO, Jorge Hage. (2018) Avaliação Institucional em Universidades: considerações metodológicas. **Revista Educação em Debate**.



VALORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO: O CASO DA CAMPANHA INSTITUCIONAL "UNB, SUA LINDA"

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Doutora em Antropologia Social e professora da Faculdade UnB Planaltina (FUP), Universidade de Brasília (UnB). E-mail: monicacrnogueira@gmail.com.

Ana Carolina Vicentin

Jornalista e especialista em Bioética e Marketing Digital, repórter especial da Revista AzMina e assessora de imprensa da reitora da Universidade de Brasília. E-mail: carolssv@gmail.com.

Resumo: Um dos principais desafios contemporâneos para as instituições públicas de educação superior reside na comunicação com a sociedade, um desafio que está diretamente relacionado ao que Boaventura de Sousa Santos caracterizou como sendo uma crise de legitimidade, em parte pela crescente fragmentação e hierarquização dos saberes e pelo conseqüente afastamento dessas instituições da sociedade. No enfrentamento dessa crise, a emergência e disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação constituem oportunidade e desafio, sobretudo para alcançar um dos principais públicos das universidades: os jovens. Atenta ao contexto, seus desafios e oportunidades, a Universidade de Brasília idealizou e implementou em 2019 uma campanha institucional de forte apelo entre os estudantes. Apropriando-se de um bordão já utilizado na internet para se referir à instituição, foi criada a campanha "UnB, sua linda – meu orgulho é você", cuja intenção era despertar e/ou fortalecer o orgulho de pertencer à comunidade universitária. Paralelamente, a campanha também se propôs a melhorar a interação com o público externo. Tendo em vista esses dois objetivos principais, foi criada uma conta no Instagram (@unbsualinda), por meio da qual foram exploradas novas formas de trazer informações sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UnB. A experiência incluiu, por exemplo, o foco nas pessoas envolvidas nas atividades e sua relação com a Universidade. Também explorou ferramentas do Instagram, de forma a estimular a interação com o público. O presente artigo descreve o processo de concepção e realização da campanha, destacando aprendizados e reflexões sobre os atuais desafios à comunicação institucional nas universidades, tais como: a integração de equipes e setores acadêmicos e administrativos, a interação com o público, como estratégia para fortalecer o sentido de pertencimento à comunidade universitária e a tradução do fazer científico e sua aproximação do cotidiano das pessoas para uma efetiva comunicação com a sociedade.

Abstract: One of the main challenges for public higher education institutions nowadays is to communicate with society. This challenge is directly related to what Boaventura de Sousa Santos characterized as a crisis of legitimacy, partly due to the growing fragmentation and hierarchy of knowledge and the consequent distancing of these institutions from society. In this context, the emergence and dissemination of new information and communication technologies is an opportunity and also a challenge, especially if we consider the aim of reach one of the main publics of universities: young people. Aware of this, the University of Brasilia designed and implemented in 2019 an institutional campaign with strong appeal among students. By appropriating a slogan already used on the Internet to refer to the institution, the campaign "UnB, sua linda - meu orgulho é você" was created. The intention was to arouse and / or strengthen the pride of belonging to the university community. At the same time, the campaign also set out to improve interaction with external audiences. Considering these two main goals, an Instagram account (@unbsualinda) was created, through which new ways to bring information about UnB's teaching, research and extension activities were explored. The experience included, for example, the focus on the people involved in the activities and their relationship with the University. It also have explored Instagram tools to stimulate interaction with the audience. This paper describes the process of designing and conducting the campaign, highlighting lessons learned and reflections on current challenges to institutional communication in universities, such as: the integration of academic and administrative teams and sectors, interaction with the public, as a strategy to strengthen the sense of belonging to the university community and the translation of scientific practice and its approach to people's daily lives for effective communication with society.



1 Introdução

As universidades públicas atravessam um período crítico no Brasil há cerca de quatro décadas. Ainda que as gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) no Governo Federal, no período de 2003 a 2011 (Luís Inácio Lula da Silva) e 2011-2016 (Dilma Rousseff), tenham modificado positivamente a realidade das universidades públicas brasileiras, por meio de uma política de promoção da expansão e democratização do acesso ao ensino superior, estudiosos indicam haver uma crise em curso nas universidades, desde a década de 1980 (Chauí, 1999; de Menezes, 2000, Trindade, 2013). Diversos autores demonstram tratar-se de uma crise da instituição, em si mesma, em escala global, provocada pela implantação de uma agenda de políticas neoliberais orientada pelo ajuste fiscal e a reforma do Estado em diversos países da África, América Latina e Europa, afetando o modelo de financiamento e de avaliação das universidades (Abdelkader, 2005; Mancebo, 2017; Rodríguez, 2000, Trindade, 2013).

Boaventura de Sousa Santos (2004) caracterizou a crise das universidades como sendo também uma crise de legitimidade, em parte pela crescente fragmentação e hierarquização dos saberes e pelo consequente afastamento dessas instituições da sociedade. Essa dimensão confronta a universidade com sua responsabilidade social e a desafia a superar o modelo de interações unilaterais com a sociedade em favor de uma “interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação” (Santos, 2004, p. 43).

A recente eleição de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República do Brasil tem incrementado os questionamentos e adversidades enfrentadas pelas universidades públicas, que sofrem com cortes orçamentários da ordem de 30 a 40%, ataques à sua autonomia na escolha de reitores e à liberdade de cátedra dos professores e o desmonte das estruturas e políticas de incentivo à pesquisa. A situação desperta as universidades e a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes) para a necessidade de promover valorização dessas instituições e a participação da sociedade no debate público sobre o presente e o futuro do ensino superior no Brasil.

Na Universidade de Brasília (UnB), uma universidade jovem, marcada por ideias de transformação e que sofreu duramente com a ditadura, foi concebida também a campanha institucional “UnB, sua linda — meu orgulho é você”, com os seguintes objetivos: a) despertar o orgulho de pertencimento à Universidade de Brasília entre os membros da comunidade acadêmica e 2) aproximar o público externo da instituição, trazendo novos olhares acerca das atividades desempenhadas por docentes, técnicos e estudantes. O mote da campanha surgiu a partir da apropriação de uma expressão corriqueira na internet — “sua linda” — usada principalmente entre os mais jovens em demonstrações de afeto a pessoas, práticas e instituições. A aposta era de que a campanha despertaria imediata empatia, por já ser uma forma utilizada pelos usuários de redes sociais para se referirem à UnB.

Santos reconhece que a crise institucional das universidades é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade do ensino superior entre os bens públicos produzidos pelo Estado (2004), mas também postula haver três dimensões da crise por que passam as universidades: de hegemonia, legitimidade e institucional. Neste artigo, a dimensão da crise de legitimidade é destacada porque é a que se refere de forma mais evidente às interfaces universidade – sociedade.



O presente artigo descreve o processo de concepção e realização da campanha, destacando aprendizados e reflexões sobre os atuais desafios à comunicação institucional nas universidades.

2. UnB e sociedade: o uso da rede social (Instagram) para valorização da Universidade

A escolha do argumento da campanha UnB, sua linda ajudou a definir também a estratégia para o compartilhamento de conteúdos. Aqui, faz-se necessário esclarecer que a Secretaria de Comunicação da Universidade faz a gestão de todos os canais oficiais da instituição, a saber: o Portal UnB (<http://unb.br/>) e as redes sociais Facebook ([/oficialUnB](#)), Instagram e Twitter ([@unb_oficial](#)). Há também uma conta no Flickr ([unb_agencia](#)). Nesses canais, as informações comumente chegam na forma de prestação de serviços aos usuários e/ou do compartilhamento de matérias que são publicadas no portal. As redes sociais oficiais, portanto, funcionam como uma espécie de roteador para informações institucionais diversas, que se destinam tanto à comunidade universitária, quanto a egressos e candidatos a uma vaga na Universidade.

Assim, é comum, por exemplo, que esses canais divulguem informações acerca dos processos seletivos da Universidade (período de inscrição, resultados, como fazer o registro acadêmico etc.) e informações úteis para estudantes, tais como editais de apoio, como fazer matrícula em disciplinas e como solicitar documentos acadêmicos pela internet. Notícias sobre a produção científica da instituição ou sobre projetos de extensão também são disseminadas nas redes oficiais, embora com menos frequência. Esse tipo de texto exige apuração mais detalhada, que demanda tempo, e há dificuldades de se conseguir regularidade na publicação desse tipo de conteúdo.

Com a campanha “UnB, sua linda”, surgiu a possibilidade de experimentar um novo jeito de comunicar sobre projetos, pesquisas e outras iniciativas da Universidade. A ideia era explorar novas linguagens e recursos para a apresentação de informações acerca das realizações, de uma maneira simples e direta, com linguagem acessível para pessoas não familiarizadas ao vocabulário acadêmico. O foco não mais estaria na prestação de serviços, como ocorre nas redes sociais oficiais, mas, sim, na apresentação das pessoas responsáveis pelas diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Outro objetivo era jogar luz sobre aspectos que fazem parte do cotidiano da UnB, curiosos ou inusitados do ponto de vista de quem não frequenta a instituição diariamente.

Assim, para dar conta desses objetivos, definiu-se que seria criada uma conta no Instagram ([@unbsualinda](#)) para concentrar os conteúdos produzidos exclusivamente a partir do conceito da campanha. A escolha do canal acabou por definir, também, o público principal da campanha: os jovens estudantes. Partiu-se do pressuposto de que técnicos e docentes têm acesso a mais ferramentas para a busca de informações institucionais, bem como estão continuamente mais envolvidos em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Levantamento realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) para a edição de 2019 do Relatório de Autoavaliação Institucional mostra que, entre os estudantes, é comum o uso de redes sociais para a busca de informações institucionais: 57,7% usam o Facebook da UnB para esse fim, enquanto téc



nicos administrativos e docentes se valem do *e-mail* institucional (95,2% e 88,1%, respectivamente). A pesquisa não contempla o Instagram como canal oficial. Os números sugerem que, para atingir o público de servidores, é preciso investir em canais como o InfoUnB (espécie de *newsletter* que circula via *e-mail* institucional), enquanto a comunicação com os estudantes precisa estar mais alinhada ao que circula em redes sociais.

A escolha do Instagram também se balizou na crescente utilização dessa rede entre os jovens. Há carência de estudos a esse respeito com foco no público brasileiro, mas um levantamento realizado pelo *Pew Research Center*, uma das mais respeitadas organizações que monitoram a utilização da internet em todo o mundo, aponta a ampla utilização dessa rede por norte-americanos com idade entre 18 e 24 anos. Em 2018, 71% faziam o uso do Instagram. A análise do centro de pesquisa destaca que “americanos de 18 a 24 anos são mais propensos a utilizar Snapchat, Instagram e Twitter, mesmo se comparados aos que estão na faixa dos 25 aos 29 anos”.

Outro fator que contribuiu para a escolha do Instagram foi o reconhecimento dessa rede como a mais adequada para o fortalecimento da imagem de pessoas e instituições. O canal não permite o compartilhamento de *links* (como ocorre, por exemplo, no Facebook e no Twitter), de modo que a intenção é passar a mensagem em si mesma e não estimular o tráfego para outros *sites*. O recurso que permite acesso a outras páginas via publicações no Stories (conhecido como “Arraste para cima”) só está disponível para contas comerciais com mais de 10 mil seguidores — o que não era o caso da @unbsualinda.

O canal estreou em março de 2019, inicialmente com publicações relacionadas aos eventos de boas-vindas aos calouros. As primeiras postagens buscaram trazer curiosidades sobre aspectos não destacados na cobertura feita pelos canais oficiais. Depois, teve início um esforço de valorização de projetos de pesquisa e extensão, principalmente a partir da experimentação de uma nova linguagem para a divulgação das informações. Para ilustrar a diferença na abordagem do @unbsualinda, tomemos o exemplo da divulgação do projeto Sofia, acrônimo para *Software of Intensive Ablation*, uma iniciativa de pesquisadores da área de Engenharia Biomédica da UnB para o desenvolvimento de um protótipo capaz de “queimar” tumores de fígado.

O tema foi trazido pelo portal, na sessão UnB Ciência, em maio de 2016 (<https://www.unbciencia.unb.br/exatas/464-pesquisa-desenvolve-equipamentos-para-sistema-de-saude-brasileiro>). Embora haja uma fotografia de parte da equipe responsável pelo projeto, as aspas estão concentradas na voz de um único professor. No texto, há informações gerais, de caráter informativo, sobre a iniciativa e uma breve descrição de como funciona a máquina desenvolvida na UnB.

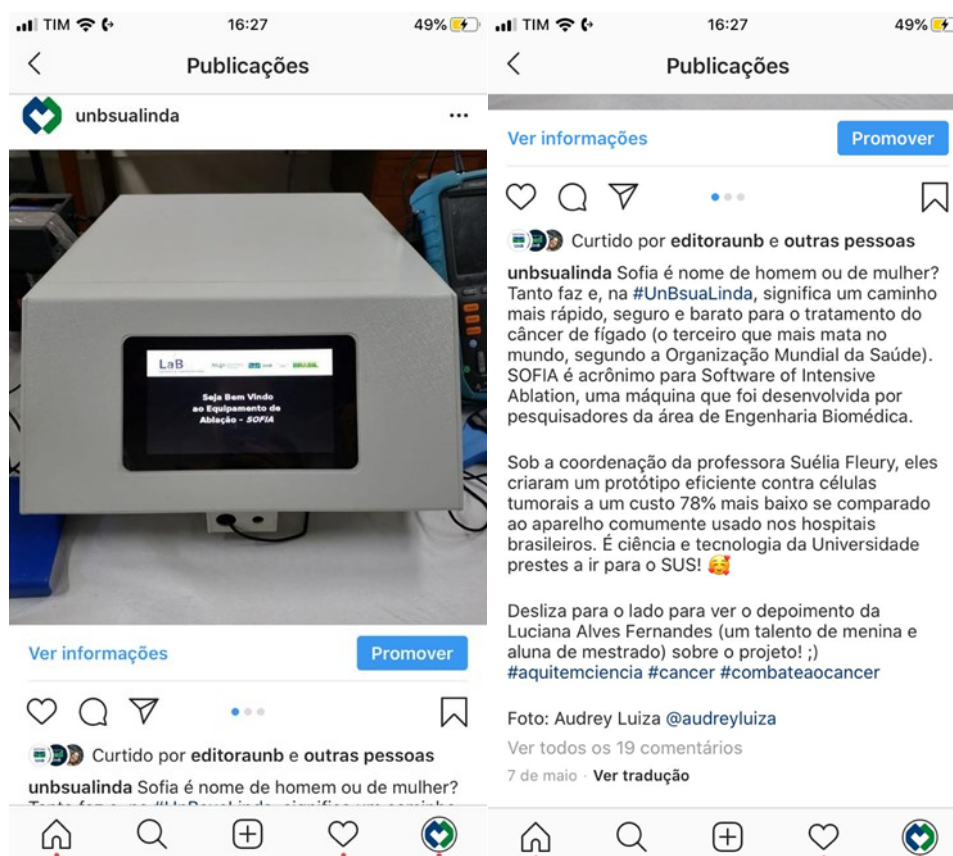
O equipamento utiliza sistema de agulhas que emitem calor para destruir as células prejudiciais, de forma pouco invasiva, e pode ser aplicado em tumores de até 5 centímetros de diâmetro. O sistema de ablação hepática já existe no exterior; no entanto, a importação dos equipamentos é cerca de 20 vezes mais cara que a fabricação do protótipo no laboratório da UnB.

No Instagram @unbsualinda, o Sofia motivou a publicação de dois *posts no feed* (ambos com fotografias e vídeos) e também de duas inserções nos *stories*. No *feed*, o primeiro *post* começa com uma



brincadeira em relação ao acrônimo: “Sofia é nome de homem ou de mulher? Tanto faz e, na #UnBsuaLinda, significa um caminho mais rápido, seguro e barato para o tratamento do câncer de fígado”. No vídeo anexado à postagem, surge a fala de uma estudante de mestrado a respeito do funcionamento do *software* e das possibilidades de melhoria da qualidade de vida para pacientes. Esse primeiro *post* teve 433 curtidas e 19 comentários; a maioria deles demonstrando orgulho pela iniciativa.

Figuras 1 e 2 – Prints de publicações na conta @UnBsualinda em 7 de maio de 2019.



Fonte: @UnBsualinda (no Instagram).

Em um dos comentários, uma das usuárias chega a marcar o perfil do Presidente da República, Jair Bolsonaro, no Instagram (@jairmessiasbolsonaro). À época da postagem, 7 de maio de 2019, o governo federal vinha fazendo críticas contra as universidades públicas federais, com ampla repercussão na imprensa brasileira. A marcação do perfil do presidente demonstra como os usuários já estavam engajados no espírito da campanha, unindo-se na defesa da UnB. O próprio teor da postagem original já trazia a mensagem de valorização da instituição, que tantas entregas faz à sociedade.

Nas inserções nos *stories*, procurou-se valorizar o perfil dos pesquisadores envolvidos na iniciativa, bastante diverso: havia estudantes de graduação, em iniciação científica, e do doutorado. Também a participação de docentes e servidores técnicos. Nos *stories*, também foi usada a estratégia de trazer mais detalhes sobre o passo a passo dos experimentos, com uso de vídeos e fotografias das etapas.

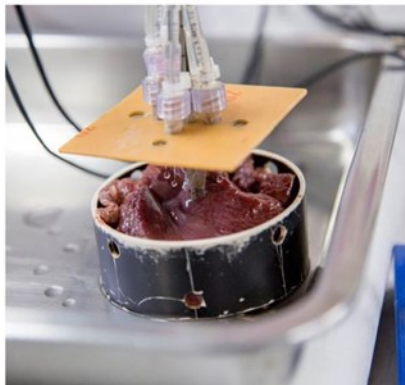
Este cara, simpático e sorridente, é o Ronei Delfino da Fonseca.

O Ronei é servidor técnico da UnB. Fez mestrado e é aluno do doutorado em Sistemas Mecatrônicos.



Ele é um dos integrantes da equipe que desenvolveu o SOFIA, uma máquina para o tratamento de tumores de fígado 78% mais barata do que o modelo atualmente mais usado nos hospitais do país. Eles já sabem que SOFIA funciona, mas seguem pesquisando formas de aprimorar o procedimento. Dá uma olhada!

A ablação é uma técnica que destrói o tumor sem removê-lo. No caso do SOFIA, isso é feito "queimando" o tecido atingido.



Legal, não é?

Na [@UnBsuaLinda](#), tem ensino e pesquisa e desenvolvimento de tecnologias que mudam o país!



Outro exemplo de utilização do canal para a exploração de novas linguagens veio por meio da parceria feita com a turma da disciplina de Assessoria de Imprensa I, da Faculdade de Comunicação. A proposta era que os estudantes criassem conteúdos para o canal, a partir da perspectiva de que o @unbsualinda foi criado para melhorar a imagem da Universidade na sociedade. Houve problemas no processo, mas um dos grupos realizou uma proposta bastante interessante, que consistia em acionar professores da Universidade para responder (em até 1 minuto) perguntas polêmicas que circulam pela internet, tais como: a Terra é plana? Vacinas causam autismo? A experiência, batizada de “UnB, responde!” foi bastante exitosa, uma vez que os docentes compreenderam o objetivo do projeto e trouxeram respostas sucintas, com analogias capazes de dialogar de forma efetiva com o público.



Referências

- Abdelkader, A. (2005). L'enseignement supérieur sacrifié. *Manière de voir*, 79(2), 035-035. <https://www.cairn.info/magazine-maniere-de-voir-2005-2-page-035.htm>.
- Chauí, M. (1999). A universidade em ruínas. *Universidade em ruínas: na república dos professores*, 2, 211-222.
- de Menezes, L. C. (2000). *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira*. Editora Fundação Perseu Abramo.
- Mancebo, D. (2017). Crise político-econômica no Brasil: Breve análise da educação superior. *Educação & Sociedade*. 38(141), 875-892. Epub June 22, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176927>



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Rodríguez, R. (2000). Educación superior y desarrollo en América Latina. Un ensayo de interpretación. *Políticas de educación superior, los desafíos del futuro*, CEDES-CRIM-UNAM, México.

Santos, B. D. S. (2004). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.

Trindade, H. (2003). O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.) *Las universidades en América Latina: ¿ reformadas o alteradas* (pp. 161-180). Buenos Aires: CLACSO.

http://www.dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/autoavaliacaoinstitucional/Relatorio_de_Autoavaliacao_Institucional_-_2018_publicado.pdf

<https://www.pewinternet.org/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

O PAPEL DA PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ALTERNATIVA DE INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA PARA O CESC/D/UEMA 277

A ACÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO, SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR 285

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ARTICULAÇÃO DAS ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS, PEDAGÓGICAS E ACADÊMICAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS 296

A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES CONCLUINTE 306

A ESCRITA DE TEXTOS CIENTÍFICOS: ABORDAGEM DIDÁTICA FOCALIZADA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVE 315

A PRESENÇA DA FILOSOFIA NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS VIGENTES NO CAMPUS SIMÕES. ARISTÓTELES CALAZANS 327

A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR: OBRIGAÇÃO? OPÇÃO? OPORTUNIDADE? 339



O PAPEL DA PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL

AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PERMANÊNCIA NAS GRADUAÇÕES DO IFB 349

DISCIPLINA “UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E DEMOCRACIA”: ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO 358

ENSINO SUPERIOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO AOS ACADÊMICOS INDÍGENAS 367

GESTÃO DA DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO 378

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ABORDAGENS COM VISTAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR 384

TRANSFORMANDO A PEDAGOGIA E A DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL NO SÉC. XXI 396

O “A-LUNO” COMO PROTAGONISTA: METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE GESTÃO ORGANIZACIONAL 408

PEDAGOGIA: A PESQUISA COMO FORMA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DA COMUNIDADE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB 416



AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ALTERNATIVA DE INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA PARA O CESC/D/UEMA

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra
Prof. Esp. Francisco Romário da Cunha de Araújo

Resumo: Esta pesquisa trata sobre as metodologias ativas como alternativa de inovação no ensino superior: Uma proposta para o Centro de Estudos Superiores de Codó-CESC/D/UEMA. Para realizar este estudo, selecionaram-se referenciais teóricos para dialogar com as informações e as práticas relacionadas à temática junto aos professores dos cursos bacharelados em Administração e Ciências Contábeis na perspectiva de atender aos objetivos deste trabalho, mediatizado pelo problema: os professores do CESC/D/UEMA utilizam as metodologias ativas para inovação e melhoria do processo ensino e aprendizagem? Em resposta a essa problemática, elaborou-se, como objetivo geral, analisar se os professores do CESC/D/UEMA utilizam as metodologias ativas para inovação e melhoria do processo ensino e aprendizagem nos cursos de bacharelados em Administração e Ciências Contábeis. A investigação de abordagem qualitativa e quantitativa teve como base a pesquisa bibliográfica, de campo e descritiva, tendo como instrumento um questionário em Google Docs. Os resultados indicam que os professores conhecem e utilizam parcialmente as metodologias ativas na prática pedagógica; no entanto, destacaram a necessidade de formação continuada para superarem as dificuldades enfrentadas, envolvendo também os estudantes que, às vezes, são resistentes a uma metodologia inovadora. As informações confirmam que os professores estão dispostos a utilizar as metodologias ativas no CESC/D/UEMA como alternativa para superar os desafios a partir da criação de um ambiente favorável para inovar e otimizar o processo ensino e aprendizagem nos cursos objeto deste estudo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino. Inovação. Aprendizagem.

ACTIVE METHODOLOGIES AS AN ALTERNATIVE OF INNOVATION IN HIGHER EDUCATION: A PROPOSAL FOR CESC/D/UEMA

Abstract: This research discusses the active methodologies as an alternative for innovation in higher education: a proposal for the Centro de Estudos Superiores de Codó-CESC/D/UEMA. To perform this study, we selected theoretical frameworks for dialog with the information and practices related to the theme together to teachers of courses Bachelor in Business Administration and Accounting Sciences from the perspective to meet the objectives of this work, mediated by the problem: the teachers of CESC/D/UEMA using the active methodologies for innovation and improvement of the teaching and learning process? In response to this problem, the general objective was to analyze whether CESC/D/UEMA teachers use active methodologies for innovation and improvement of the teaching and learning process in the bachelor of Business and Accounting courses. The research of qualitative and quantitative approach was based on the bibliographic, field and descriptive research, using as instrument, a questionnaire in Google Docs. The results indicate that teachers know and partially use the active methodologies in pedagogical practice, however, highlighted the need for continuing education to overcome the difficulties faced, also involving students who are sometimes resistant to an innovative methodology. The information confirms that teachers are willing to use the active methodologies at CESC/D/UEMA as an alternative to overcome the challenges by creating a favorable environment to innovate and optimize the teaching and learning process in the courses object of this study.

Keywords: Methodologies Active. Teaching. Innovation. Learning.



Introdução

Este estudo versa sobre as metodologias ativas como alternativa de inovação no ensino superior: Uma proposta para o Centro de Estudos Superiores de Codó CESC/D/UEMA, que tem na sua gênese o intento de pesquisar sobre a utilização das metodologias ativas pelos professores do Centro, considerando as constantes inovações, novas tecnologias e movimentos em torno dessa temática no cenário educacional, que emerge das mudanças que o contexto atual exige, pois ainda predomina um modelo tradicional na prática pedagógica dos profissionais da educação, que, sem dúvida, adquiriram na sua formação. Inclui-se nessa questão a necessidade do acesso à informação, devido ao advento da internet e das mídias digitais, fato que tem modificado o estilo de vida da sociedade, nas relações, no trabalho, nas formas de ensinar, aprender e no modo de viver.

Nesse contexto, insere-se a prática pedagógica dos professores dos cursos bacharelados em Administração e Ciências Contábeis para realizar este estudo, a partir da problemática “Se os professores do CESC/D/UEMA utilizam as metodologias ativas para inovação e melhoria do processo ensino e aprendizagem?”. Para responder a essa questão delineou-se como objetivo analisar se os professores do CESC/D/UEMA utilizam as metodologias ativas para inovação e melhoria do processo ensino e aprendizagem nos cursos de bacharelados em Administração e Ciências Contábeis.

O estudo considera como eixo norteador a inovação e otimização do processo ensino e aprendizagem, devido ao avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) sob a égide da utilização dos diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio utilizados em diferentes espaços, tempos e contextos, o que exige alternativas metodológicas que possam incentivar e instigar o interesse dos estudantes a terem aprendizagens significativas articuladas com a futura profissão sob a mediação dessas metodologias. Nessa perspectiva, selecionaram-se referenciais teóricos tais como Andrade (2010), Bardin (2011), Camargo e Daros (2018), Lakatos e Marconi (2015), Minayo (2009), Gil (2010), Imbernón (2008) e Scriptori (2004) Pandini, Goedert e Ripa (2016) para dialogar com as informações da pesquisa.

O trabalho apresenta a metodologia, resultados e conclusões abordando os referenciais teóricos em diálogo com as concepções, as práticas, dificuldades e sugestões dos sujeitos pesquisados quanto à utilização das metodologias ativas.

Metodologia

Para realizar este estudo, adotou-se a abordagem qualitativa e quantitativa com base em Minayo (2009), que destaca a importância da abordagem qualitativa quando se pesquisa dados não quantificáveis, ou seja, trabalha e responde às questões particulares, significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, de modo específico nas Ciências Sociais, enquanto a abordagem quantitativa relaciona apenas informações quantificadas. Desse modo, priorizou-se na pesquisa os aspectos qualitativos para dialogar sobre concepções, caracterização, dificuldades e sugestões na utilização das meto-



dologias ativas, incluindo informações sobre a quantidade e formação dos professores.

No que se refere aos tipos de pesquisa, selecionou-se a bibliográfica, de campo e descritiva, indicadas para executar as ações em função de organizar e interpretar as informações dos professores sobre as metodologias ativas. Nesse enfoque, na versão de Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é importante porque fornece fundamentação teórica ao trabalho e permite que o investigador amplie os conhecimentos sobre a temática, dialogando com os sujeitos da pesquisa.

Com esse propósito, executou-se a pesquisa de campo, que, na versão de Marconi e Lakatos (2017, P.169), “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema”; em sintonia com essa definição, o campo de pesquisa foi o CESC/D/UEMA, tendo como público-alvo 18 (dezoito) professores do curso de Bacharelado em Administração do 2º período vespertino e 3º, 6º e 8º, período noturno, e do curso Bacharelado em Ciências Contábeis, 2º, 4º e 5º, período noturno.

Para realizar esta pesquisa, utilizou-se como instrumento um questionário em Google Docs, constituído de perguntas fechadas e abertas que permitiu a livre resposta dos sujeitos enviadas por meio do Observatório de Indicadores Educacionais — OIE do CESC/D/UEMA, para arquivar, organizar e catalogar os resultados, incluindo a realização de reuniões com os professores a fim de dialogar sobre as respostas das perguntas abertas.

A pesquisa descritiva foi importante para organizar e dialogar com os resultados. Como bem destaca Andrade (2010), esse tipo de pesquisa permite que os fatos sejam observados, registrados e interpretados sem qualquer interferência do pesquisador, realizada por meio de questionários e observações sistemáticas.

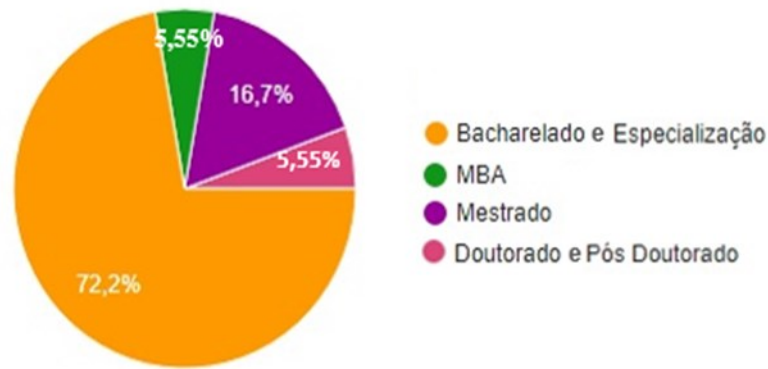
As respostas obtidas por meio dos questionários foram organizadas para serem objeto da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) para interpretar dados, descrever e categorizar as informações sobre as metodologias ativas de ensino; nesse intento, executaram-se as etapas da técnica, que, segundo a autora, envolve três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Dessa forma, sistematizaram-se os resultados ressaltando os enfoques: concepções, caracterização, dificuldades e sugestões quanto à utilização das metodologias ativas.

Resultados e Discussões

O gráfico a seguir representa a formação acadêmica dos professores pesquisados e faz parte dos resultados preliminares da pesquisa.



Figura 1 – Gráfico referente à formação acadêmica dos professores do CESC/D/UEMA



Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse gráfico, destaca-se que 72,2 são bacharéis com especialização, 16,7% são mestres, 5,55% possuem MBA e 5,55% doutorado e pós-doutorado. Isso posto, ressalta-se que outros dados referentes aos conhecimentos específicos sobre as metodologias ativas indicam que na formação inicial a maioria dos professores não obtiveram conhecimentos sobre tecnologia, o que denota a necessidade de formação continuada desses profissionais sobre os recursos tecnológicos.

Hodiernamente, tem-se professores com novas visões sobre o ensino e tecnologias que corroboram para a adoção de novos procedimentos didáticos. Contudo, assim como explicita Imbernón (2008), nem sempre os professores são mais inovadores, pois, para que a inovação institucional ocorra, devem ser analisadas tanto as necessidades no contexto quanto às demandas sociais e culturais que envolvem a formação continuada. Nesse sentido, para a efetivação da inovação institucional, existem alguns impasses que foram abordados pelos professores na pesquisa quando questionados sobre as dificuldades para utilização de metodologias ativas como, por exemplo, a resistência dos estudantes na utilização de métodos ativos de ensino pelo fato de não reconhecerem e/ou perceberem o impacto de tais métodos no cenário educacional contemporâneo.

As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de ensino e aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Dessa forma, Camargo e Daros (2018) ressaltam a importância da criação de condições e problemáticas que possibilitem aos estudantes maior compreensão e elaboração de definições que possam, posteriormente, aumentar a capacidade de aprendizagem, pois o ensino passa a basear-se na ação e não mais em soluções prontas e um ensino passivo.

Após aplicação dos questionários em google docs, constatou-se que 03 (três) professores utilizam o ensino híbrido como artifício de integração entre professores e estudantes, e, ainda, que 07 (sete) professores preferem a utilização de metodologias para execução de aulas expositivas e partici-

pação crítica dos estudantes.

Ressalta-se que as concepções pedagógicas estão implícitas no processo de ensino e aprendizagem, o que exige a discussão sobre a utilização das metodologias ativas como estratégia para a instrumentalização e melhor atuação dos professores.

No que se refere às concepções de metodologias ativas, caracterizam-se as respostas dos professores utilizando palavras nas nuvens, destacando que são alternativas didáticas para otimização do ensino e aprendizagem com autonomia, participação e como ferramenta de inovação, como afirmam Camargo e Daros (2018) que as metodologias ativas representam uma alternativa pedagógica que proporciona aos estudantes a capacidade de obter autonomia diante da sua realidade, sendo capaz de enfrentar e resolver problemas e conflitos, conforme demandas do seu entorno social. A seguir, destaca-se a nuvem de palavras que sintetiza concepções sobre as metodologias ativas.

Figura 2 – Nuvem de palavras das respostas à pergunta sobre as concepções de metodologias ativas



Fonte: Elaborado por bolsista do curso de Administração CESC/D/UEMA.

Essas concepções são enfatizadas pelos autores Camargo e Daros (2018, p.12), quando afirmam que “As metodologias ativas se apresentam como uma alternativa com grande potencial para atender às demandas e desafios da educação atual.” Nessa direção os autores reiteram:

Cada vez mais os estudantes demandam métodos de ensino-aprendizagem centrados neles. O aprendizado ativo vai ao encontro da aprendizagem centrada no estudante, pois trata da combinação de duas idéias relacionadas: o ensino personalizado ou individualizado e aprendizagem baseada na competência ou no domínio. (Camargo e Daros, 2018, p. 16)

Para esses autores, o uso de metodologias ativas de aprendizagem desenvolve competências pessoais e profissionais, além daquelas desenvolvidas na aula tradicional; representam uma alternativa pedagógica que proporciona ao aluno a capacidade de transitar de maneira autônoma na sua realidade, sem se deixar enganar por ela, tornando-o também capaz de enfrentar e resolver problemas e conflitos do campo profissional. Dessa forma, com base nesses diálogos, é importante construir espaços de reflexão em que sejam debatidas as concepções e as culturas em relação ao ensino e as metodologias ati-

vas, os processos pedagógicos e os métodos de ensino; as transformações necessárias dos espaços e os ambientes universitários; as lógicas de avaliação da carreira dos professores e a relevância do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, Pandini, Goedert e Ripa (2016, p. 164), “As metodologias ativas são facilmente potencializadas com o uso de tecnologias digitais na prática docente”; dessa forma, entende-se que com os métodos ativos, os estudantes assimilam melhor os conteúdos, retêm a informação por mais tempo e aproveitam a aprendizagem com mais satisfação e prazer.

Para Camargo e Daros (2018), criar condições de ter uma participação mais ativa dos estudantes implica a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais a fim de impactar e inovar o ensino, pois nessa abordagem, as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, ou seja, em atividades interativas com outros estudantes, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo.

Os resultados revelaram que os professores pesquisados utilizam as metodologias ativas adicionando em suas práticas pedagógicas metodologias distintas e inovadoras, a exemplo do datashow, notebooks e e-mail, porém 02 (dois) expressaram que enfrentam dificuldades. Ademais, observa-se que apesar da universidade dispor de recursos tecnológicos, há professor que não utiliza esses recursos.

Figura 3 – Tabela dos materiais que caracterizam o uso de Metodologias Ativas

Materiais que caracterizam o uso de Metodologias Ativas	Quantitativo de Respostas
<i>Smartphones, Tablets e Computadores</i>	03
<i>Datashow e caixa de som</i>	02
<i>Softwares de gestão, jogos simulados e aplicativos</i>	04
Seminários, visitas técnicas e dinâmicas	05
Ensino Híbrido e debates	03

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação às dificuldades para a utilização das metodologias ativas, 07 (sete) professores do CESC/D/UEMA destacaram a resistência e falta de empenho e participação dos estudantes quando são utilizadas práticas pedagógicas mais inovadoras, afirmando que “no que tange ao uso de ferramentas tecnológicas, os estudantes podem utilizá-las para fins distintos da aula”. Essa questão tem relação com a citação de Scriptori (2004) quando menciona que o grande problema da educação é conseguir que o aluno transforme a informação impessoal no conhecimento e este em sabedoria ou sapiência e



empregá-lo para orientar sua vida.

Além disso, inclui-se nessa questão 11 (onze) professores que externaram sobre as limitações quanto à utilização de materiais tecnológicos e à necessidade de formação continuada para obter conhecimentos e habilidades, exigindo materiais tecnológicos adequados aos cursos de Bacharelado em Administração e Ciências Contábeis e qualidade da internet. Portanto, os professores conhecem as metodologias ativas e reconhecem a importância e as possibilidades de uso para a resolução de problemas e aquisição de novos conhecimentos; no entanto, destacaram a necessidade de formação continuada para superarem as dificuldades enfrentadas, envolvendo também os estudantes que, às vezes, são resistentes a uma metodologia inovadora. Nessa direção, converge Imbernón (2008) quando ressalta que, no contexto atual, a formação continuada de professores deve partir das reais necessidades dos professores.

Esta pesquisa proporcionou aos professores a discussão e reflexão sobre as metodologias ativas como estratégia para inovar a didática em substituição às metodologias convencionais de ensino e aprendizagem, fazendo uso dos equipamentos existentes no CESC/D/UEMA e articulando a aquisição de outros recursos atuais que atendam às demandas do contexto.

Isso posto, faz-se necessário que os professores não só conheçam, mas utilizem as tecnologias digitais de informação e comunicação TDIC na sua prática pedagógica, como possibilidades para a resolução de problemas e aquisição de novos conhecimentos, inovando e enfrentando desafios, articulado a aquisição de materiais tecnológicos atualizados, com internet de qualidade e formação continuada para atender às necessidades citadas neste estudo.

As informações indicam que os professores estão dispostos a utilizar as metodologias ativas, executando no coletivo do CESC/D/UEMA uma proposta com dinamismo e alternância, reduzindo os desafios a partir da criação de um ambiente mais favorável à participação dos estudantes na prática pedagógica a fim de inovar e otimizar o processo de ensino e aprendizagem nos cursos objeto deste estudo.

Bibliografia

- Andrade, M. M. (2010). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. (10ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Camargo, F.; Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Imbernón, F. (2008). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Art-med.
- Lakatos, E. M. Marconi. M. (2015). *Metodologia do Trabalho Científico*. (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M. Marconi. M. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. (Org.). (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.



Pandini, C. M.; Goedert, L.; Ripa, R. (2016). *Práticas pedagógicas na educação a distância: concepções, tendências e desafios*. Florianópolis: UDESC.

Scriptori, Carmen Campoy (Org.). (2004). *Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas, SP: Mercado de Letras.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

A ACÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO, SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

Emídio Jeremias Jossué

Escola Superior Pedagógica do Bié

E-mail: emidiojossue63@gmail.com

Elizabeth Ludmila Firmino Mualunga

Escola Superior Politécnica do Bié

E-mail: elizabethmualunga@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tenciona desenvolver a temática sobre a acção pedagógica do professor universitário no ensino e na avaliação, seu impacto na formação dos estudantes no ensino superior. É na verdade sabido que as teorias à volta do ensino e avaliação muito discutidas no ensino superior constituem uma preocupação das sociedades atuais na base do homem ideal a ser formado. Nesse sentido, apesar dessas reflexões teóricas 'ensino e avaliação', a prática aponta para um exercício tradicionalmente oculto, pois as instituições do ensino superior, que deveriam ter um impacto social em muitos casos, transformam-se numa oportunidade competitiva entre professores e estudantes. O estudo bibliográfico do presente trabalho objectiva nesta reflexão demonstrar a importância que joga a acção pedagógica do professor universitário no seu profissionalismo para preparar estudantes universitários competentes e comprometidos com o desenvolvimento social da sua comunidade de modos que contribuam para a solução de diversos problemas do contexto. Espera-se com esta reflexão situar os professores universitários para que desempenhem suas funções com zelo, dedicação e profissionalismo, fazendo das instituições superiores lugares privilegiados de impacto social longe das práticas tradicionais ocultas de ensino.

Palavras-chave: Ensino. Avaliação. Teoria moderna e prática tradicional.

SUMMARY: This article intends to develop the theme about the pedagogical action of the university teacher in teaching and assessment, its impact on the formation of students in higher education. It is in fact known that the theories around teaching and evaluation much discussed in higher education constitute a concern of present-day societies on the basis of the ideal man to be formed. In this sense, despite these theoretical reflections "teaching and assessment" the practice points to a traditionally hidden exercise because, higher education institutions that should have a social impact in many cases, become a competitive opportunity between teachers and students. The bibliographic study of the present work aims to demonstrate the importance of the pedagogical action of the university teacher in his professionalism to prepare competent university students committed to the social development of their community in ways that contribute to the solution of various problems of the context. It is hoped with this reflection to situate university teachers to perform their duties with zeal, dedication and professionalism making higher institutions privileged places of social impact away from the traditional hidden practices of teaching.

Keywords: Teaching. Assessment. Modern theory and traditional practice.



INTRODUÇÃO

A análise que se faz em volta da temática, levantada a sua discussão profunda, pressupõe a teoria aparentemente moderna do ensino e avaliação, mas que o contexto real é abismal em torno da prática educativa quotidiana em casos nas instituições de ensino superior. Assim sendo, o ensino e a avaliação não podem ser vistos na dimensão de uma tentativa de embelezar o Processo de Ensino-Aprendizagem como uma inovação moderna teórica, mas, sim, como uma exigência educativa na mais ampla reflexão aplicativa no dia a dia do exercício profissional na relação que se estabelece entre o professor e o estudante para o alcance da mais esperada transformação da personalidade das novas gerações na sua forma de pensar, agir e fazer.

O objectivo da análise deste estudo temático é o de desencadear uma breve discussão sobre as mais variadas teorias refletidas em torno do ensino e da avaliação no Processo de Ensino-Aprendizagem, numa dimensão aparentemente moderna e com uma realidade educativa tradicional oculta.

O que se quer passar como ideia relevante nesta abordagem textual é que o ensino e a avaliação no contexto actual no Ensino Superior deve refletir a apropriação de uma educação qualificada dos estudantes e não um mera retórica teórica que, ao invés de possibilitar, dificulta o ensino mal transmitido mas com uma avaliação rigorosa e competitiva entre professores e estudantes.

A importância dessa discussão reside essencialmente em obter pontos de vistas provocatórias nos aspectos do ensino e a avaliação que tanto dominam as discussões no nível dos académicos e que em alguns casos a prática continua sendo a antítese da fragilidade do próprio processo. Ressaltar-se a responsabilidade e o compromisso da acção pedagógica do professor como uma sublime ferramenta essencial na aplicação consciente de todos os componentes na relação com os estudantes, tanto na transmissão dos conhecimentos quer na avaliação como fatores essenciais que promoverão a formação integral do educando e fazer cumprir os objectivos de que se revestem o ensino moderno.

O ensino na sua forma tradicional e moderna, papel do professor e do estudante no ensino superior.

A palavra ‘ensino’ remete-nos para duas pessoas que se influenciam mutuamente em função de pôr marcas ou sinais, nomear ou mostrar coisas segundo a sua etimologia latina ‘*in+signare*’.

O sentido dela é percebida em várias formas em função do referido ensino que se quer sobre o olhar de quem precisa ser ensinado. Nesse sentido, a abordagem que se quer com a palavra ‘ensino’ é predominantemente a da acção exercida pelo professor na sala de aulas como aquele que deve transmitir uma mensagem ao receptor (estudante) para uma finalidade de aprendizagem capaz de favorecer as mudanças de comportamentos. Faz-se alusão primeiramente à apresentação de alguns conceitos de ensino e suas implicações na prática educativa escolar.

Segundo Luckesi, (1994, p. 55), na pedagogia tradicional (...) os conteúdos e procedimentos didáticos do ‘ensino’ não tinham nenhuma relação com o cotidiano do estudante e muito menos com as



realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas (Doutor & Augusto, n.d.).

Na reflexão de Mizukami, (2007, p. 10), o ‘ensino’ numa abordagem tradicional que predominou no Brasil até a década de 1930 era embasada pela ideia de que os professores detinham todo o saber e deveriam repassá-lo a seus estudantes, cabendo a estes em grande parte, a memorização dos conteúdos transmitidos. Os educandos eram classificados por sua capacidade de memorização, sendo alguns rotulados como não inteligentes por não conseguirem memorizar.

Para o autor, a inteligência era vista como uma faculdade de armazenar e acumular informações, o que significa que quanto mais informações uma pessoa pudesse armazenar, mais inteligente era considerada (“Concepções de avaliação: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista,” n.d.).

O ensino no seu conceito “*eficaz*” como sinónimo de um “*bom*” ensino, Albuquerque (2010) considera o mais preciso e amplo da eficácia do ensino consubstanciado obrigatoriamente, num quadro de interações entre professores e estudantes estabelecidas e vivenciadas no seio da escola. Quando se fala concretamente da escola, de ensino ou, mais especificamente, de professor eficaz, constitui uma tentativa de encontrar respostas a esta meticulosa questão que, no entender do autor, se precisa de análise de alguns conceitos e contextos que integram estas variáveis do ensino eficaz da eficácia do professor.

O ensino como transmissão de conhecimentos por parte do professor na escola, Dubet e Martucelli (1996, cit. in Scheerens, 2004) destacam que todos os sistemas escolares devem cumprir no essencial as funções fundamentais como é o caso da ‘educativa’ na medida em que está ligada ao projecto de construção de uma pessoa capaz de possuir flexibilidade, autodeterminação e autorregulação em função das suas análises racionais das situações que é levada a enfrentar. Outra é a função da socialização, uma vez que a escola forma indivíduos que se adaptam à sociedade em que vivem fazendo com que integrem normas, conhecimentos, hábitos, valores que privilegiam o grupo social. Nesta função de socialização, a escola participa na “perpetuação da experiência humana como cultura”.

Para Forquin (1992, p22), citado por (Albuquerque, 2010), o processo de socialização tem portanto duas faces, sendo de um lado o indivíduo e do outro a sociedade que, segundo o autor, o ensino surge nos dois como ajuda à construção do conhecimento em que a dinâmica mais importante é objectivada pela interacção entre professor e estudante no ensino.

Segundo Scheerens (2004), ao abordar esta temática do conceito de ensino na visão construtivista da aprendizagem, contextualiza que estes processos interactivos são inseparáveis e, por conseguinte, incompreensíveis se não forem objecto de análise conjunta. Assim sendo, o papel do professor na sua actividade será mais ou menos eficaz em função de se ajustar à do estudante em cada momento da aprendizagem. Para Scheerens (2004), entende-se a aprendizagem como

“um processo de construção de significados e atribuição de sentido” e o ensino como a “ajuda necessária para que esse processo se realize na direção desejada” (p.25).

Para Onrubia (1993), citada por Marchesi e Martin (2003, p.243), no ensino moderno consubstanciado na transmissão de conhecimentos, a função do professor é o de facilitar a actividade mental dos estudantes permitindo assim a construção de novos conhecimentos na base dos já adquiridos e organizados. Marchesi e Martin, (2003) justificam que;

“Se a ajuda oferecida não se conecta de alguma forma com os esquemas de conhecimento do aluno, se não é capaz de mobilizá-los e activá-los e ao mesmo tempo forçar a sua reestruturação, não estará a cumprir efectivamente a sua missão. Assim, a condição básica para que a ajuda educativa seja eficaz e possa actuar como tal é que essa ajuda se ajuste à situação e às características que apresente em cada momento a actividade mental construtiva do aluno”, (p.243).

2- A forma básica de organizar o Processo Docente Educativo ‘realidade do contexto actual do ensino superior’

Na realidade educativa, a forma mais conhecida de transmitir os conhecimentos referentes ao ensino de qualquer ciência no Processo Docente Educativo é por meio da aula, em que, de forma estruturada, planificada, sistematizada e organizada, o docente faz uso de todas as orientações de que dispõe a Didáctica para conduzir científica e metodologicamente o dito processo. E para uma compreensão da problemática acima mencionada sobre o ensino recheado de muita teoria mas com uma prática tradicional oculta na realidade educativa, é necessário fundamentar e compreender a transmissão dos conteúdos de ensino organizados em aulas.

Segundo Geraldo A (n. d), aula é a forma organizativa básica do ensino, pela qual o professor no ensino superior organiza, dirige, impulsiona, mobiliza a actividade cognoscitiva de um grupo de estudantes, considerando as peculiaridades destes, utilizando métodos de trabalho que criam, desenvolvem e transformam as condições propícias e necessárias para que todos os estudantes dominem os fundamentos dos conteúdos de ensino, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, a partir de objectivos previamente estabelecidos.

O autor afirma que na aula encontramos todos os elementos fundamentais do processo didáctico escolar (objectivos, conteúdos, métodos, ensino, aprendizagem e as condições — meios, recursos, instrumentos, organização administrativa) em manifestação, conexão e determinação recíproca. A aula sintetiza o processo pedagógico escolar para que se torne um processo de mediação em que, por meio da acção pedagógica do professor, conjugam-se todos os elementos fundamentais do processo educativo, bem como a multidimensionalidade do processo didáctico nos aspectos filosófico-ideológico-ético, sociológico, político, psicológico, epistemológico e técnico.

Para Jaqueline (2008), o professor é preparado durante toda a sua graduação para uma realidade diversa da que encontrará em sua prática; os conhecimentos adquiridos terão que ser “postos” dentro de sala de aula em condições muitas vezes precárias e insuficientes. O desenvolvimento profissional torna-se um desafio constante; o professor precisa ter domínio de conteúdo, domínio de sala, de competên-

cias, habilidades e atitudes para enfrentar as adversidades da luta diária pelo aprendizado do estudante no ensino superior.

Perrenoud at all (2001), em linhas do dicionário Aurélio (2007), o professor é aquele que ensina uma ciência, arte, técnica. O professor não é somente um facilitador da aprendizagem, mas também é participante activo da formação social, afectiva e psicológica de seus estudantes. Não é apenas um conjunto de competências; é uma pessoa em relação e em evolução. O quadro a seguir elucida algumas das várias características que podem ser consideradas pertinentes na prática educativa no ensino superior como factores tradicionais ocultas.

Moderno aparente, O professor diz:	Tradicional realístico, O professor faz:
1-O estudante é o construtor do seu próprio conhecimento...	1-Deve escrever tudo o que estou dizendo...
2-Para este tema procurem o livro do autor..... (x)...	2-Somente eu tenho este livro (têm que ligar para mim se quiserem)...
3-Podem perguntar o que quiserem na aula...	3-Estão a desafiar-me; acham que são melhores que eu...
4-Durante as aulas, gostaria que tudo que não corre bem digam para melhorar.	4-Já saberei quais são os estudantes que não gostam de mim...
5-Durante o momento das aulas, quem tiver uma preocupação pode sair.	5-Estes estudantes são desordeiros; vão reprovar...
6-Podem fazer pesquisas do conteúdo da Disciplina para discutirmos.	6-Não poderá assistir às aulas o estudante que não comprar o meu fascículo.

(Quadro nº 1) Fonte: Elaboração própria

3-Diferentes conceitos teóricos de avaliação na perspectiva tradicional e moderna

O assunto da avaliação no contexto actual no Processo de Ensino-Aprendizagem tem merecido um tratamento especial nas várias abordagens e contribuições teóricas de diversos autores, inclusive naqueles que a consideram como o principal assunto da Reforma Educativa e que a sua aplicação continua sendo uma questão que parece ser difícil em alguns casos na realidade educativa nos diferentes subsistemas de ensino.

Segundo Kraemer, (2006) avaliação vem do latim e significa valor ou mérito ao objecto em pesquisa, junção do acto de avaliar ou de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões de que os estudantes se apropriaram. Sendo assim, a avaliação revela os objectivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no Processo de Ensino-Aprendizagem.



Para Gatti, (2013), os processos avaliativos escolares, segundo a sua história, apontam os anos mil, novecentos e sessenta (1960) como o período em que surge mais fortemente essa preocupação específica baseada em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtida estivesse mais objectivamente garantida. Porém, essa preocupação era dirigida exclusivamente aos processos seletivos para ingresso no ensino superior, em momento que a disputa por vagas nesse nível de ensino acirrou-se, à medida que maiores contingentes de alunos chegavam a terminar o ensino médio, Uberl Acad, Gabriel, (2008).

Neste contexto da preocupação do desempenho escolar de alunos dos vários níveis da educação básica progrediu ao final dos anos oitenta (1980), e principalmente, a partir da metade da década de noventa (1990) e nos anos dois mil (2000) justamente quando no âmbito internacional a valorização desses processos é posta como parte imprescindível de políticas educacionais, no contexto da globalização nos variados sentidos, (econômico, cultural como societário). Porém, nesta abordagem, faz-se menção com mais precisão a avaliação no Processo de Ensino-Aprendizagem em virtude dos conceitos teóricos oferecidos na abordagem de vários autores.

Segundo Mizukami, (2007, p. 17), na abordagem tradicional, o conceito de avaliação era predominantemente aquele em que o educando deveria reproduzir o conteúdo exposto pelo professor que por sua vez, deveria medir o desempenho deste em erros e acertos. Provas, exames, chamadas orais e exercícios, eram bastante evidenciados uma vez que possibilitavam que os estudantes reproduzissem com exatidão as informações recebidas.

Luckesi (2011, p. 223-224) afirma que muitos de nós pensamos em práticas tradicionais, dadas as experiências que tivemos e muitas escolas tornavam pública uma listagem classificatória de desempenho dos seus alunos como forma de incentivá-los a prosseguir na busca pelas melhores notas. Nesse contexto, castigos físicos e humilhações eram práticas que os professores utilizavam tanto para disciplinar o comportamento do aluno em sala de aula quanto para repreendê-lo por um desempenho inadequado aos padrões vigentes.

Fazendo uma análise profunda das práticas avaliativas nessa época, dão-se contas de que estas tinham como princípios a repetição e a memorização que, na década de 1930, surgiram no ambiente escolar brasileiro, derivadas das ideias progressistas da Europa. Ao contrário das normas avaliativas em seguimento da acção pedagógica do professor na pedagogia nova que sustentam a avaliação como um processo contínuo e transparente, infelizmente alguns professores do ensino superior na actualidade acabam olhando a avaliação como um castigo, humilhação, uma coleta de informações meramente decoradas sem qualquer ligação significativa com os estudantes em relação as suas vivências ou mesmo momento de disputa entre professores e estudantes.

Libaneo (1994, p.195) considera que a avaliação é uma tarefa didáctica necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o Processo de Ensino-Aprendizagem (...). Esta definição nos remete a considerar a avaliação como um processo que se encontra em constante desenvolvimento, que obriga em certa medida o professor a adequar todos os procedimentos didácticos

no Processo de Ensino–Aprendizagem.

Segundo Tyler (1979 p.99), o processo de avaliação consiste em determinar em que medida os objectivos educacionais estão sendo atingidos bem como a mudança de comportamento e grau de ocorrência. Olhando neste pressuposto teórico da avaliação, percebe-se a necessidade de uma adequada acção pedagógica de cada professor como partícipe para o cumprimento dos objectivos de que se reveste a formação das novas geração comprometidas com o progresso social em toda a sua dimensão no ensino superior.

Para Freire, (1977, p. 26), a avaliação é “[...] a problematização da própria acção” que nesta perspectiva professores/estudantes avaliam juntos a prática implementada, as aprendizagens efetivadas, as conquistas erigidas, o desenvolvimento conquistado, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos; para que este processo tenha um carácter dialógico no intuito de melhor compreendê-la para aperfeiçoá-la ou transformá-la e não apenas como um instrumento de fiscalização.

4- A avaliação na perspectiva tradicional e moderna, o papel protagónico do professor e do estudante.

Como se sabe, a dimensão avaliativa na tradicional, o professor desempenhava um papel importantíssimo e considerado como uma enciclopédia com dogmas merecidos de muito respeito e muito temor com inúmeras vantagens em sua volta. Ao estudante apenas se lhe reservava a possibilidade de mero decorador que tende em assimilar tudo que o professor lhe oferecia sem possibilidades de reflexão de contextualização dos conteúdos á realidade do seu dia-a-dia.

Segundo Mizukami (2007, p. 10), na abordagem tradicional, a ideia que predominou era de que os professores detinham todo o saber e deveriam repassá-lo a seus estudantes, e a estes, por sua vez, coube-lhes a tarefa de memorização dos conteúdos transmitidos.

Nesse contexto, além da memorização, a avaliação respeitava uma periodicidade como via de regra e esta era realizada ao término de períodos de aula (bimestrais, semestrais, anuais), o que a caracterizava como um elemento do final de quaisquer ensinios, a exemplo de o professor ensinar a tabuada e os estudantes repetirem exaustivamente em coro e, após esse tempo de memorização, o professor aplicar uma “prova da referida tabuada”, cabendo a este solicitar que o estudante repetisse oralmente aquilo que havia decorado.

Para Libânio, (1994), esta prática da avaliação utilizada pelos professores nas escolas tradicionais na sua maioria reduzida a uma função de controle mensurado num resultado quantitativo obtido por meio de provas restringe a avaliação a um instrumento de controle que é utilizado para medir os conteúdos memorizados pelo estudante. Assim, a prática avaliativa toma contornos de uma prática que reproduz um sistema preestabelecido em que o professor e a escola/Universidades exercem um papel de autoridade do saber, e o estudante, como mero receptor de conteúdos.



Segundo Luckesi (2011), esta linha de pensamento sobre a avaliação na perspectiva tradicional utilizadas pelos professores nas escolas pressupõe a existência de um fator relevante que instaura a cultura do medo. O medo é uma variante decisiva para o controle disciplinar e social para implantar uma onda de medo usando o instrumento como o castigo, e o estudante vive por meio de ameaça, que, nesse caso, é usado para controlar a situação. A avaliação em nossas escolas/Universidades tem sido usada em alguns casos com esse intuito, pois, quando a prova é usada como meio de intimidação aos estudantes, esse instrumento perde sua função no processo avaliativo e passa a ser um instrumento de controle social, punitivo e disciplinador.

Para Esteban (2001, p. 16-17), a avaliação nesta dimensão tradicional fragmenta o Processo de Ensino-Aprendizagem, pois o seu fundamento baseia-se numa classificação das respostas dos alunos a partir de um padrão predeterminado [...]. Assim, a avaliação escolar, nessa perspectiva, exclui e silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos, desvalorizando saberes, fortalece a hierarquia que está posta e contribui para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento.

5- Alguma realidade prática da avaliação no ensino superior: ‘aparentemente moderna com uma prática tradicional’

Assiste-se hoje à tendência das investigações sobre base de uma preocupação pertinente ao Processo de Ensino-Aprendizagem, que muitas vezes reflectem uma necessidade de melhorá-lo essencialmente nos aspectos avaliativos nos determinados conteúdos ensinados. Apesar dessas preocupações que se parecem com um sistema moderno, infelizmente na realidade alguns professores no ensino superior utilizam em pleno desenvolvimento tecnológico procedimentos avaliativos típicos da pedagogia tradicional.

Na visão de Luckesi, (2011), esses procedimentos são por vezes alimentados pelas escolas/Universidades por serem muitas vezes cruéis, pois todas fundam suas atenções na aprovação, ou reprovação do estudante. O sistema quer resultados quantitativos positivos, os pais querem a aprovação, os professores na busca de resultados ameaçam com a prova e os estudantes pensam apenas na nota que precisam para serem aprovados. A aprendizagem e o processo avaliativo são colocados em segundo plano, pois o que realmente interessa nesse caso é aprovar o maior número de estudantes possível.

Na actualidade, os professores e as instituições escolares deveriam considerar todos os contributos teóricos aflorados e exigidos na avaliação para uma aprendizagem significativa e reflexiva assente na prática dos estudantes.

Nesse sentido, Carminatti (2012) afirma que a avaliação está ligada à própria acção pedagógica e humana, que, por meio da reflexão, busca soluções para os erros cometidos pelo professor como por parte dos estudantes e elabora uma nova acção servindo assim de auxílio a várias ciências e as actividades cotidianas sociais na construção de conhecimentos.



Na opinião de Luckesi (2011), a avaliação, nessa dimensão, surge como uma concepção mediadora da aprendizagem e é vista como um processo; logo, deve direccionar uma nova acção: deve sempre buscar novos caminhos para se alcançar a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem sugerindo proposições na busca de novos conhecimentos. Dessa forma, a visão do avaliador deve ir além da observação, mas também deve intervir na situação de forma a contribuir no desenvolvimento do estudante para que, na avaliação, quer sejam os professores quer os estudantes, reflitam sobre os objectivos alcançados, enfatizando medidas a serem adotadas para a superação das dificuldades.

Segundo Carminatti (2012), isso implica uma análise na dimensão mais ampla: a compreensão da grande complexidade que permeia o tema avaliação. Também é possível entendê-la como um processo contínuo, que abarca todo Processo de Ensino-Aprendizagem tomando como ponto inicial e contínuo para a tomada de decisão de forma não isolada na compilação das acções e intenções de ensino.

Assim, para Both, (2007), a avaliação vem atrelada ao processo em que se direcciona a qualidade do desempenho sobre a quantidade de actividades propostas, tanto para o estudante quanto para o professor, ficando em um processo comparativo. Nessa visão do autor, o foco principal que se considera é de que a avaliação deve reflectir a qualidade de ensino e não apenas como limites de verificações absolutas de medição.

É comum no ensino superior encontrar-se um número maior de professores que recebem os seus horários escolares mas que oferecerem maiores possibilidades das famosas ‘borlas’ sem se importarem com as licções a serem ministradas para o cumprimento do programa da cadeira ou mesmo da Disciplina. Em ocasiões não é por falta de saúde ou de uma preocupação muito pertinente que o dificulte estar diante dos estudantes, mas, sim, de um subterfúgio porque se calhar não domina ou mesmo sente receio deste processo.

Muitas vezes, o professor, por receio e falta de humildade, faz da avaliação um momento de disputa para mostrar a sua superioridade diante dos estudantes para estes se sentirem humilhados e cheios de medo, pois o propósito infelizmente desses estudantes é possuir uma nota que o permita transitar de ano ou de classe. Também, professores há que primam por assédio às estudantes e, na tentativa de uma negação, as consequências são transportadas para a prova como pretexto de uma vingança resultante da não aceitação.

Essas práticas dificultam no próprio processo avaliativo, pois os mais prejudicados são os estudantes que, na tentativa de obter uma qualificação, submetem-se a toda essa difícil trajectória do processo. Os professores, em muitas ocasiões, não fazem a autoavaliação para poderem detectar e analisar as falhas que tiveram no decurso da transmissão de conhecimentos, numa dimensão do valor honestidade durante o processo de avaliação. Assim, para uma percepção mais clara dessa realidade, consideram-se alguns exemplos:

Moderno aparente – O professor diz:	Tradicional realístico – O professor faz:
1-Avaliação deve ser contínua como se encontra plasmado na Reforma Educativa.	1-Não tenho tempo para o efeito tenho tanta coisa por fazer...
2- Não se preocupem com a prova; será muito simples...	2-Vou lhes dar uma grande lição para saberem quem sou...
3-Na prova as perguntas serão assim, por exemplo: o que é isto, aquilo etc.	3-Estão enganados! Quero que na prova argumentem muito bem.
4-Nesta prova não precisam colocar tal como está no material, pois considerarei as vossas ideias...	4-Ai daquele que não decorar o conteúdo; este será mesmo reprovado...
5-Os conteúdos da prova são mesmo aqueles que estão no material de apoio.	5-Nesta só se sairá bem aquele que esteve nas minhas aulas...

(Quadro nº 2) Fonte: Elaboração própria

Esses são apenas alguns dos vários exemplos da prática dos procedimentos avaliativos usados por alguns professores no ensino superior e que dificultam bastante a aplicação teórica de todo um contributo dado em volta da avaliação como um processo bastante sério e que pressupõe um diálogo constante e uma tomada de consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao assunto abordado em relação à teorização do ensino e da avaliação, mas com uma prática tradicional oculta no Processo de Ensino-Aprendizagem, considera-se que estamos diante de uma situação bastante contraditória cuja melhoria desses problemas dependem grandemente da acção pedagógica do professor no seu relacionamento com os estudantes. Os professores exercem uma grande influência sobre seus estudantes no ensino superior e devem aproveitar todas as contribuições dadas em volta do ensino centrado no estudante e numa avaliação que possibilite a flexibilidade desse processo contínuo para recorrigi-lo e melhorá-lo em função dos objectvos programados.

Ao contrário, será uma disputa em que o professor que muitas vezes apresenta dificuldades no ensino tenta acionar todos os mecanismos avaliativos para o estudante que se esforça apenas para aprovar. Os professores devem propiciar, adequar e aprofundar todas as diretrizes da pedagogia nova para transformar o ensino superior num estádio de construção de aprendizagem democrática, reflexiva e participativa, cujo ensino e avaliação são tipicamente modernos, longe do tradicional.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. (2010), *Processo Ensino-Aprendizagem: Características do professor eficaz*, 55–71. in Antonio Carlos Hidalgo Geraldo (s.d).
- Both, I. J. (2007), *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a filosofia do conhecimento*. 1ª Edição, Curitiba, PR: IBPEX.
- Carvalho, F. M. M. (1996). *Qualidade do Ensino: Uma Proposta de Avaliação Baseada nos Atributos do Bom Professor*, Dissertação de Mestrado não publicada. UFF.
- Concepções de avaliação : pedagogia tradicional , pedagogia nova e pedagogia tecnicista. (n.d.), 39–48.
- Doutor, P., & Augusto, J. (n.d.), *A avaliação dos alunos : algumas reflexões com os professores*.
- Esteban, M. T. (2001), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Forquin, J. (1992), *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Teoria & Educação, n. 5, Porto Alegre, p. 28-49.
- Freire P. (1977), *Ação cultural para a liberdade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Gatti, B.A. (s.d), *Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas*. IN: BAUER, A. GATTI, B.A.
- Jaqueline L. B. (2008), *Fatores que influenciam na motivação de professores*.
- Libâneo, J. C. (1994), *Didática*. São Paulo: Cortez, Coleção Magistério 2º. Luckesi. Cipriano C. (2011), *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez.
- Kraemer M. E. P. (2006), *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*.
- Mizukami M. da G. N. (1986), *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. (2001), *Formando professores profissionais*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sheffield, E. (1974), *Teaching in the Universities: No One Way*. Montreal: McGillUniversity Press.
- Tavares M. (2013, 2v), *Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil*. São Paulo: Editora Insular/FCC.
- Tyler, R. W. (1979), *Princípios básicos de currículo e ensino*. Tradução de: Leonel Vallandro. 6. ed. Porto Alegre: Globo.
- Uberl, U. F. D. E., Acad, S., Gabriel, J. (2008), *Resumo, S., & Exame, D. O. História da avaliação ;*, 1–7.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ARTICULAÇÃO DAS ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS, PEDAGÓGICAS E ACADÊMICAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Ana Paula Souza do Prado Anjos

Especialista em Coordenação Pedagógica (UCAM), Analista Universitária da UNEB. E-mail: apanjos@uneb.br.

Soraia Oliveira da Cunha Silva

Mestrado em Educação (UFP). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus IX), Barreiras, Bahia. E-mail: scunha@uneb.br.

Resumo: Ao considerar a importância do Pedagogo para promoção da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e demais serviços prestados pela universidade, este trabalho tem como foco analisar a atuação do Pedagogo na articulação das atividades administrativas, pedagógicas e acadêmicas em universidades públicas. Objetiva neste texto identificar as atividades realizadas pelo Analista Universitário – Pedagogo; conhecer as principais dificuldades enfrentadas no exercício das funções administrativas e pedagógicas; e demonstrar como esse profissional tem promovido a articulação das atividades técnico-pedagógicas e acadêmicas na universidade pesquisada. Metodologicamente, utilizou-se uma abordagem de natureza qualitativa a partir de estudo de caso, sendo os dados discutidos à luz dos referenciais teóricos embasadores desta temática. Os resultados demonstram que a maioria dos Analistas Universitários da instituição pesquisada não está exercendo o papel de Pedagogo; os que estão ativos na área pedagógica enfrentam diversas dificuldades para realizar um trabalho de qualidade e, portanto, a articulação das atividades inerentes a universidades não está sendo realizada a contento.

Palavras-chave: Pedagogo. Universidade. Educação. Atuação.

Abstract: Considering the importance of the Pedagogue in promoting the quality of teaching-learning processes and other services provided by the university, this paper focuses on analyzing the performance of the Pedagogue in the articulation of administrative, pedagogical and academic activities in public universities. This text aims to identify the activities performed by the University Analyst - Pedagogue; know the main difficulties faced in the exercise of administrative and pedagogical functions; and demonstrate how this professional has promoted the articulation of technical-pedagogical and academic activities in the researched university. Methodologically, a qualitative approach was used based on a case study, and the data discussed in the light of the theoretical frameworks of this theme. The results show that most of the University Analysts of the researched institution are not playing the role of Pedagogues, those who are active in the pedagogical area face several difficulties to perform quality work and, therefore, the articulation of the activities inherent to universities is not being performed carried out to the satisfaction.

Key-words: Pedagogue. University. Education. Acting.



INTRODUÇÃO

O que faz o Pedagogo na universidade? Como é construída sua identidade profissional? Quais desafios enfrentam para criar os espaços de atuação? Como é visto pelos demais agentes da instituição acadêmica? Como articula o processo de ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas na universidade?

Esses questionamentos estão intrínsecos nas discussões acerca da formação profissional do ser Pedagogo universitário. Nessa perspectiva, este trabalho traz como temática de discussão a atuação do Pedagogo na articulação das atividades administrativas, pedagógicas e acadêmicas em universidades públicas.

A partir de uma concepção mais abrangente, o Pedagogo é caracterizado como:

o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 1996, p.127).

Considerado como educador ou especialista em educação, o Pedagogo é o profissional capaz de atuar em espaços escolares e não-escolares, nos diversos níveis e modalidades do processo educativo. Tem competências para compreender e intervir nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na sociedade, guiando os sujeitos em direção ao saber. Enquanto profissional atuante em instituições de ensino superior, o Pedagogo pode promover a articulação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e demais atividades consideradas fundamentais para o desenvolvimento das universidades.

Ao considerar a universidade como um dos lócus de desenvolvimento profissional do Pedagogo, o presente trabalho apresenta como objeto de estudo, a análise da atuação do Analista Universitário – Pedagogo na articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas atividades administrativo-pedagógicas em uma universidade pública do Estado da Bahia.

Para melhor viabilizar a compreensão deste objeto de estudo foram definidos os seguintes objetivos: identificar as atividades realizadas pelo Analista Universitário – Pedagogo; conhecer as principais dificuldades enfrentadas no exercício das funções administrativas e pedagógicas; e demonstrar como esse profissional tem promovido a articulação das atividades administrativo-pedagógicas e acadêmicas na universidade pesquisada.

A análise deste tema dar-se pela necessidade de reflexão sobre as atribuições/competências, desafios, possibilidades e importância da atuação do Pedagogo na instituição lócus da pesquisa, assim como evidenciar aos setores competentes a necessidade de assegurar as condições necessárias para atuação dos Pedagogos, seja em termos da formação continuada, melhoria da infraestrutura, equipe de apoio e definição da área de atuação desse profissional.



O estudo apresentado fundamenta em uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir de estudo de caso, tendo como técnica de exame das informações coletadas a análise de conteúdo das respostas informadas em questionário enviado por *e-mail* a 56 Analistas Universitários – Pedagogos que trabalham na instituição, obtendo a participação de 24 servidores que aceitaram responder ao instrumento de pesquisa.

A discussão desta temática foi refletida a partir de discussões sobre identidade profissional, áreas de atuação profissional e importância do Pedagogo no processo de melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

2. DESAFIOS E POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS

2.1. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Para discutir a identidade profissional de uma determinada categoria/profissão é preciso compreender o que é identidade profissional, como se constrói, as dimensões epistemológicas intrínsecas na formação da identidade e como esta concepção identitária sofre influência de fatores externos e internos.

Ciampa (1987) entende identidade como metamorfo-se, ou seja, constante transformação, sendo o resultado do entrelaçamento da história da pessoa, do contexto histórico/social e seus projetos. A identidade não é algo imutável; está em constante processo de transformação, resultante das influências do meio em que vive, experiências e cultura.

A identidade profissional é uma das dimensões da identidade que o sujeito constrói ao longo da vida e está entrelaçada às identidades social e pessoal. Na dimensão profissional sofre influência do meio, do trabalho, dos conflitos e de colaboração entre os pares.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão constante das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...] Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Nessa perspectiva, a identidade profissional do Pedagogo ainda é permeada de discussões e questionamentos, ora este é visto apenas como educador, ora como especialista da educação que está envolvido com os aspectos administrativos e sem proximidade com a ação educativa em sala de aula.

Considerando a complexidade e amplitude do fazer pedagógico na universidade, a necessidade de identidade profissional e criação de espaços de atuação reconhecidos são fundamentais para o



desenvolvimento e efetividade do trabalho do Pedagogo.

Segundo Soares (2008, p. 24)

O processo de construção identitária do Pedagogo é complexo e difuso, assim, a sua consolidação depende muito da forma como ele age e interage consigo mesmo e com os outros, do seu compromisso ético e da análise crítica que emprega para ler e decodificar as situações desafiantes que emergem no contexto socioeducacional. Desse modo, a capacidade de tomar ou não decisões interventoras para contornar tais situações é que vai caracterizar a sua identidade profissional.

A figura do Analista Universitário – Pedagogo na universidade pesquisada é equivalente ao do Técnico em Serviços Educacionais nas universidades federais e a assessores ou coordenadores pedagógicos nas demais instituições. Segundo Pio (2012, p.140), “o Pedagogo escolar representado pelo nome que seja faz a diferença no processo educacional do país”.

Nas instituições de ensino superior, o Pedagogo ainda é visto apenas como o técnico, recebendo as mais diversas denominações: técnico em educação, técnico em assuntos educacionais, técnico em pedagogia, assessor de educação, assistente técnico, supervisor, administrador escolar, orientador pedagógico e de assistente de educação, assessor pedagógico, coordenador pedagógico, entre outros.

A diversidade de nomenclaturas aliadas a funções, condições de trabalho, insuficiência de reflexão sobre a própria atuação profissional e a trajetória formativa contribuem para esta crise ou pouca solidez de identidade.

No organograma da universidade pesquisada, implicitamente o Pedagogo pode figurar como um assessor da direção para assuntos pedagógicos, ficando a critério de cada Departamento a criação do setor. No entanto, essa situação demonstra falta de planejamento ou visibilidade da importância do trabalho deste na instituição.

A ausência no regimento da figura do Pedagogo como um dos agentes da instituição, a falta de regulamentação sobre as atividades, de criação do setor pedagógico nos departamentos e de diretrizes que orientem a atuação profissional dos Analistas Universitários – Pedagogos podem ser considerados os mais empecilhos para formação da identidade profissional dos sujeitos que foram nomeados para contribuir na articulação do ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativo-pedagógicas da instituição. Dos 24 participantes da pesquisa, apenas 03 desenvolvem atividades mais relacionadas à atividade pedagógica. Havendo apenas um departamento com o setor pedagógico funcionando ativamente.

A ausência de formação continuada específica promovida pela própria instituição, de encontro dos Pedagogos e de trabalhos em colaboração dificulta a formação de identidade profissional sólida e da categoria, apenas identidades individualizadas a partir da própria experiência dos sujeitos.



2.2 REPRESENTAÇÃO E ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

A universidade por excelência é um espaço rico de vivências sociais, política, culturais, formativas e profissionais; portanto, complexo, desafiador e dinâmico.

Segundo Oliveira e Pimentel (2012) a universidade é um ambiente de circulação de cultura onde se efetivam a produção e divulgação do conhecimento, assim como cabe a ela propiciar os meios necessários para construção progressiva de processos formativos que façam dos indivíduos um sujeito social e político capaz de tomar decisões em diferentes situações de seu exercício profissional.

É neste espaço que se situa uma das áreas de atuação do Pedagogo. Diferentemente das escolas da educação básica, em que as atividades dos Pedagogos são mais demarcadas, nas universidades as funções muitas vezes são difusas, sem diretrizes, articulação e continuidade, reduzindo a ações administrativas.

O cargo de Analista Universitário no estado da Bahia é regido pelas Leis nº 8.889/2003 e 1.1375/2009, mas ambas não especificam a área de formação.

Atualmente, a instituição lócus da pesquisa possui ao todo 56 Analistas Universitários – Pedagogos, todos servidores efetivos, sendo 49 mulheres e 08 homens com faixa etária de 30 a 40 anos; 48 trabalham 40 (quarenta) e os demais 30 (trinta) horas semanais, 02 possuem título de Doutor, 04 de Mestre e o restante de Especialização. A maioria dos servidores pesquisados ingressou na instituição a partir de 2011.

No Edital 022/2010 do último concurso para Analista Universitário com formação em Pedagogia, as atividades de competência do Pedagogo foram designadas como:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UNEB, 2010, p. 19).

Verifica-se que as funções apresentadas não estão diretamente relacionadas ao ambiente universitário, com exceção da assessoria nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, embora estas atividades “constituem as finalidades da Educação Superior e traduzem a essência da universidade” (Sanseverino, 2014, p. 01).

Como dentro da organização administrava da instituição não se estabelece a existência do setor pedagógico, a maioria dos participantes da pesquisa está exercendo atividades de competências de técnicos de nível médio.



Tabela 1 – Funções exercidas pelos Pedagogos da instituição

Função	Quantitativo
Secretário de Colegiado/Direção Departamental	05
Assessoria Pedagógica	01
Secretário de NUPE/ Programa de Pós-Graduação	06
Coordenador de Biblioteca/Brinquedoteca/Setor Acadêmico	06
Setores da PROGRAD	02
Recursos Humanos/Financeiro/PROPLAN	03

Fonte: Dados da pesquisa

Situação que representa um grande prejuízo para a universidade porque não aproveita os potenciais formativos dos Pedagogos para assessorar os colegiados, direção, Núcleos de Pesquisa e Extensão, programas de pós-graduação, formação docente, acompanhamento discente, entre outras atividades que poderiam desenvolver a depender das necessidades de cada departamento.

Conforme relatos dos participantes, ao exercer atividade de secretários de setores, a comunidade acadêmica não os reconhece como Pedagogo, situação que causa desconforto e desmotivação.

Outro aspecto que compromete a atuação dos Pedagogos universitários pesquisados se refere à capacitação em trabalho. Como 21 dos participantes ingressaram a partir de 2011, até o presente momento não houve curso de formação na área pedagógica para estes profissionais.

Segundo Chiavenato (2008), a qualificação, a capacitação e o aperfeiçoamento é um entrelaçamento de ações de caráter pedagógico, devidamente vinculadas ao planejamento da instituição, que visa promover, continuamente, o desenvolvimento dos servidores, para que desempenhem suas atividades com mais qualidade e eficiência.

Para melhor desenvolver suas competências, os profissionais que estão atuando na área pedagógica têm se utilizado das próprias experiências, formação e criatividade, e aproveitado das lacunas citadas para construir seu programa de trabalho com mais autonomia e identidade própria. No entanto, em instituições multicampi ou com filiais, a falta de articulação e diretrizes comuns para nortear a atuação dos servidores podem trazer prejuízos significativos e comprometimento da qualidade do ensino-aprendizagem.

Na Tabela 2, é apresentado um resumo das principais atividades desenvolvidas pelos Pedagogos da instituição que estão trabalhando diretamente na área pedagógica ou em outro setor.

Tabela 2 – Atividades realizadas por Pedagogos da instituição

ÁREA DE ATUAÇÃO	ATIVIDADE
Ensino	Organiza o planejamento pedagógico semestral junto aos colegiados de curso
	Implementa e/ou participa de projetos extracurriculares
	Ministra palestras para os alunos
	Faz avaliações semestrais do processo de ensino aprendizagem nos cursos de graduação
Pesquisa	Realiza e participa de pesquisas acadêmicas
	Participa de grupos de pesquisa
	Realiza pesquisas específicas solicitadas por colegiados ou direção departamental
Extensão	Desenvolve projetos de extensão para a comunidade externa
	Realiza projetos de extensão para a comunidade acadêmica
Gestão de Pessoas	Promove momentos de discussão e formação para os docentes sobre didática/ planejamento e avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior
	Acompanha e orienta docentes sobre acessibilidade e inclusão
	Proporciona momentos de avaliação e capacitação da própria equipe de trabalho
Administrativa-Pedagógica	Organiza e elabora relatórios das atividades de graduação, extensão e pesquisa desenvolvidas no
	Acompanha discentes bolsistas ou residentes em repúblicas do Departamento
	Assessora os colegiados de cursos de graduação na elaboração de projetos implantação, redimensionamento ou de reconhecimento de curso
	Assessora as comissões de elaboração de projetos de programas de pós-graduação <i>Lato Sensu ou Stricto</i>
	Realiza análise técnica de propostas de criação de currículo e de mudança curricular
	Organiza eventos técnico-científicos
	Coordena levantamento de perfil dos alunos ingressantes e evadidos
	Coordena projetos/programa de redução da evasão em cursos de graduação
	Participa de atividades de Avaliação Institucional
	Participa de processos de reconhecimento/renovação dos cursos de graduação
	Elabora de revistas e catálogos referentes à graduação
	Produz guias de orientação aos estudantes
Atua nos Programas Trote Cultural e Acolhimento estudantil	

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns aspectos interessantes ficaram evidenciados nesta pesquisa, a participação de muitos Pedagogos em grupos de pesquisa, projetos de extensão e pesquisa, realização de palestras e em cursos de mestrado.

A busca pela titulação *stricto sensu* deve-se especialmente pela possibilidade de progressão no plano de cargos e salários para os servidores administrativos do Estado, formação esta que não impacta tanto no fazer cotidiano, como os cursos específicos da área de atuação pedagógica.

Quando questionados sobre as principais dificuldades no exercício da função, destacaram: a inexistência do setor pedagógico nos departamentos para que possam exercer suas funções, equipe de apoio, formação continuada na área pedagógica, reconhecimento da comunidade acadêmica, resistência dos docentes em participar dos cursos de formação, conciliar as atividades extras para enriquecer o currículo com o espaço de trabalho ao qual foi destinado, etc.

A falta de visibilidade do Pedagogo em alguns departamentos é significativa, conforme a fala da Servidora X.

Acho que a universidade ainda entendeu o real papel do Pedagogo, pois a maioria termina realizando trabalhos que os técnicos também fazem. Parece que não há muita diferença entre esses profissionais. Até hoje me pergunto, qual é o espaço do Pedagogo nesta instituição. Se o jornalista está nas assessorias, os bibliotecários estão nas bibliotecas, as secretárias executivas estão nas direções e reitorias... mas os Pedagogos não tem seu espaço definido, material disponível/identidade do Pedagogo/espaço físico/pessoal.

Em relação às medidas que a instituição poderia tomar para melhorar as condições de trabalho, os participantes enfatizaram, principalmente, a oferta de cursos de capacitação, possibilitar a participação dos servidores em cursos oferecidos por outras instituições na área de atuação do Pedagogo, valorização profissional e financeira, melhoria da infraestrutura dos setores, incentivo a produção e publicações acadêmicas de trabalhos desenvolvidos nas áreas de pesquisa, extensão e experiências pedagógica e criação de espaços de discussão sobre atuação do Pedagogo no âmbito universitário.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO EXERCÍCIO DAS FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS, PEDAGÓGICAS E ACADÊMICAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS.

Abordar o papel do Pedagogo enquanto articulador das atividades administrativo-pedagógicas, de ensino, pesquisa e extensão é instigante e desafiador, porque a figura do Pedagogo neste processo ainda é difusa e as áreas de atuação na universidade são complexas e diversas. Segundo Oliveira e Pimentel (2012, p. 49):

A universidade pública é uma instituição social que produz conhecimento em processos de formação e, no contexto atual, tem enfrentado sérios problemas tanto diante das atuais políticas públicas de financiamento, planejamento e avaliação como pelas condições de trabalho de seus profissionais que, em consequência, tem fragilizado os processos de formação. Nesse contexto, encontra-se a docência como exercício do magistério superior caracterizada pelo fazer político-pedagógico em uma ação conjunta e articulada que envolve os professores - formadores e os acadêmicos em um processo de produção do conhecimento.

O Pedagogo universitário pode exercer atividades de planejamento, orientação, supervisão, ela-



boração de projetos de extensão, pesquisas acadêmicas, entre outras, mas, de acordo Sanseverino (2014, p.02), nas universidades esses “servidores têm executado rotinas essencialmente administrativas”.

Ao reduzir a atuação do Pedagogo a atividades administrativas, compromete-se a identidade profissional, o reconhecimento da sua importância enquanto articulador dos processos pedagógicos pelos demais membros da comunidade acadêmica, e conseqüentemente, a invisibilização da sua ação na universidade.

Para melhor exercício de suas atividades, o Pedagogo universitário precisa de autonomia para conduzir e propor um plano de trabalho que contemple atividades administrativas, pedagógicas, de pesquisa, extensão e ensino, considerando amplitude da ação universitária.

Perspectiva, por ter uma visão do todo da instituição, considera-se este profissional como capaz de estabelecer relacionamentos mais estritos entre os setores e proporcionar formação docente, e assim, melhorar a qualidade da educação e demais serviços prestados pela universidade.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), nota-se atualmente que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, principalmente da graduação, aponta para a importância da preparação do professor, tanto no campo específico quanto no campo pedagógico.

Embora existam inúmeras atividades administrativas que sugam o tempo do Pedagogo universitário, sua prioridade precisa ser as atividades que contribuam diretamente para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem no Ensino Superior, incluindo a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do Pedagogo nas instituições de ensino superior mostra-se imprescindível, visto que estas desenvolvem inúmeras ações que impactam na formação dos discentes que estão se qualificando para exercer as mais diversas profissões, tendo estas instituições a responsabilidade de assegurar a oferta de educação de qualidade que possibilite aos graduados ingressarem no mercado de trabalho e contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Para que se almeje esta qualidade é preciso acompanhamento pedagógico na articulação das atividades que forma o tripé da universidade – pesquisa, ensino e extensão.

No entanto, esta pesquisa demonstrou que a instituição pesquisada não está aproveitando o potencial dos profissionais Pedagogos que integram o quadro de servidores da universidade, visto que a maioria está exercendo atividades de técnicos de nível médio nos departamentos, o que tem causado desmotivação e falta de reconhecimento por parte dos demais membros da comunidade acadêmica.

Convém ressaltar outros problemas como: falta de capacitação específica na área pedagógica proporcionada pela instituição, de iniciativa dos departamentos para criação de setores pedagógicos, de articulação dos pedagogos para trocar experiências e exigir dos setores responsáveis a alocação na função para as quais foram nomeados. A situação vivenciada pelos Pedagogos da instituição revela um flagrante desvio de função.



As reflexões tecidas neste trabalho evidenciam a necessidade de ampliação e aprofundamento da discussão sobre o papel, desafios, possibilidades e importância do Pedagogo na universidade para promover a excelência das atividades universitárias.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATTO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Elsevier, 2008.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, Ciência da educação?** Selma G. Pimenta (Org.). São Paulo; Cortez, 1996, p.127.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene Silva de; PIMENTEL, Gabriela Souza Rego. (Org.). **Educação superior: questões contemporâneas**. 2ª ED. Salvador: EDUNEB, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das G. Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIO, Alessandra. **Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação**. Rio de Janeiro, 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SANSEVERINO, Adriana Manzollilo; GOMES JÚNIOR, Silvio Figueiredo. **O papel dos técnicos em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior: atribuições e propostas de ação**. Disponível em: http://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0322.pdf. Acesso em: 10/12/2018.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. **A construção da identidade profissional do Pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980 a 2006**. 2008. 284p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI, 2008.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. **Edital N° 022/2010**. Disponível em: <http://selecao.uneb.br/concursopublico/docs/edital.pdf>. Acesso em: 20/11/2018.



A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES CONCLUINTES

Fernanda Pons Madruga
PPGE/UFPEL
ferponsmadruga@gmail.com

RESUMO: A escola é considerada um ambiente profícuo para formação de hábitos alimentares adequados. Esses devem ser incentivados através da oferta de refeições saudáveis, que atenda às necessidades nutricionais durante o período letivo, e por ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). De acordo com a Resolução nº26 de 17 de junho de 2013, que trata da alimentação escolar dos alunos da educação básica, atendidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), as atividades de EAN devem ser coordenadas pelo nutricionista e realizadas junto a coordenação pedagógica da escola. Poucos trabalhos têm abordado a formação do nutricionista para atuar neste campo, especialmente, na coordenação das atividades de EAN. Este estudo faz parte de uma pesquisa maior intitulada “O campo da Educação Alimentar e Nutricional na formação do nutricionista: O que revelam os currículos e a prática pedagógica na universidade?”. Estudo qualitativo cujo foco principal é analisar o campo da EAN na formação do nutricionista, com vistas às atividades nas instituições escolares. As percepções sobre o espaço da escola e da EAN no Curso de Nutrição da UFPel, sob o olhar dos estudantes concluintes, são o foco desse recorte. Para tal, foi aplicado um instrumento com a proposta de que os estudantes projetassem, através de uma imagem, a sua concepção da EAN. Para análise, foi utilizada a metodologia de análise de imagens de Ralf Bohnsack, que apresenta três níveis de interpretação: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico. A percepção dos estudantes concluintes sobre o Curso de Nutrição da UFPel e a EAN, considerando as imagens produzidas por eles, apontam que é frágil o espaço da escola e da EAN no referido curso. Alguns estudantes, reconhecem esse ambiente como um espaço de atuação do nutricionista. Entretanto, a prática pedagógica demonstrada nas imagens aproxima-se da lógica tradicional de transmissão de informações pelo profissional.

Palavras-chave: Formação nutricionista. PNAE. Educação alimentar e nutricional. Método documentário. Prática pedagógica.

Introdução

A escola é considerada um ambiente profícuo para formação de hábitos alimentares adequados. O incentivo aos hábitos saudáveis advém de duas ações principais, quais sejam, a oferta de refeições saudáveis, que atenda às necessidades nutricionais durante o período letivo, e por atividades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). A Resolução nº26 de 17 de junho de 2013, que trata da alimentação escolar dos alunos da educação básica, atendidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), delibera que as atividades de EAN devem ser coordenadas pelo nutricionista e realizadas com a coordenação pedagógica da escola. As atividades de EAN devem contribuir para as escolhas e práticas alimentares saudáveis, de forma voluntária, que influenciem na qualidade de vida, na saúde e na aprendizagem dos escolares (FNDE, 2018).



Muitos trabalhos têm sido desenvolvidos sobre a prática das atividades de EAN, no entanto, poucos estudos têm abordado a formação do nutricionista para atuar neste campo, especialmente na coordenação das atividades de EAN. O nutricionista é o profissional com saberes técnicos para sugerir atividades de EAN nas escolas. No entanto, a formação desse profissional revela hiatos de inserção neste cenário de prática, de aspectos pedagógicos e de atuação em equipes multiprofissionais. A formação do nutricionista para a prática de EAN fica a cargo da disciplina que recebe o mesmo nome e que faz parte do currículo dos cursos de Nutrição. Entretanto, quando se aborda a carga horária da disciplina, referencial teórico que envolva os quesitos da nutrição e da educação, abordagens teórico-práticas que suscitem a necessária reflexão sobre a área e linhas metodológicas que capacitem o estudante na sua prática profissional, não há consenso (SANTOS et al., 2015; PEREIRA, 2008).

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior intitulada “O campo da Educação Alimentar e Nutricional na formação do nutricionista: O que revelam os currículos e a prática pedagógica na universidade?”. Estudo qualitativo cujo foco principal é analisar o campo da EAN na formação do nutricionista, com vistas às atividades nas instituições escolares. O estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, CAEE 99200918.0.0000.5313 e Parecer nº 3.269.513. A pesquisa foi financiada através de bolsa de doutorado para a pesquisadora, concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Todos (as) participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As percepções sobre o espaço da escola e da EAN no Curso de Nutrição da UFPel, sob o olhar dos estudantes concluintes, são o foco desse recorte. Sendo assim, o objetivo é compreender como os estudantes concluintes dos cursos de Nutrição percebem a importância e as intervenções na prática da alimentação escolar.

Metodologia

Alunos concluintes do curso de Nutrição da UFPel foram convidados a participar do estudo. Para eles foi aplicado um instrumento com apenas uma questão: *Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você. Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha)*. Foi disponibilizado aos alunos, lápis coloridos, giz de cera e canetas hidrocor.

Para análise das imagens elaboradas pelos estudantes, foi utilizada a metodologia proposta por Ralf Bohnsack. O autor apresentou uma atualização do método elaborado por Karl Mannheim, a partir dos anos oitenta e o introduziu como uma potente metodologia para interpretação de imagens. O “Método Documentário de Interpretação” proposto por Bohnsack apresenta três níveis de interpretação de imagens: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico, além de uma etapa comparativa. Na primeira fase do método, nível pré-iconográfico, a imagem é analisada detalhadamente

e é necessário responder à pergunta “o quê?”. Na segunda fase, nível iconográfico, a imagem é analisada e identificadas tipificações do senso comum, sendo ainda necessário responder à pergunta “o quê?”. Na terceira fase, desenvolve-se a análise da imagem no nível iconológico/icônico, em que a construção da contextualização para a produção da imagem é considerada, além da identificação do produtor da imagem. Nesta fase, responde-se à pergunta “como?”. Uma etapa comparativa das imagens também está prevista pelo autor (NEVES; LEITE, 2017).

Para Weller e Bassalo (2011), com as imagens surgem sentimentos, memórias e identificação. Essas podem anunciar ou denunciar uma realidade, refletir visões de mundo, estimular a imaginação e a introspecção. Nas imagens também estão implícitos signos e significados. Ao pensar sobre uma palavra ou seu significado, imediatamente uma imagem mental ou uma representação se forma. Na atualidade, vivemos em um mundo hipervisual, repleto de imagens que exercem papel de identificação, socialização e divulgação de significados.

A análise das imagens

Em uma reunião de estágio, os estudantes concluintes foram convidados a participar da pesquisa. Todos aceitaram e, após leitura e assinatura do TCLE, foram distribuídas folhas brancas de papel A4 e colocados à disposição dos alunos lápis de cor, canetinha hidrocor e giz de cera. Apenas uma aluna pediu giz de cera. No total foram elaboradas 24 imagens. Após uma análise prévia, as imagens foram agrupadas em cinco grupos, conforme os temas que emergiam dessa apreciação inicial. Os temas que surgiram foram: AMOR, FAMÍLIA, SAÚDE, ESCOLA E INSTRUMENTAL. Para fins deste artigo, foram selecionadas duas imagens para análise, a primeira pertencente ao grupo “escola” e a segunda ao grupo “instrumental”.

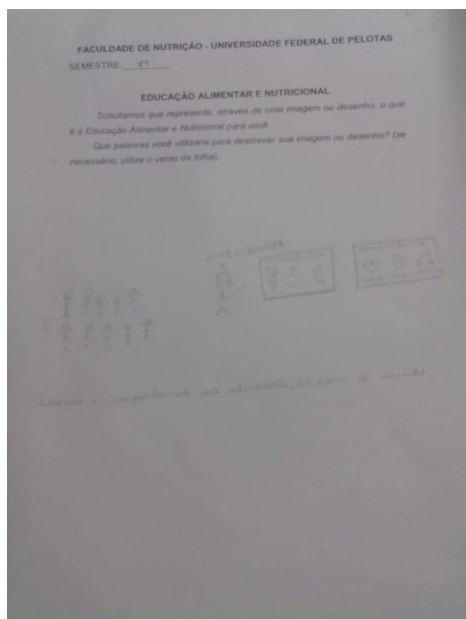


Figura 1- Imagens produzidas pelos estudantes. Grupo: Escola.

Fonte: A autora, 2019.

Fase 1 – Nível Pré-Iconográfico

Ao responder à pergunta “o quê?”, podemos observar, do lado esquerdo da folha, onze elementos semelhantes, cinco enfileirados na parte superior, cinco alinhados na parte inferior e um no centro entre as duas fileiras. Cada um dos onze elementos é composto por duas pequenas linhas ascendentes e inclinadas para o centro, de onde sai uma linha vertical. Quase na porção superior da linha vertical, saem duas pequenas linhas inclinadas descendentes, uma de cada lado da linha vertical. Seguindo mais um pouco a linha vertical central, na parte superior, se constitui um pequeno círculo. Dentro do círculo, na parte inferior, há uma pequena linha côncava ascendente. Acima de cada extremidade da linha côncava, há dois pontos, um de cada lado da linha. No terceiro e no quinto elemento da fileira superior, ao lado do círculo que segue a linha vertical central, há duas pequenas linhas descendentes que saem ao lado do círculo, de forma ondulada. O terceiro e o quarto elemento da fileira superior são mais baixos que os demais. Na fileira inferior, o primeiro, o terceiro e o quinto elemento também possuem duas pequenas linhas descendentes laterais ao círculo, de forma ondulada.

No centro da folha, na visão do observador, há um elemento formado por duas pequenas linhas ascendentes e inclinadas para o centro, de onde sai uma linha vertical. Na parte levemente superior à porção mediana desta linha, saem duas pequenas linhas descendentes, uma de cada lado da linha vertical. Na linha descendente do lado direito do observador, sai uma linha maior ascendente. Na parte superior da linha vertical, há um círculo. Dentro deste há, na parte inferior, uma pequena linha côncava ascendente. Acima desta linha, na parte superior interna do círculo, há dois pontos, um de cada lado e acima da linha côncava. Da porção externa, superior e central do círculo, saem duas linhas onduladas descendentes, uma de cada lado do círculo. Acima deste elemento, há um traço superior inclinado para a esquerda, e outros dois traços unidos ao centro e que se abrem para os lados esquerdo e direito do traço superior. Acima deste elemento está escrito “NUTRICIONISTA”. No lado direito do elemento descrito há dois retângulos, que estão posicionados lado a lado e levemente inclinados para cima. Dentro do primeiro retângulo está escrito, na parte superior, “IMPORTÂNCIA” e há três elementos dentro dele. O primeiro, posicionado na parte esquerda do retângulo, é formado por uma figura oval, que possui dentro dela três pequenas linhas inclinadas para a esquerda, sendo cruzadas por duas pequenas linhas inclinadas para a direita. Acima do elemento oval há uma linha que sai da parte esquerda, forma uma pequena linha horizontal e desce do lado direito, todo em ziguezague. No centro do retângulo, entre os elementos esquerdo e direito, há um círculo, que na parte superior possui uma pequena reentrância, de onde sai uma pequena linha inclinada para o lado direito, que na ponta possui um pequeno traço mais forte. O elemento do lado direito é formado por duas linhas verticais paralelas inclinadas para o lado esquerdo e unidas em pontas nas porções superior e inferior, onde há um ponto mais forte. Dentro do segundo retângulo também está escrito, na parte superior, “IMPORTÂNCIA” e há três elementos

dentro dele. O elemento do lado esquerdo é formado por duas linhas unidas que se abrem de forma ascendente e se unem ao centro formando uma linha horizontal côncava. Abaixo deste elemento, está escrito “SAÚDE”. O elemento central é formado por duas linhas verticais paralelas, unidas por uma pequena linha horizontal na parte inferior, uma linha horizontal em ziguezague na parte mediana e duas linhas onduladas e paralelas na parte superior. Abaixo deste elemento, está escrito “ÁGUA”. O elemento que se localiza no lado esquerdo e dentro do retângulo é formado por dois pequenos círculos, unidos por uma pequena linha horizontal. Dentro dos círculos há três linhas que se cruzam no seu interior. Sai do círculo uma linha levemente ascendente, horizontal e ondulada que se une ao outro círculo. Na parte superior do círculo à direita, sai uma pequena linha vertical. Na parte superior desta, tem uma pequena linha horizontal. Mais próximo ao círculo esquerdo, da linha horizontal ondulada, sai uma pequena linha vertical, com um pequeno traço na parte superior. Abaixo deste elemento, está escrito “AT. FÍSICA”.

Fase 2 – Nível Iconográfico

Nesta fase respondemos à pergunta “o quê?” e procuramos identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

As figuras do lado esquerdo da folha, na visão do observador, assemelham-se a figuras humanas, como se fossem alunas e alunos, representadas pelo cabelo curto ou longo, em uma sala de aula. O elemento central, de destaque, é identificado como uma figura feminina, pelo cabelo longo e pela descrição “NUTRICIONISTA”, que está apontando para os quadros escolares. Os dois quadros estão no lado direito da folha. No primeiro quadro, estão desenhadas algumas frutas, que se assemelham a um abacaxi, uma maçã e uma banana, e acima está escrito “IMPORTÂNCIA”. No segundo quadro, mais à direita, há o que se assemelha a um coração, um galão de água e uma bicicleta e está descrito, abaixo de cada desenho, respectivamente, “SAÚDE, ÁGUA E AT. FÍSICA”. Acima destes desenhos está escrito “IMPORTÂNCIA”.

Fase 3 – Nível Iconológico/Iconico

Nesta fase de análise devemos considerar o contexto da sua produção procurando responder à pergunta “como?”.

A escola como responsável pela educação nutricional e educação em saúde, realizada pela nutricionista. A educação tradicional, expositiva, com destaque para a figura da nutricionista e o quadro escolar. Os alunos estão numa posição inferior e são menores que os destaques, para receber as informações. As informações referem-se a temas relativos à alimentação, mas também à saúde, destacando o cuidado com a saúde relacionado ao cuidado com o coração, a importância da água e da atividade física. A autora da imagem escreveu, na parte inferior ao desenho, “Relação e importância da alimentação com a saúde”.

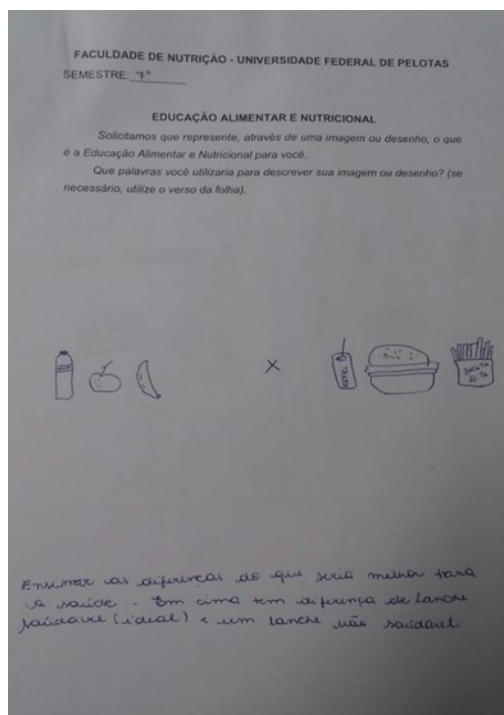


Figura 2 - Imagens produzidas pelos estudantes. Grupo: Instrumental.

Fonte: A autora, 2019.

Fase 1 – Nível Pré-Iconográfico

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebemos três elementos do lado direito da folha e três elementos do lado esquerdo. No centro há duas pequenas linhas verticais inclinadas e cruzadas. O elemento da extremidade esquerda começa por uma pequena linha horizontal de onde saem duas linhas verticais paralelas, uma de cada lado da linha horizontal, que se inclinam e se unem na parte superior, onde há uma bolinha pintada de caneta azul. Na parte superior, entre as duas linhas verticais, há duas linhas horizontais paralelas e no meio delas está escrito “água”. Ao lado desse elemento há um círculo com uma pequena ponta na parte inferior esquerda e uma pequena reentrância na parte superior esquerda. No centro do círculo, há seis pontinhos. Da reentrância superior sai uma linha vertical inclinada para a direita, com uma pequena saliência no centro desta. Ao lado direito desse elemento há duas linhas verticais paralelas e inclinadas para o lado esquerdo, que se unem nas extremidades superior e inferior. Entre as linhas há dois pequenos traços e nas extremidades há duas pequenas bolinhas.

O elemento do lado direito, na extremidade direita da folha, começa com uma linha horizontal onde se forma um quadrado, dentro do qual está escrito “Batata Frita”. Da linha horizontal superior do quadrado saem linhas verticais paralelas, que são fechadas em uma pequena linha horizontal, a cada duas linhas verticais, totalizando dez linhas verticais fechadas, umas mais altas que as outras. O elemento do centro dos três elementos da direita da folha, há uma linha horizontal que sobe de forma ondulada nas duas extremidades. No centro há três linhas horizontais sob as duas

linhas verticais. Nas extremidades as linhas horizontais são fechadas e há uma reentrância. Na parte superior sob as linhas horizontais há uma linha curva que sai de uma extremidade da linha horizontal até a outra extremidade, formando um meio círculo. No centro deste há vários pontinhos. O terceiro elemento deste grupo começa por uma pequena linha horizontal de onde saem duas linhas verticais paralelas, uma de cada lado da linha horizontal, que se inclinam e se unem na parte superior, onde há um pequeno círculo, com uma bolinha dentro, de onde sai uma linha vertical. Entre as linhas verticais, de baixo para cima, está escrito: “Refri”. A imagem, bem como sua legenda, foi feita de caneta azul.

Fase 2 – Nível Iconográfico

Nesta fase respondemos à pergunta “o quê?” e procuramos identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa dois grupos de alimentos, cada um contendo três alimentos. Do lado esquerdo da folha, o grupo de alimentos refere-se a alimentos saudáveis, sendo composto pela figura de uma garrafa de água, uma maçã e uma banana. Do lado direito, o grupo de alimentos é composto por alimentos não saudáveis, tendo a figura de uma lata de refrigerante, um sanduíche tipo hamburger e um pacote de batatas fritas, o que remete a um tipo de *fast food*.

Fase 3 – Nível Iconológico/Iconico

Nesta fase de análise devemos considerar o contexto da sua produção procurando responder à pergunta “como?”.

A transmissão de informações sobre os tipos de alimentos, a categorização dos alimentos como saudáveis e não saudáveis. A autora da imagem escreveu, na parte inferior do desenho, no centro: “Ensinar as diferenças do que seria melhor para a saúde. Em cima há diferença de lanche saudável (ideal) e um lanche não saudável”.

Conclusão

As impressões iniciais sobre o Curso de Nutrição da UFPel, a partir das imagens produzidas pelos alunos, apontam para a compreensão de que é frágil o lugar dos saberes da EAN no contexto da formação acadêmica do nutricionista com vistas ao trabalho nas instituições escolares, objeto deste estudo. Demonstram que, no currículo e nas práticas pedagógicas, não há um lugar definido para os saberes da alimentação escolar, tanto sob o enfoque de formação voltada ao PNAE como para a atuação com a EAN. Alguns estudantes, provavelmente os que tiveram acesso ao ambiente escolar durante o estágio, reconhecem esta oportunidade como um espaço de atuação do nutricionista.

Entretanto, a forma de abordagem demonstrada nas imagens produzidas por eles se aproxima da lógica tradicional de transmissão de informações pelo profissional.

O PNAE é o mais antigo programa social do Governo Federal na área da educação, com mais de meio século de existência e, no que se refere à suplementação alimentar no país (SANTOS et al., 2007), é um dos maiores programas do mundo e é o único, na área de alimentação escolar, com atendimento universalizado (FNDE, 2019). Ao longo de todo tempo de existência, muitas mudanças e adaptações foram feitas no Programa, como a universalização do atendimento aos estudantes das escolas públicas, as definições de caráter nutricional, o fomento ao desenvolvimento da economia local, com o investimento na agricultura familiar e a inclusão da EAN. Dessa forma, a abrangência das ações do PNAE faz com que este se torne um Programa de referência para garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Essas ações também são uma estratégia de prevenção aos agravos nutricionais como obesidade, desnutrição e doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), como diabetes, hipertensão, entre outras, que, cada vez mais cedo, têm acometido crianças em idade escolar.

Sendo assim, a escola deve proporcionar um ambiente que promova e apoie iniciativas de formação de hábitos alimentares adequados, por meio da oferta da alimentação saudável e com uma equipe escolar dotada de conhecimentos e habilidades, com referencial teórico consistente, apta a abordar o tema da EAN, de forma crítica e reflexiva, por meio de intervenções duradouras. Para isso, o nutricionista, que é o profissional com saberes técnicos para trabalhar temas relativos a alimentação e nutrição, precisa estar inserido no ambiente escolar desde a sua formação acadêmica. Precisa compreender o funcionamento do ambiente escolar, sua cultura, suas práticas e rotinas. Necessita estar interagindo conjuntamente com a equipe pedagógica e conhecer as modalidades de ensino, para que possa contribuir ativamente na elaboração de propostas de EAN.

Para tanto, faz-se necessário aproximar a academia do espaço escolar. Repensar a formação do nutricionista, tanto no que se refere ao currículo, como às práticas pedagógicas, tornando-as mais próximas das instituições escolares. Dar um lugar especial à nutrição escolar é necessário para responder ao empenho de melhorar a saúde da população. Cabe interpelar o Curso de Nutrição proposto e desenvolvido na esfera universitária para rever seus currículos a fim de atender às políticas de saúde que intentam avançar na qualidade de vida da população. A gestão acadêmica está implicada nesse compromisso.

Referências

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentar-nutricional>>. Acesso em 01/12/2018.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico do PNAE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>>. Acesso em: 03/04/2019.



SANTOS, Leonor Maria Pacheco, et al. Avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e combate à fome no período 1995-2002. 4 – Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23(11):2681-2693, nov, 2007.

SANTOS, Adriano Maia dos; ALVES, Thadeu Santos. Revisão sistemática sobre educação alimentar e nutricional: sujeitos, saberes e práticas em diferentes cenários. **Rev.Saúde.Com.** 11(4): 425-442. 2015.

PEREIRA, Maria Virgínia Nunes. **O Desafio da Formação do Nutricionista como Educador**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2008.

NEVES, Rita de Araújo; LEITE, Maria Cecília Lorea. Aplicando o Método Documentário de interpretação de imagens na análise de uma charge. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Estudos da Imagem [e do] III Encontro Internacional de Estudos da Imagem** [livro eletrônico] / André Luiz Marcondes Pelegrinelli, Pamela Wanessa Godoi (orgs.). – Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017.

WELLER, Wivian e BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, no 28, p. 284-314, set./dez. 2011.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

A ESCRITA DE TEXTOS CIENTÍFICOS: ABORDAGEM DIDÁTICA FOCALIZADA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Maria da Conceição Barbosa Mendes

Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela - Universidade Katyavala Bwila, Angola
saobarbosa67@yahoo.com.br

Resumo: O presente texto resulta da nossa atenção enquanto docente de Metodologia de Investigação em Educação (MIE) à realidade inerente à elaboração de trabalhos científicos no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED-Benguela). Constatamos que é um campo impregnado de dificuldades, principalmente quanto à estruturação e redação desta tipologia de trabalhos. Começamos por problematizar a estruturação de cenários didáticos baseados em lógicas que sujeitam os estudantes a meros receptores e como consequência, fiéis reprodutores. O estudo propõe-se a discutir a estrutura de cenários didático-pedagógicos que promovam a compreensão das lógicas subjacentes à escrita de textos científicos e sua exercitação. A sua concretização passou pela mobilização e articulação de pressupostos da aprendizagem significativa e de fundamentos didáticos da tridimensionalidade do conteúdo de aprendizagem. Trata-se de um estudo descritivo, resultante da lógica ação-investigação-ação em que, a pesquisa bibliográfica, a análise documental, o inquérito por questionário e a consulta de peritos, substanciados por procedimentos de análise de conteúdo com pendor qualitativo, conformaram a nossa abordagem. Desta, aferimos a pertinência da unidade curricular e da estruturação e sequenciação de cenários didáticos fundados em lógicas consubstanciadas na construção de conhecimentos inerentes à escrita de textos científicos.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Escrita científica. Textos científicos. Tridimensionalidade dos conteúdos.

SCIENTIFIC TEXTS WRITING: A DIDACTIC DEBATE FOCUSED ON MEANINGFUL LEARNING

Abstract: This dissertation results from our attention as teacher of the Research Methodology in Education (MIE) curricular unit, relatively to the elaboration of scientific essays at the Higher Institute of Education Sciences of Benguela (ISCED-Benguela). We realized, it is a field deep-rooted with hardships, mainly regarding the structuring and the writing of this typology of tasks. We begin by problematizing the structuring of didactic scenarios based on logics that subject students to mere receivers and as a consequence, faithful reproducers. The study proposes to discuss the structure of didactic-pedagogical scenarios that promote the understanding of the underlying logic of scientific writing and its exercising. Its implementation involved the mobilization and link of the presuppositions of meaningful learning and didactic foundations of the three-dimensionality of the learning content. This is a descriptive study, resulting from the action-research-action logic in which bibliographic research, documentary analysis, questionnaire inquiry and expert consultation substantiated by qualitative content analysis procedures conformed our approach. From this, we assess the pertinence of the curricular unit and the structuring and sequencing of didactic scenarios based on logics embodied in the construction of knowledge inherent in the writing of scientific essays.

Key-words: Meaningful learning. Scientific writing. Scientific essays. Content's three-dimensionality.



Introdução

A elaboração de trabalhos científicos, especificamente em termos da sua redação, tem sido referenciada no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED-Benguela) como um campo impregnado de dificuldades, quer seja em termos da delimitação do foco de análise como da própria conformação do texto. Essa realidade capta a nossa atenção, enquanto docente de Metodologia de Investigação em Educação (MIE), o que suscita reflexões sobre como estruturar cenários didáticos que potenciem, nos estudantes do 4º ano do ISCED-Benguela, saberes geradores de habilidades para a escrita de textos científicos.

Partindo do pressuposto de que a configuração de cenários didáticos que levem em consideração uma perspectiva construtivista são tendencialmente mais adequados para potenciar a autonomia académica dos estudantes do ensino superior, neste trabalho nos propusemos estruturar cenários didático-pedagógicos que promovam a compreensão das lógicas subjacentes à escrita de textos científicos e sua exercitação com base na articulação de fundamentos didáticos e pressupostos da aprendizagem significativa.

Trata-se de um estudo do tipo descritivo, com características que o aproximam à investigação-ação. As reflexões, com base na descrição de uma situação concreta, apontam ações alternativas para a solução da questão levantada, corporizando cenários didáticos estruturados com base em pressupostos devidamente fundamentados. Para o efeito recorremos à pesquisa bibliográfica, à análise documental, ao inquérito por questionário e à consulta de docentes experimentados no ensino da metodologia de investigação científica, tidos como peritos na matéria. Esses procedimentos, secundados pela análise de conteúdo com pendor qualitativo, permitiram conformar um quadro de referência para as nossas reflexões.

A primeira parte do texto sintetiza o referencial teórico-conceptual que convoca um conjunto de pressupostos que visam conferir ao trabalho consistência e legitimidade em termos de abordagem científica. A segunda mobiliza aspetos de ordem mais didática centrados em descrições e reflexões sobre os elementos estruturantes da proposta, como sendo os objectivos, conteúdos e procedimentos metodológicos e avaliativos.

Referencial teórico-conceptual

A escrita de textos científicos

A forma de escrita para além de substanciar os textos constitui um elemento que permite a articulação entre as distintas partes, bem como na transição anunciando a passagem de uma para outra. A estruturação de cada secção passa por um exercício similar ao da composição do texto integral. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 251)



cada uma deve conter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Na introdução explicam-se os conteúdos da secção que se associam ao foco e às secções anteriores. O desenvolvimento descreve o que a introdução prometeu e a conclusão sumaria o que foi tratado nessa secção, associando-o à secção seguinte.

A escolha do conteúdo do texto em si não confere lógica estrutural ao trabalho sem a seleção, colocação e articulação adequada das palavras que enformam cada um dos parágrafos, do conjunto de parágrafos que conformam páginas, bem como do total de páginas que constituem o texto científico. Daí que, a estrutura e a forma de apresentação dos textos científicos mereça a devida atenção para que o investigador se possa despegar dos formatos catalogados como trabalhos que “têm vários princípios e assemelham-se mais a um descarrilamento de um comboio do que a uma fila de carruagens dirigidas por uma locomotiva com uma chaminé donde sai o vapor, anunciando a sua passagem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 250).

Para a redação científica são exigíveis determinadas características e princípios no sentido de conferir ao texto a necessária validade e rigor metodológico-científico. Quanto a isso, Alves (2012), reportando-se a Santos (2000), aponta duas dimensões básicas para a escrita de textos científicos: o *estilo da redação* e as *propriedades do texto*.

O *estilo da redação* encerra elementos relacionados com a clareza. O enquadramento de expressões e de ideias que permitam, de facto, comunicar o que se pretende, ou seja, expressões que encerram em si o sentido e os significados reais do que se quer dizer.

O estilo de redação também se relaciona com aspetos mais técnicos da produção científica, como sejam as regras para a referenciação de fontes, designadamente as citações, as suas articulações, entre si, e com as ideias próprias do autor, sendo indispensável manter o rigor das fontes e a legitimidade das ideias de outrem.

Como referem Mendes e Manuel (2016, p. 23), “A essência da pesquisa envolve, entre outros aspectos, a colocação dos autores em diálogo (seja na perspectiva indutiva como dedutiva), a construção de uma voz própria e a expressão clara e precisa desta no texto”.

A *propriedade do texto* diz respeito à coerência dos distintos elementos que o conformam, ou seja, a sua estruturação lógica. Esta é estabelecida tanto em relação a cada uma das ideias em si, como da interligação entre as diversas ideias, argumentos e outros elementos, que compõem o texto. A objetividade e a focalização também são princípios fundamentais da escrita científica.

A aprendizagem significativa: processo de organização cognitiva

A psicologia construtivista enfatiza o processo de compreensão, interiorização, armazenamento e uso da informação corporizada na cognição, constituindo antecâmara para a agregação e geração de novos conceitos. Neste processo, concordando com Moreira (2006), os significados configurados na mente criam uma base para a formação de novos significados na estrutura cognitiva.



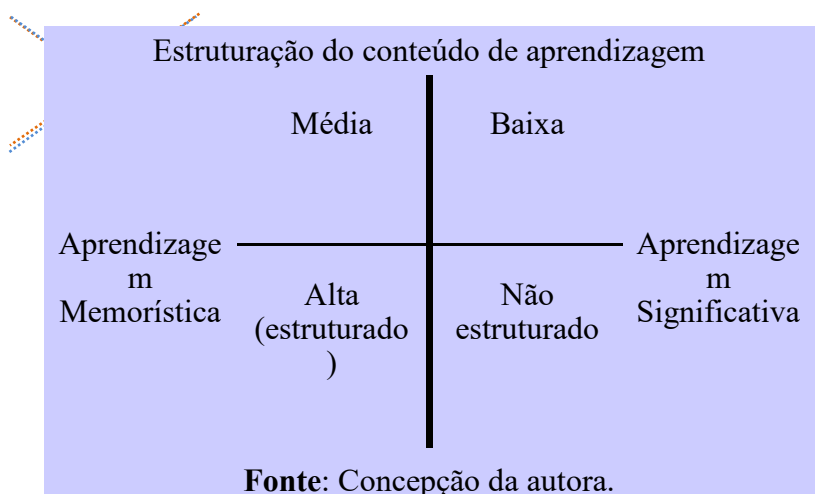
Tomando como referência a proposta de análise apresentada por Ausubel (1982), o processo de aprendizagem pode ser focalizado em duas perspectivas: uma centrada na relação entre o modo como os estudantes interagem com os conteúdos de aprendizagem, e outra centrada no processamento da informação.

A aprendizagem significativa refere-se à maneira como os conteúdos de aprendizagem chegam ao estudante, isto é, os procedimentos implícitos ao tratamento das matérias a aprender. Deste ponto de vista configuram-se duas possibilidades: a recetividade e a descoberta. No primeiro caso conforma-se um modo de aprendizagem que coloca o estudante numa posição menos ativa, sendo que o professor oferece a este os conteúdos sob a forma acabada. A segunda possibilidade reflete uma situação em que o professor assume um papel de facilitador das aprendizagens, oferecendo as instruções necessárias e a criação de cenários que levem o estudante à descoberta do conteúdo de aprendizagem.

Para a fundamentação das duas possibilidades as caracterizações apresentadas por Ausubel (1982) partem da determinação de um eixo, cuja deslocação, para um ou outro quadrante, remete para um ou outro tipo de aprendizagem: recetiva ou significativa. Assim, quanto mais se aproxima do eixo da aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo menos acabado e o estudante deve descobri-los antes de os assimilar; ao passo que, quanto mais se aproxima do eixo da aprendizagem recetiva, mais os conteúdos são dados sob forma acabada, ou seja, como produto final, pronto para ser apreendido (aprendizagem memorística – Ilustração 1).

No segundo plano de análise distinguem-se as relações substanciais que o estudante estabelece, ou não, entre os conceitos já presentes na sua estrutura cognitiva e o novo conteúdo. Quanto mais se relaciona o novo conteúdo, de maneira substancial (não arbitrária), com os conceitos já existentes na estrutura cognitiva (conhecimentos prévios) que lhe forem relevantes, mais se está próximo da aprendizagem significativa; quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próximo se está da aprendizagem mecânica ou recetiva.

Ilustração 1: Estruturação do conteúdo e formas de aprendizagem



A aprendizagem significativa, interpretando os argumentos de Ausubel e seus seguidores, pode ser resumida em três pressupostos-chave:

Organização do material de aprendizagem de forma substantiva e não arbitrária (com significação lógica), privilegiando estratégias distanciadas da mera memorização, ou seja, optar pela promoção da aprendizagem pela descoberta;

Existência de subsunçores na estrutura cognitiva para permitir a associação do novo conhecimento, de forma substantiva e não arbitrária, constituindo o fator desencadeador da aprendizagem significativa.

Seleção de material ou tarefa de aprendizagem potencialmente significativo e estimulante para o estudante.

No âmbito da aprendizagem cooperativa são mobilizados pressupostos inerentes à teoria de pequenos grupos, tendo em vista a promoção da interação dos estudantes no processo de aprendizagem. Os estudantes assumem um papel ativo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem (Arends, 1999).

Organização e sequencição do processo de ensino-aprendizagem

Ausubel, Novak e Hanesian (1980), ao fundamentarem a aprendizagem significativa como um processo de construção de conhecimentos e de formação de significados com base em informações previamente existentes na estrutura cognitiva do estudante, sugerem três fases para a organização da aprendizagem:

Uso de organizadores prévios.

Os organizadores prévios funcionam como elos entre os novos conceitos a adquirir e os já existentes, “servem de suportes intelectuais sobre os quais o novo conhecimento é construído” (Arends, 1999, p. 292). São tidos tanto como estratégia para mobilizar a estrutura cognitiva do estudante, quando este não dispõe de subsunçores ou quando estes não são satisfatórios ou estáveis.

Associação do material novo com o apresentado anteriormente.

Os conteúdos de aprendizagem devem ser potencialmente significativos para o estudante. Moreira e Masini (2006) destacam as referências comparativas como um dos procedimentos para assegurar a associação da nova informação à existente na estrutura cognitiva do estudante.

Configuração de novos subsunçores.

A configuração de subsunçores é um processo de remodelação ou de (res)significação dos conceitos aprendidos, de tal modo que os novos conceitos incorporados na estrutura cognitiva do estudante ganhem sentido e conformem-se como subsunçores para novas aprendizagens. Entendemos que o processo de construção de conhecimentos, baseado na subsunção, ganha sentido nas três fases apresentadas, de tal modo que formam uma sucessão onde cada fase é geradora da fase seguinte.



Cenários didáticos para o desenvolvimento de habilidades de escrita de textos científicos

As nossas opções metodológicas partem da apresentação geral dos resultados do diagnóstico efetuado, enquanto suporte para a estruturação da proposta a qual insere: a descrição dos aspetos didáticos fundamentais da planificação dos cenários de aprendizagem e a fundamentação da hierarquização das estratégias e das actividades.

Construção do ponto de partida

A análise de dezoito trabalhos de fim de curso, efetuada com base numa grelha de análise integrada por três dimensões (estrutura geral, estilo de redacção e propriedades do texto), permitiu aferir a existência de dificuldades na estruturação de ideias próprias, sua articulação com ideias de outrem e a elaboração de conclusões.

O questionário foi integrado por três blocos: dados pessoais, opiniões sobre a pertinência das actividades de pesquisa e perceções sobre as práticas de pesquisa científica no curso. O mesmo foi aplicado a 75 estudantes, correspondente a 36,9% da população visada. O estudo envolveu três opções formativas (Educação Especial, Ensino da Psicologia e Ensino da Pedagogia), as quais integram 203 estudantes.

Em termos de perfil, os 75 participantes (masculino 43 e feminino 31) têm idades compreendidas entre 21 a 51 anos, residentes maioritariamente nos municípios de Benguela (68%) e do Lobito (24%). Quanto à ocupação laboral, 52% declararam estar na condição de trabalhador-estudante.

As opiniões dos participantes indicam um elevado reconhecimento da relevância das actividades de pesquisa para o desenvolvimento de habilidades investigativas, assinalável realce para a descoberta de novos conhecimentos no ramo, a comunicação e construção de textos (57,34% na categoria extremamente relevante).

Na autoavaliação do domínio de habilidades investigativas sobressaem como *itens* que carecem de aperfeiçoamento as habilidades para lidar com fontes bibliográficas, aferir/elaborar conclusões científicas pertinentes, estruturação de projectos de pesquisa, analisar os dados e interpretar as informações encontradas.

Relativamente aos fatores que obstam o desenvolvimento de habilidades investigativas os estudantes assinalam a reorientação didáctico-metodológica para a correção de erros detetados, o *feedback* avaliativo, as metodologias de ensino-aprendizagem e as orientações prestadas para a realização dos trabalhos de pesquisa.

Para potenciar o desenvolvimento das habilidades de pesquisa, na opinião dos estudantes, o reforço da componente prática das aulas de MIE, o envolvimento em eventos científicos, a adequação das bibliotecas às especificidades dos cursos ministrados, bem como o rigor na aplicação de procedimentos técnicos de investigação científica, em todas as unidades curriculares, são as alternativas que podem ser adotadas.



Sequência de estratégias e de actividades de aprendizagem

A estruturação das sequências e estratégias de aprendizagem refletem um processo contínuo, sequencial e sistemático que incorpora uma parte introdutória, uma de desenvolvimento e outra de conclusão. Interpretando e recriando a sequenciação proposta por Ribeiro e Ribeiro (1999), articulados com pressupostos da aprendizagem significativa, conceptualizamos as seguintes fases:

- (1) Estratégias e actividades para ativação de subsunçores;
- (2) Estratégias e actividades para a associação dos novos conhecimentos aos anteriores e
- (3) Estratégias e actividades para a configuração de novos subsunçores.

Estratégias e actividades para ativação de subsunçores

A fase inicial da sessão é estruturada tendo em conta a questão: de onde parto? Daqui decorre a necessidade de criação de condições prévias e preparatórias para a abordagem de novos conteúdos. O levantamento das informações prévias, enquanto base para a incorporação e ancoragem dos novos saberes, a indução da prontidão e a apresentação do organizador prévio são tidos como pontos cruciais do primeiro passo. Em termos de procedimentos metodológicos, nesta fase ocorre a exploração dos conhecimentos prévios sobre a interpretação de textos, especialmente sobre a análise textual, a análise temática, a análise interpretativa e a síntese pessoal. Estes conceitos servirão de suporte para a introdução de elementos relativos aos textos científicos.

Para a ativam da cognição dos estudantes, procurando a concentração no essencial, sugerimos as seguintes questões:

- Como estruturar um texto científico?
- Por onde começar?
- Como dar corpo ao texto?
- Como terminar o texto?

O mapa conceitual, previamente elaborado, centrado na estrutura do corpo de um texto científico (apêndice A) é idealizado como auxiliador das reflexões. As configurações do referido mapa conceitual refletem um nível de abstração e de generalização dos elementos constitutivos de um trabalho científico, de modo geral, a partir dos quais são associados conceitos específicos de cada uma das dimensões estruturais.

Em termos práticos propomos a utilização do mapa conceitual como referencial para a:

- exploração de conceitos-chave necessários e pertinentes enquanto subsunçores da aprendizagem (metodologia, técnicas e procedimentos de investigação científica, quadro referencial — teórico, conceptual e teórico-conceptual);
- compreensão da importância e utilidade do conhecimento da estrutura e escrita de textos científicos para o desenvolvimento pessoal e profissional;
- socialização dos objetivos da sessão;



- apresentação e reflexão sobre os procedimentos a adotar para o alcance dos objectivos previstos, visando à autorregulação das aprendizagens.

Estratégias e actividades para a associação dos novos conhecimentos aos anteriores

O recurso às sinalizações e transições permite assegurar a linha de continuidade do processo de aprendizagem e das actividades, de modo a não atomizar e isolar, de forma extrema, cada uma das fases. Com base nesse pressuposto, nos momentos em que se impuser a necessidade de a professora recorrer a explicações, estas serão articuladas com o uso de sinalizadores e de transições, procurando auxiliar os estudantes a “captarem as ideias principais e a mover-se duma parte da lição para outra” (Arends, 1999, p. 289).

Transita-se assim, para a abordagem da tipologia e estrutura de textos científicos, procedimentos para aferir a essência de um texto científico, nomeadamente a análise textual, a análise temática, a análise interpretativa, a problematização e síntese pessoal. Os procedimentos inerentes à redação de textos científicos (estilo de redação e propriedades do texto), bem como as regras para a construção de citações também são colocadas no palco das discussões, enquadradas em exercícios específicos. Segue-se a especificação das actividades e sequência de sub-passos.

Exercício 1:

Análise temática de um texto — com base no texto, previamente selecionado e distribuído, de modo autónomo, cada estudante individualmente, assinala a tipologia de trabalhos científicos, sua estrutura e características principais.

Em pequenos grupos (3 a 4), os estudantes socializam os aspectos assinalados e elaboram uma síntese sob a forma de um quadro.

Discussão das sínteses elaboradas e composição de conclusões.

Exercício 2:

Análise interpretativa de um artigo científico — cada estudante individualmente elabora a ficha de leitura (Apêndice B), especificando:

- ideia central do texto e conceitos-chave;
- estrutura do artigo;
- aspetos inerentes à redação de textos e ao seu estilo;
- síntese do texto;
- opinião pessoal que expresse análise crítica argumentada;
- identificação e extração de organizadores discursivos relativos a cada um dos elementos estruturais do texto científico.

Em grupo, após socialização das sínteses individuais, o grupo elabora uma nova síntese, incorporando os aspetos mais relevantes produzidos a partir das discussões e reflexões do grupo, destacando:



Pontos de vista dos autores (convergências, divergências e complementaridades).

Conteúdo, sinalizando as concordâncias, desacordos e complementaridades.

Problematização: debatem-se as questões que emergem das discussões dos grupos, explícitas ou tácitas, do texto. É feito o levantamento de questões suscetíveis de aprofundamento.

Em cada um dos casos os estudantes são solicitados a explicar e a argumentar os procedimentos adotados, bem como justificar as suas opções.

Estratégias e actividades para configuração de novos subsunçores

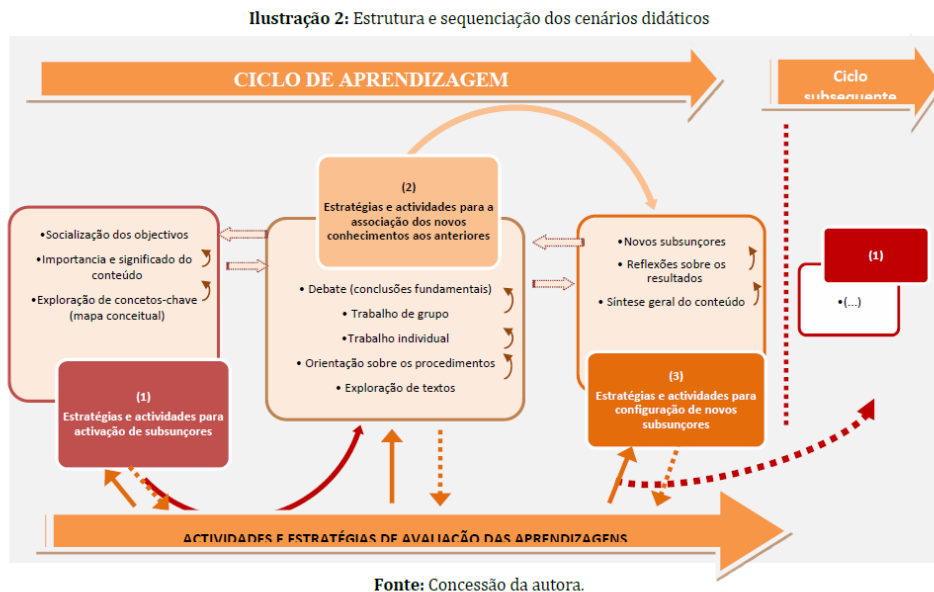
Para a configuração de novos subsunçores são sugestivas actividades que visam à consolidação das aprendizagens e a sua integração num quadro mais vasto, propiciando condições para a exercitação da transferência do aprendido a novas situações. Propomos como actividade a apresentação da síntese da aula pelos estudantes.

Para a verificação da compreensão, levando implícita a avaliação das aprendizagens, a partir da síntese, são assinalados os seguintes elementos: (i) aspetos melhor conseguidos, sem erros; (ii) aspetos conseguidos com alguma insuficiência e (iii) aspetos não conseguidos.

Os dois últimos aspetos são objeto de novos trabalhos, individualmente, sob a forma de “resumo e antevisão da aula de amanhã” (Arends, 1999, p. 286), para sequência das sessões posteriores. Estes conformarão os subsunçores para as novas aprendizagens, centradas na elaboração de resenha de textos escolhidos pelos estudantes. A organização e a sequenciação integral da proposta são apresentadas na ilustração 2.

A estrutura de sequenciação acomoda as três fases do ciclo de aprendizagem, num sentido progressivo. São criadas condições para que a terceira fase do ciclo de aprendizagem configure elementos cognitivos que sirvam de base para o ciclo subsequente.

Ilustração 2: Estrutura e sequenciação dos cenários didáticos



Fonte: Concessão da autora.

Considerações Finais

A proposta configura estratégias e actividades integradas em cenários didáticos, de forma articulada, propiciando a potenciação da compreensão das lógicas subjacentes à escrita de textos científicos e sua exercitação.

O modo como foi descortinada a nossa questão central permitiu estruturar cenários didáticos baseados em pressupostos da aprendizagem significativa que podem gerar, nos estudantes do 4º ano do ISCED-Benguela, habilidades para a escrita de textos científicos, por duas razões fundamentais: (1) a proposta assenta em dados empíricos que a esta conferem contextualidade, flexibilidade e particularidade e, com isso, elevado potencial de significação para os estudantes; (2) o recurso a pressupostos da aprendizagem significativa alinham-se aos objectivos da UC de MIE focalizando a autonomia, a responsabilização, associados a uma base de saberes integradores.

Referências bibliográficas

ALVES, Maria da P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.

ARENDS, Richard (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.

AUSUBEL, David P. (1982). *A aprendizagem significativa: teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

AUSUBEL, David P. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

MENDES, Maria da C. B. & MANUEL, Tuca (2016). *Investigação em Educação: opções metodológicas para a pesquisa científica*. Benguela, KAT- Editora.

MENDES, Maria da C. Barbosa (2013). *Avaliação da Qualidade e Educação Superior em Angola*. Benguela, KAT- Editora.

MOREIRA, Marco A. & MASINI, Elcie F. S. (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2ª edição São Paulo: Centauro.

RIBEIRO, António C. & RIBEIRO, Lucie (1999). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Apêndice A: Ficha de leitura

Dados da obra:

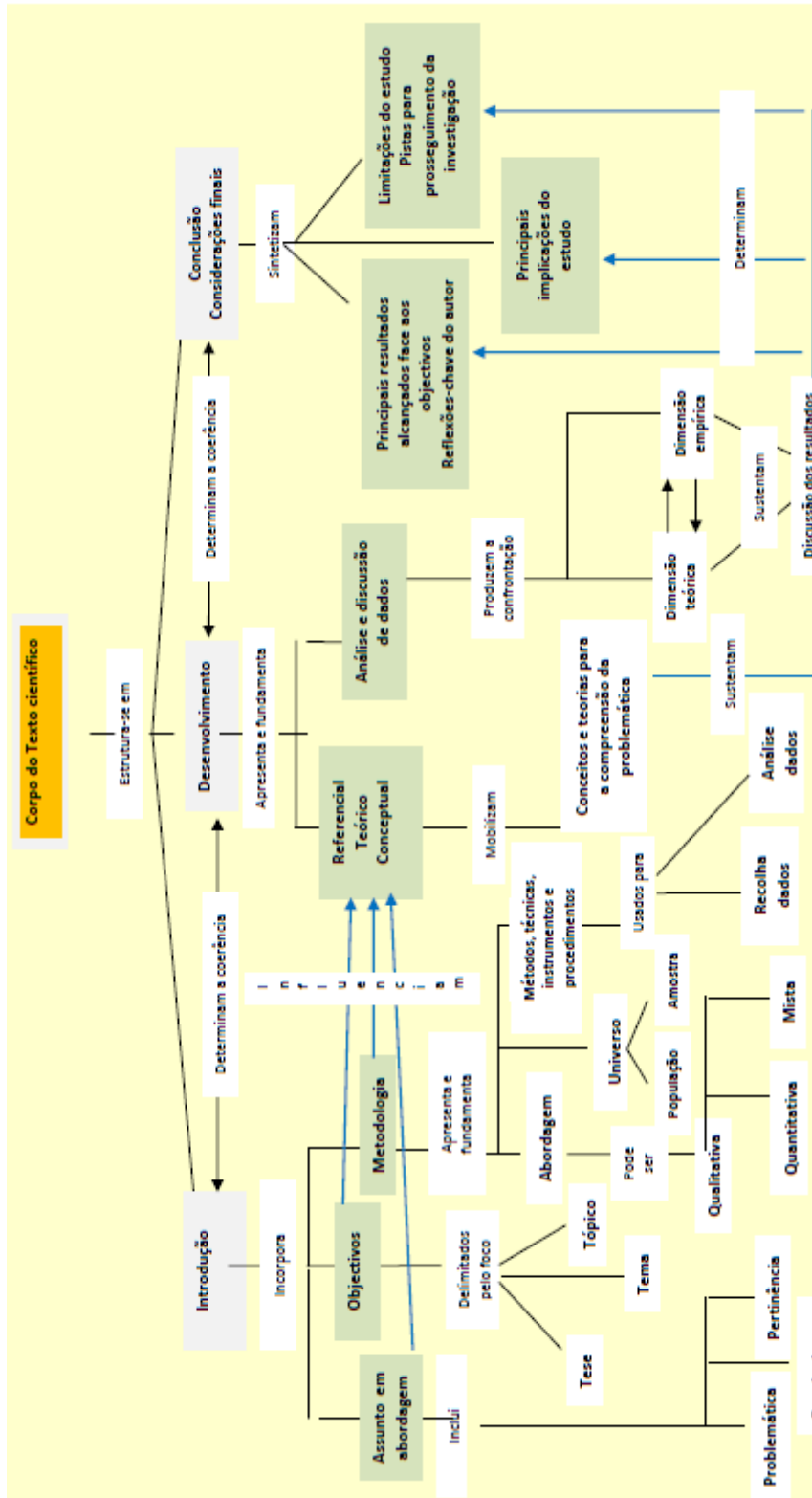
Título:

Autor(es): temporária

Edição, Editora e ano de publicação:

Elementos estruturais (1)	Caracterização (2)	Aspectos centrais do ponto de vista do autor da obra (3)	Comentário pessoal (do estudante) (4)
Introdução			
Desenvolvimento			
Conclusões/considerações finais			
Referência bibliográfica			

Apêndice A: Mapa conceitual



Analisar o texto quanto à sua estrutura, identificando cada elemento constante do mesmo.
 Descrição dos elementos que compõem a estrutura de cada um dos aspetos identificados na coluna 1.
 Aferir, a partir do texto, as ideias centrais que o(s) seu(s) autor(es) defendem, incorporando citações (preferencialmente textuais) enquanto evidências da análise que se faz. Ter em atenção as regras de referenciação.
 Com base nos elementos descritos nas colunas 1 e 2, o estudante expressa o seu ponto de vista, articulando as suas ideias com as do autor. Visão reflexiva, argumentativa e crítica.

A PRESENÇA DA FILOSOFIA NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS VIGENTES NO CAMPUS SIMÕES. ARISTÓTELES CALAZANS

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima
lanallpalmeira@outlook.com
Universidade Federal de Alagoas
OMENA, José Lucas Gusmão
prof_lucas@hotmail.com
Instituto Federal de Alagoas
CORDEIRO, Carla Priscilla
priscillacordeiro@cesmac.edu.br
Cesmac

RESUMO: O presente trabalho busca investigar a formação propagada pelas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas, Campus Aristóteles Calazans Simões, avaliando a presença da Filosofia, bem como das outras disciplinas de caráter humanístico, nos seus currículos. Assim, partindo-se do pressuposto de que ainda prepondera o tecnicismo na formação dos futuros profissionais, adotou-se como opção teórico-metodológica a abordagem de natureza qualitativa, com ênfase na revisão de literatura e na análise dos 16 (dezesesseis) currículos em questão. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin, elegendo como categorias a presença específica da Filosofia e a presença das disciplinas de Formação Humanística em relação às tecnicistas. O referencial teórico pauta-se em autores como Apple, Giroux, Tomaz Tadeu, Barbosa, dentre outros. Como resultado, constatou-se que, das 16 licenciaturas estudadas, a que melhor dimensiona a formação humanística é a de Filosofia, com totalidade do seu currículo (100%) voltado a esse campo do saber, seguida de Ciências Sociais, com 30%, acompanhada da licenciatura em História, que apresentou 29% do seu currículo dedicado às humanísticas. Em proporções bem desprezíveis, apareceram as licenciaturas em Educação Física (5,8%), Física (4,2%), Ciências Biológicas (4%), Letras e Química com proporções idênticas (2,7%), Geografia (2,5%), Matemática (2,3%) e Música (1,7%). Seguindo a categoria específica de análise deste estudo, os dados levantados mostram que os conteúdos filosóficos só ganham presença nos currículos dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais, História, Física e Educação Física, o que representa uma ínfima preocupação com a Filosofia nas licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal de Alagoas, não sendo também diferente tal realidade no tocante às disciplinas de formação humanística, podendo-se inferir que há uma desvalorização da Pedagogia da Presença, ideal maior defendido no presente estudo.

Palavras-chave: Filosofia; Licenciaturas, Currículo, Ufal.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the formation propagated by the undergraduate programs of the Federal University of Alagoas, campus Aristoteles Calazans Simões, evaluating the presence of Philosophy, as well as other humanistic disciplines, in their curricula. Thus, based on the assumption that technicalism still prevails in the education of future professionals, the qualitative approach was adopted as a theoretical-methodological option, with emphasis on literature review and analysis of the 16 (sixteen) curricula in question. For the data analysis we used the Bardin Content Analysis, choosing as categories the specific presence of Philosophy and the presence of Humanistic Formation disciplines in relation to technicians. The theoretical framework is based on authors such as Apple, Giroux, Tomaz Tadeu, Barbosa, among others. As a result, it was found that, of the 16 undergraduate degrees studied, the one that best measures humanistic education is Philosophy, with its entire curriculum (100%) focused on this field of knowledge, followed by Social Sciences, with 30%, accompanied by a degree in History, which presented 29% of its curriculum dedicated to humanities. In quite negligible proportions, there were degrees in Physical Education (5.8%), Physics (4.2%), Biological Sciences (4%), Letters and Chemistry with identical proportions (2.7%), Geogra



phy (2, 5%), Mathematics (2.3%) and Music (1.7%) Following the specific category of analysis of this study, the surveyed data show that the philosophical contents are only present in the curriculum of Philosophy, Pedagogy, Science History, Physics and Physical Education, which represents a slight concern with Philosophy in the degrees offered by the Federal University of Alagoas, and this reality is not different with respect to the disciplines of humanistic formation, and it can be inferred that there is a devaluation of Presence Pedagogy, the highest ideal advocated in the present study.

Key Words: Philosophy; Undergraduate, Curriculum, Ufal.

INTRODUÇÃO

Antes de adentrar a questão central da presente seção, qual seja, a análise dos currículos aplicados atualmente às licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C Simões, convém fazer uma breve retomada acerca do surgimento do ensino superior no Estado, a fim de melhor contextualizar a proposta deste trabalho, não apenas sob o prisma educacional, mas também como modo de restaurar as raízes culturais alagoanas no tocante aos meandros da educação superior.

Assim, de acordo com o que lecionou Verçosa (1997), a Academia de Ciências Comerciais foi, segundo a historiografia dominante, a experiência pioneira de ensino superior no Estado. Mas lembra o referido autor que, se for levada em consideração a natureza do conhecimento propagado e não apenas o caráter formal do ensino ministrado, pode-se afirmar que o Seminário Diocesano foi a primeira instituição de ensino superior, cuja fundação se deu logo após a criação da Diocese de Alagoas, em data de 1902, com os cursos de Filosofia e Teologia, o que assinala nitidamente não só a presença da Igreja Católica impulsionando a iniciação, por meio dos missionários, da educação, mas também o seu desenvolvimento, com o surgimento da primeira experiência da educação superior em Alagoas. Tal marco da histórico deixa um registro importante à tese ora desenvolvida, a saber: a presença do estudo sistematizado da Filosofia assinalando os caminhos educacionais em territórios alagoanos.

Dentro desse contexto, com mais uma experiência de insucesso, só por volta da década de 30 do século XX foram retomadas as ideias de criação de instituições de ensino superior em Alagoas, levando ao surgimento de sete projetos, destacando-se, dentre eles, o projeto da Academia de Direito. Eram provavelmente os ventos soprados pelo movimento de 1930, com seu discurso e as iniciativas públicas de modernização da nação brasileira que sopravam, ainda que debilmente e com muito atraso, nas plagas alagoanas.

Dessa forma, a nova instituição, denominada Faculdade Livre de Direito de Alagoas, foi criada em 1931, possuindo como sede inicial o Liceu Alagoano, passando a ser recebida com entusiasmo e alegria por toda população, sendo vista pelo Diário de Maceió como uma instituição “tão necessária à mocidade alagoana como o pão é necessário ao homem” (VERÇOSA, 1997, p.42), conseguindo, inclusive, conquistar a “simpatia até do tenente coronel interventor que, apenas decorridos 4 meses da primeira reunião, e ainda sem estar a escola funcionando, baixou decreto em 18 de agosto de 1931, reconhecendo o empreendimento como de utilidade pública.” (VERÇOSA, 1997, p.41).



Ainda na década de 30, na trilha do sucesso da Faculdade de Direito, surgiram em Alagoas novas iniciativas no âmbito do ensino superior, a saber, a criação da Faculdade Livre de Odontologia e Farmácia, bem como da Escola de Agronomia e Comércio de Alagoas. Mas, pelas mesmas razões já elencadas para justificar o fracasso da Escola de Agronomia em 1924, ou seja, a ausência de apoio governamental e de estrutura para o desenvolvimento dos trabalhos, as faculdades não prosperaram. Importante destacar que o curso de Filosofia continuava com seu regular funcionamento, sobrevivendo aos aclives e declives da educação superior alagoana. Tendo, assim, resistido até 1942, a Faculdade de Direito conseguiria, por meio do Decreto nº 8.921, o reconhecimento federal de seu curso, o que viria ajudar a melhorar sua imagem, resgatando o respeito e confiança da sociedade alagoana. É dessa forma que, sete anos mais tarde, em dezembro de 1949, a Faculdade conseguiria a sua inclusão no sistema público federal de ensino superior, o que consolidou o seu prestígio e garantiu a consolidação da sua credibilidade aos olhos da população alagoana.

Uma outra iniciativa de sucesso, na esfera do ensino superior em Alagoas, foi a Faculdade de Medicina. Ainda no fim da década de 40, surgiram as primeiras idealizações desse novo intento, o que levou, no começo de 1950, um grupo de 16 médicos a fundarem a sociedade que seria a mantenedora da Faculdade de Medicina de Alagoas. A essa empreitada, assim como na faculdade de Direito, o apoio e o prestígio das autoridades políticas foi uma constante, apoio esse que se manifestou logo de início, quando o governador do Estado sancionou uma lei, já aprovada pela Assembléia Legislativa, a qual previa a doação do prédio do antigo Hospital Santa Leopoldina, destinado ao tratamento de doentes mentais e que estava desocupado. Encerrando o processo de criação de faculdades vivenciado na década de 50, foram fundadas mais duas instituições, ambas de Odontologia: a Faculdade de Odontologia de Alagoas, criada em julho de 1955 e a Faculdade de Odontologia de Maceió, criada em janeiro de 1956.

Como muito bem demonstra Palmeira (2010), foi dessa forma que Alagoas chegou ao fim da década de 50 com um quadro de estabilidade no que se refere ao ensino superior, o que já levava às ideias de se criar uma Universidade e cujas cogitações passaram a ser uma constante, pois a situação ideal almejada por todas as instituições era a da Faculdade de Direito, a qual já se encontrava federalizada há uns 10 anos e, assim sendo, passava por absoluta tranquilidade financeira e administrativa. Nesse contexto, a criação da universidade foi fruto, antes de mais nada, da tentativa de federalizar também a Faculdade de Medicina de Alagoas, tentativa essa que restou fracassada em 1959, passando a existir apenas a promessa de Juscelino Kubtischek de atender tal pleito antes do término do seu mandato presidencial. Com o prosseguimento desse intento, a partir da promessa presidencial, a ideia da federalização de mais uma faculdade isolada terminou se transformando no projeto de junção de escolas superiores existentes em Maceió para a criação de uma universidade federal.

Assim, a Universidade de Alagoas — depois denominada Universidade Federal de Alagoas —, efetivamente, contemplou de início as seis Faculdades pioneiras no Estado: Direito, Medicina,

Engenharia, Ciências Econômicas, Filosofia e Odontologia, esta fruto da fusão da Faculdade de Odontologia de Alagoas e da Faculdade de Odontologia de Maceió. Somente a partir da década de 70 é que novos cursos vão surgir no panorama universitário alagoano, a saber: Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Tecnologia em Mecânica, Tecnologia Industrial de Açúcar de Cana, Licenciatura em Física, Matemática, Química, Biologia, Educação Física, Licenciatura Curta em Pedagogia, Tecnologia em Bovinocultura e Saneamento Ambiental.

Atualmente, em pleno ano de 2019, a UFAL apresenta um grande leque de opções em cursos de graduação, possuindo também alguns cursos de Mestrado e de Doutorado, o que marca a evolução do ensino superior no Estado.

No tocante ao curso de Filosofia, imperioso destacar que o referido curso, sendo pioneiro na história da educação superior alagoana, inaugurando este cenário desde os seus primórdios, encontra-se atualmente incorporada ao seio do Instituto das Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA).

Ainda no campo específico do curso de Filosofia, ponto central das investigações aqui realizadas, não se pode deixar de registrar que no ano de 2018 começou o funcionamento de uma pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) no seio do ICHCA (Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte da Universidade Federal de Alagoas), com a oferta de um mestrado acadêmico, buscando aperfeiçoar profissionais para pesquisa e docência no âmbito da Filosofia.

Tendo como linhas de pesquisa “Linguagem e Cognição” além de “Subjetividade e Sociedade”, o curso, pela sua descrição, visa combinar a especificidade da formação filosófica com uma grande diversidade de conteúdos e campos de competência, produzindo pesquisadores aptos a participar do debate filosóficos. Ressalta-se que o currículo do referido mestrado também será objeto de olhar e análise no decorrer do presente capítulo, já que a criação de uma pós-graduação *stricto-sensu* por uma IES alagoana representa, sem dúvida, um passo forte no processo do desenvolvimento do ensino filosófico em Alagoas, expandindo-se agora da esfera da graduação para a esfera da pós-graduação propriamente dita, já que os cursos *lato sensu* vêm sendo uma constante há algum tempo.

Dentro dessa análise da evolução histórica do ensino superior no Estado até a chegada recente do Mestrado suprarreferido, consegue-se depreender nitidamente a presença forte que o curso de Filosofia exerceu e ainda exerce no Estado de Alagoas. Eis que, além de estar presente desde os prelúdios culturais, inaugurando até mesmo a criação da UFAL, como já levantado nas primeiras linhas desta seção, tem agora um *status* mais ampliado ao ser uma das ainda poucas áreas dentro da Universidade a contemplar pós-graduação *Stricto Sensu*.

Vale ressaltar que a Faculdade de Serviço Social não apresentou interesse em se engajar à Universidade, ficando fora do projeto. Somente em 1972, a Arquidiocese de Maceió, que era sua mantenedora, buscou e conseguiu a incorporação desse curso à UFAL.

Todavia, depois desse resgate histórico evolutivo, necessário se faz compreender como seu desenvolvimento, seja em termos dogmáticos ou mesmo pedagógicos, vem se fazendo presente no contexto educativo de forma mais ampla, razão pela qual se optou neste estudo por observar e analisar os currículos de todas as licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões, avaliando a “presença” desse eixo formativo.

Importante esclarecer que a opção metodológica aqui se fez pelas razões de ser a Universidade Federal de Alagoas a maior e mais tradicional Universidade do Estado, bem como sendo o Campus A. C. Simões a estrutura acadêmica mais complexa em número e diversidade de cursos, ofertando um montante de 99 (noventa e nove) cursos, sendo desses 99 cursos, 11 (onze) a distância e 88 (oitenta e oito) presenciais.

No tocante ao recorte realizado em relação às licenciaturas, justifica-se que tal critério teve como base a ideia de que, em uma visão mais geral, são as licenciaturas que preparam os profissionais que atuarão mais diretamente como formadores de pessoas do campo do saber. Assim, se a presente tese tem a preocupação de estudar o real significado que se tem atribuído à Filosofia como elemento pedagógico, inaugurando um cenário marcado pelo que aqui se nomina “Pedagogia da Presença”, entendeu-se oportuna a referida opção.

Com esses procedimentos de natureza metodológica, há uma certa clareza dos limites em termos de generalização dos resultados a que se chegará. No entanto, ciente dos limites de tempo e da natureza do trabalho aqui proposto, acredita-se ser possível mergulhar em profundidade no tema, captando, assim, dimensões particulares, por meio da análise pormenorizada do recorte empírico que aqui é proposto.

Assim, seguindo esse veio de ideias, buscar-se-á, antes, adentrar as análises dos currículos referidos, de acordo com o que se fará nas linhas subsequentes.

2 A FILOSOFIA NAS LICENCIATURAS DA UFAL — CAMPUS A. C. SIMÕES: UMA PRESENÇA SATISFATÓRIA OU ILUSÓRIA?

Dentre os 99 cursos ofertados no seio da Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C Simões, tem-se, atualmente, a presença de 16 licenciaturas, distribuídas da forma abaixo representada.



Quadro 1: Licenciaturas Ofertadas na UFAL - Maceió

Nome do Curso
Ciências Biológicas
Ciências Sociais
Educação Física
Filosofia
Física
Geografia
História
Letras – Espanhol
Letras – Francês
Letras – Inglês
Letras – Libras
Letras – Português
Matemática
Música
Pedagogia
Química

Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Vê-se, assim, que do montante global de 99 cursos, as licenciaturas totalizam um cômputo geral de 16 cursos, representando, no leque de ofertas da UFAL — Maceió, um percentual de 16,16%, o que para o recorte que fora dado ao presente estudo é um valor significativo, até porque, seguindo o que preceitua Bardin (2016), ao estabelecer que na fase de pré-análise, em que se dá a escolha dos documentos que comporão o *corpus* da pesquisa, o pesquisador deve se atentar para cumprir as regras da exaustividade, que exige que nenhum documento deve ser deixado de fora, a regra da homogeneidade, que disciplina que a seleção dos documentos deva ter o mesmo tema para que permita a comparação, e a regra da pertinência, que ressalta que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise; buscou-se analisar os currículos tão somente das licenciaturas em vigor na UFAL – Maceió.

Entretanto, convém explicitar que as diretrizes metodológicas adotadas neste trabalho dispensam o levantamento de todo universo pesquisado, já que o fulcro das reflexões aqui lançadas não é estatístico. Mesmo assim, com obtenção das matrizes curriculares dessas 16 licenciaturas objeto de análise, tem-se a totalidade do *corpus* que será investigado.

Assim, feita essa configuração mais geral, passar-se-á a ter um olhar mais acurado sobre as matrizes curriculares constantes nos Projetos Político-Pedagógicos das licenciaturas acima listadas, analisando, inicialmente, cada licenciatura, para em seguida, fazer a visão geral e conjunta da realidade investigada.

Seguindo a sequência apontada no quadro 3, observar-se-á inicialmente o currículo da licenciatura em Ciências Biológicas.

Dessa forma, tem-se que de uma carga horária total de 3.220 horas, a matriz curricular, entre disciplinas obrigatórias e eletivas, contempla predominantemente conteúdos de Biologia Celular e Molecular, Química, Genética, Morfologia, Embriologia, Botânica, Anatomia, Microbiologia, Parasitologia, dentre tantos outros que se vinculam ao exercício específico de atuação do biólogo.

As únicas disciplinas que têm uma correlação mais humanística, no currículo analisado, são Bioética e Libras.

Deve-se asseverar, já que o foco deste estudo é a presença da Filosofia nas licenciaturas, não constar no aludido currículo nada específico de abordagem filosófica propriamente dita.

Assim, de 49 disciplinas que perfazem o currículo, apenas 02 têm uma vertente menos tecnicista, inexistindo qualquer vertente filosófica.

Assim, em relação à Licenciatura em Ciências Biológicas, vê-se a ausência plena da Filosofia e o quantitativo irrisório de disciplinas humanísticas, parecendo existir uma preparação mais voltada aos saberes técnicos da profissão específica.

Passando-se a analisar a licenciatura em Ciências Sociais, observa-se no referido currículo a presença de 40 disciplinas ofertadas em caráter obrigatório e 13 disciplinas em caráter eletivo.

Das 40 disciplinas obrigatórias, constata-se 12 disciplinas humanísticas, a saber: Fundamentos Históricos e Filosóficos das Ciências Sociais, Antropologia I, Ciência Política I, Sociologia I, Antropologia II, Ciência Política II, Sociologia II, Antropologia III, Ciência Política III, Sociologia III, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Libras.

Tal achado, apesar de ser altamente entristecedor, revela algo que vem se discutindo ao longo desse estudo, qual seja, o esquecimento do ser.

A partir do momento em que se observa que até mesmo em um curso de Ciências Sociais a Filosofia aparece subalternizada, fica clara a ausência da essência fundante do pensar, eis que a Filosofia é uma área do conhecimento essencial para sedimentar qualquer outra ciência em nível cognitivo e intelectual, por meio do despertar do “*logos*”.

Analisando-se o currículo contemplado no PPC da licenciatura em Educação Física, observa-se a presença de 26 disciplinas obrigatórias e 26 disciplinas eletivas, sendo que apenas nas obrigatórias se denotam algumas ligadas ao que aqui estamos trabalhando como humanísticas, a saber: Bases Histórico Filosóficas da Educação Física, Bases Sociológicas aplicadas à Educação Física e Libras. Ou seja, de uma oferta de 52 disciplinas, apenas 3 compõem o leque das humanísticas, e a presença mais específica da Filosofia está alocada em um momento único do curso, qual seja, no período inicial, com uma carga horária de 80 horas-aulas para uma matriz que tem o cômputo global de 3.200 horas-aulas.

Se a representação for feita em termos comparativos da carga horária total do curso (3.200 horas-aulas) ao que se destina à Filosofia (80 horas), vê-se que há uma destinação ínfima para a referida área, a saber 2,5%. Mesmo assim, merece destacar que a Filosofia trabalhada no aludido currículo se

relaciona tão somente às noções de Bases Histórico Filosóficas da Educação Física, deixando de ser contemplado todo vasto universo filosófico que poderia dar um contributo significativo na formação desses estudantes.

Seguindo a sequência apresentada no quadro inicial desta seção, chega-se ao curso de Filosofia, momento em que se observam 42 disciplinas quase que totalmente voltadas ao saber filosófico, abrangendo um universo que vai da Filosofia da História ao campo da Emancipação Política *versus* Emancipação Humana, sem desprezar disciplinas como Alemão, Hermenêutica, Antropologia Filosófica, Estética, Problemas Metafísicos, dentre outros conteúdos que totalizam uma carga de 2.620 horas.

Fulcral considera, ainda, que a licenciatura em Filosofia, parecendo seguir o ideal de uma formação mais sólida de profissionais da educação, contempla também algumas disciplinas de cunho pedagógico, como Política e Organização da Educação Básica no Brasil, Profissão Docente, o que pode ser, pelo menos no currículo formal, uma forma de aproximar tais áreas do conhecimento.

Todavia, não se pode asseverar como essa interligação se concretiza, eis que a presente tese delimitou como campo de investigação os currículos formais, não sendo da área de abrangência deste estudo a análise dos currículos ocultos.

Registra-se que se deixou de fazer representação gráfica em relação ao curso de Filosofia, eis que, pela própria natureza do curso, a totalidade se preenche de disciplinas humanísticas e natureza eminentemente filosóficas.

Ao se passar à análise da licenciatura em Física, denota-se, dentre as obrigatórias e eletivas, um *quantum* de 47 disciplinas, sendo que destas apenas duas são humanísticas, a saber: Libras, História e Filosofia da Ciência.

Na sequência, analisa-se a licenciatura em Geografia, em que se observa um currículo contemplando 39 disciplinas, das quais há a presença apenas de uma disciplina humanística, caracterizada com a nomenclatura de “formação econômica e territorial do Brasil”, sendo todas as demais voltadas à aplicabilidade prática da área, a saber: quantificação em Geografia, Cartografia, Geologia, Climatologia, Geomorfologia, Hidrografia etc.

Ao fazer as investigações no currículo da licenciatura em História, chega-se ao resultado de que há uma oferta de 35 disciplinas, as quais, até pela própria natureza da área, guardam correlações, ainda que de forma secundária, com vertentes do humanismo, quais sejam: escravidão e mestiçagem no Brasil, história da cultura alagoana, história das religiões, história, trabalho e classes sociais, populações indígenas no Brasil, terrorismo no mundo contemporâneo.

Todavia, um dado bastante revelador na análise do referido currículo está na subalternização da Filosofia propriamente dita nessa licenciatura, eis que, só se constata, em todo leque de ofertas a presença da disciplina História da Ciência.

Assim, para ter uma maior profundidade nas observações, buscou-se acesso à ementa da disciplina em comento, detectando que o que se propõe na mesma é a transmissão de noções basilares sobre história e pseudo-história da ciência.

Aqui, esperava-se que a Filosofia estivesse presente em maior variedade de conteúdos, como também com uma densidade mais ampla de carga horária, pois chega a ser ilógico pensar na formação de historiadores sem uma reflexão acerca de toda carga do saber filosófico como campo predominante da difusão do conhecimento.

Em relação ao curso de Letras, o qual é ofertado nas modalidades Português, Inglês, Francês, Espanhol e Libras, tem-se que, das 38 disciplinas que elencam o currículo do curso, em um montante 3.220 horas, há a presença apenas da disciplina Libras como de vertente humanística, inexistindo disciplina ou qualquer conteúdo ligado à Filosofia.

Em continuidade às investigações, buscou-se rastrear o currículo da licenciatura em Matemática, repetindo-se o quadro acima discutido, ou seja, em 42 disciplinas ofertadas, pode-se vislumbrar como humanística apenas a disciplina Libras, não havendo qualquer disciplina que aborde elementos filosóficos, sociológicos nem outra área que sedimente a formação humana desses futuros profissionais.

Assim, a predominância está em Geometria Analítica, Cálculo, Álgebra, Teoria dos Números, Teoria da Computação, Física, Estatística, Probabilidade, dentre tantas outras desse segmento já mencionado.

Rastreando o currículo da licenciatura em Música, observam-se 57 disciplinas obrigatórias, com uma carga horária total de 3.120 horas-aulas, sendo que destas, no que se vincula à formação humanística, há a presença unicamente da disciplina História da Arte, que é ministrada nos primeiros e segundos períodos do curso, com 40 horas-aulas em cada período, totalizando 80 horas-aulas.

Em relação à Filosofia, denota-se a ausência absoluta de disciplina na aludida formação, o que também é algo que causa estranhamento, vez que foi na Grécia, berço da Filosofia ocidental, que as atividades lúdicas e esportivas ganharam presença, mais especificamente no que se difundiu na Paideia, na formação humana propriamente dita.

Chegando-se à análise do curso de Pedagogia, percebe-se um currículo com feições humanísticas mais claras. Das 43 disciplinas que incorporam a referida formação, 06 são do campo das humanidades, representando marcos de grande relevância para a formação em comento.

Entre as humanísticas, além de LIBRAS que se faz presente majoritariamente nos currículos, tem-se também Fundamentos Socioantropológicos da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Psicopedagógicos da Educação, Educação Inclusiva e Sociedade e Cultura.

Importante destacar também que, pela ementa da disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação, há uma compilação de significativos conteúdos, os quais, juntamente com as demais humanísticas que constituem o currículo do curso podem garantir uma sedimentação significativa aos futuros pedagogos.

Por fim, observou-se o currículo da licenciatura em Química, depreendendo-se que sua composição se dá por intermédio de 37 disciplinas, que, juntamente com as demais atividades obrigatórias do curso, representam um *quantum* de 3.100 horas-aulas.

Neste currículo, a única disciplina humanística que se encontra presente é a de Libras, não havendo qualquer menção à filosofia, sociologia nem a outros âmbitos das humanidades.

Dessa forma, após o detalhamento realizado em torno de cada currículo, em que se buscou esmiuçar as categorias Proporção entre Disciplinas Tecnicistas e Humanísticas, assim como a Presença da Filosofia ou conteúdos filosóficos, chegou-se aos resultados a seguir pormenorizados.

Das licenciaturas ofertadas no seio da Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C Simões, a que melhor dimensiona a formação humanística é a de Filosofia, com totalidade do seu currículo (100%) voltado a esse campo do saber, seguida de Ciências Sociais, com 30%, quase o mesmo percentual, por sinal, da licenciatura em História, que apresentou 29% do seu currículo dedicado às humanísticas. Na sequência, os dados apontaram a licenciatura em Pedagogia como a quarta que melhor contempla disciplinas humanísticas, com montante de 14%.

Em proporções bem desprezíveis, apareceram as licenciaturas em Educação Física (5,8%), Física (4,2%), Ciências Biológicas (4%), Letras e Química com proporções idênticas (2,7%), Geografia (2,5%), Matemática (2,3%) e Música (1,7%). Seguindo a outra categoria de análise deste estudo, a saber, presença da disciplina Filosofia ou alguma disciplina que, embora com outra nomenclatura, adote conteúdos filosóficos, pode-se asseverar, com base nos dados levantados, que os conteúdos filosóficos só ganham presença nos currículos dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais, História, Física e Educação Física, ou seja, em apenas 06 das 16 licenciaturas estudadas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se, assim, de forma inequívoca, que há uma ínfima, para não dizer desprezível, preocupação com a Filosofia nas licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões, não sendo também diferente tal realidade no tocante às demais disciplinas de formação humanística.

Há, inclusive, cursos que, além de não contemplarem a disciplina Filosofia, não atingem sequer 2% a 3% de sua carga voltada às humanísticas, sem poder se deslembrar, ainda, que uma quantidade significativa de licenciaturas da UFAL (A.C.Simões) contempla como única disciplina eletiva LIBRAS — Língua Brasileira de Sinais, o que não parece ser nenhuma preocupação específica com a formação humanística dos estudantes e conseqüentemente futuros profissionais, mas mero cumprimento de imperativo legal, eis que, sabe-se que desde 2006, com a edição do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, obrigatório tornou-se a inclusão da disciplina Libras nas licenciaturas e nas graduações de Fonoaudiologia, nos seguintes termos:



Art. 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1 Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de educação Especial são considerados cursos na formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2 A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa
Nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste decreto. (Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005).

Fulcral assevera, ainda, que, com exceção das licenciaturas em Filosofia e Pedagogia, não se observa na formatação curricular que as disciplinas dialogam entre si no decorrer do curso. Ao contrário, percebe-se que há a carga inicial dedicada às já mencionadas disciplinas humanísticas, parecendo, em seguida, existir uma barreira para que os holofotes sejam totalmente voltados às chamadas “profissionalizantes”, as que colocam os estudantes no hermetismo das técnicas que cada área procura desempenhar.

Dentro desse contexto e levando em conta o referencial teórico trabalhado na presente tese, bem como os dados levantados nos currículos aqui estudados, pode-se, a partir do que Bardin(2016) chama de triangulação dos dados, inferir que há um descompasso no tocante a uma formação verdadeiramente humanística, em que a Pedagogia da Presença possa prevalecer e deixar suas raízes sedimentadas, ideal maior defendido no trabalho em evidência.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo:Cortez, 1999.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- _____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.



PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **O ensino jurídico em Alagoas: razões e sentidos de sua constante valorização.** Maceió: EDUFAL. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Como ensina Bardin, “tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma a outra” (2016, p.45).



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR: OBRIGAÇÃO? OPÇÃO? OPORTUNIDADE?

António Augusto Baptista Rodrigues
ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências
antonio.rodrigues@iseclisboa.pt

Resumo: As instituições de Ensino Superior (IES) assumem um papel relevante no desenvolvimento económico e social das sociedades. Além disso, representam o pilar fundamental da criação, transmissão e difusão do conhecimento, bem como o instrumento no qual as empresas, instituições e governos se baseiam para obter um capital humano qualificado e competente. O digital assume-me hoje como uma “ferramenta” cada vez mais presente no quadro da missão desempenhada pelas IES. Por isso, é essencial implementar uma alteração na cultura digital. Somente dessa forma é possível compreender as mudanças profundas exigidas pela transformação digital e preparar as IES para esse novo cenário. Isso significa que é preciso adotar diferentes soluções, que passam por armazenamento em nuvem, atendimento virtual ao aluno, gestão de provas por meio de sistemas específicos e adoção de tecnologias (por exemplo *tablets* e *smartphones*) no processo de aprendizagem. O resultado é a gestão tornar-se uma vantagem competitiva para as IES e cujos principais benefícios são: lidar com grandes níveis de informações; otimização dos processos internos; aumento da satisfação e da produtividade dos colaboradores; satisfação dos estudantes; A transformação digital no Ensino Superior é um caminho sem retorno e é mais do que a adoção de novos recursos tecnológicos. Exige um alinhamento entre tecnologia, educação e necessidades dos estudantes. Por isso, é essencial alterar a cultura da IES para garantir os melhores resultados. Tal implica que a missão e a estratégia sejam reajustadas ao novo paradigma. Se a forma de transferir o conhecimento muda radicalmente por via da digitalização, então a *governance*, a liderança, a inovação e a criação de novos modelos de negócios são realidades presentes que exigem repensar e reajustar a missão e o plano estratégico de desenvolvimento da Instituição.

Palavras-chave: Cultura. Estratégia. Transformação Digital.

Digital Transformation in Higher Education: Obligation? Option? Opportunity?

Abstract: Higher Education Institutions (HEIs) are today a decisive player in the economic and social development of the societies of which they are part. In addition, they represent the fundamental pillar of knowledge creation, transmission and dissemination, as well as the instrument on which companies, institutions and governments rely to obtain qualified and competent human capital. Digital today assumes me as a “tool” increasingly present in the context of the mission performed by HEIs. Therefore, it is essential to implement a change in the digital culture. Only in this way is it possible to understand the profound changes required by digital transformation and prepare the university for this new scenario. This means that different solutions need to be adopted, such as cloud storage, virtual student service, exam management through specific systems, and adoption of technologies (eg tablets and smartphones) in the learning process. The result is management becoming a competitive advantage for HEIs whose main benefits are: deal with large levels of information; optimization of internal processes; increased employee satisfaction and productivity; student satisfaction. Digital transformation in higher education is a path without return and is more than the adoption of new technological resources. It requires an alignment between technology, education and



student needs. Therefore, it is essential to change the culture of HEI to ensure the best results. This implies that the mission and strategy be readjusted to the new paradigm. If the way knowledge is transferred radically changes through digitization, then governance, leadership, innovation and the creation of new business models are realities require rethinking and readjusting the institution's mission and strategic development plan.

Key-words: Culture. Strategy. Digital Transformation.

1. A digitalização e as Instituições de Ensino Superior (IES)

O desenvolvimento cada vez acentuado das tecnologias digitais tem contribuído para maiores exigências da presença das IES no mundo digital. Uma boa reputação digital implica uma presença assertiva nas redes e o desenvolvimento de operações internas e externas que promovam ao estudante experiências positivas desde o primeiro contato com a Instituição.

A digitalização altera o ambiente competitivo das IES. Em 2011, de acordo com dados da Unesco, a população estudantil era de cerca de 182, 2 milhões de estudantes, estimando-se para 2025 o número aproximado de 262 milhões de estudantes. Desse modo, a educação de nível superior constitui um mercado global em que a procura supera a oferta.

A geração de Millennials (Howe e Strauss, 2003), os atuais estudantes cresceram com a Internet estabelecendo uma relação de forma natural com as redes sociais através dos diversos dispositivos móveis, fazendo naturalmente uso dessas tecnologias no decorrer das aulas.

Por exemplo, em Espanha, de acordo com o estudo “Telefónica Global Millennial Survey” em 2014, o perfil desta geração de estudantes aponta para o uso intensivo da tecnologia, consideram a educação por meio das tecnologias fulcrais para o seu futuro profissional, não valorizando aquelas instituições que não possuem níveis de desenvolvimento tecnológicos superiores àqueles que usam.

Westermann (2014) define a transformação digital de uma organização, como o uso de tecnologias digitais para melhorar radicalmente o seu rendimento e alcance.

Na perspectiva de Duparc (2013) a verdadeira transformação digital acontece quando toda a organização assume a importância de uma cultura digital e a incorpora em todos os níveis organizativos.

Será utilizada a palavra “estudante” e “aluno” no pressuposto de serem expressões sinónimas.

Apesar do debate entre o proibir ou não o uso das tecnologias móveis nas salas de aula.

Afastando o debate ideológico do conceito, utilizaremos a expressão no sentido de considerar o conjunto de alunos atuais e futuros da Instituição.

O Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro aprovou o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. Pode ler-se no preâmbulo do Decreto-Lei “(...) propósito de estimular a capacidade da oferta formativa tendo por base o objetivo de formar pelo menos 50 mil adultos até 2030”.

O mercado global de *e-learning* apresenta um crescimento notório; em 2011 movimentou 35.600 milhões de dólares e em 2015 cerca de 107 000 milhões de dólares (McCue, 2016).

Alguns estudos asseguram melhoria da retenção de informação até cerca de 60% (Pappas, 2014).



Mas se esses públicos não admitem *standards* tecnológicos baixos, outros há que procuram as IES pela formação permanente, conhecida por *life long learning*. Este é um mercado em crescimento em que as tecnologias são aliadas possibilitando a aprendizagem em qualquer momento e em qualquer lugar. Não são certamente nativos digitais, mas utilizam diversos serviços digitais no dia a dia pressupondo à partida que as IES cumprem no mínimo os *standards* a que estão habituadas a utilizar. Assim, as IES devem criar mais pontos de contato digitais com os estudantes atuais e potenciais, como parte de uma estratégia multicanal integrada incorporando as redes sociais, aplicações móveis e espaços *web*.

A oferta de cursos *on-line* é uma estratégia das IES, cujo mercado se encontra em crescimento, apresentando custos menores, e parece ser mais eficaz em termos dos resultados de aprendizagem.

Em resumo:

- a formação clássica ou tradicional, cujo traço principal é a presença do estudante na sala de aula, mas, tendendo a ser *blended*, reconhecida por traços predominantemente de presença, mas com alguns elementos tecnológicos;
- o *e-learning*, o aumento da velocidade da rede proporciona maior rapidez de acesso aos cursos e respetivos materiais. A possibilidade de visionar vídeos a partir de dispositivos fixos e de dispositivos móveis é uma funcionalidade que as IES não devem secundarizar (Seaton, Nesterko, Mullaney, Reich, y Ho, 2014);
- outras tecnologias digitais emergentes como a impressão 3D são de considerar no âmbito da formação oferecida;
- as MOOC (Massive On-Line Open Courses) constituem a versão Big Data do ensino. Estas plataformas de formação armazenam informações diversas, tais como atividades que realizam os estudantes, a sua interação com os professores, com outros estudantes e o tempo utilizado no estudo dos materiais docentes.

O desafio que se coloca às IES é a análise do grande volume de dados e extrair informações para a melhoria dos cursos, dos materiais docentes e da experiência formativa em geral (Brown, 2015).

Por outro lado, também é possível analisar os obstáculos de natureza formativa e cruzar os dados biográficos dos estudantes com os pontos de contato digitais entre as IES e o seu meio ambiente.

Esse manancial de informação pode sugerir padrões que auxiliem as Instituições a conhecer melhor os interesses dos estudantes atuais e potenciais por formar a ajustar as suas ofertas formativas e definir corretamente as suas estratégias de comunicação.

2. Definir a transformação digital das IES

Na perspectiva de Solís, Li y Szymanski (2014), a transformação digital está a converter-se numa prioridade para muitas organizações.

Fenwick y Gill (2014) argumentam que nenhum setor é imune às mudanças resultantes da digitalização e em muitos casos essas mudanças podem ser disruptivas, no sentido de implicar uma mudança radical de estratégia ou, inclusivamente, fazê-lo desaparecer.

Westermann (2014) define a transformação digital de uma organização como o uso de tecnologias digitais para melhorar radicalmente o seu rendimento e alcance. Por sua vez, De la Peña y Cabezas (2015) consideram-na como “um processo necessário de grandes mudanças tecnológicas e culturais que toda a organização deve aderir para estar à altura dos seus “clientes digitais”.

Para Duparc (2013) a verdadeira transformação digital acontece quando toda a organização assume a importância de uma cultura digital disseminada por todos os níveis hierárquicos. Não é um problema tecnológico, mas de pessoas e de toda a estrutura organizativa em direção a um novo modelo de gestão.

3. Modelo teórico para a análise sistemática das implicações da transformação digital nas IES

O modelo não assume uma preponderância tecnológica, é um referencial teórico de estudo da influência que as tecnologias digitais emergentes têm no presente ou no futuro imediato. Os autores propõem as seguintes dimensões:

1. Campus
2. A infraestrutura das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
3. A direção da instituição
4. A docência
5. A investigação e a transferência de resultados
6. Marketing
7. A comunicação
8. Governança da transformação digital

Cada aluno gere o próprio tempo, sem a pressão nem a formalidade de uma aula tradicional. Os Massive Online Open Courses são vistos como uma "revolução" no ensino para além de serem gratuitos. Na perspectiva de George Siemens o criador do primeiro curso em 2008 os “MOOC configuram uma mudança de poder e uma reorganização das relações de aprendizagem”. Tirar partido das potencialidades da Internet foi uma das razões que levou Siemens a idealizar cursos em que o conhecimento é criado a partir da contribuição de todos os participantes.

Conceito referido ao armazenamento e tratamento de grandes volumes de informação.

Um programa informático guarda todos os dados relativos a cada aluno: os pontos fortes, os pontos fracos e até as hesitações reveladas pelo movimento do rato. Os algoritmos comparam as estatísticas com os dados de outros alunos e, automaticamente, o professor adapta a matéria. Para Cukier (2014) esta é a única forma que um professor tem para adaptar o seu método, em tempo real, à medida de cada turma e de cada aluno.

De acordo com Mehaffy (2012), o Ensino Superior encontra-se entre os setores afetados.

Almaraz et al. (2016). Análisis de la transformación de las instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 6(1), 181-202.



Para cada uma das dimensões são definidas 18 variáveis necessárias para compreender o impacto da transformação digital na organização. O quadro seguinte enumera as variáveis que conformam as implicações da transformação digital nas IES nas várias dimensões.

DIMENSÕES	VARIÁVEIS
Campus	Mobilidade no <i>campus</i> Sustentabilidade do <i>campus</i>
A infraestrutura das TIC	Infraestrutura para o processamento da informação Infraestrutura das comunicações
A direção da Instituição	Automatização dos processos de gestão universitária Relacionamento dos colaboradores com a direção Impacto nas relações com os stakeholders
A docência	Presencial <i>On-line</i> Inovação docente
A investigação e a transferência de resultados	Meios digitais para a investigação Redes digitais para a transferência dos resultados da investigação
<i>Marketing</i>	Entrada de novos estudantes Relação com antigos alunos
Comunicação	Comunicação externa Comunicação interna
Governance da transformação digital	Responsabilidade da transformação digital

Estes oito níveis de análise permitem estudar de forma sistemática as características do processo de transformação digital nas IES. Como sistemas abertos que são, o processo de transformação digital tem impacto em todos os níveis ainda que com mais preponderância em alguns dependendo das implicações verificadas.

Na perspetiva dos autores do modelo, as dimensões consideradas englobam todas as manifestações do processo de transformação digital; por isso, o modelo constitui uma ferramenta que representa adequadamente as diferentes facetas da transformação digital e permite analisar de uma forma sistemática as transformações digitais nas IES.

4. Maturidade Digital

As IES competem num mundo global e para responderem a essa realidade devem aplicar o pensamento digital em todos os seus processos, mas, sobretudo, devem saber

Prática com tradição nas IES anglo-saxónicas. Porém, a questão que se coloca é saber se as ferramentas digitais ajudarão a encontrar novas formas de financiamento.

De acordo com a norma internacional ISO 385 — Information Technology Governance of IT for the organization — aplicável a todos os tipos de organizações e entidades governamentais.

Combinação do coeficiente tecnológico com o coeficiente cultural.



onde se encontram e para onde querem ir. Medindo as capacidades e os resultados da transformação digital surge o indicador de maturidade digital (IMD).

Esse indicador está relacionado com dois fatores, a capacidade de liderar iniciativas digitais e a capacidade de levar a cabo a transformação digital. O primeiro fator relaciona-se com a estratégia e a cultura da organização, o segundo fator com a maturidade tecnológica.

Dessa forma, a maturidade digital é o grau de melhoria que as instituições atingem nas operações e na satisfação dos clientes graças à automação de processos. Num cenário ideal, a automação não é um fim nem um objetivo da atividade, mas antes um suporte à atividade, suporte que aumenta a eficiência e a eficácia de equipas, de processos e até de tecnologias que já existiam.

A maturidade digital mede-se a partir da combinação de duas dimensões: a primeira é a intensidade digital entendida como a soma de todas as ferramentas digitais que as IES dispõem e como as aplicam em nível interno e em nível externo; a segunda relaciona-se com a capacidade de liderança para impulsionar a transformação digital.

Num estudo sobre a maturidade digital aplicado a empresas portuguesas, a Impacting Digital desenvolveu um modelo tripartido que desagrega o espectro de maturidade digital em três pilares: o coeficiente global, o coeficiente cultural e o coeficiente tecnológico. O objetivo é, avaliando cada um dos pilares numa escala de 0 a 5, ser compreensível o estágio em que se posiciona cada empresa:

0<1	Patamar inicial
1<2	Patamar de definição
2<3	Patamar ativo
3<4	Patamar de desenvolvimento
4<5	Patamar avançado

5. Considerações finais

As IES tal como outras organizações são afetadas por tendências sociais e tecnológicas de âmbito global na direção da digitalização. O processo de digitalização é potencialmente disruptivo; por isso, o plano de Transformação Digital deve estar alinhado e coordenado com o plano estratégico de desenvolvimento da IES no nível do contexto económico, de novas aptidões, de novos serviços e a tecnologia.

Por outro lado, a transformação digital exige que a missão e a visão das IES devam ser lideradas pela direção com vista a uma nova cultura organizativa focada no aluno e com a transformação integral dos processos operativos.

A digitalização do ensino tem sucesso se as IES estiverem dispostas a acompanhar o ritmo evolutivo e a mudar processos, mentalidades e procedimentos no sentido de construir uma atividade de bases estáveis, mas adaptáveis às exigências de um mercado global em mudança constante.

É com base nesse pressuposto que entendo falar da transformação digital nas IES e em tudo o que o conceito encerra: uma nova forma de estar no ensino, um novo enquadramento das instituições e uma nova forma de integrar as equipas. No entanto, a transformação digital não é um fim em si mesma, mas antes um caminho a percorrer — um caminho que desagua na maturidade digital.

Apresentar um bom nível de maturidade digital é resultante de uma cultura digital, de processos ágeis e adaptáveis, de relações fortes e sólidas com os Stakeholders, tudo suportado por uma estrutura tecnológica tão invisível como eficiente.

A maturidade digital não está unicamente relacionada com a tecnologia, mas também e sobretudo com as pessoas e a cultura da organização, porque quem faz a cultura são as pessoas; estas, num contexto digital, devem possuir as competências englobadas dentro das cinco áreas principais do modelo europeu de DIGCOMP: informação, comunicação, criação de conteúdos, segurança e solução de problemas.

Por isso, a transformação digital afeta a missão e a estratégia das IES, por um lado, no campo da aprendizagem, em tudo o que implica transmissão do conhecimento, e por outro, nas práticas da investigação, criação e transmissão do conhecimento.

Consequentemente, a transformação digital é muito mais do que a automatização dos processos e da digitalização de documentos: é repensar a atividade global e os resultados das IES com o foco presente no aluno.

Na prática, quando a mudança de estratégia e a mudança na prestação dos serviços coincidem, podemos falar verdadeiramente de transformação digital e responder — “A Transformação Digital no Ensino Superior: Obrigação? Sim. Opção? Não. Oportunidade? Sim”.

6. Referências bibliográficas

Almaraz M., Fernando et al. (2016). Análisis de la transformación de las instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 6(1), 181-202.

Brown, M. (2015). Six Trajectories for Digital Technology in Higher Education. EDUCAUSE Review, 50(4), 16-28.

Unicamente com este propósito pode ler-se no anexo à Resolução do Conselho de Ministros n.º 26/2018 de 8 de Março de 2018 que aprova o programa «Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 — INCoDe.2030», “O conceito de Competências Digitais desenvolve-se em torno de tópicos relacionados com o processamento de informação, comunicação, interação e desenvolvimento e produção de conteúdos digitais, e ainda com o uso de tecnologias na conceção de soluções para problemas de natureza muito diversa”

Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores no âmbito da iniciativa DigComp da Comissão Europeia.

O DigCompEdu é destinado a docentes, da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, Ensino Superior e Educação de Adultos, incluindo formação geral e profissional, educação especial e contextos de aprendizagem não formal.

O Quadro DigCompEdu apresenta 22 competências, organizadas em seis áreas: Envolvimento profissional, Recursos digitais, Ensino e aprendizagem, Avaliação, Capacitação dos aprendentes e Promoção da competência digital dos aprendentes.



Cukier, K. e Schönberger, V.M. (2014), *Learning With Big Data, The Future of Education*, Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt

Duparc, P. F. (2013). Evolution in the c-suite as organizations maximize growth opportunities: The Chief Digital Officer takes centre stage. *Boyden's Global Technology and Digital Practice*. Recuperado de http://www.boyden.com/media/8602/27/global_technology__digit/index.html

Fenwick, N., e Gill, M. (2014). *The Future of Business Is Digital: The Powerful Advantages of Embracing Dynamic Ecosystems of Value*. Forrester. Research, Inc. Recuperado de <https://www.forrester.com/The+Future+Of+Business+Is+Digital/fulltext/-/E-RES115520>

Howe, N., e Strauss, W. (2003). *Millennials Go to College: Strategies for a New Generation on Campus*. Washington, DC: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers.

Mccue, T. J. (2016). *Online Learning Industry Poised for \$107 Billion In 2015*. Recuperado de <http://www.forbes.com/sites/tjmccue/2014/08/27/online-learning-industry-poised-for-107-billion-in-2015/>

Mehaffy, G. L. (2012). Challenge and change. *Educause Review*, 47(5), 25-42

Pappas, C. (s. f.). *Top 10 e-Learning Statistics for 2014 You Need To Know*. Recuperado de <http://elearningindustry.com/top-10-e-learning-statistics-for-2014-you-need-to-know>

Seaton, D. T. et al. (2014). *Characterizing Video Use in the Catalogue of MITx MOOCs*. *eLearning Papers*, 37, 33-41.

Solis, B., L., C. e Zymanski, J. (2014). *The 2014 state of digital transformation*. Altimeter Group. Recuperado de <http://www.altimetergroup.com/2014/07/the-2014-state-of-digital-transformation/>

Westerman, G.; Bonnet, D.; McAfee A. (2014). "The Nine Elements of Digital Transformation". *MIT Sloan Review*. Recuperado de <http://sloanreview.mit.edu/article/the-nine-elements-of-digitaltransformation/>



AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PERMANÊNCIA NAS GRADUAÇÕES DO IFB

Mariana Queiroz Almeida
Simone Braz Ferreira Gontijo

RESUMO: Este artigo apresenta parcialmente o produto educacional Oficinas Pedagógicas, que visa contribuir como estratégia pedagógica para a permanência dos estudantes de graduação do Instituto Federal de Brasília (IFB). Sua finalidade é intervir no contexto escolar por meio de oficinas pedagógicas que desenvolvam habilidades socioemocionais integradas aos processos de aprender a aprender, fazer, conhecer, conviver e ser junto aos estudantes de graduação do IFB. Parte-se do pressuposto de que essas oficinas fomentarão o sentimento de pertencimento e a resiliência estudantil de forma a colaborar para a permanência estudantil. A metodologia a ser desenvolvida será qualitativa, à luz dos preceitos do materialismo histórico. Destaca-se que a escuta sensível é essencial para a aplicação do produto educacional, além da dialogicidade e da cooperação.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais. Pertencimento discente. Educação dialógica. Permanência estudantil.

INTRODUÇÃO

O produto educacional apresentado neste artigo, ancorado na política de permanência estudantil, visa intervir no contexto da sala de aula por meio de oficinas pedagógicas para a promoção e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de estudantes de graduação, visando a promoção do sentimento de pertencimento e à resiliência estudantis, com vistas à permanência estudantil, por meio de oficinas pedagógicas temáticas.

A violência simbólica que afeta o estudante antes mesmo de chegar à Graduação

Nogueira e Nogueira (2003), a partir das ideias de Bourdieu, afirmam que a escola não valora apenas o aprendizado de “referências culturais e linguísticas, mas também como o estudante se relaciona com a cultura e com o saber” (p. 40). Essa afirmação se aproxima do conceito denominado por Bourdieu (1998) como *habitus*.

O *habitus* é considerado por Bourdieu (1998) como um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. Conceito fundamental da sociologia de Bourdieu, o *habitus* contribui para a reprodução da cultura dominante que favorece a inculcação de modos de pensar, sentir e agir — o *habitus* — que lhes são próprios e que, por sua vez, são incorporados ou interiorizados pelos grupos dominados e perpetuados em suas práticas, ainda que não haja ação pedagógica intencional direta.

Desse modo, a partir do *habitus*, a escola reproduz uma oposição entre dois modos distintos com os quais os indivíduos se relacionam com o conceito de cultura. De um lado, uma elite hegemônica na qual os filhos têm uma relação direta, familiar com o conhecimento escolar.



Do outro, os trabalhadores cujos filhos possuem pouca ou nenhuma relação com a cultura (dominante), ou seja, distanciados do saber escolar.

Portanto, não se pode pensar em permanência discente, sem com isso entender os motivadores da evasão. É a partir do reconhecimento dessas motivações que se pode pensar as políticas e ações pedagógicas de intervenção necessárias à superação desse quadro.

Pertencimento e fomento à resiliência: a constituição da permanência estudantil

Mas o que leva os estudantes a permanecerem na Universidade? A resposta a essa questão passa por critérios materiais e concretos, subjetivos e simbólicos que permeiam a função social da escola.

Vygotsky (2001), ao propor a teoria interacionista, destacou a importância de se compreender a subjetividade humana como sendo de constituição sócio-histórica, com os sujeitos sendo determinados e, ao mesmo tempo, determinantes da sua história. Para Wallon (1953), as emoções exercem papel predominante no desenvolvimento; ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões — motora, afetiva e cognitiva — que coexistem e atuam de forma integrada trazendo a compreensão da dimensão afetiva e sua relevância no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Assim, a Universidade é, também, um espaço de construção de relações sociais e fortalecimento de vínculos.

Nesse sentido, o pertencimento é fundamental. Por pertencimento entende-se a motivação que seres humanos têm para procurar e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores (BAUMEISTER; LEARY, 1995). Essa definição é a adotada por esta pesquisa.

Para Freire (1967), “por meio da educação, e de maneira coletiva, o indivíduo deve tomar consciência de sua condição histórica, assumir o controle de sua trajetória e conhecer sua capacidade de transformar o mundo”.

A Universidade é o campo no qual os objetivos e anseios do estudante se ampliam para além dos cognitivos, e a permanência com êxito de um estudante passa tanto por critérios objetivos — dentre estes as políticas de assistência estudantil — quanto subjetivos, principal foco deste trabalho.

No âmbito dos critérios subjetivos, pode-se levantar que o

[...] sentimento de pertencimento à instituição e ao curso, bem como o protagonismo discente são fundamentais para a permanência no ensino médio, principalmente integrado [...]. Soma-se a isso o papel da resiliência, especialmente relativa às experiências vividas no primeiro ano do ensino médio, pois é um período de adaptação ao novo no qual as possibilidades de vivenciar situações adversas no contexto escolar estão potencialmente mais presentes (GONTIJO, 2019).

Gontijo (2019) afirma ainda que a permanência do estudante é fruto de uma combinação de fatores externos e internos à instituição escolar. No âmbito escolar, destacam-se os fatores internos, fundamentados em três pilares dialógicos, sintetizados na Figura 1.



Figura 1 — Pilares dialógicos da permanência estudantil



Fonte: GONTIJO, 2019.

É possível perceber a importância pedagógica de se considerarem os critérios subjetivos de pertencimento, protagonismo e resiliência, pois tais categorias, adequadamente trabalhadas, se constituem em aliadas do processo de ensino e aprendizagem, prevenindo processos de exclusão que culminam em evasão escolar, gerados por inadaptação, dificuldade de aprendizado e reprovação.

Por que trabalhar as Habilidades Socioemocionais

Para Goleman (1995), habilidades e competências socioemocionais são um conjunto de aptidões desenvolvidas a partir da inteligência emocional de cada uma das pessoas. Referem-se às qualidades interiores que, por serem direcionadas a aspectos subjetivos, quase sempre acabam ficando em segundo plano em relação às qualidades com direcionamentos considerados objetivos.

As habilidades socioemocionais trabalhadas apontam para o desenvolvimento mais integral do jovem, envolvendo conhecimentos sistematizados e gestão da emoção. Trabalham dois tipos de comportamento — 1) a relação do indivíduo consigo mesmo (intrapessoal) e 2) a relação do indivíduo com outras pessoas (interpessoal) — e dão-se pelo desenvolvimento de cinco competências: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Portanto, o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais apresenta grande potencial no que se refere à construção do pertencimento e da resiliência acadêmica, pois forma sujeitos capazes de reconhecer o outro em sua diversidade e em suas necessidades na medida em que desenvolvem um melhor entendimento de si e da sua relação com o mundo. Além disso, o processo de desenvolvimento das competências que formam as habilidades socioemocionais envolve aspectos pedagógicos e afetivos que proporcionam também vinculação e amadurecimento entre os estudantes.

METODOLOGIA

A partir da metodologia da pesquisa qualitativa, foram coletados dados sobre a evasão dos estudantes das licenciaturas do Instituto Federal de Brasília (IFB), que foram interpretados à luz dos preceitos do materialismo e dos princípios que pressupõe a pesquisa qualitativa ao apresentar:

1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa (OLIVEIRA, apud MOREIRA, 2002. p.41).

Como metodologia de aplicação do produto educacional (Oficinas Pedagógicas) instituíram-se as rodas de conversas de forma a atender ao que pressupõe a metodologia de trabalho pautado nos princípios da aprendizagem dialógica. Instituir a Roda de conversa como metodologia significa produzir coletividade e formação de redes afetivas, nas quais o convívio e o diálogo se tornam práticas diárias gerando pertencimento a um grupo ou a uma equipe.

As rodas de conversa favorecem o contato de todos com todos e a manifestação da inteligência coletiva. Possibilita a troca de experiências, conversas, discussão e divulgação dos conhecimentos. A linguagem oral é fundamental, porém é preciso lembrar que a comunicação vai além do ato da fala: envolve contextos comunicativos valorizando o desenvolvimento de competências coletivas (relacionais, trabalho em equipe, autocontrole). O objetivo da Roda de conversa é estimular a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da troca de informações e da reflexão para a ação.

Para o desenvolvimento dessa metodologia é preciso observar alguns aspectos:

1) *Grupos pequenos* — Em média, 20 participantes.

2) *Temática* — A conversa se desenvolve a partir de um tema gerador mediado por um coordenador responsável por instigar a participação ativa de todos.

3) *Regras* — Após o início da oficina ninguém mais pode entrar. Os desdobramentos da conversa no grupo não devem ser difundidos fora do grupo para não expor seus membros. A oficina termina, o assunto é esgotado no grupo, não sendo permitido sair antes do encerramento.

A proposta de produto educacional (Oficinas pedagógicas) será organizada a partir de rodas de conversa, também nomeadas por Paulo Freire como “Círculos de Cultura”. São oficinas temáticas que trabalharão as competências socioemocionais de forma dialética, envolvendo os estudantes na produção de novos conhecimentos.

Para esse trabalho foram selecionadas duas competências emocionais a serem desenvolvidas, a saber:

Autoconsciência — envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento;

Habilidade de relacionamento — relaciona-se com as habilidades de ouvir com empatia, fala clara e objetiva, cooperar, resistir à pressão social inadequada (ao *bullying*, por exemplo), solucionar



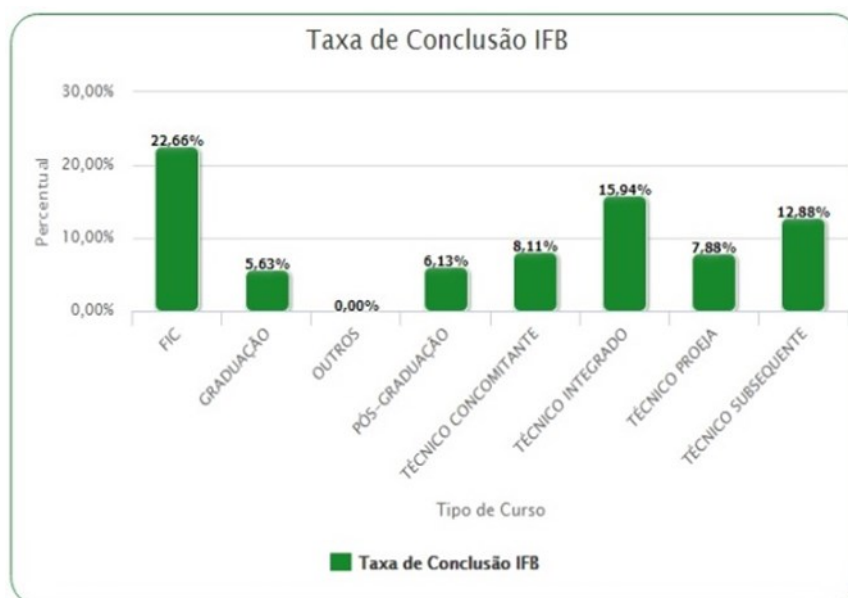
conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro, quando for o caso.

Parte-se do princípio de que no desenvolvimento dessas competências socioemocionais seja gerado um vínculo entre os estudantes. É dessa vinculação que se pretende fomentar o sentimento de pertencimento que, por sua vez, é gerador da resiliência estudantil. Espera-se que essas ações iniciem um processo de promoção da permanência estudantil.

ALGUNS DADOS ACERCA DOS CURSOS SUPERIORES

Segundo os dados disponíveis no portal *IFB em Números*, a taxa de conclusão dos cursos de graduação no IFB é de 5,63%, a mais baixa entre todos os níveis de cursos ofertados pela instituição, conforme aponta o Gráfico 1.

Gráfico 1 — Taxa de conclusão dos cursos de graduação 2018

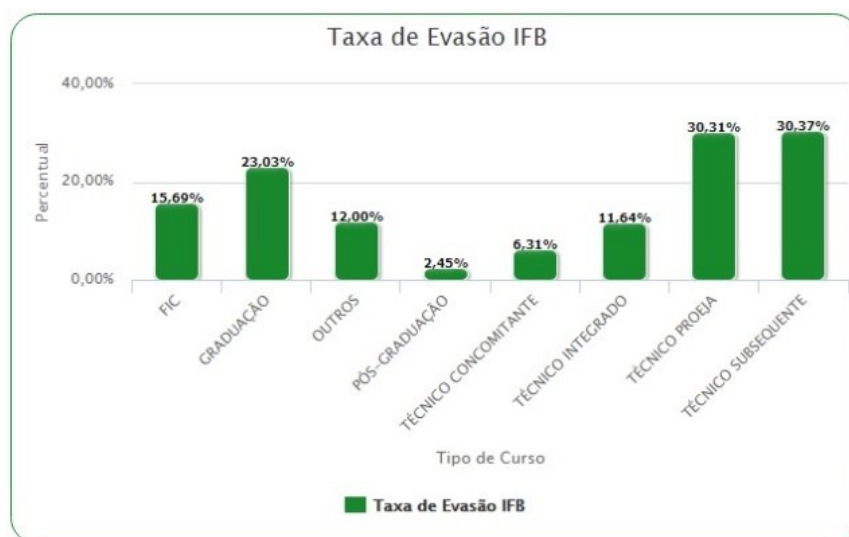


Fonte: IFB em números

Destaca-se que em 2017 esse índice foi de 2,62%; portanto em 2018 houve uma melhora significativa, resultado dos projetos pedagógicos que vêm sendo desenvolvidos no IFB com o intuito de garantir a permanência e o êxito desses estudantes.

Infere-se que o baixo índice de conclusão nos cursos de graduação demonstra as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, em especial os oriundos das camadas mais populares, público-alvo dos Institutos Federais de Educação. A evasão nos cursos superiores, apresentada no Gráfico 2 e que representa 23,03% dos estudantes, tende a evidenciar a divisão social dos homens em classes ou camadas, uma vez que os cursos superiores simbolicamente são um espaço reservado aos mais favorecidos.

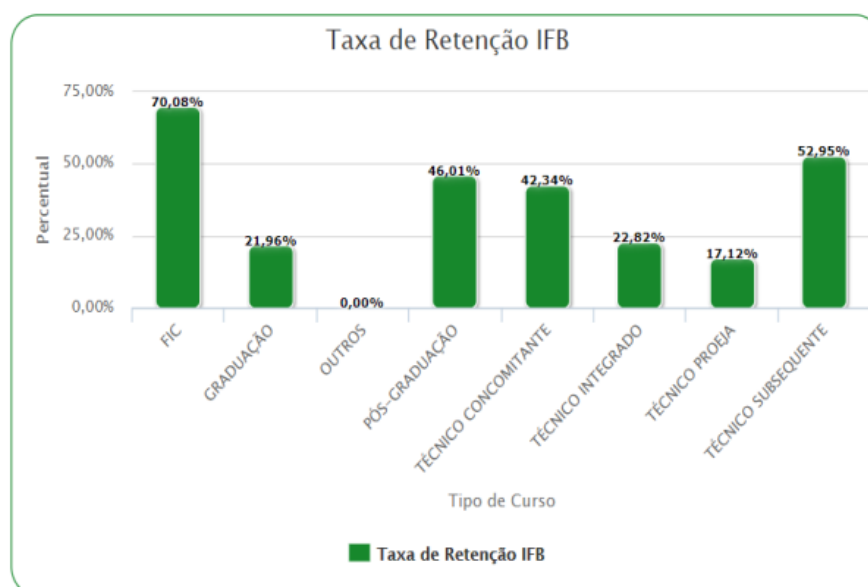
Gráfico 2 — Taxa de evasão 2018



Dados: IFB em Números

Os dados de conclusão também são impactados pelas retenções/reprovações e trancamentos. O gráfico 3 mostra a taxa de retenção dos cursos ofertados pelo IFB no ano de 2018.

Gráfico 3 — Taxa de retenção 2018



Dados: IFB em Números

A taxa de evasão apresentada no gráfico 2 é similar aos dados da taxa de retenção de 21,96%. Tal proximidade reforça a ideia de que é preciso uma intervenção pedagógica capaz de auxiliar os estudantes em suas dificuldades. A proposta do trabalho de intervenção apresentada neste artigo visa ao fortalecimento das habilidades socioemocionais do estudante, pois acredita-se que essas habilidades possam minimizar os índices de retenção e evasão nos cursos de graduação.

PRODUTO EDUCACIONAL

O quadro a seguir apresenta o planejamento de uma oficina temática. Esse planejamento é um exemplo de atividade a ser realizada para o desenvolvimento das competências socioemocionais Autoconhecimento e Habilidades de relacionamento.

Quadro 1 — Planejamento das Oficinas Temáticas

<i>Tema</i>	<i>Competências socioemocionais</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Atividade/ Cronograma</i>
Nós	Autoconhecimento Habilidades de relacionamento	Identificar a si e aos colegas como parte do mesmo grupo. Conhecer e aceitar as regras da participação nas oficinas.	O primeiro encontro é o encontro de apresentação e de orientação aos estudantes sobre o funcionamento das oficinas. Após as apresentações e orientações, o coordenador deve iniciar as oficinas com a exibição do filme ou da canção do tema gerador. Sugestão: Rock Estrela. Deverá também escolher uma dinâmica para quebrar o gelo e ao mesmo tempo incentivar a vinculação entre os participantes. Sugestão: Dinâmica da Dança. Após o momento de descontração, iniciar a conversa escolhendo uma das perguntas: Quem é vc? E Quem somos nós? Estimular os alunos a responderem da maneira mais profunda possível. A partir das respostas, estimular que ele diga quem é o colega e partir para a discussão sobre os estereótipos e seus impactos. Durante as conversas, instigar os participantes a que se perguntem o que existe em comum entre ele e os demais e o grupo. Debater a importância do outro no processo de identificação que pode vir por negação ou por afirmação. Ao final da conversa, ressaltar as observações pertinentes fomentando que os que estão ali possuem muita coisa em comum e que o Eu pode ser um eu coletivo.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir desse quadro, sugere-se que o leitor crie outras atividades fundamentadas nas habilidades socioemocionais e nos princípios da aprendizagem dialógica (FLECHA, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover a permanência do estudante na Universidade converte-se em importante estratégia de combate às desigualdades. Um curso de licenciatura que se proponha ao desenvolvimento socioemocional de seu estudante surge como uma alternativa possível ao processo de exclusão na perspectiva do *habitus*, pois representa uma instituição em que o conhecimento antes desprovido de “reconhecimento” da cultura do trabalho passa a ser a base do aprendizado do conhecimento valioso da cultura da elite.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes fomentando resiliência e pertencimento colabora com a formação emocional necessária para suportar a violência simbólica presente na chamada “cultura” da elite, possibilitando igualdade de aprendizagens, proporcionando a permanência do estudante no curso de graduação em que tiver ingressado.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03/09/2019.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCIA, C., FLECHA, R., E RACIONEIRO, S.in: Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia. 2008
- _____. Lei nº 11.892, de 29/12/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”. Brasília, DF. Publicado no D. O. U de 30/12/2008.
- BRASÍLIA. Ofício nº SN /2008/GAB/ETF/BSB, 2008.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1992.
- COSTA, S. L.; DIAS, S. M. B. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão in: JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS v.9, n.17 e 18 | janeiro-junho e agosto-dezembro de 2015 | PP. 51–60
- GASTAL, C. A; PILAT, R. Escala de Necessidade de Pertencimento: Adaptação e Evidências de Validade. In: Psico-USF, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 285-292. SP, 2012.
- FAURE, E. Aprender a ser. São Paulo: Livraria Bertrand/Difusão Europeia do Livro, 1972.
- FLECHA R., VARGAR J. 2000. Aprendizagem dialógica como “agente especialista”. Contextos Educativos 3, 81-88
- FREIRE, P. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D’água. 1995.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- FORTUNATO, M. R.; GONTIJO, S. B. F. Causas da evasão escolar na percepção dos estudantes evadidos: o caso de um curso de licenciatura. Revista brasileira de iniciação científica, 2019.
- GADOTTI, M. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 15ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.



- GOLEMAN, D. Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro. Ed. Objetiva, 1995, 36^a edição.
- JUNQUEIRA, M. F. P. S. E DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. IN: Cad. Saúde Pública 2003, vol.19, DISPOIVEM EM< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2003000100025&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 13/04/2019
- MOREIRA, D. A. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002
- NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. Um arbitrário cultural dominante. Revista brasileira de educação. maio/ ago, n. 23. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.
- RIBEIRO, S. C. “A pedagogia da repetência”. Estudos Avançados, São Paulo, USP, vol. 5, nº 12, mai.-ago. De 1991.
- TÖNNIES, F. FERNANDES, F.. Comunidade e Sociedade como entidades típicos ideais. IN: Comunidade e Sociedade, Ed. Nacional e Ed. Da USP, SP, 1973.
- WEBER, M. Comunidade e Sociedade como estruturas de socialização. IN: FERNANDES, Florestan. Comunidade e Sociedade, Ed. Nacional e Ed. Da USP, SP, 1973.
- YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. Psicol. estud. [online]. 2003, vol.8; Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000300010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em : 14/04/2019



DISCIPLINA “UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E DEMOCRACIA”: ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Rafael Litvin Villas Bôas; Marcelo Ximenes A. Bizerril
Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, BRASIL.
rafaelfup@unb.br; bizerril@unb.br

Resumo: No presente estudo analisamos o contexto de criação, a proposta e o resultado do trabalho desenvolvido com a primeira turma da disciplina “Universidade, Sociedade e Democracia” ofertada no *campus* da Universidade de Brasília em Planaltina (FUP), no segundo semestre de 2018. A ementa inclui a história da universidade no nível global e no contexto brasileiro, incluindo a recente fase de expansão e as ameaças decorrentes dos cortes do financiamento estatal e da campanha de difamação do ensino superior público no país. O artigo evidencia que, a despeito da universidade pública ser uma instituição de grande complexidade interna que implica interações com diversas dimensões da sociedade, sendo, por isso, considerada por muitos autores como instituição estratégica para o futuro da humanidade, o contexto atual é marcado por graves cortes orçamentários e medidas governamentais que ameaçam a autonomia universitária. O artigo analisa o objetivo da disciplina de incidir sobre a necessidade de aprofundar o debate a respeito do papel das universidades com a sociedade de modo geral, mas especialmente com a própria comunidade acadêmica, que demonstra pouco conhecimento a respeito do tema. O tema é abordado em perspectiva histórica, estabelecendo causalidades entre o golpe de 1964 e suas consequências contemporâneas, considerando o risco de ascensão do neofascismo no Brasil e o impacto que a cultura fascista pode implicar à cultura democrática das universidades brasileiras, a partir de iniciativas como o projeto de lei ‘Escola sem Partido’, entre outras. O artigo analisa a eficácia pedagógica do emprego de métodos teatrais e de construção de aulas públicas com o protagonismo dos estudantes. Com 40 estudantes matriculados de todos os cursos de graduação do *campus*, as aulas foram ofertadas como aulas públicas, o que favoreceu a participação de outros membros da comunidade acadêmica, como professores, técnicos e estudantes não matriculados na disciplina.

Palavras-chave: Democracia. História da Universidade. Universidades Brasileiras.

Introdução

Muitos autores contemporâneos (como SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2009; SEABRA SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2012; DIAS-SOBRINHO, 2016; CHAUI, 2018; NÓVOA, 2018; LEHER, 2019 e muitos outros) têm discutido em língua portuguesa os desafios das universidades no século XXI a partir de análises históricas e dos contextos políticos globais ou locais com os quais essas instituições estão relacionadas. Esse rico material, entretanto, parece seguir ignorado por grande parte da população universitária, dado que o tema “universidade” é, curiosamente, ausente nas ementas das disciplinas que compõem os currículos da maioria dos cursos ofertados nessas mesmas instituições.

No 1º semestre de 2018, três professores do *campus* da Universidade de Brasília em Planaltina propuseram criar a disciplina optativa “Universidade, Sociedade e Democracia” como forma de ampliar e aprofundar debates sobre a história da relação entre o ensino público superior e os projetos de país que, no decorrer do século XX e início do XXI, foram elaborados, propostos, implementados ou frustrados no decorrer de décadas, no Brasil.



A ementa da disciplina contempla os seguintes assuntos: a história e as missões da universidade no contexto global; a história da universidade no Brasil; o projeto original e a história da Universidade de Brasília; desafios contemporâneos da universidade pública brasileira; a expansão e a interiorização universitária no Brasil; a função social da universidade; ciência, sociedade e produção do conhecimento; e metodologias de trabalho em Educação Popular.

A disciplina foi estimulada pela demanda interna da Faculdade UnB Planaltina (FUP), de uma cultura política universitária pautada pela democracia participativa, por meio do fortalecimento das instâncias coletivas de debate e encaminhamento: reuniões de fóruns dos cursos, de colegiados de graduação e pós-graduação, do conselho da unidade e as assembleias gerais. A cultura participativa na FUP é analisada em Bizerril (2015).

O artigo analisa a experiência da primeira edição dessa disciplina, lecionada no *campus* de Planaltina da Universidade de Brasília.

Contexto de origem da disciplina

As sucessivas direções do *campus* implementaram a tradição de realizar as assembleias gerais, com a participação dos três segmentos da comunidade acadêmica, sempre ao início de cada semestre, além de momentos de confraternização e prestação de contas das atividades desenvolvidas pela gestão, pelas áreas e pelos cursos de graduação e pós-graduação do *campus*, que ocorrem geralmente ao final do ano, e também durante o dia de comemoração do aniversário da Faculdade UnB Planaltina, 16 de maio, momento em que são realizadas mesas por áreas temáticas, atividades culturais, oficinas, mostras e, no início das atividades, uma assembleia.

Foi durante os debates realizados nas assembleias — em que a conjuntura do país, sobretudo, no âmbito educacional, é abordada — que surgiram reiteradas posições demandando maior espaço para aprofundamento do debate sobre temas considerados de interesse estratégico do *campus*. De modo geral, as posições favoráveis à criação desses espaços destacavam o pouco conhecimento dos estudantes, técnicos e professores recém-concursados sobre a história da criação da Universidade de Brasília e o caráter protagônico que a UnB tinha à época como proposta de vanguarda que poderia influenciar a transformação do modelo universitário brasileiro com a Reforma Universitária, uma das plataformas das reformas de Base propostas por um conjunto de entidades e organizações da sociedade civil organizada existentes nas décadas de 1950 e 1960, até o momento do golpe civil-militar de 1964. Também chamava a atenção a falta de informações sobre o próprio processo vigoroso de expansão das instituições públicas de ensino superior no país capitaneado pela política pública do Plano REUNI, entre 2005 e 2012 (Brito, 2014; Mancebo, 2015. Brasil, 2017; Bizerril, 2018).

Os professores são Marcelo Ximenes Bizerril, Rafael Litvin Villas Bôas e Felipe Canova Gonçalves.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Além do desconhecimento da história da universidade pública e da UnB, em específico, percebíamos que a narrativa predominante na grande imprensa sobre o ensino público superior brasileiro se constituía de um discurso bastante pejorativo, calcado nos seguintes estigmas: a suposta ineficácia, incompetência ou até mesmo corrupção na gestão de recursos públicos; a precariedade da infraestrutura dos *campi*, sustentada pela ênfase que a cobertura midiática confere a atrasos na conclusão de obras, problemas de corte de energia, eventuais faltas de água, alagamento de uma ou outra edificação em momento de forte chuva etc.; o argumento que o espaço dos *campi* são repletos de violência, drogas e balbúrdia, adjetivo utilizado de forma agressiva pelo atual ministro da Educação do Governo Federal para se referir a três das maiores e mais produtivas universidades públicas brasileiras; e a omissão sistemática dos dados positivos referentes à qualidade da produção acadêmica nos âmbitos do ensino, da extensão e da pesquisa.

Em levantamento realizado pela equipe do programa especial de extensão do Decanato de Extensão da UnB, “Extensão e Comunicação em Rede”, foi identificado que os meios de comunicação da chamada grande imprensa, formado por conglomerados empresariais, dedicaram apenas 18% para a cobertura da agenda positiva da produção de conhecimento e da importância da UnB para a população do DF e Entorno, conforme atesta a figura 1.

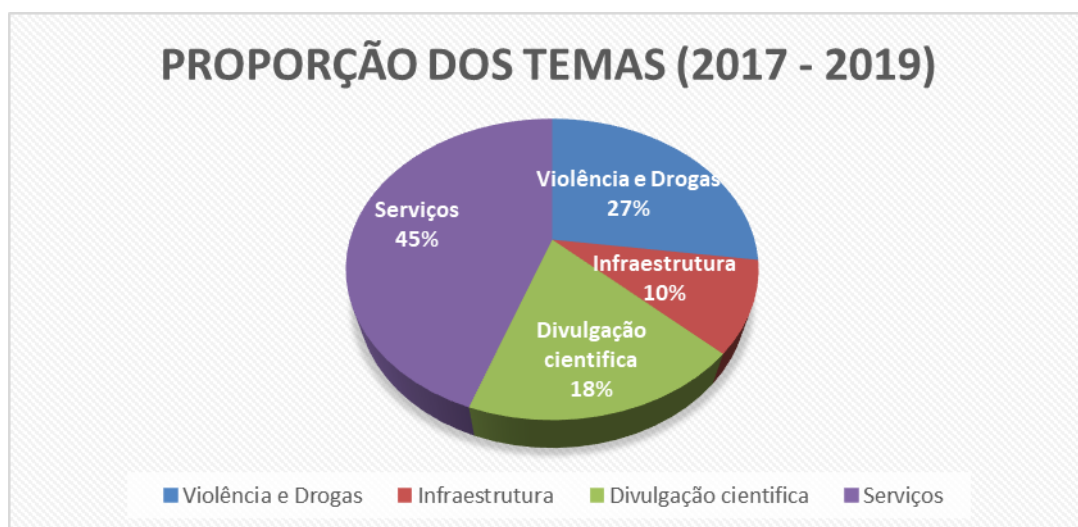


Figura 1. Matérias sobre a UnB na grande imprensa entre 2017 e 2019.

Cabe, por fim, destacar, que a disciplina é criada em momento posterior ao *impeachment* da presidenta Dilma Roussef. O início do governo de Michel Temer, anteriormente vice-presidente de Dilma Roussef, foi marcado por uma sequência de tentativas de reformas políticas, dentre elas a reforma do ensino médio, e a proposta do teto limite para os gastos públicos, que depois de aprovada, limitou os investimentos em saúde, educação e outros setores.

A reação popular às medidas adotadas deu-se, em grande escala, com os jovens ocupando escolas públicas, estudantes universitários ocupando *campi* universitários e institutos

federais, centrais sindicais convocando marchas nas capitais do país etc. Nas universidades uma das formas de reação foi a criação de disciplinas para fomentar o debate, em perspectiva histórica, sobre a conjuntura adversa, considerada por muitos pesquisadores como um golpe parlamentar-jurídico-midiático-empresarial. O questionamento que o Ministério da Educação fez à legitimidade dessas disciplinas, por ocasião da polêmica sobre a disciplina proposta pelo professor Luís Felipe Miguel, “O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil”, do Instituto de Ciência Política da UnB, colocou em pauta a questão da autonomia universitária.

Portanto, a disciplina “Universidade, Sociedade e Democracia” surge nesse contexto de instabilidade da cena política nacional, de mudanças impositivas a estruturas do sistema educacional brasileiro, como no caso da reforma do ensino médio, e na conjuntura de maior protagonismo do movimento estudantil na vida política brasileira, consciente da demanda de maior informação e formação sobre temas considerados estratégicos para a construção de um projeto de nação.

A metodologia da disciplina

Na primeira oferta da disciplina optamos por um conjunto heterogêneo de metodologias, com o intuito de intercalar momentos de estudos aprofundados de determinados temas com momentos de trabalhos coletivos elaborados em grupos, para serem socializados publicamente.

Nas aulas que nós, como professores responsáveis pela disciplina, ministramos, ou convidamos palestrantes para conferências ou mesas, abordamos os seguintes temas: a conjuntura e a relevância do debate sobre Universidade, Sociedade e Democracia; a história das universidades, a universidade no Brasil e a história da UnB; a expansão do ensino superior no Brasil e a história da Faculdade UnB Planaltina; os impactos do golpe de 1964 e da ditadura militar na Universidade Pública; a conjuntura latino-americana e a questão do ensino superior; a Educação Tecnológica no Brasil (IFs); as Tecnologias Sociais e democratização do conhecimento; a função social da universidade e da produção de conhecimento e, por fim, a Extensão Universitária.

Além disso, para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a história da UnB e do projeto que ela representava dentro da plataforma da Reforma Universitária, levamos a turma para uma caminhada no *campus* Darcy Ribeiro, passando pelo conjunto arquitetônico construído por Oscar Niemeyer (os prédios da Reitoria, da Biblioteca Central, do Instituto Central de Ciências, do restaurante Universitário e da Faculdade de Educação, passando pelo totem em mosaico de homenagem ao estudante Honestino Guimarães, desaparecido durante o contexto de repressão da ditadura.

Para mais referências conferir as reportagens nos *links*: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/02/21/interna_cidadesdf.661416/curso-da-unb-com-o-tema-golpe-de-2016.shtml; https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/02/21/interna_cidadesdf.661416/curso-da-unb-com-o-tema-golpe-de-2016.shtml; <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/universidade-de-brasilia-tera-disciplina-sobre-golpe-de-2016.ghtml>; <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/luis-felipe-miguel-sobre-curso-do-golpe-disciplina-corriqueira-unica-coisa-que-nao-e-corriqueira-e-situacao-do-brasil/>. Acesso em 7 de outubro de 2019.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Como atividade coletiva, os estudantes trabalharam em grupo para construir uma aula pública sobre a história da UnB e as políticas de acesso e permanência dos estudantes na universidade. A aula foi realizada em diversos locais, com deslocamento dos participantes pelos espaços do *campus*, parando nos espaços devidamente ornamentados e organizados por cada grupo, com cartazes, *banners*, gráficos e outros meios de ilustração de cada tema abordado. O momento final da aula ocorreu no auditório Augusto Boal, com uma cena de Teatro Invisível, uma das técnicas do arcabouço formal e teórico do Teatro do Oprimido, desenvolvido pelo diretor, dramaturgo e escritor Augusto Boal. Foi simulada uma assembleia com o tema dos rumos da universidade, mediada por estudantes da disciplina. Um grupo de estudantes e professores defenderam a privatização progressiva da universidade pública enquanto outro se manteve fiel ao projeto original das universidades federais. A discussão foi bastante verossímil e, em momento algum, os demais presentes desconfiaram que pudesse ser uma intervenção teatral. Infelizmente, desde aquele momento a ameaça de privatização se fazia presente de forma ameaçadora, tornando os argumentos em defesa dessa proposta convincentes diante da assimilação do discurso pejorativo predominante sobre o qual discorreremos a respeito do ensino superior público brasileiro.

Trabalhamos com o conhecimento da dinâmica universitária em escalas: global, latino-americana, nacional e regional. Para abordar a relação do *campus* de Planaltina com a região Integrada de Desenvolvimento Econômico (RIDE) do Distrito Federal e Entorno, realizamos uma saída de campo, para visitar o *campus* de Planaltina do Instituto Federal de Brasília, a Pedra Fundamental e o terreno em que está se consolidando o Ecomuseu da Pedra Fundamental, colocada ali em 1922, no governo do presidente Epitácio Pessoa, para indicar a localização da futura capital. Passamos também pelo Vale do Amanhecer para dialogar com autoridades da comunidade esotérica que mora e trabalha no vale, e concluímos a saída no teatro da praça do Centro Histórico de Planaltina, com palestras de historiadores da cidade, Chico Mendes e Robson Eleutério, e do professor da FUP Irineu Tamaio, professor de educação ambiental.

Foi demandado aos estudantes também uma mostra de *banners* com o resultado de pesquisa em grupos sobre a história e dinâmica de outros *campi* das cinco regiões do país, de preferência construídos no período de expansão da rede de universidades e institutos federais, com financiamento do programa Reuni.

Ao final da disciplina, os estudantes produziram uma cartilha com os temas abordados na aula pública.

A última atividade solicitada aos estudantes foi um ensaio reflexivo sobre um ou mais dos temas abordados durante o percurso teórico e metodológico da disciplina.

As relações de causalidade entre o golpe de 1964 e a conjuntura atual

Um dos esforços teóricos da disciplina foi evidenciar os nexos causais entre o momento de rup



tura da ordem democrática, ocorrido em 1964, e o momento contemporâneo, por meio das articulações entre as esferas da educação, cultura, política e economia.

Diferente de boa parte dos países latino-americanos, a origem de universidades públicas no Brasil ocorreu somente a partir de 1934, com a Universidade de São Paulo. Sob forte influência europeia, a tradição universitária brasileira começa a ser questionada à medida que o movimento estudantil se fortalece por meio da constituição da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da progressiva tomada de consciência da intelectualidade brasileira e latino-americana sobre os dilemas da América Latina, que passavam pelo debate sobre os traumas da colonização e seus legados, o latifúndio, o racismo e o imperialismo. A relação entre o centro do sistema econômico e político mundial e a periferia começava a ser compreendida por teorias formuladas pela periferia, como a Teoria da Dependência, que compreendia a relação em termos dialéticos: o desenvolvimento poderia ocorrer em determinadas regiões de territórios e países subdesenvolvidos sem, contudo, romper com a condição estrutural de subdesenvolvimento, a não ser em situações de rupturas por meio de processos revolucionários, como o ocorrido em Cuba, desde 1959.

No conjunto de reformas que integrava a plataforma das Reformas de Base defendidas por um amplo espectro de segmentos da sociedade civil brasileira, a Reforma Universitária ambicionava acabar com estruturas consideradas arcaicas na dinâmica acadêmica, como a cátedra. A proposta da Universidade de Brasília — universidade inaugurada em 1961, na capital do país — apresentava um modelo, contemplado também na forma arquitetônica do prédio Instituto Central de Ciências, que estimulava a integração entre as diversas áreas do conhecimento, por meio do trânsito de estudantes de diversos cursos pelas mesmas disciplinas. Estava em pauta, portanto, a descompartimentalização das áreas do conhecimento, a modernização das relações de trabalho na universidade, e os desafios da superação das marcas coloniais em universidades de países subdesenvolvidos.

Na disciplina Universidade, Sociedade e Democracia procuramos ressaltar a maneira como a estrutura da educação brasileira foi diretamente afetada pela ditadura, seja pela perseguição direta às organizações estudantis e suas lideranças, como o estudante Honestino Guimarães, da UnB — desaparecido quando exercia na clandestinidade a função de presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) — seja pelos acordos “de cooperação” estabelecidos com a agência estadunidense USAID, que interferiram em vários níveis do sistema educacional brasileiro, abarcando todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos (GOÉS, 1985, p. 33):

As Reformas de Base contemplavam, em síntese, as seguintes propostas: Agrária: contra o latifúndio e pelo aumento da produção e renda no campo; Urbana: combate ao crescimento desordenado das cidades e à especulação imobiliária; Bancária: previa nova estrutura financeira sob o controle do Estado; Eleitoral: visava o direito de voto aos analfabetos (60% dos adultos) e aos soldados; Reforma do estatuto do capital estrangeiro: regulava remessa de lucros para o exterior e propunha a estatização do setor industrial estratégico; Universitária: pretendia acabar com a cátedra e reorientava o eixo do ensino e da pesquisa para o atendimento das necessidades nacionais.



- 26 de junho de 1964: Acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do ensino primário;
- 31 de março de 1965: Acordo MEC-Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) -USAID para melhoria do ensino médio;
- 29 de dezembro de 1965: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário;
- 5 de maio de 1966: Acordo do Ministério da Agricultura-Contap-USAID, para treinamento de técnicos rurais;
- 24 de junho de 1966: Acordo MEC-Contap-USAID, de assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil;
- 30 de junho de 1966: Acordo MEC-USAID de assessoria para modernização da administração universitária;
- 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-INEP-Contap-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário; nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre os objetivos, o de “elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior”;
- 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-Sudene- Contap-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco;
- 6 de janeiro de 1967: Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros)-USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais;
- Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30 de junho de 1969;
- 27 de novembro de 1967: Acordo MEC-Contap-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;
- 17 de janeiro de 1968: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio.

Resultados atingidos

Ao final da primeira edição da disciplina, tivemos retorno satisfatório dos estudantes da turma a respeito da importância da disciplina, na medida em que as aulas, debates e trabalhos em grupo instrumentalizaram o grupo com conhecimentos históricos sobre a educação pública brasileira, permitindo-lhes, inclusive, refletir sobre suas próprias experiências, como faz uma estudante que antes de ingressar na UnB terminou seus estudos na Educação de Jovens e Adultos:

Da minha turma da EJA de 2014, apenas eu e outra colega de uma turma de 40 alunos conseguimos entrar em uma universidade, me sinto muito grata por esta conquista, mas também é preocupante de que uma turma de 40 alunos apenas 2 conseguiram continuar com os estudos. Alguma coisa está errada com o sistema, muitos dos meus colegas queriam apenas o diploma do ensino médio para conseguir um trabalho melhor, mas qual trabalho? Um trabalho em que você tem que trabalhar de 10 a 12 horas por dia, para ganhar um mísero salário mínimo. Ainda me questiono sobre isso, ainda vejo que somos escravos modernos de carteira assinada. (...) Agradeço por estar participando desta disciplina. Pude ampliar meu conhecimento sobre as lutas em prol dos direitos dos movimentos sociais.

No ensaio de outra estudante notamos que as informações analisadas na disciplina permitiram a compreensão da relevância do ciclo de expansão do ensino público superior:



No ensaio de outra estudante notamos que as informações analisadas na disciplina permitiram a compreensão da relevância do ciclo de expansão do ensino público superior:

Neste aspecto ganha destaque a política de cotas e a ampliação do número de universidades e institutos federais de educação, assunto que foi tratado na disciplina Universidade, Sociedade e Democracia que curso na Universidade de Brasília. Esta que é a responsável por todas essas minhas descobertas e críticas que desde muito tempo já existiam, mas me faltava um entendimento da história.

Quanto à metodologia da disciplina e a relação com o projeto original da UnB, outra estudante de gestão ambiental destaca no ensaio que apresentou ao final da disciplina:

As saídas de campo, os debates em sala e as aulas públicas semanais e durante a Semana Universitária, possibilitaram a participação ativa de estudantes e docentes em todos os processos da disciplina e temas trabalhados. Esta articulação expressa bem o espírito de criação da Universidade de Brasília, conforme aponta Darcy Ribeiro (1986, p. 2): “[...] toda ideia tem que ser posta em causa, questionada. Tudo é discutível, sobretudo numa universidade. [...] Com este espírito é que esta Universidade foi pensada”.

A segunda edição da disciplina foi ofertada no 2º semestre de 2019. Na metodologia, ao invés da aula pública, decidimos estabelecer para o trabalho em grupo a tarefa de produção de vídeos sobre algum dos temas abordados na disciplina relativos à Faculdade UnB Planaltina e ao processo de expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade. Estabelecemos contato com outra disciplina “Darcy Ribeiro: pensamento e fazimentos”, de finalidade e escopo semelhante, promovendo intercâmbio, com a vinda dos professores da disciplina para uma palestra em nossa disciplina, e vice-versa.

Com uma turma formada por estudantes dos cursos de Gestão Ambiental, Gestão do Agronegócio, Licenciatura em Ciências Naturais, História e Ciências Sociais, percebemos que a segunda edição mantém a característica de intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos, com maior procura por estudantes de cursos ofertados no Campus Darcy Ribeiro. A disciplina permanece cumprindo papel de democratização do debate sobre a história e os desafios do ensino público superior brasileiro, recebendo pesquisadores, autoridades da gestão da UnB e egressos do curso.

No ensaio de uma estudante de Ciências Naturais está sintetizada a expectativa que tínhamos ao elaborar a disciplina, a saber, proporcionar condições para a reflexão crítica sobre a tríade universidade, sociedade e democracia:

Essa tríade de palavras que nomeiam a disciplina precisa sempre andar junta, a universidade precisa produzir dentro da sociedade e para a sociedade já que ela usufrui de dinheiro público, é importante também, que as pessoas nela inseridas estejam dispostas a contribuir com a sociedade, entender que estar dentro da universidade é contribuir com a pesquisa e a extensão. A democracia se faz presente entre esses dois espaços porque ela deve ser um espaço aberto a diálogos/sugestões, acima de tudo, um espaço aberto a qualquer pessoa.



Referências

- BIZERRIL, M.X.A. Gestão participativa em uma equipe em formação: o caso do campus de Planaltina da Universidade de Brasília. In: Mano, M. (org.) *Roteiro do Plane(j)amento Estratégico*. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2015, p. 488-493.
- BIZERRIL, M.X.A. A expansão das universidades federais brasileiras e sua potencial contribuição ao desenvolvimento do país. In: 8ª **CONFERÊNCIA FORGES**, 2018, Lisboa.
- BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br> Acesso em 25 jul. 2017.
- BRITO, L.C. A importância dos estudos sobre interiorização da universidade e reestruturação territorial. **Espaço e Economia – Revista Brasileira de Geografia Econômica**, v. 2, n. 4, 2014. Disponível em: <https://espacoeconomia.revues.org/802>
- CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.
- DIAS SOBRINHO, J. Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade. **Revista FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, v. 4, n. 2, p. 13-30, 2016.
- GOÉS, Moacyr de; CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- LEHER, R. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p.209-226, 2019.
- MANCIBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis: UFSC, 2015.
- NÓVOA, A. A modernização das universidades: memórias contra o tempo. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 31(número especial), p. 10-25, 2018.
- NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v.14, n.29, p.54-70, 2019.
- RIBEIRO, D. (Org.). 2012. **Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961**. Brasília: Editora UnB.
- RIBEIRO, DARCY. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986, p.32.
- SEABRA SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: EdUnB; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.
- SOUSA SANTOS, B; Almeida Filho, N. (2009). **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Edições Almedina: Coimbra.

Mais informações podem ser obtidas nos links <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=130915> e <https://noticias.unb.br/67-ensino/3074-pensamento-de-darcy-ribeiro-em-evidencia-na-unb>, acesso em 13 de outubro de 2019.

A disciplina é ofertada no Campus Darcy Ribeiro pelos professores Alexandre Pilati e Murilo Camargo, como optativa aberta a todos os cursos, e como curso de extensão para possibilitar que pessoas da comunidade possam cursar a disciplina.



ENSINO SUPERIOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO AOS ACADÊMICOS INDÍGENAS

MARIA APARECIDA JACQUES DE ARRUDA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
Em Ciência da Informação — UNESP/Marília

Resumo: A universidade é um espaço de ensino, pesquisa e produção de conhecimentos que contribui para o desenvolvimento social e cultural por meio de ações reflexivas e críticas. Nas últimas décadas, as instituições brasileiras abriram suas portas para receber alunos indígenas que conquistaram direitos de acessos ao ensino superior. A princípio, acreditamos que essas universidades devem estar preparadas com propostas de ações afirmativas que favoreçam a permanência desses alunos nos espaços acadêmicos, a relação sociocultural com colegas de sala, com os docentes, servidores e demais comunidade universitária, integrando-o desde o início com todo esse contexto acadêmico. Este objetivou identificar os cursos de graduação que oferecem disciplinas que abordam as relações étnico-culturais como forma de integrar os indígenas ao meio acadêmico e mediar o conhecimento científico com os saberes originários. Para identificar as disciplinas e seus conteúdos programáticos usamos do método análise documental. Por meio do acesso *on-line* do *site* do Campus de Aquidauana, localizamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, os quais foram nosso objeto de estudo. A análise possibilitou identificar que, dos oito Cursos de Graduação existentes no *campus*, somente dois não oferecem disciplinas que tratam das relações étnico-culturais. Consideramos que esse *campus* da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul vem se adequando para contribuir para a mediação dos conhecimentos científico e originários através de propostas de disciplinas que discutem a temática étnico-cultural e assim possibilitam essa mediação.

INTRODUÇÃO

As atuais organizações de ensino universitário brasileiras apresentam não só uma mudança de estrutura, mas também mudanças nas metodologias docentes. Os planos de ensino, por exemplo, devem centrar seus objetivos na aquisição de competências por parte dos acadêmicos, reformando os tradicionais planos de ensino conteudistas e horistas em planos de aprendizagem voltados para a aquisição de competências no sujeito que aprende. A ação dialógica da pedagogia do ensinar e aprender é que possibilitará a compreensão, a aprendizagem crítica e, segundo Freire (2006), quanto mais se exerce a capacidade de aprender, mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança o conhecimento.

Dentre essas mudanças nas instituições de ensino superior brasileiras, nas últimas décadas, elas também abriram suas portas para receber alunos indígenas. Os povos indígenas, dentre outras várias conquistas de direitos, são protagonistas também no acesso ao ensino superior. Esses estudantes, após terminarem o Ensino Médio, deverão entrar para o Ensino Superior por meio de processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibular ou ainda, através do sistema de cotas que foi criado no ano de 2012, chamada Lei de Cotas, a qual exige que as instituições de ensino superior brasileiras (IES) reservem vagas para acessos de alunos negros, índios e pardos.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

A princípio, acreditamos que as universidades, ao abrirem espaços para a entrada de alunos indígenas, devem estar preparadas com propostas de ações afirmativas elaboradas conjuntamente, inclusive com representantes indígenas, que favoreçam a permanência desses alunos nos espaços acadêmicos, que facilitem a relação sociocultural com colegas de sala, docentes, servidores e demais comunidade universitária, integrando-o desde o início com todo esse contexto acadêmico.

Porém, na maioria das vezes, essa desejada integração não acontece, devido à grande procura de curso superior por alunos indígenas, “[...] as universidades têm se visto na obrigação de incluí-los nos programas de ações afirmativas; contudo, de uma maneira pouco formulada, configurando-se em um cenário em que divergências se sobressaem ao consenso”. (DAL’BÓ, 2010, p. 26).

Na ausência de um bom plano de ações receptivas e com despreparo da comunidade acadêmica não indígena em receber e acolher o aluno indígena nos espaços da academia, estes se abalam com as diferenças ambientais, se intimidam e muitas vezes desistem do curso por falta de um bom ambiente acolhedor que incentive os aos estudos e ao aprendizado (DAL’BÓ, 2010).

Os alunos indígenas no ensino superior é o tema central discutido neste trabalho. A princípio, esses alunos estão presentes em todos os oito cursos de graduação do Campus de Aquidauana da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS). A realidade do Campus de Aquidauana (UFMS) é conhecida por nós por sermos servidora desta Instituição onde atuamos como Bibliotecária. No momento nos encontramos no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília na qualidade de aluna do doutorado. Estamos ainda no desenvolvimento do projeto de pesquisa, em que objetivamos estudar o contributo sociocultural do ensino superior aos alunos indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul.

Por assim ser, neste estudo objetivamos averiguar se os Cursos de Graduação do CPAQ estão se preocupando com a recepção e inserção do indígena nas aulas acadêmicas através da oferta de disciplinas que discutem a temática étnico-cultural, na qual acreditamos que o docente estará mediando informações científicas com os saberes originários.

Para localizarmos os Cursos de Graduação e respectivas disciplinas que abordam a temática étnico-cultural, elaboramos uma análise documental através do acesso dos Planos de Ensino das oito graduações existentes no *campus*. Verificamos que desse total de cursos, seis disponibilizam disciplinas que tratam da temática discutida.

Ensino superior e a mediação do conhecimento científico

A questão do conhecimento tradicional ou originário tem ganhado espaços cada vez mais nos estudos e debates de diversas áreas de conhecimento, principalmente da antropologia, sociologia e também na educação, pois, a priori, está relacionado com cultura étnico-racial e/ou saber local.



A antropóloga Dal’Bó (2010) acredita que para abordar o conhecimento tradicional é preciso entendê-lo como múltiplos modos de saber e múltiplos processos de construção de conhecimento, visto que, no saber indígena, o processo de apreensão e transmissão de conhecimentos são tantos e tão diferentes quanto são os povos indígenas. Desse modo, pressupõe-se que o conhecimento tradicional indígena é adquirido por meio das relações étnico-culturais locais. Cada etnia ou comunidade tem as suas crenças, seus mitos, suas maneiras de cultivos da terra, de preparar suas comidas, seus cantos, danças, vestimentas, entre outros. O conhecimento geralmente é passado de geração em geração e são apreendidos através da observação, da escuta, das práticas e experiências, estas na maioria das vezes aprendidas desde criança; são conhecimentos tácitos (MOLE; EKWELEM; DIN, 2018). Sendo assim, fica um tanto quanto complexo compará-los aos regimes ocidentais de conhecimentos, principalmente do conhecimento científico.

O conhecimento científico, por outro lado, “se afirma por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais” (CUNHA, 2017, p. 78).

Tal conhecimento não se aplica porque o conhecimento científico é objetivo, decorre da investigação científica, em que deverá ser testada por meio de procedimentos de verificação, de metodologias que comprovem ou demonstrem sua veracidade. Poderá ser testada várias vezes, enriquecida e até reformulada. Por isso, a autora acima diz que a esse modelo não se emprega aos saberes originários, porque cada etnia, cada tribo e/ou comunidade indígena tem seus conhecimentos específicos, étnico-cultural. No entanto, Cunha (2017) diz ainda que “[...] a ciência se constitui por uma série de práticas e estas certamente não se dão em um vácuo político e social”.

Assim, se os saberes tradicional e científico estão falando de unidades em si mesmas comparáveis, que tenham algum grau de semelhança, de certa forma, “[...] ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo e ambas são também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo” (Cunha, 2017, p.78). Com esse ponto de vista, entendemos que o conhecimento tradicional também pode ser ciência, porém no entendimento do senso comum é “[...] um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar mais nada” (CUNHA, 2017, p.78).

Os indígenas, segundo Bergamachi e Kurroschi (2013), têm procurado o ensino superior para se capacitarem como professores dos ensinamentos fundamental e médio nas escolas indígenas e também “[...] porque a universidade passou a ser um espaço político, de afirmação e de luta, pautado pelo movimento indígena organizado: a presença indígena no ensino superior é um fato político”, dizem as autoras.

Os indígenas, segundo as autoras, sentem a necessidade de aquisição de conhecimento acadêmico para a compreensão de seu entorno, “principalmente a relação com o Estado e com as políticas públicas, das quais se tornam progressivamente seus protagonistas”. Além disso, os povos originários buscam no ensino superior, a formação profissional, não só para docente no caso das

licenciaturas, mas também, na formação em medicina, direito, enfermagem, gestão ambiental, entre outras. Eles têm interesse por múltiplos saberes que rompem com os paradigmas de distanciamento (SILVA; LIMA; VASCOVELOS, 2016) entre saberes indígenas e conhecimento científico.

Com isso posto, diante desses interesses dos indígenas em acessar à educação superior por razões diversas, acreditamos que a universidade que abre as portas para receber alunos indígenas em seus espaços deve se preocupar também em articular seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) aos múltiplos saberes étnico-culturais para que as aulas acadêmicas possam dialogar e interagir com os saberes originários. Nessa dialogia de conhecimentos é que entendemos a mediação. A dialogia sempre estará presente na ação mediadora pois, as experiências humanas são dependentes da comunicação e da transmissão cultural, as quais constituem o *locus* da mediação, envolvendo um processo de compartilhamentos objetivo e intersubjetivo por meio dos quais os sujeitos envolvidos nesse compartilhamento sempre geram significações (GOMES, 2014).

Diante do exposto, foi que decidimos analisar os Projetos de Ensino dos Cursos de Graduação do CPAQ/UFMS, pois acreditamos que a aula acadêmica é feita de trocas de experiências humanas em que alunos e docentes são sujeitos das ações de ensinar e aprender.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão apresenta uma abordagem qualitativa porque nos possibilitou a análise, interpretação e discussão dos documentos analisados (MINAYO, 2003). Analisamos os documentos dos Cursos de Graduação do Campus de Aquidauana da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS), como: A Licenciatura é a “modalidade de Curso de Graduação de formação para o exercício do magistério”, representada no Campus CPAQ por Ciências Biológicas, Geografia (Linc.), História, Letras, Matemática e Pedagogia; a modalidade Bacharelado é a “modalidade de Curso de Graduação de formação profissional”, representada por Administração, Geografia (Bach.) e Turismo (CPAQ/UFMS, 2019).

Observamos que o Curso de Geografia é oferecido tanto na modalidade Bacharelado quanto na Licenciatura, que apresenta maior carga horária, com mais disciplinas.

O Campus do CPAQ também oferece o Curso de Licenciatura Indígena, porém não fez parte de nossa análise por ser este específico aos povos indígenas, em que são trabalhadas outras políticas de Projetos Pedagógicos, diferenciadas dos demais cursos.

Os Projetos Pedagógicos ou mais conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP) “é entendido como o instrumento teórico-metodológico que norteia as mudanças que se deseja implantar” (FARIA; SILVA, 2016, p. 35). É um documento que exerce um direcionamento para a instituição alcançar seus objetivos, metas e missões, adequando-se ao contexto no qual está inserida e, assim, contribui para o crescimento e desenvolvimento de seus estudantes. Esses documentos que apresentam um rol de disciplinas com suas respectivas ementas, objetivos, metodologias, programas, recursos de ensino, cargas horárias, entre outros, específicos de cada Curso de Graduação,



foram nosso objeto de estudo.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A identificação das disciplinas disponíveis nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, nosso objeto de estudo, deu-se através do acesso ao sítio oficial do Campus de Aquidauana (CPAQ). Esse procedimento é conhecido como pesquisa documental, o qual se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (MINAYO, 2003).

A análise dos documentos deu-se a partir do acesso dos Planos de Ensino que estão disponíveis *on-line* na página do CPAQ/UFMS e, em contato com esses Planos (um curso por vez), analisamos as disciplinas descritas nos documentos a fim de localizarmos conteúdos que estudam a temática ético-culturais. Na identificação de disciplinas ligadas à temática, listamo-las em um quadro (anexo) e anotamos a quantidade de horas a serem trabalhadas e se estas são disciplinas obrigatórias ou optativas. Consideramos essas informações importantes para as discussões realizadas.

As análises aconteceram no período de 02 a 06 de setembro de 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado das análises dos Projetos Pedagógicos dos oito Cursos de Graduação, Bacharelados e Licenciaturas, identificamos as seguintes disciplinas:

QUADRO 1 — Lista dos Cursos de Graduação do CPAQ/UFMS e respectivas disciplinas relacionadas à temática étnico-cultural.

CURSOS	DISCIPLINAS	OBRIG.	COMPL
Administração	Tópicos Especiais XII – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (68h/a)		X
Geografia Bach.	Não apresenta		
Turismo	Não apresenta		
Biologia	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (34h/a)		X
Geografia Lic.	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (51h/a)		X
História	- HISTÓRIA INDÍGENA (68h/a); - TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA INDÍGENA (68 h/a) - HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE (68 h/a) - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (51 h/a)	2º sem.	X X X
Letras	- EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (51 h/a); - INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS SOBRE LÍNGUAS E CULTURAS INDÍGENAS FALADAS NO BRASIL (34 h/a); - INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DOS POVOS INDÍGENAS (68h/a).	1º sem. 8º sem.	X
Matemática	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (51h/a)		X
Pedagogia	- EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (51h/a); - EDUCAÇÃO PARA POPULAÇÕES ESPECÍFICAS: DO CAMPO, INDÍGENA, QUILOMBOLA E OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO (68h/a)	5º sem.	X

Fonte: a autora

A lista no Quadro 1 apresenta o nome das disciplinas que propõem estudar a questão das relações étnico-culturais. A princípio, queremos esclarecer que a carga horária das disciplinas listadas foi mencionada nesta pesquisa a fim de mostrar a quantidade de horas e/ou tempo em que estas serão estudadas, e assim dirimir dúvidas sobre se é semestral ou anual.

Na ordem de cima para baixo no Quadro 1, descrevemos os Cursos de Graduação conforme consta no *site* do *campus* (CPAQ/UFMS, 2019). Dentre os três Cursos da modalidade Bacharelado (Administração, Geografia Bacharelado e Turismo), constatamos que somente o de Administração oferece uma disciplina relacionada com a questão étnico-cultural, que é EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, a qual tem uma carga horária de 68 h/a semestral.

Essa disciplina é também oferecida em mais cinco cursos da modalidade Licenciatura, conforme mostra o Quadro 1, tais como: Geografia Licenciatura, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Observamos que a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais foi instituída pela Resolução CNE/CP 01 de 17 de junho de 2004, para que as Instituições de Ensino Superior brasileiras a incluam nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram. Esta tem como meta a promoção da educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 17 jun. de 2004).

Pressupomos que nessa disciplina é possível haver um diálogo multicultural, em que acadêmicos possam discutir e aprender, dentre outros assuntos, valores, atitudes e posturas étnicas que os capacitam cidadãos conscientes e capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade étnica-racial e, assim, a sala de aula acadêmica estará interagindo com os conhecimentos e possibilitando a aprendizagem por meio dessa interação.

É visível no Quadro 1 também que, tanto no Curso de Administração como nos de Geografia Licenciatura, História e Matemática, a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais é oferecida no conjunto de disciplinas de formação livre, que é “uma modalidade de percurso formativo oferecida pela universidade e é entendida como um conjunto de atividades acadêmicas curriculares de livre escolha do aluno, em qualquer curso de graduação” (UFMG, 2013, apud FARIA; SILVA, 2016). No Campus de Aquidauana, nosso local pesquisado é uma disciplina que está na lista das Disciplinas Optativas que, segundo Resolução n. 269 de 2013 da UFMS, são “disciplinas complementares do perfil e das competências e habilidades da formação acadêmica de acordo com o Projeto Pedagógico do curso” (RES. 269/UFMS, 2013); significa que se houver um docente capacitado para ministrá-la, esta poderá ser oferecida aos alunos interessados em cursá-la. Do contrário, ela não será ministrada, apenas consta na lista das optativas, entre outras várias. Às vezes, como optativa, o curso pode ofertar; no entanto, se não houver interesses por parte dos alunos em cursá-la, ela não será trabalhada.

O Artigo de nº 30 da Resolução do Conselho de Ensino de Graduação- COEG da UFMS diz que:



Para integralizar o curso, o acadêmico deverá cursar, a quantidade mínima de horas, exigida no curso em componentes curriculares optativas no rol elencado e/ou disciplinas de outros cursos. O acadêmico pode, também, cursar disciplinas em qualquer unidade da administração setorial (art. 30 da resolução COEG n. 269/2013).

Observamos que cada curso do *campus* planejou em seu Plano de Ensino a quantidade de horas-aulas das disciplinas optativas a serem cursadas de forma a atender aos seus objetivos propostos.

A disciplina EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, com 51 h/a semestral, está listada também no Plano de Ensino do Curso de Letras; porém, neste Curso, esta aparece no rol das Disciplinas Obrigatórias a serem estudadas no 1º semestre do Curso. Entendemos que, neste caso, os acadêmicos terão acesso ao tema étnico-raciais e culturais já nos primeiros dias de aulas, o que contribuirá para a inserção do aluno indígena nos espaços da universidade e servirá como forma e ação afirmativa para acolher os novos alunos e possibilitar a aquisição do conhecimento científico.

Ainda no Curso de Letras são oferecidas mais duas disciplinas que estudam a temática étnico-raciais e culturais, a disciplina INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DOS POVOS INDÍGENAS, com 68 h/a semestral, está também no rol das disciplinas obrigatórias, mas no 8º semestre, período em que o acadêmico está quase saindo da universidade, porém, tão importante quanto a do primeiro semestre. Além dessas, o Curso de Letras também disponibiliza a disciplina INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS SOBRE LÍNGUAS E CULTURAS INDÍGENAS FALADAS NO BRASIL com 34 h/a semestral na modalidade Optativa. Essa temática da língua e cultura indígena tem sido bastante estudada na atualidade por outras áreas do conhecimento como a Sociologia e Educação. No entanto, por ser, neste curso, uma modalidade complementar, talvez não haja interesses em estudá-la. Letras relata em seu Plano de Ensino que os alunos deverão cursar 272 horas em componentes Curriculares Optativas do Curso.

O Quadro 1 nos apresenta também que os outros dois cursos da modalidade Bacharelado, Geografia e Turismo não oferecem disciplinas que possibilitam o estudo das relações étnico-raciais e culturais, mas entre o rol de disciplinas Optativas abre espaço para que o acadêmico, caso tenha interesse, possa cursar em outro Curso que esteja oferecendo.

Notamos que o Curso de Ciências Biológicas dispõe de uma disciplina com a temática étnico-cultural a qual é mais voltada para atuação no magistério da Educação Básica, a EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, que oferece uma carga horária de 34 h/a semestral. Supomos que essa disciplina é bastante apropriada para alunos indígenas que pretendem se formar e atuar como professor e, ainda, para se discutir a formação e atuação das práticas multiculturais no ensino. Porém, também é uma disciplina Complementar/Optativa conforme mencionamos anteriormente. O Curso de Biologia não disponibiliza sua “matriz curricular” para leitura na íntegra, somente para visualização e leituras das disciplinas listadas, não sendo possível identificarmos o total de horas obrigatórias a serem cumpridas pelos estudantes nessa modalidade.

O Curso de História também oferece uma disciplina obrigatória no 2º semestre com a temática discutida, que é HISTÓRIA INDÍGENA, com carga horária de 68 h/a semestral. No nosso entendi-

mento, é de suma importância essa disciplina para a compreensão das lutas e conquistas dos povos originários e também resgatar a história do Brasil, nossas origens e raízes culturais. Além dessa disciplina, o Curso oferece também mais três disciplinas na modalidade Optativa: a EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, a qual já comentamos anteriormente, e ainda as disciplinas HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NA CONTEMPORANIEDADE, com carga horária de 68 h/a semestral, e TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA INDÍGENA, também com 68 horas-aulas semestral. Estas três últimas estão na lista das Complementares; portanto, se houver interesse por parte dos alunos, estas farão parte dos currículos escolares dos estudantes.

Duas outras disciplinas que tratam da etnicidade e multiculturalismo são oferecidas pelo Curso de Pedagogia, conforme consta no Quadro 1. A disciplina EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS tem uma carga horária de 51 h/a semestral e é oferecida na lista das disciplinas obrigatórias no 5º semestre da turma de Pedagogia. Acreditamos ser uma disciplina que soma com as dimensões formativas do acadêmico, seja ele indígena ou não. Entendemos o Curso de Pedagogia como um espaço de conhecimento e formação profissional para atuar no magistério da Educação Básica e áreas afins. O Curso de Pedagogia faz parte da área das ciências humanas e assim “destaca a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (Parecer n.º 492, CNE/CP, aprovado em 03 de abril de 2001).

No Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia, é possível ainda encontrar outra disciplina oferecida na modalidade Optativa, que é EDUCAÇÃO PARA POPULAÇÕES ESPECÍFICAS: DO CAMPO, INDÍGENA, QUILOMBOLA E OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO, com 68 h/a semestral. Supõe-se que essa disciplina é bastante abrangente no sentido de trabalhar com a diversidade pluriétnica cultural, a qual poderá discutir as populações de vários contextos sociais, de variadas realidades, porém também está no rol das Disciplinas Complementares do Curso.

Esses foram os oito cursos, cujas disciplinas analisamos, constantes nos Planos de Ensino dos Cursos de Graduação do CPAQ. Nessa análise, não tivemos a pretensão de olhá-los com profundidade, nem de relacionar demais disciplinas que talvez constem no rol das obrigatórias e que tragam uma abordagem em suas ementas que possibilite a discussão da temática étnico-cultural nas aulas, mas, somente, identificarmos essas disciplinas específicas que, a princípio, através de seus estudos, possam facilitar o entendimento das ciências no ensino para acadêmicos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Planos de Ensino dos cursos superiores, de um modo geral, são documentos ricos de possibilidades informacionais para serem estudados. Estes são carregados de propostas e objetivos, missões, metodologias e métodos que propiciam ricas pesquisas de análises e discussões que possam contribuir com a produção da ciência e também com a prática educacional.



Inferimos, a partir das análises realizadas, que o Campus de Aquidauana da UFMS está se preocupando com a inserção de alunos indígenas em seu espaço acadêmico. Os oito Cursos de Graduação disponíveis na página do *campus* apresentaram-nos também oito disciplinas que abordam as questões étnico-culturais. Mesmo as duas do bacharelado que a princípio não oferecem essas disciplinas, subentendemos que, de forma ainda tímida, as aulas universitárias têm dialogado com os saberes originários, considerando que as disciplinas nas modalidades optativas, principalmente a denominada Educação das Relações Étnico-Raciais, é exigida pelo Conselho Nacional de Educação-CNE, através da Resolução, nº 1, de 17 jun. de 2004, a ser ofertada em todos os cursos de ensino superior no Brasil. Entendemos o motivo por que quase todos os Cursos de Graduação desse *campus*, seis (6) dentre oito (8), disponibilizaram a mesma disciplina em seus respectivos Planos de Ensino. E, dentre os seis (6) cursos que oferecem a disciplina, três (3) só disponibilizam na modalidade Optativa, em que o acadêmico pode direcionar-se a outras opções de disciplinas constantes nos Planos de Ensinos.

Consideramos que dentre os oito Cursos de Graduação ali existentes, o de Letras é o mais aberto para troca de conhecimentos no sentido de ofertar duas disciplinas que estudam a temática étnico-cultural em seus currículos obrigatórios e outra, na modalidade Optativa. Em seguida aparecem os Cursos de História e Pedagogia que também disponibilizam disciplinas obrigatórias com esse tema e ainda, oferecem outras na modalidade Complementar.

As autoras Faria e Silva (2016) realizaram um estudo semelhante em um curso bacharelado de Gestão de Serviços de Saúde. “[...] buscou-se analisar como esse Curso trata das relações étnico-raciais através de seu Projeto Político-Pedagógico”.

Relatam que pelo fato de a disciplina ofertada no curso pesquisado ser da modalidade Complementar de ou “formação livre”, o curso se limita ao incentivo e, deste modo “entende-se que não há possibilidades de entender a relevância das relações étnico-raciais no Brasil”, já que também são necessárias outras providências como: “produção e divulgação de conhecimento acerca da temática, formação de professores para trabalhar tais temáticas [...], interlocução com as demandas destas populações excluídas historicamente entre outras”.(FARIA; SILVA, 2016).

Concordamos com as autoras no sentido da necessidade de capacitação de professores para trabalharem com essas disciplinas, de preferência um docente indígena, pois hoje já há vários mestres e doutores formados, de várias etnias no Brasil, que poderão trabalhar com muita competência essas disciplinas. E, além disso, se faz necessário divulgar as disciplinas e incentivar os alunos para cursá-las.

Fica claro que as universidades têm avançado bastante com relação às mudanças nos Projetos Políticos Pedagógicos, nos quais são propostas disciplinas voltadas para acolher, olhar, dialogar e entender o sujeito da diversidade étnico-cultural. E assim, o professor universitário, como facilitador e orientador educacional precisa rever e refletir suas metodologias e propostas de ensino a fim de cumprir sua função de mediador, que, através do diálogo, estimula o aprendiz a desenvolver suas habilidades e criticidade (MOSSETTO, 2003).



As mudanças e inovações nos planos de ensino, assim como nas aulas acadêmicas dependem de vontades políticas por parte de toda a comunidade universitária, vontade de querer mudar antigos padrões metodológicos em novas formas de ensinar e para isso a universidade tem a responsabilidade de educar para compreensão dos conhecimentos étnico-raciais e culturais; do contrário, pode ser visto como negação de um dever social da Educação Superior (FARIA; SILVA, 2016).

A partir do exposto, esclarecemos que o assunto não se esgotou e, desse modo, sugerimos que outros estudos sejam realizados, tanto com a temática étnico-cultural, como com Planos de Ensino e/ou Projetos Pedagógicos, de forma mais detalhadas e, de preferência, comparando e discutindo com as legislações vigentes e também com outros estudos semelhantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnep-no-1-de-17-de-junho-de-2004>. Acesso em: 15 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jul. 2001, p.50, Seção 1e.
- BERGAMASCHI, M. A.; KURROSCHI, A. R. S. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso a permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile>. Acesso em: 05 feve. 2019.
- CHIKODI, M.A.J.; VICENT, E.; LIVINA, D. C. Repackging indigenous knowledge for non-indigenous users in university libraries. **Library Philosophy and Practice (ejournal)**, 2018. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2111>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saberes científicos. **Conferência realizada na Reunião da SBPC em Belém, Pará, em 12. 07. 2017**. Disponível em: www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13623/15441/. Acesso em: 08 ago.2019.
- DAL'BÓ, T. L. **Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/203?show=full>. Acesso em: 04 jun. 2019.
- FARIA, M.A.; SILVA, A. J. A educação das relações étnico-raciais na formação em gestão de serviços de saúde. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 2(1): 34-40, jan.-mar. 2016. DOI: 10.18256/2447-3944/rebes.v2n1p34-40. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/download>. Acesso em: 15 out. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOMES, H. F. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 46 – 59, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/informacao/>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- MASSETO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.



MINAYO, M. C. S. (Org.): **teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, A. L. A construção do conhecimento científico: **Perspect. cienc. inf.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 2002. Disponível em:

[www.brapci.inf.br > index.php > res > download](http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download). Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA, L. R.; LIMA, S. M. P.; ABREU, N. VASCONCELOS, L. M. Diversidade cultural: diálogos interdisciplinares entre povos indígenas e não indígenas -uma experiência na formação inicial. **Revista Ambivalências**, v.4, n.7, p. 309– 323 jan-jun/. DOI: 10.21665/2318-3888.v4n7p309-323. Disponível em:

[https://seer.ufs.br > index.php > Ambivalencias > article > view](https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view). Acesso em: 15 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Campus de Aquidauana. **Cursos**. Disponível em: <https://cpaq.ufms.br/>. Acesso em: 10 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino de Graduação-COEG. **RESOLUÇÃO Nº 269, DE 1º DE AGOSTO DE 2013**. Disponível em: <https://prograd.ufms.br/legislacao/legislacao-geral-graduacao/>. Acesso em: 10 set. 2019.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

GESTÃO DA DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Maria Estela Dal Pai Franco

Doutor em Ciências Humanas,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
medalpaifranco@ufrgs.br

Sirlei de Lourdes Lauxen

Doutor em Educação,
UNICRUZ-Universidade de Cruz Alta,
s.lauxen@hotmail.com

Resumo: A docência na Educação Superior (ES) assume maior importância na medida em que tem presente os contextos emergentes e os desafios a serem enfrentados para avanços necessários ao desenvolvimento social e cultural da humanidade. Isso implica a construção de estratégias entre a gestão institucional e a gestão da formação continuada em serviço. Assim, pensar a formação do professor que colabora na construção de conhecimentos dos futuros profissionais para o mundo do trabalho assume importância estratégica, o que implica políticas e gestão de suas transposições para a práticas. O objetivo deste estudo busca identificar e analisar implicações da interconectividade entre a gestão institucional e gestão da formação na docência na Educação Superior. A abordagem metodológica abrange: 1) estado de conhecimento sobre ES na perspectiva da gestão em C&T, na Biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia a partir de 62 teses de doutorado selecionadas pelos títulos e resumos; 2) análise de conteúdo pela identificação de excertos indicativos da temática em resumos; 3) construção de categorias pelo agrupamento de excertos pela similaridade e convergências temáticas; 4) discussão dos resultados da interconectividade entre gestão de políticas e de práticas formativas. Chegou-se a duas subcategorias não exclusivas: a presença de espaços participativos e a promoção de mudanças, perpassadas pela interdisciplinaridade e sustentabilidade. Elas remetem para papéis sociais e culturais na formação do docente de ES, mas também na formação que ele promoverá com os futuros profissionais. As conclusões ressaltam a interconectividade na formação para a docência na ES (educação continuada e em serviço) mas também na docência para a formação dos novos profissionais; a presença da política e gestão nas mudanças para a inserção no conhecimento; e a institucionalização de condições, que assegurem interconectividade entre a política, gestão institucional e a gestão na formação para docência.

Palavras-chave: Gestão da Educação Superior (ES). Conhecimento e ES. Gestão e docência na ES.

Abstract: Teaching in Higher Education (HE) assumes greater importance as it considers the emerging contexts and the challenges to be faced for advances necessary for the social and cultural development of humanity. This implies the construction of strategies between institutional management and the management of in-service continuing education. Thus, thinking about the formation of the teacher who collaborates in the construction of knowledge of future professionals for the world of work assumes strategic importance, which implies policies and management of their transposition into practice. The aim of this study is to identify and analyze implications of the interconnectivity between institutional management and management of teacher training in higher education. The methodological approach includes: 1) state of knowledge about higher education from the perspective of C&T management, in the digital library of the Brazilian Institute of Information on Science and Technology from 62 doctoral theses selected by titles and abstracts; 2) content analysis by identifying indicative excerpts of the theme in summaries; 3) construction of categories by grouping excerpts by similarity and thematic convergences; 4) discussion of the results of interconnectedness between policy management and formative practices. Two non-exclusive subcategories have been reached: the presence of participatory spaces and the promotion of changes, permeated by interdisciplinarity and sustainability. They refer to social and cultural roles in the education of higher education teachers, but also in the training they will promote of future professionals. The conclusions highlight the interconnected-



ness in teacher education in higher education (continuing and in-service education), but also in teaching for the training of new professionals; the presence of politics and management in the changes to the insertion in knowledge, and the institutionalization of conditions that ensure interconnectedness between politics, institutional management and management in teacher education.

Key words: Higher Education Management. Knowledge and higher education. Management and teaching in higher education.

Considerações iniciais

A Educação Superior no Brasil, nos últimos anos, conquistou muitos avanços em termos de acesso, inclusão e permanência, organização institucional e expansão, porém ainda apresenta grandes desafios a serem superados, desafios estes que estão presentes na qualidade da educação ofertada e que perpassam pela docência.

A perspectiva de qualificação da docência na Educação Superior (ES) assume importância na medida em que se tem presentes os contextos emergentes e os desafios a serem enfrentados para os avanços necessários ao desenvolvimento social e cultural da humanidade. Isso implica a construção de estratégias entre a gestão institucional e a gestão da formação continuada em serviço. Assim, pensar a formação do professor, que colabora na construção de conhecimentos dos futuros profissionais para o mundo do trabalho, assume importância estratégica, o que implica políticas e gestão de suas transposições para as práticas.

O objetivo deste estudo é identificar e analisar implicações da interconectividade entre a gestão institucional e gestão da formação na docência na Educação Superior. A abordagem metodológica abrange os seguintes procedimentos: 1) a construção do ‘estado de conhecimento’ sobre ES na perspectiva da gestão em C&T, no âmbito da Biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a partir de 62 teses de doutorado selecionadas pelos títulos e resumos; 2) a análise de conteúdo pela identificação de excertos indicativos da temática em resumos; 3) a construção de categorias pelo agrupamento de excertos pelo critério da similaridade e suas convergências temáticas; 4) a discussão dos resultados da interconectividade entre gestão de políticas e de práticas formativas. Chegou-se a duas subcategorias não exclusivas: a presença de espaços participativos e a promoção de mudanças, perpassadas pela interdisciplinaridade e sustentabilidade. Elas remetem para papéis sociais e culturais na formação do docente de ES mas também para a formação que este promoverá aos futuros profissionais.

1 A gestão institucional e a docência: a qualidade da educação superior

O conhecimento socialmente construído pela humanidade efetiva-se na interação entre membros representantes da cultura e no interior de práticas sociais. Em nossa sociedade, essa apropriação se dá nas esferas do cotidiano e em instituições criadas para esse fim, que neste estudo trata das Instituições de Educação Superior (IES).



Na Educação Superior, a docência, por ser uma ação humana e pelo fato de se constituir histórica e socialmente, conseqüentemente parte integrante da identidade do professor, é uma atividade importante, necessária, complexa, e seu exercício exige múltiplos saberes. Apesar disso, a política educacional brasileira não tem demonstrado preocupações com a formação profissional, principalmente a continuada dos docentes, pois ainda é grande o número de professores sem experiência e formação para o exercício da docência no ensino superior brasileiro. Em termos legais, observa-se que não há preocupação com a formação pedagógica em termos legais, pois na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) a questão relativa à formação de professores universitários está restrita apenas a um artigo: “Art. 66- A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Apesar disso, percebe-se a preocupação das IES com a formação para a docência no ensino superior, tendo em vista que ainda se percebe a fragilidade na construção e constituição da identidade docente no ensino superior, ao mesmo tempo que se busca cada vez mais uma educação com qualidade.

Discutir o conceito de qualidade implica definir a qualidade a partir dos parâmetros que se quer compreender, o que significa sua complexidade pela possibilidade de se encontrar várias visões sobre o mesmo termo. Segundo Bertolin (2007), a qualidade se dá a partir das especificações de cada instituição. Para Lamaitre (2001) a qualidade se apresenta a partir das possibilidades de poder da instituição de acordo com as reformas curriculares, os projetos de pesquisa e os congressos científicos realizados. Morosini, Fernandes, Leite *et al* (2016) consideram que a qualidade exige referenciais “teóricos, éticos e políticos” a partir de um movimento reflexivo. Já a UNESCO (2004) identifica dois princípios que caracterizam a qualidade na educação: o desenvolvimento cognitivo dos alunos e a ênfase do papel da educação na promoção de valores e de cidadania. Souza (2017) ressalta os critérios, a avaliação e a regulação como conceitos de qualidade na educação superior.

Nessa perspectiva, apresentar a qualidade segundo as especificações de cada instituição, ao mesmo tempo que mostra o seu *poder*, quando a distingue das demais a partir do currículo, das pesquisas, ressalta-se todo o processo institucional segundo seus referenciais. De qualquer modo, apesar das diferentes concepções, é urgente e necessário, como coloca Soares e Cunha (2017), que a qualidade implique a urgente inovação e caracterize-se

[...] pela introdução na aula da complexidade do real e da incerteza, apostando numa relação dialógica entre a teoria e a prática do campo profissional objeto da formação; pelo exercício do espírito crítico e investigativo dos estudantes, em outros termos da problematização do conhecimento e das práticas; ênfase no trabalho dos conhecimentos de forma interdisciplinar, estabelecendo pontos de conexão entre eles e atribuindo significados próprios relacionados aos problemas da prática que se propõem enfrentar; a participação ativa dos estudantes na reelaboração do conhecimento e a ressignificação de atitudes e valores mediante a reflexão (SOARES; CUNHA, 2017, p. 319).



As discussões das referidas autoras apresentam a qualidade a partir da inserção da aula na realidade e na problematização dessa realidade, tendo em vista alguns parâmetros necessários no mundo de hoje, tais como a dialogicidade, a criticidade e a interdisciplinaridade. Esses parâmetros traduzem a concepção da necessidade e importância da conexão de que a docência seja traduzida da missão, dos princípios tanto filosóficos quanto teórico-metodológicos e diretrizes constantes do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e que norteiem as práticas educativas a partir da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Para que se possa promover a qualidade, observa-se a importância de que a gestão institucional tenha a previsão no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da formação continuada em serviço, formação que pode ser realizada pela Pedagogia Universitária.

2 Formação continuada em serviço: da presença de espaços participativos à promoção de mudanças

A preocupação com a qualidade dos resultados da educação superior revela a importância da formação científica, pedagógica e política de seus docentes, e exige a ampliação da docência que requer formação profissional. Problematiza que a qualidade na educação está diretamente ligada à formação e desempenho do docente. Isso exige uma lógica diferente na composição da organização das instituições. Hoje está visível a forma fragmentada com que centros, departamentos e/ou cursos trabalham. A interdisciplinaridade poderá acontecer caso se priorizem as reflexões e tomadas de decisões coletivas, em que todos possam conversar entre si.

Nessa mesma direção, Freire (1997) anuncia que ninguém nasce educador num determinado dia; vamos nos fazendo educadores no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica, na prática social a que tomamos parte. Inbernón (2009) coloca que os contextos sociais e educativos mudaram e, portanto, a formação também mudou. Essas mudanças nos últimos anos foram bruscas e em relação às funções dos docentes não está tão claro. Segundo o autor, os professores estão com uma carga maior de trabalho educativo, com a “intensificação do trabalho educativo (o que faz com que se executem muitas coisas e muitas malfeitas)” (INBERNÓN, 2009, p.8). Isso nos remete aos papéis sociais e culturais na formação do docente de ES mas também na formação que ele promoverá aos futuros profissionais.

A formação continuada em serviço pode oferecer essa possibilidade, no sentido de responder às mudanças geradas pelo desenvolvimento. Apesar das várias denominações apresentadas desde a década de 70, apresentadas por Borges (1998) como formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, capacitação, ou por Alvarado-Prada (1997) como aperfeiçoamento, por Fusari (1997) como aprofundamento, e, educação permanente ou formação continuada por Marin (1995), todas têm em comum a atualização docente na reflexão da ação docente.

Santos, Pereira, Lopes (2018) colocam que aos professores são exigidas novas competências, novos focos de preocupação e novas atividades, o que instaura uma preocupação com a intensificação



do trabalho docente. Há transformações nas dimensões do trabalho docente (ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica) e na relação e na articulação entre elas. Quer isso dizer que a prática docente e a formação continuada em serviço só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional. São desafios que pressupõem a visualização de uma educação que seja fruto de reflexões coletivas e dialógicas, que, partindo da realidade e da problematização busque o caminho para a humanização e sustentabilidade.

O trabalho coletivo que necessita ser realizado nas IES precisa ser o resultado do envolvimento, do comprometimento e das reflexões teóricas e metodológicas dos diferentes atores sociais que participam do processo de formação continuada em serviço. Os procedimentos para a formação consistem, fundamentalmente, no planejamento pela gestão institucional para um planejamento que apresente alternativas de trabalho. Uma dessas alternativas é a Pedagogia Universitária, como espaço de possibilidades efetivas de se configurar a investigação, reflexão e discussão coletiva. Essa dinâmica de prática docente, a partir de uma perspectiva humanista, social, cultural, ecológica, sustentável, ética e legal, deve tomar como viés a visão que integre experiências e saberes de diversos profissionais, caracterizando um ambiente interdisciplinar, de forma que o ensino, a pesquisa e a extensão, como nucleadora da formação continuada em serviço, estejam presentes no cotidiano institucional.

É procedente lembrar que o termo conectividade tem sido usado como troca de informações, em empresas, transmitidas principalmente por meio da tecnologia digital. Em sua derivação de conectivos, a conectividade é marca de articulação de discursos que dão sentidos a uma sequência de ideias e que podem expressar continuidade, finalidade, causa e conclusão, entre outros aspectos. Na perspectiva estratégica institucional, neste trabalho utilizada, a conectividade no conteúdo documental se concretiza e se fortalece pela conectividade de ações entre departamentos, disciplinas, instituições, culturas perfazendo o interdepartamental, interdisciplinar, interinstitucional. É a matriz da expressão da interconectividade da gestão institucional e gestão da formação na docência na Educação Superior.

Considerações Finais

Na perspectiva de identificar e analisar implicações da interconectividade entre a gestão institucional e gestão da formação na docência na Educação Superior, é possível inferir sobre a importância e necessidade da presença de espaços participativos e a promoção de mudanças, perpassadas pela interdisciplinaridade e sustentabilidade como compromissos para a melhoria da qualidade de ensino.

As conclusões ressaltam a interconectividade na formação para a docência na ES (educação continuada e em serviço) mas também na docência para a formação dos novos profissionais; a presença da política e gestão nas mudanças para a inserção no conhecimento; e a institucionalização de condições que assegurem interconectividade entre a política, gestão institucional e a gestão na formação para docência.



Referências

- BERTOLIN, Julio. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. *Revista Avaliação*. v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007. Campinas: Sorocaba, SP.
- BORGES, Abel S. A formação continuada dos professores da Rede de Ensino Pública do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 1998.
- Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 23 de outubro 2019.
- CUNHA, Maria Isabel. Trajetória e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 1997
- INBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEMAITRE, Maria. J. La Calidad Colonizada: universidad y globalizacion. Conferencia dictada en el Seminario. The End of Quality, organizado por la Universidad de Central England, Birmingham, U.K. en mayo de 2001.
- MARIN, A.J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MOROSINI, Marília Costa, FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa, LEITE, Denise et al. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016
- ALVARADO-PRADA, L. E. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- SANTOS, Carolina da Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Experiências da Gestão Acadêmica e Universitária Experiências. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 989-1008, jul./set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674106>
- SOARES, Sandra R.; CUNHA, Maria I. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 316-331, jul. 2017
- SOUZA, Valdinei C. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017.
- UNESCO, Relatório Conciso: O imperativo da qualidade/Educação para todos. França: UNESCO, 2004.
- VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2012.



PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ABORGADENS COM VISTAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Marilde Queiroz Guedes

marildequeiroz@outlook.com

Universidade do Estado da Bahia

Marta Maria Silva de Faria Wanderley

fariamarta4@gmail.com

Universidade do Estado da Bahia

Resumo

Este trabalho objetiva analisar a proposta metodológica da Pedagogia Universitária como possibilidade de formação inicial de docentes no contexto do ensino superior, a partir dos cenários históricos, sociais, culturais e tecnológicos, imprescindíveis ao trabalho docente, com foco na mudança social. O estudo é embasado em Saviani (2008), Cambi (1999), Santomé (1998), Morosini (2001), Dias Sobrinho (2005), Nóvoa (1999) e Pimenta (2011). É inegável as mudanças por que tem passado o ensino superior. De igual modo, a formação de professores, para atender às demandas impostas à educação, na contemporaneidade. Transformações ocorreram referentes aos valores, concepções e anseios da sociedade, que não podem ser olvidadas pelas instituições formadoras. O ensino nas universidades precisa assegurar uma formação científica sólida, conhecimento pedagógico e didático fundamentado. O ensino superior é visto como capaz de possibilitar mudança social e isso perpassa a expectativa e o compromisso da universidade, com a formação profissional de qualidade e possibilidade de mudança de vida e social. Os desenhos curriculares das propostas pedagógicas dos cursos de formação precisam contemplar os vínculos entre a formação profissional e as diversas áreas do conhecimento, reverenciando as dimensões éticas, sociais, políticas e técnicas, na perspectiva de superar a fragmentação dos conteúdos disciplinares. O caminho metodológico toma por base a pesquisa teórica, de abordagem qualitativa (GAMBOA, 2005). Os dados preliminares apontam para a necessidade de os professores formadores assumirem o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão como possibilidade de uma pedagogia universitária comprometida com a emancipação humana e a formação de qualidade social.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária. Ensino Superior. Formação de Professores.

UNIVERSITY PEDAGOGY: APPROACHING APPROACHES FOR HIGHER EDUCATION

Abstract

This paper aims to analyze the methodological proposal of University Pedagogy as a possibility of initial teacher education in the context of higher education, from the historical, social, cultural and technological scenarios, indispensable to the teaching work, focusing on social change. The study is based on Saviani (2008), Cambi (1999), Santomé (1998), Morosini (2001), Dias Sobrinho (2005), Nóvoa (1999) and Pimenta (2011). The changes that higher education has undergone are undeniable. Similarly, teacher education to meet the demands imposed on education in contemporary times. Transformations occurred regarding the values, conceptions and desires of society, which cannot be forgotten by the institutions that form. Teaching at universities needs to ensure sound scientific training, pedagogical and didactic knowledge. Higher education is seen as capable of enabling social change and this goes beyond the expectation and commitment of the university, with quality vocational training and the possibility of life and social change. The curriculum designs of the pedagogical proposals of the training courses need to contemplate the links between vocational training and the various areas of knowledge, revering the ethical, social, political and technical dimensions, in order to overcome the fragmentation of disciplinary content. The methodological path is based on theoretical research with a qualitative approach (GAMBOA, 2005). Preliminary data point to the need for teacher educators to make a commitment to teaching, research and extension as a possibility of a university pedagogy committed to human emancipation and social quality formation.

Keywords: University Pedagogy. University education. Teacher training.



Introdução

A pedagogia universitária ganha força nos espaços da universidade impulsionada pelas mudanças ocorridas no ensino superior, que envolvem muitos fatores, dentre eles o processo de redemocratização do país, nos anos 1980, que na esteira promoveu a redemocratização das universidades; o anseio populacional por oportunidades educacionais; a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão assegurada na Constituição Federal 1988 (CUNHA, 2010). Com este cenário, não só favorável mas desafiador, a formação de professores passa por mudanças para atender às demandas impostas à educação, que se intensificam na contemporaneidade.

Transformações também ocorreram no tocante aos valores, concepções e anseios da sociedade, que não podem ser olvidadas pelas instituições formadoras. Em decorrências de tais mudanças, o ensino nas universidades precisa assegurar uma formação científica sólida; conhecimento pedagógico e didático fundamentado; compreensão de currículo, de avaliação e de práticas de ensinar e aprender, que implicarão na reconfiguração do papel do professor. Como bem coloca Cunha (2000, p. 72), “a necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender tem feito emergir o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo”. Além disso, os desenhos curriculares das propostas pedagógicas dos cursos de formação precisam contemplar os vínculos entre a formação profissional e as diversas áreas do conhecimento, o que implica reverenciar as dimensões éticas, sociais, políticas e técnicas, na perspectiva de superar a fragmentação dos conteúdos disciplinares.

Este texto visa, portanto, analisar aspectos da proposta metodológica da Pedagogia Universitária como possibilidade de formação inicial de docentes no contexto do ensino superior, a partir dos cenários históricos, sociais, culturais e tecnológicos, imprescindíveis ao trabalho docente, com foco na mudança social. O ensino superior é visto, por vários segmentos da sociedade, como uma possibilidade de mudança social e isso perpassa a expectativa e o compromisso da universidade, tanto com a formação profissional de qualidade, quanto com a possibilidade de mudança de vida e social.

Nosso interesse em investigar a formação de professor é por ser um campo fértil de pesquisa, porque ela [a formação] é dinâmica, histórica, social; acompanha o movimento da sociedade e, dessa forma, passa pelos dilemas da atualidade. Não se esgota, mesmo estando no centro das discussões acadêmicas, políticas e educacionais a tantos anos, continua provocando curiosidade, indagações e reflexões.

O trabalho faz também uma breve incursão nos normativos curriculares da formação de professores (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024; e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN), buscando encontrar relações com os fundamentos da pedagogia universitária. Teoricamente, o texto está subsidiado por Saviani (1995, 2008), Brandão (2001), Cambi (1999), Santomé (1998), Imbernón (2000), Dias Sobrinho (2005), Morosini (2001),



Fernandes e Grillo (2001), Pimenta (2003, 2011), dentre outros.

1. Pedagogia Universitária: proposta metodológica e contribuições para a formação inicial de docentes

Historicamente, o ensino superior sofreu mudanças consideradas importantes em decorrência dos imperativos, desejos e valores que o circundam. Em decorrência de a universidade ser uma das instituições mais cobradas tanto pela formação, que exige um ensino de qualidade, até a solução de problemas sociais, contemplados pela pesquisa e pela extensão, o ensino superior, nessa perspectiva, é visto como uma possibilidade de desenvolvimento com vistas à mudança social. Nesse sentido, a formação continuada e permanente é imprescindível, a fim de evitar falhas num processo educativo que pretende a qualidade, que ultrapasse as fronteiras do mercado defendida pela visão mercadológica que querem imprimir à educação.

A pedagogia universitária, diante disso, pretende se voltar para a discussão a respeito da possibilidade de elaboração de novas propostas curriculares que articulem as várias áreas do conhecimento, considerando as dimensões políticas, éticas, sociais e técnicas. Estas, por sua vez, precisam estar articuladas com a formação profissional, no sentido de transcender a lógica tradicional de saberes fragmentados. A pedagogia universitária pretende uma universidade, docentes, alunos, ensino, pesquisa e extensão com vistas a atender às demandas que têm sido apresentadas ao século XXI. O professor, diante disso, precisa refletir a respeito do que envolve a sua prática à luz dos pressupostos de uma pedagogia universitária, que permita refletir, analisar, justificar, argumentar, comparar, criticar e inferir sobre o que propõe e o que admite, de fato, o compromisso inseparável entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior.

Nesse sentido, a pedagogia universitária contempla a docência no ensino superior, que possui características distintas, observando e considerando o contexto, exaltando uma prática pedagógica diferenciada da tradicionalmente exercitada. A esse respeito, Pimenta e Almeida (2011) proferem a respeito do professor universitário, que seja competente ao agir, com capacidade crítica, reflexiva e capaz de contribuir efetivamente com a formação docente, ao atribuir sentido e competência no âmbito da disciplina que trabalha. Diante disso, é necessário e pretende-se levar em conta, neste texto, a história da Educação e sua compreensão nos dias atuais, discutindo, portanto, a respeito da educação e construção de um lugar de mudanças sociais, que vá além do financeiro.

Historicamente, a Educação sempre foi objeto de reflexões e discussões que permitiram novos caminhos, resultantes de contradições humanas, sociais e culturais, composta por sujeitos diversos que precisam ser elementos de mudança na sociedade, em favor da produção de saberes, que vão além do capital. Recorremos a Brandão (2011, p. 8), ao considerar que a base da educação é alicerçada no contexto sócio-histórico e cultural. O autor apresenta uma situação em que o governante dos Estados Unidos, em Virginia e Maryland, propõe uma alternativa de educação para os índios, na busca de um tratado de paz. Para tanto, é feito um convite aos índios jovens para estudarem em escolas de brancos,



contudo recebeu como resposta dos índios, por desejarem o bem a eles, um agradecimento de coração, seguido do argumento de que os sábios reconhecem que nações diferentes também possuem concepções distintas das coisas e, assim, eles não ficariam ofendidos ao saber que a ideia de educação que eles, os americanos, possuíam era diferente da deles.

A explicação de Brandão (2001) ilustra e reforça que, em outros momentos, a educação já era considerada fora de uma proposição, tanto de superação do capital quanto de reforço das ideologias dominantes. É importante mencionar que a educação não possui um único modelo, nem espaço. Pensar em educação conduz, necessariamente, à formação de professores e, neste estudo, ao professor universitário. Como menciona Pimenta (2003, p. 37), “a docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula”. Ela ainda chama a atenção para o fato de os docentes universitários receberem ementas prontas, desenvolvem seus planejamentos e atividades de maneira restritiva, ou seja, sozinhos, além de serem responsáveis pela sua atividade docente. A questão que se põe é se a formação do professor possibilita que ele vá além dos processos de sala de aula, efetivamente; se ela possibilita que esse professor entenda as relações que existem nos contextos culturais, sociais, tecnológicos, além dos saberes teóricos inerentes ao desenvolvimento em sala de aula.

A História da Educação inicia-se na Grécia. Foi o povo grego que, inicialmente, viu a educação como uma complicação; é também a literatura desse povo que apresenta questionamentos do conceito de educação. Cambi (1999) e Saviani (2008) tratam da História da Pedagogia com propriedade. Contudo, Saviani (2008) observa que apesar dos diversos pontos de vista dados ao conceito de Pedagogia, a exemplo de Filosofia da Educação, Ciência da Educação, História da Educação, arte de educar, todos fazem alusão ao termo “educação”, que passa a ser considerada a partir da realidade que a ela se apresenta. Ou seja, uma realidade de contradições de ordem cultural, social, política ou uma proposta para atender a interesses de alguns, como os dominantes. Além disso, educar implica o que e a quem? Essas questões precisam estar claras no trabalho com educação, principalmente quando se refere ao ensino superior e formação de professores.

Na contemporaneidade, isso ainda acontece? Tem sido feitas iniciativas que consideram o ensino como acertado, efetivamente satisfatório, especialmente quando se trata de formação de pessoas capazes de compreender, avaliar e intervir na sociedade em que vive? O campo do currículo pode iluminar essas questões, vez que o currículo é um elemento de grande importância nos cursos universitários. Conforme Santomé (1998), ele pode ser organizado de diversas maneiras, indo além dos limites das disciplinas do curso. “Trata-se de cursos nos quais os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos” (p. 25). O currículo pode ser um diferencial nos cursos universitários.

Na sua obra Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato, Imbernón (2000) apresenta cinco tendências principais acerca da educação do século XXI. A primeira refere-se às “mudanças socioemocionais” com o surgimento da sociedade de informação. A segunda aborda as mudanças cons-



tantes nos “níveis socioculturais”. A terceira tendência trata de uma “cultura educativa que transforme”. A quarta reforça o conceito de “aprendizagem dialógica”. A quinta e última tendência apresentada pelo autor traz a “escola como comunidades de aprendizagens”. Perguntamo-nos, pois, e o professor universitário diante das tendências apresentadas por Imbernón (2000), como fica? O mesmo só terá sucesso se tiver sua prática pautada no ensino, na pesquisa e na extensão, a partir de uma nova postura (FERNANDES e GRILLO, 2001).

Diante de tantas questões, não basta ter conhecimento, ser ativo, mediador, pesquisador; o professor ainda precisa lidar com as carências dos alunos, com as transformações sociais, com os conflitos, com a pluralidade cultural, com a subjetividade coletiva, com o sujeito coletivo, com novos paradigmas. Bem nos lembra Arruda (2008, p. 42): “é certo que mudar o paradigma provoca uma profunda perturbação das consciências e das mentalidades das profissões. Mas é justamente quando o olhar sobre o mundo novo começa a mudar”.

A Pedagogia Universitária, conforme Fernandes e Grillo (2001, p. 139), mais precisamente na formação de atitudes do professor universitário, refere-se à revisão de paradigmas do processo de ensino-aprendizagem. Para esses autores, o professor “precisa rever os paradigmas do processo ensino-aprendizagem, redimensionando o conceito de ensinar e de aprender”. Aprender, nesse caso, é entendido “como a buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos”.

A formação inicial e continuada do professor universitário é princípio para um trabalho docente com vistas à mudança social, uma vez que as ações dos professores só acontecerão se houver ampliação de sua própria ação docente. A busca por um paradigma diferente implica adotar uma teoria que pretende a emancipação humana, que supere a fragmentação dos saberes e ações descontextualizadas. Isso exige do professor a consciência da função da educação.

Diante do que fora apresentado, no que se refere aos desafios da realidade universitária, bem como de seus docentes, Morosini (2001, p.15) faz algumas provocações, considerando tal situação “Quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? O docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico?”. Estas questões conduzem a outras que tratam da formação de professores, especialmente quando se reflete sobre propostas distintas de ensino, como ocorrem em muitas universidades, quando desfruta das oportunidades de gestão concedidas pela legislação.

Atualmente, a Pedagogia também precisa ser compreendida como ambiente de pesquisa, por meio de fontes diversas de busca do conhecimento para aprender expandir o que já se conhece, com aspectos também distintos. Bagno (2009, p.14) menciona que “tudo isso junto cria um verdadeiro labirinto onde é muito fácil se perder, a menos que tenha um bom fio de Ariadne para se orientar. E esta é mesmo a palavra-chave: orientação”. É preciso que o estudante submetido à metodologia da pedagogia universitária também seja orientado, efetivamente, à prática da pesquisa. Isso decorre do fato de a universidade não se tratar de uma instituição com fim em si mesma. Ela possui cunho pedagógico, funda-

mentalmente.

Assim, esclarece Dias Sobrinho (2005, p. 15): “dizer que a função pedagógica tem sentido social e público é também afirmar que ela se movimenta nas contradições, divergências e disputas do cotidiano”. Em conformidade com o autor, uma educação com vistas à emancipação humana precisa considerar e conhecer o contexto no qual os estudantes estão inseridos, possibilita que se conheça, atue, resgate e aprimore os conhecimentos e ações.

Para Vasquez (1977, p. 5) a práxis ultrapassa o significado de prática, como prática humana. Dessa forma, entende a práxis como “uma categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo”. A formação de professores, nessa perspectiva, implica pensar em uma proposta distinta de ensino, exige legitimar a práxis pedagógica focada na transformação social, no sentido de produção de novas maneiras que envolvem o tripé ensino, pesquisa e extensão, a fim de vislumbrar uma alternativa de autonomia e emancipação humana, que seja efetivamente um distintivo na formação de professores e não uma proposição para contemplar as questões de ordem financeira.

Além disso, é imperioso a indispensabilidade de preparar os estudantes, futuros professores, a ir além do que consta nos livros, buscar outros suportes teóricos e outras probabilidades ofertadas, pois a busca do conhecimento precisa ser um *continuum* na vida dos estudantes. O processo educativo, necessariamente, requer a participação tanto dos professores quanto dos estudantes, pois, assim, ensinam e aprendem concomitante e cotidianamente, especialmente por meio da prática da pesquisa, que para ser consciente precisa ser processual, debatida e elaborada por ambos.

2. As tensões Normativos curriculares da formação de professores e as perspectivas da Pedagogia Universitária

As tensões socioculturais vividas pelas diferentes sociedades dão o tom do tipo de educação, de currículo e da formação de professores necessários para cada contexto. Quando se trata da formação de professores, devem ser colocadas em evidências premissas curriculares básicas para se enfrentar as exigências dos novos tempos, que estão requerendo uma educação afinada com aspectos éticos, emocionais, comunicativos e, por isso, requerem um profissional diferente, autônomo, que saiba conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2002).

A compreensão sobre a atividade docente, na atualidade, tem repercutido na organização do currículo de formação e desencadeado algumas preocupações, no sentido de questionar as lógicas que orientam a sua organização, operacionalização e avaliação. Como enfatiza Pacheco (2010), o currículo de formação de professor deve ser compreendido como um texto político. Isso significa que ele é definido, na maioria das vezes, pelos mesmos princípios determinantes das reformas educacionais. “O currículo é, cumulativamente, uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado, e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos” (p. 7).



Neste domínio, Flores (2000, p. 148) chama a atenção para algumas questões que não podem passar despercebidas, a saber: “como articular o currículo da formação inicial com o da formação contínua? Como conceber e organizar estratégias de formação motivadoras e eficazes? Como aprendem os professores a ensinar? (...). Tais questões, apesar de complexas, podem encontrar um direcionamento na perspectiva curricular da pedagogia universitária, tema central desse texto, que propõe a superação da visão fragmentada, disciplinar, do conhecimento único, baseada no paradigma tradicional de currículo.

Sacristán (2000) tem chamado a atenção para se definir o currículo na ação como uma arquitetura da prática, por perceber o mesmo como um elo entre a teoria e a ação, entre as intenções ou projetos e a realidade. À vista disso, a valoração do currículo se dá na realidade em que este se concretiza. Nas palavras do autor

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor independente de declarações e propósitos de partida (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Outra questão que trazemos para o rol das preocupações trazidas por Flores (2000) diz respeito à sintonia necessária que a proposta curricular de formação deve estabelecer com o currículo da Educação Básica, futuro lócus de atuação dos egressos dos cursos de licenciaturas. A esse respeito, os normativos jurídicos em vigor que normatizam a educação de modo geral e, em específico, a formação inicial e continuada de professores para atuar nesta etapa educacional, de certo modo, tangenciam o problema.

Assim, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, que estabelece os fundamentos da formação previstos no Art. 61 incisos I – a associação entre teorias e práticas; II aproveitamento da formação e experiências anteriores; o Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/2014, propõe na Meta 15 por meio de 13 estratégias garantir, em regime de colaboração entre os entes federados, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Vale registrar, essa meta ainda não foi atingida, apesar de já ultrapassarmos o quinto ano de vigência da referida lei.

A regulamentação dos cursos de licenciatura, com base na LDBEN/1996, é feita por Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE. A mais recente é a Resolução do CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em seu Art. 3º a Resolução prescreve:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades – educação de jovens e adultos, edu-

cação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualização de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos do aprendiz e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

No entendimento das Diretrizes, o currículo é considerado como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando (...). Da mesma forma, a necessidade de articular as DCN à Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as DCN para a Educação Básica (BRASIL, 2015).

No que diz respeito à estrutura curricular, as Diretrizes definem no Art. 13 que os cursos se estruturam por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. Por conseguinte, preceitua:

§ 2º os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência

Na perspectiva de Sacristán (2000, p. 47),

A orientação curricular que centra sua perspectiva na dialética teoria-prática é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua própria prática.

Há que se referenciar, também, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, instituída pela Resolução 2/2017, do CNE/CP, que, embora não seja um normativo voltado para a regulamentação dos cursos de licenciatura, estabelece princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação. Isso implicará, certamente, a elaboração de novas diretrizes.

Expressamente, a Resolução CNE/CP 2/2017 prescreve:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Art. 5º § 1º).



Todo esse aparato legal sinaliza para uma nova perspectiva de formação docente, em nível superior, que por sua vez demanda outro desenho curricular. Um desenho curricular flexível, interdisciplinar, que fortaleça a relação teoria e prática e desenvolva, efetivamente, o ensino, a pesquisa e a extensão. “Com efeito, a relação que se estabelece entre teoria e prática constitui uma das marcas definidoras do currículo de formação de professores (FLORES, 2000, p. 154). Assim, combater a fragmentação dos currículos, comprovada em pesquisas (GATTI, 2011), torna-se um imperativo para os cursos e instituições de ensino superior, bem como para uma pedagogia universitária comprometida com a formação de profissionais bem qualificados nos aspectos científicos, técnicos, metodológicos, éticos, afetivos e político sociais.

Com a compreensão de que o processo educativo tem um caráter político que precisa ser observado, recorremos a Freire (1996) para lembrar que a prática educativa não é neutra, ela tem uma intencionalidade, daí a exigência de uma prática docente crítica, dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Argumenta o autor:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza (FREIRE, 1996, p. 110).

Nesse sentido, apostamos na pedagogia universitária pela possibilidade que ela oferece da reflexão sobre a prática, do olhar crítico sobre o conhecimento produzido, da visão interdisciplinar do mundo, do pensamento autônomo. Afinal, “a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão (ALMEIDA e PIMENTA, 2011, p. 21).

Ademais, a pedagogia universitária procura incentivar o professor a se tornar um pesquisador; participar da elaboração do projeto pedagógico da instituição em que atua, prerrogativa assegurada pela LDB/1996 (Art. 13, inciso I); orienta a trabalhar coletivamente com seus pares; proporciona uma visão interdisciplinar do conhecimento; compreende o processo de ensino aprendizagem como construtor de saberes; estimula intervenções no cotidiano; oportuniza a partilha de experiências e atitude.

No cotejamento do referencial teórico analisado, os autores destacam alguns pressupostos da pedagogia universitária, que achamos pertinente trazê-los para o contexto deste trabalho: formação de um docente reflexivo; ação reflexiva como objeto de estudo; formação como prática profissional; busca pela qualidade educativa; desenvolvimento do pensamento autônomo (ALMEIDA e PIMENTA, 2011; ANASTASIOU, 2007, 2011; FÁVERO E PAZINATO, 2014).

No ensejo, Almeida e Pimenta falam da complexidade e das demandas que envolvem o campo da pedagogia universitária, para não cairmos na ingenuidade de que ela, sozinha, resolverá os problemas da formação docente. “A mediação da prática coloca-se como indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica” (p.27-28). Fica, então, a reflexão: que sentido atribuímos à formação de professores para atuar na educação básica, mediada pela pedagogia universitária?



Considerações Finais

Essa breve incursão teórica sobre o objeto investigado – a Pedagogia Universitária e suas contribuições na formação de professores – revela a relevância que esta adquiriu no ensino superior, principalmente a partir da LDB/1996, que passou a orientar essa formação com a instituição de Diretrizes Curriculares.

Os autores que embasam este trabalho são enfáticos ao pontuar a necessidade de redesenhar o papel do docente e das práticas de ensinar e aprender. Nessa reconfiguração, o campo da pedagogia universitária ganha força, na orientação das práticas pedagógicas e de reorganização curricular, no contexto das mudanças paradigmáticas que envolvem a realidade de todo o processo educativo. De igual modo, os desenhos curriculares das propostas pedagógicas dos cursos de formação passaram a contemplar os vínculos entre a formação profissional e as diferentes áreas do conhecimento, na perspectiva de contemplar as dimensões éticas, sociais, políticas e técnicas, com vista a superar a fragmentação dos currículos.

A análise dos aspectos metodológicos da Pedagogia Universitária aponta ser esta uma pedagogia que vai ao encontro de uma prática embasada na reflexão-ação, na pesquisa, na unidade teoria prática e no trabalho cooperativo para a construção coletiva de conhecimentos no fazer cotidiano de professores e alunos, o que corrobora para o professor ser um pesquisador da sua prática, um questionador do currículo e da avaliação, um mediador do conhecimento junto aos estudantes.

Romper com a pedagogia tradicional na perspectiva dialética é um imperativo posto à educação, hoje mais do que nunca, considerando o novo cenário educacional do século em curso, que apresenta novas concepções educacionais, não bastando somente passar os conteúdos dispostos nos currículos dos cursos. Assim, e com base nos dados desta investigação, inferimos dizer que a pedagogia universitária é uma possibilidade, um caminho para trilharmos no ensino superior para uma melhor formação docente. Reiteramos argumentos deste texto de que a prática educativa é política, é intencional, portanto exige uma prática docente crítica, dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (2011). A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, p. 19-43.

ANASTASIOU, L. das G. C. (2011). Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, p. 44-74.

ANASTASIOU, L. das G. C. (2007). Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. da (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus, p. 43-62a

ARRUDA, M. P. (2008). (RE) significando a mediação social: um medidor de emoções. Pelotas: Mundial.



- BAGNO, M. (2009). Pesquisa na escola: o que é, como se faz. 23. ed, São Paulo: Loyola,
- BRANDÃO, C. R. (2001). O que é educação? São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro, 2017. Institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho, 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- BRASIL, Presidência da República (2014). Lei nº 13005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. DOU, Brasília, 25 de junho.
- BRASIL, (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, 23 de dezembro.
- CAMBI, F. (1999). História da pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), tradução Álvaro Lorencini.
- DIAS SOBRINHO, J. D; BALZAN, N. C. 2005. Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez,
- FÁVERO, A. A.; PAZINATO, A. (2014). Pedagogia universitária: uma proposta inovadora de formação docente para a educação superior. X ANPED SUL. Florianópolis, p. 1-10. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq-pdf>. Acesso em: 10 out.2019.
- FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (2001). Educação superior travessuras e atravessamentos. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.
- FLORES, M. A. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, J. A. (Org) (2000). Políticas de integração curricular. Porto, PT: Porto Editora, p. 147-165.
- GAMBOA, S. S. (2007). Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos.
- GATTI, B. A. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: PINHO, S. Z. de (Org) (2011). Formação de educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo: UNESP, p. 71-88.
- IMBERNÓN, F. (2002). Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- IMBERNÓN, F. (Org) (2000). A educação no século XXI: desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa – 2. Ed., Porto Alegre: Artmed.
- MOROSINI, M. C. (Org) (2001). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora.
- PACHECO, J. A. Flexibilização curricular: algumas interrogações. In: Pacheco, J. A. (Org.) (2003). Políticas de integração curricular. Porto, PT: Porto Editora, p. 127-146.

PIMENTA, S. G. (2003). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.) (2011). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. Selma Garrido Pimenta, São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G. (2011). Pedagogia: ciência da educação? 6. Ed. São Paulo: Cortez.

SACRISTÁN, J. G. (2000). O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

SANTOMÉ, J. T. (1998). Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA.

SAVIANI, D. (2008). A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, CP: Autores Associados.

VÁZQUEZ, A. S. (1977). Filosofia da práxis. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



TRANSFORMANDO A PEDAGOGIA E A DIDÁCTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL NO SÉC. XXI

PhD. Antero Moises Nunguno

amoisesnunguno@gmail.com

PhD. Francisco Luis Pedroso Camejo

fraleny2014@gmail.com

Introdução

Os significativos e complexos problemas regionais e globais da sociedade contemporânea exigem uma profunda transformação e renovação na formação dos professores do séc XXI. A intensificação das desigualdades sociais, económicas, culturais; o deterioro alarmante do meio ambiente e ameaça à paz no mundo sob influência do vertiginoso desenvolvimento científico-tecnológico são alguns dos rasgos que caracterizam e distinguem a presente era moderna.

Perante este preocupante panorama, uma educação de qualidade para todos emerge como uma premissa indispensável dentro dos objectivos para o desenvolvimento sustentável declarados pela Organização das Nações Unidas (ONU 2015).

Elevar a qualidade dos processos educativos a escala mundial, desde perspectivas multilaterais e integrais em correspondência com as características do contexto actual, é uma necessidade que deve ser priorizada e concretizada em cada nação.

Não é possível continuar a adiar a necessária actualização que requer a pedagogia e a didáctica na formação de docentes no terceiro milénio. Ao consentir a complexidade e globalidade da problemática e conflitos do mundo actual, estamos conscientes de que a formação tem que ser integral e configurada com enfoques interdisciplinares e transdisciplinares.

A Sociedade contemporânea necessita formar seres humanos com uma cultura que lhes permita explicar e transformar seu redor com uma visão responsável, solidária com o crescimento humano e com respeito ambiental.

A Pedagogia e a didáctica dos nossos tempos devem favorecer uma formação integral em cada geração que promova novas formas de pensar, actuar e sentir no enfrentamento dos problemas sociais e culturais do mundo em que vivem.

A educação superior em Angola enfrenta um conjunto de insuficiências na formação de professores que devem ser superadas desde renovadas concepções pedagógicas e didácticas. A pesar da realização de diferentes investigações no âmbito da pedagogia e da didáctica em Angola ainda se identificam deficiências e limitações quanto à coerência da concepção curricular da formação de docentes.

- Deficiente concepção pedagógica do currículo da formação de professores e da sua implementação prática.
- Insuficiências na formação ético-axiológica dos futuros professores desde a concepção didáctica para a sua formação.



- Carências para fomentar uma cultura geral ao futuro professor, que enfatiza no trabalho educativo, como parte da sua formação integral.
- Visão fragmentada, parcelada, descontextualizada do currículo e sua falta de correspondência com as exigências do contexto actual.
- Deficiente concepção didáctica curricular para harmonizar a formação educativa, investigativa e cultural nos procesos de aprendizagens.
- Insuficiente coerência entre as concepções pedagógicas e didácticas para aperfeiçoar o desempenho profissional pedagógico integralmente.

Como resultado da análise dessas limitações da educação superior nas Instituições do Ensino Superior de Angola, surgiu este trabalho de investigação e inovação educativa que propõe renovar as actuais concepções da Pedagogia e da didáctica no nosso país. A presente proposta assenta-se nos fundamentos teórico-metodológicos que permitiram a partir das implicações didácticas e pedagógicas da valoração dos resultados da sua implementação na prática educativa.

Desenvolvimento.

Necessidade de renovar a Pedagogia e a Didáctica na formação de professores no século XXI

As características que distinguem a sociedade do século XXI impõem novas exigências formativas na educação superior pedagógica que devem ser consideradas nos procesos de renovação e aperfeiçoamento dos sistemas educativos de cada nação. O mundo actual caracteriza-se pela insegurança da sobrevivência do ser humano, matizada por enormes inequidades e irracionais comportamentos que acentuam as guerras e a desvastação do meio ambiente.

O impacto e as consequências sociais e ecológicas do desenvolvimento da tecnologia e da ciência contemporânea altera a sua imagem enfatizando-se um novo rol para o conhecimento e da informação no crescimento harmonioso de cada país.

É essencial a compreensão e o consenso que se tenha entre investigadores e decisores sobre a importância de transformar a formação de professores em correspondência com a demanda educativas do actual contexto sociocultural. Este processo de renovação resultaria impossível sem expressar novas concepções pedagógicas e didácticas que permitam desenhar e reestruturar o currículo para a formação de docentes no séc. XXI. Existe um generalizado consenso em que as novas concepções pedagógicas e didácticas na formação de professores deve prover e capacitar os docentes, ensinar os seus estudantes a participar activamente na explicação e tomada de decisões fundamentadas perante os problemas globais e locais do mundo actual. A aprendizagem nas diferentes dimensões deve nutrir aos futuros professores de recursos e ferramentas para a educação em valores, actitudes e normas de conductas consequentes com um desenvolvimento humano sustentável.

Entre as novas exigências do actual contexto na formação pedagógica e didáctica de professores, os autores destacam as seguintes:



- Atenção a uma formação pedagógica integral que tribute a un desenvolvimento humano, ambiental, económico e social sustentável.
- Garantir que desempenhe um papel pedagógico que materialize aos estudantes uma eficaz educação em todos os contextos de actuação.
- Promover e concretar processos de ensino e aprendizagem activos e interdisciplinares, ponderando as esferas cognitivas, procedimentais e valorativa-actitudinal.
- Fomentar e desenvolver no futuro professor uma cultura geral, que inclua nas ciências exactas, naturais, tecnologias, ciências humanas, sociais, as artes, o desporto e outras esferas da cultura universal para a resolução de problemas de interés global, nacional e local.

A partir desta perspectiva, se começa a clarificar os principais pressupostos teóricos e metodológicos que devem caracterizar actualmente a Pedagogia e Didáctica na formação de professores em Angola. A generalidade e relevância dos aspectos precisados anteriormente apontam num melhor esclarecimento das linhas de trabalho e inovação a desenvolver na investigação no currículo de formação de docentes. Se reitera a necessidade de uma formação integral do futuro professor para insertarse eficazmente no contexto actual nas principais dimensões em que deve ser reflectida uma formação vinculante, cooperada e integral.

Para os países em vias de desenvolvimento são cruciais as políticas e estratégias educativas que permitem estruturar, direccionar os sistemas formativos, currículos escolares e de formação de docentes que garantem a inclusão massiva, diversa, sem exclusão e discriminação. Hoje se requer currículos educativos onde a aprendizagem esteja em função do desenvolvimento integral da personalidade dos estudantes, enfatizando no carácter cultural e humanista da formação das presentes e futuras gerações de seres humanos.

Na introdução deste trabalho, se referenciou importantes limitações gerais nas concepções pedagógicas e didácticas da formação de professores em Angola. Neste epígrafe, se precisam estas deficiências e limitações dada a importância que tem de ser superadas como parte dos resultados da proposta. Estas principais limitações das concepções pedagógicas e didácticas na formação de professores são as seguintes:

- Prevalece uma visão reducionista da Pedagogia e la Didáctica com predomínio da instrução em detrimento da educação e a formação cultural geral dos estudantes.
- As disciplinas académicas não se desenvolvem com um carácter sistémico a formação de valores e actitudes para os estudantes desde los conteúdos.
- Predomina concepções pedagógicas e didácticas que não consideram as identidades culturais e tradições de cada região etno-linguístico ou país.
- Insuficiente actualização dos programas de estudo em consonância com as exigências do contexto social, educativo e cultural actual.
- Deficiente trabalho pedagógico e didáctico para harmonizar a formação integral desde as interacções escola-família-comunidade.
- Não se desenvolvem aos futuros professores habilidades profissionais para uma educação cidadã holística que contribua ao desenvolvimento sustentável.

Quando se analisam estas limitações se evidencia a falta de correspondência com as exigências sociais, educativas e culturais do actual contexto na Educação Superior Pedagógica. Não é admissível continuar com una formação docente que realce a instrução em detrimento de uma educação e a formação de valores éticos e morais. Se deve deter a rotura entre instrução, educação e cultura no proces-



so formativo, que na realidade é rotura epistémica e prática de acordo aos desenhos curriculares vigentes. Na actualidade, a educação em valores, normas de condutas e atitudes como parte de uma educação cidadã é imprescindível desde o conhecimento de si mesmo, o colectivo e a convivência social em geral. É imprescindível atender ao carácter sistémico e integral dos processos formativos de acordo as exigências socioculturais e pedagógicas actuais.

Para uma Pedagogia e Didáctica que contribua ao desenvolvimento integral humano e social sustentável na formação de professores em Angola.

Se deve insistir na definição das bases essenciais de um novo marco teórico, metodológico e prático de uma concepção pedagógica e didáctica para a formação contemporânea de docentes numa sociedade imersa em constante e complexos processos, mudanças e transformações, enfatizar na sua clarificação e viabilidade na prática educativa.

Perante a demanda sociocultural na formação de professores em Angola, é indispensável examinar as posições teóricas e projecção prática sobre o objecto de estudo e principais funções da Pedagogia e Didáctica como parte das Ciências da Educação. Neste ponto de partida e reflexão se precisa que a educação superior tem hoje a missão de “preservar, desenvolver e promover, através de seus processos formativos e em estreito vínculo com a sociedade, a cultura da humanidade” (Horruitiner, 2007, p.6). Quer dizer, garantir a transferência do acervo cultural de uma geração a outra em que, o educador como gerador, portador do conhecimento, traslade a mensagem cultural na geração em formação, vincule a actividade investigativa e o promova na sociedade.

As profundas crises que caracterizam a chamada “sociedade do conhecimento” e a informação reforçam o actual encargo aos processos pedagógicos de fomentar e desenvolver uma cultura geral que contribua para transformar de forma criadora e responsável no mundo em que vivemos. Se assume a cultura como toda a obra criada pelo ser humano; quer dizer, o conjunto de conhecimentos, técnicas, práticas, crenças, valores, formas de criação, da relação e de comunicação causado pelo ser humano. Se deve enfatizar a formação de valores para o desenvolvimento integral dos estudantes universitários, como processo dialéctico manifesto através das contradições entre as novas aspirações, necessidades e pontos de vista sobre a realidade, que surge no processo histórico, e as velhas formas ou vias de satisfação das necessidades e aspirações.

Revitalizar e materializar no currículo de formação de docentes as interrelações e interdependências entre cultura-educação-formação integral é atender com eficiência um dos encargos sociais que tem a Educação Superior Pedagógica no Séc XXI. Não é possível alcançar os objectivos da educação científica e tecnológica actual sem ter em conta a relação entre a cultura da sociedade e a cultura das pessoas. A universidade, encarrega-se da educação desses profissionais, é chamada a desempenhar um papel activo nas transformações e acções que possibilite a sobrevivência e progresso da espécie humana e o enfrentamento e superação dos problemas globais e locais que impedem um crescimento social e pessoal sustentável.



Deve-se ressaltar o papel da Pedagogia no contexto actual desde o seu próprio objecto de estudo e funções. A Pedagogia é uma ciência que estuda a educação como sistema de influências organizadas e dirigidas conscientemente. Cumpre diferentes funções: *teórica*: análise teórico das regularidades da educação para elaborar as bases da política educativa, actividade prática de professores e educandos. *Prática*: introduzir experiências práticas para poder ajudar de como lidar os professores e educandos. *Prognóstico*: estuda as tendências de desenvolvimento e de perspectiva da educação. A teoria pedagógica resultante da sistematização da ciência tem por objecto o processo pedagógico.

Para criar bases sólidas ao desenvolvimento multilateral e harmonioso da personalidade do ser humano é necessário o prolongamento do espaço do tempo em que o individuo em formação, sub a direcção dos adultos, tanto na escola e a comunidade, como nas distintas formas da educação politécnica se prepara sistematicamente para o trabalho, para a vida, de forma a ter uma participação independente e responsável na solução das tarefas sociais das mais variadas esferas.

A educação que se organiza no séc XXI deve alcançar um adequado equilíbrio entre a formação científico-tecnológica e o pleno desenvolvimento axiológico do homem. Deve ser em si um processo de interacção entre a explicação e a compreensão do mundo social e natural, sua transformação, ser capaz de conduzir ao ser humano a altos níveis de bem estar espiritual e a um adequado nível material em correspondência com as possibilidades que o país tem. A Pedagogia contemporânea deve assumir-se e ajustar-se à concepção do desenvolvimento multilateral do homem parte em considerar o factor social e a individual na sua interrelação, das condições históricas em que se desenvolve a personalidade e do carácter complexo e processual da educação.

Como resultado desta análise se considera que uma concepção pedagógica que responda às exigências actuais deve atender e materializar os seguintes aspectos:

- Garantir um processo educativo que prepare o homem para o presente e futuro com um enfoque integral.
- Potenciar a produção de conhecimentos científico-pedagógicos.
- Evidenciar os vínculos e nexos entre ciências exactas, naturais e ciências sociais e humanas no proceso pedagógico.
- Ponderar o trabalho educativo aos estudantes desde as relações sistémicas entre escola-família-comunidade.
- O processo educativo deve ser concebido com carácter desenvolvidor e dialéctico, o que permite ao sujeito que aprende desenvolver seu pensamento crítico e criativo até converter-se em protagonista do seu momento histórico com um alto compromisso social e solidariedade humana.
- A educação tem que favorecer o desenvolvimento de valores de respeito e convivência pacífica entre os seres humanos, proteção do seu entorno físico, do equilíbrio ecológico e do desenvolvimento e identidade cultural.

Estes atributos que devem caracterizar uma renovada concepção pedagógica estabelecem e delimitam uma nova configuração para a concepção didáctica que oriente e dirija o processo de ensino e aprendizagem no terceiro milénio.

O objecto de estudo da Didáctica é o processo de ensino e aprendizagem. Uma definição contemporânea da Didáctica deverá reconhecer seu aporte a uma teoria científica de ensinar e aprender, que se apoia em leis e princípios; a unidade entre a instrução e a educação; a importância do diagnóstico



integral; o papel da actividade, a comunicação e a socialização deste processo; seu enfoque integral, na unidade entre o cognitivo, o afectivo e o volitivo em função da preparação do ser humano para a vida e resposta a condiciones sócio-históricas concretas (Zilberstein 2001).

No processo de ensino aprendizagem desenvolvidor e integral interagem dialécticamente o ensino-aprendizagem e o processo de desenvolvimento integral da personalidade dos estudantes. Considerando que o ensino eficiente vai propiciando o alcance de níveis superiores de desenvolvimento, tendo em conta o individual e grupal no colectivo de estudantes.

O processo do ensino aprendizagem, não pode realizar-se tendo em atenção o herdado pelo aluno, devendo considerar que é decisiva a interacção sociocultural, o que existe na sociedade, a socialização, a comunicação. A influência do grupo é um dos factores determinantes no desenvolvimento individual.

O objeto de estudio de la Didáctica evidencia externamente duas categorías que se convertem em básicas: a aprendizagem e o ensino. A aprendizagem como actividade que desenvolve o estudante para aprender e a ensinar, actividade que dirige o professor para que o aluno aprenda. Entre estas categorías básicas a aprendizagem constitui a fundamental. O labor do docente consiste então em dirigir o processo de ensino e aprendizagem de forma tal que organiza o ensino sobre a base de como o estudante aprende e ele se converte no sujeito activo do seu proceso de aprendizagem (Benarroch, Núñez, 2015; Bolívar, A. 2016).

Precisar os conteúdos de aprendizagem que requer os estudantes nos diferentes níveis educativos de acordo às demandas de participação activa e tomada de decisões fundamentadas pela sociedade actual, é um decisivo desafio para a educação científico-tecnológica contemporânea. Mas, o mais importante ainda é pontualizar as vias, métodos, procedimentos e formas de trabalho que garantam a eficaz apropriação dos conteúdos de aprendizagem pelos alunos. Numa sociedade em que muitos investigadores, especialistas e pessoas envolvidas se referem a uma “crise da aprendizagem”, a qualidade da aprendizagem durante toda a vida com um carácter inclusivo e diverso constitui o maior desafio deste século para a formação inicial e permanente de docentes.

Interdisciplinarietà na Pedagogía e Didáctica Contemporânea.

A interdisciplinarietà e a transdisciplinarietà são processos e formas de trabalho e organização do conhecimento na ciência e tecnologia contemporânea. A diferenciação, a especialização e a integração de conteúdos são processos que têm estado presente no desenvolvimento e evolução histórica da ciência. Quando se analisam os rasgos que caracterizam a tecnociência, se realça o novo papel do conhecimento, as implicações da tecnociência como força produtiva para o crescimento económico e seus impactos positivos e negativos na sociedade e o medio ambiente. A complexidade dos problemas actuais, impõem uma visão interdisciplinar e transdisciplinar para enfrentar e superá-los. Estas condições em que se desenvolve a tecnociência actual, devem ser refletidas pelo processo de ensino e aprendizagem se pretendemos que os egressados tenham uma participação activa na explicação e trans-



formação criadora do complexo contexto em que vivem.

A Didáctica, como ciência, deve considerar que no último século acentuou-se a tendência integradora e entre suas características se destacam as seguintes (Valdés 1999):

- A integração da ciência com a criação tecnológica e a produção.
- A síntese dos conhecimentos científicos deixou de ter um carácter local.
- A reafirmação do carácter colectivo da actividade investigadora.
- A ampla utilização de conceitos, formas e medios gerais do conhecimento científico.
- O surgimento de novas ciências na actualidade é resultado da influencia de diferentes ramos do saber.

Na actualidade a Pedagogia e a Didáctica devem ser mais consistentes e coerentes com uma característica distintiva da tecnociência contemporânea que é a tendência integradora da ciência e a tecnologia, suportada pelo trabalho colectivo interdisciplinar e transdisciplinar entre diferentes áreas do saber e a cultura que tem intensas implicações sociais, científicas e educativas.

A definição de interdisciplinariedade na educação é assumida como **“uma filosofia de trabalho e processo entre duas ou mais disciplinas e ramos da cultura que interactuam, cooperam e se enriquecem através de seus componentes, cujo resultado são formas de pensar e actuar integradoras para resolver complexos problemas educativos comuns, favorecendo a formação cultural e integral do estudante”** (Pedroso 2019).

A Educação é um processo aberto, complexo, dinâmico, multidimensional que requer no ambiente de escolarização devido a sua intencionalidade, por ser concebido, organizado, planificado e implementado desde enfoques interdisciplinares e transdisciplinares. Uma apropriada estruturação interdisciplinar do currículo de formação de docentes evitaria os programas enciclopédicos, descontextualizados e carentes de motivação pelo estudo das disciplinas.

Uma correcta concepção didáctica interdisciplinar do currículo favorecia a actualização dos planos de estudo, la sincronização e optimização dos conteúdos de aprendizagens. Se pode abordar as relações CTSA desde uma perspectiva integradora e desenvolvedora desde o ponto de vista educativo e cultural. O enfoque interdisciplinar não só iria imprimir uma nova dinâmica na aprendizagem integral (cognitivo, procedimental e axiológico) dos estudantes, como também permite potenciar o trabalho educativo interdisciplinar abarcando as interacções escola-família-comunidade.

Uma renovada concepção didáctica em consonância com as exigências do actual contexto deve centrar-se nos seguintes elementos:

- Estudar os componentes do ensino e aprendizagem, mas se deve focalizar na eficiência e na qualidade do processo de aprendizagem integral.
- Comunicar uma orientação cultural e humanista ao processo de ensino e aprendizagem para contribuir ao desenvolvimento integral da personalidade.
- Potenciar e argumentar um sistema de trabalho metodológico para a preparação e superação do professor na materialização do enfoque didáctico.
- Conceber um desenho curricular com um enfoque didáctico interdisciplinar e transdisciplinar com um carácter profissional.
- Fundamentar e aplicar um processo de ensino aprendizagem que contribua na cultura da sustentabilidade do mundo moderno.



- Refletir aspectos distintivos da actividade investigadora contemporânea na solução de problemas de interesse social, profissional ou pessoal.
- Considerar a direcção científica da parte do professor como actividade cognoscitiva, prática e valorativa dos estudantes, tendo em conta o nível de desenvolvimento alcançado por estes e suas potencialidades.
- Assumir que mediante processos de socialização e comunicação se dê a independência cognoscitiva e a apropriação do conteúdo de ensino (conhecimentos, habilidades, valores).
- Formar um pensamento reflexivo e criativo, que permita al aluno "chegar na essência", estabelecer nexos, relações e aplicar o conteúdo na prática social, de modo tal que solucione problemas não só do âmbito escolar, como também familiar e da sociedade em geral.

No estudo e sistematização realizada se consideram os princípios que podem fundamentar uma sólida e harmoniosa concepção didáctica que contribua na formação integral dos estudantes no séc. XXI. Dada a generalidade dos princípios didácticos formulados por (Moisés y Pedroso 2016), os referenciamos considerando seu carácter orientador e integrador para desenhar e dirigir um processo de ensino aprendizagem das ciências. Estes princípios didácticos são os seguintes:

- Princípio da problematização e contextualização do proceso de ensino e aprendizagem considerando problemas de interesse sociocultural, ambiental pessoal ou profissional.
- Princípio da atenção na inclusão e a diversidade no proceso de ensino e aprendizagem.
- Princípio da interdisciplinarietà no proceso de ensino e aprendizagem.
- Princípio da unidade do afectivo-cognitivo-volitivo e a educação-crescimento humano.
- Princípio da unidade entre a actividade, a comunicação e a personalidade.
- Princípio de actualizar armónicamente a formação científico-tecnológica, patriótico-ideológica e ético-axiológica para a educação integral da personalidade.

O uso das TIC e outros recursos informáticos no processo de ensino aprendizagem actual

Hoje não necessitamos fundamentar a importância e presença das TIC no âmbito educativo. Apesar disso, não se evidenciam as suficientes potencialidades dos recursos informáticos para alcançar os necessários objectivos do proceso de ensino aprendizagem. O que é relevante nos nossos dias é especificar a concepção didáctico-metodológica que permita materializar as mudanças cognitivas e educativas que devem obter-se com o uso das TIC na aprendizagem integral dos estudantes.

Desde uma orientação cultural e humanista, os meios de ensino, como as TIC e outros recursos informáticos, devem atender às principais direcções do seu uso na actividade investigadora contemporânea, com natureza problemáticas, métodos e habilidades profissionais que requerem um modelo profissional.

As potencialidades didácticas do uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem devem ressaltar em cada linha de direcção estabelecida em correspondência com os objectivos propostos. A resolução de problemas de interesse social, profissional ou pessoal deve ser a principal fundamentação para a introdução das TIC no processo pedagógico.

No caso da educação, a utilização das TIC com racionalidade e eficiência deve conduzir a níveis superiores de qualidade os resultados de aprendizagem dos educandos. Devemos reconhecer que ainda na experiência docente predomina a orientação do seu uso como um mero meio de ensino. Por

outra parte se assume de forma não crítica o uso de determinados programas informáticos na docência desprovidos de uma concepção didáctica.

O emprego das TIC de maneira geral deve estar associado a formação dos conceitos, leis, teorias, transfêrencia de conceitos a diferentes contextos, o emprego da modelação de processos e o uso de métodos produtivos na simulação de experimentos. O trabalho na rede sobre formas de encontros individuais e soluções colaborativas entre grupos de estudantes, o uso de dispositivos móveis, a interactividade nos cursos a distância, são exemplos de uma nova dinâmica relacionada com a aprendizagem colaborativa e a retroalimentação imediata nas estratégias metacognitivas da aprendizagem durante os processos de resolução de problemas. Não olvidemos que os estudantes podem analisar seus próprios vídeos que eles realizaram de fenómenos, processos e eventos da vida real, o qual oferece imensas possibilidades para a interacção do professor com as concepções alternativas de seus estudantes e actuar com estratégias de ensino em correspondência com seus estilos de aprendizagem. Estes são alguns exemplos das novas habilidades, estratégias e formas de trabalho que devem ponderar-se com o uso das TIC na resolução de problemas de interesse social, profissional e pessoal.

De forma geral, algumas das fundamentais linhas do emprego das TIC no processo de ensino e aprendizagem são as seguintes:

- A modelação de processos e fenómenos da vida e sua profissão.
- A realização de cálculos numéricos extensos.
- A simulação e realização de experimentos de cálculo.
- A automatização de experimentos.
- Análises de vídeos nos programas informáticos especializados
- O emprego de sistemas expertos na solução de problemas.
- A gestão da informação e trabalho colaborativo nas redes e outras fontes digitais.
- O emprego de jogos didácticos e tutoriais
- Elaboração de sitios web educativos, materiais didácticos e cursos a distância.
- A utilização de sistemas automatizados de armazenamento, organização, a busca e a comunicação da informação para a resolução de problemas.

Inevitavelmente, a resolução de problemas e a gestão da informação com o uso das TIC abrem novas perspectivas no trabalho metodológico do colectivo pedagógico. Incorporam-se novas estratégias, métodos, procedimientos, formas de trabalho e avaliação mais eficazes quando se realiza um bom processo de diagnóstico integral e planificação didáctica com o uso das TIC, em correspondência com as funções didácticas da aula e o sistema de tarefas docentes elaborado.

Familiarizar os estudantes com conceitos, procedimentos e formas de trabalho da ciência moderna é uma questão que, de maneira análoga a da investigação contemporânea, a educação aborda desde distintas perspectivas. A necessidade dos professores estreitarem a relação entre as distintas disciplinas, evidenciando o enfoque interdisciplinar desde a relação problema-objetivos-conteúdo-métodos-meios de ensino. Dos estudantes se deve realizar um esforço de integração dos conteúdos de distintas matérias: informática, matemática, electrónica, física, entre outras.

Na actualidade, a preparação de homens cultos exige desenvolver aos estudantes a capacidade de orientar-se independentemente na solução dos variados problemas próprios do contexto histórico-

social em que vivem.

A metodologia geral para aplicar estes objectivos no processo de ensino aprendizagem deve ser tida em conta na organização e planificação de actividades de ensino e aprendizagem. As TIC devem potenciar a orientação cultural e humanista dos componentes do processo. Esses recursos informáticos devem empregar-se na resolução de problemas interdisciplinares e transdisciplinares. As TIC são uma ferramenta decisiva no trabalho experimental e a investigação em Geral.

Devemos ser cuidadosos no uso de simulações de experimentos porque estes não podem substituir por completo os experimentos reais. Hoje não é possível referir-se a um desenvolvimento integral do estudante sem o domínio dessas importantes ferramentas. O uso eficiente das TIC deve contribuir para potenciar, nas condições actuais, a um processo de ensino-aprendizagem que forma integralmente os estudantes.

Conclusões

As transformações que se estão a realizar na Educação Superior Pedagógica em Angola devem atender às exigências sociais, ecológicas, económicas, culturais e educativas da sociedade contemporânea. As profundas crises socioeconómicas, ambientais e os impactos do impectuoso desenvolvimento tecnocientífico em toda a sociedade obrigam a uma complexa situação que impõe renovar a Pedagogia e a Didáctica do século XXI.

Os fundamentos teórico-metodológicos e práticos nos que se sustentam os pilares de uma nova concepção pedagógica e didáctica em consonância com os métodos de investigação aplicados, nos permitem sistematizar as ideias de uma Pedagogia e Didáctica que orientam com um carácter cultural, humanista, investigativo e desenvolvedor aos futuros professores para eficazmente inserirem-se, explicar, transformar e valorar o mundo em que vivem.

A situação actual em síntese demanda uma Pedagogia e Didáctica que propicie aos futuros professores a formação e desenvolvimento de uma cultura que favoreça o desenvolvimento humano e social sustentável.

Na renovada concepção pedagógica e didáctica que discutimos, destaca-se o enfoque interdisciplinar e transdisciplinar que deve conceder-se a todos os níveis do currículo. A formação interdisciplinar do futuro professor é parte do acervo cultural geral que deve ter para que participe na tomada de decisões responsáveis e fundamentadas que a actual sociedade requer.

A relação da educação-cultura-desenvolvimento apontam na formação integral do estudante desde uma Pedagogia e Didáctica que ponderam o desenvolvimento multilateral de uma personalidade que conhece, ama, sente, valora, cria, transforma e convive em paz e harmonia com o resto do colectivo e a sociedade.

A Pedagogia e Didáctica no terceiro milénio devem focalizar-se em alcançar níveis superiores da qualidade na aprendizagem integral que se requer, em que os componentes cognitivos, procedimentais, axiológicos devem constituir metas transversais no currículo, junto ao trabalho por uma educação



cidadã que integre a escola, a família e a comunidade.

Bibliografía

- Benarroch, A., Núñez, G.I. (2015). Aprendizaje de competencias científicas versus aprendizaje de contenidos específicos. Una propuesta de evaluación. *Enseñanza de las Ciencias*, 33.2, pp. 9-27
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 27(65), 284-313.
- Cañabate, D., Aymerich, M., Falgás, M. y Gras, M. E. (2014). Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios. *Educación*, 50(2), 427-441.
- Chávez R., J. (2005). *Acercamiento necesario a la pedagogía general*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores (2003): *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). «Los profesores ante las innovaciones curriculares 1». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, i (1), pp. 37-57.
- Díaz, A. (2014) Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque del desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 143, 142-162.
- Duschl, R. Maeng, S., & Sezen, A. (2011). Learning progressions and teaching sequences: a review and analysis. *Studies in Science Education*, 47(2), 123-182. <https://doi.org/10.1080/03057267.2011.604476>.
- Fabelo, J. R (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales.
- Fariñas L., G. (2005). *Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Ferrari, A. (2013) *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Institute for Prospective Technological Studies. Recuperado de <https://bit.ly/23osQI7>
- Gallego Dominguez, C. & Marcelo Garcia, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. *Identidad profesional docente*. Narcea, p. 46-61.
- Harlen, W. (2015). Trabajando con las grandes ideas de la educación científica. *Red Global de Academias de Ciencias*. www.interacademies.net/Publications/27786.aspx.
- Herrero, R. (2014). El papel de las TIC en el aula universitaria para la formación en competencias del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 173-188. Recuperado de <https://bit.ly/2vLp1oV>
- Horrutiner, P. (2007). *La universidad cubana: Un modelo de formación*. Cuba: Editorial Félix Varela.
- Huckle, J. y Wals, A. E. J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21, (3), 491-505
- Iglesia, M. C. (2018). Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente: Aprendizaje, creatividad, innovación y nuevos roles en la formación de profesorado en la era digital. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1253-1278.
- Korkmaz, Ö. (2012). A validity and reliability study of the Online Cooperative Learning Attitude Scale (OCLAS). *Computers & education*, 59, 1162-1169.
- León León, G. (2010). La formación interdisciplinaria de los profesores: una necesidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 5(1). Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/articulo/view/4486>
- Lodge, J., Hooverh, J. y Corrin, L. (ed.) (2018) *Learning Analytics in the Classroom: Translating Learning Analytics Research for Teachers*. (1st Edition). London: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781351113038>
- Mancipe-Flechas, E. (2013). El tránsito de la disciplinarietà a la transdisciplinarietà. En L. E. Pérez (Ed.), *Pensar en escuelas de pensamiento. Una aproximación interdisciplinaria y transdisciplinaria* (pp. 30-42). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Martínez Llantada, M.(1998). *Calidad Educativa. Actividad pedagógica y creatividad*. Editorial Academia. La Habana.
- Martínez, C. y González, W. (2014). Concepciones del profesorado universitario acerca de la ciencia y su aprendizaje y cómo la promoción de competencias científicas en la formación de futuros profesores de Biología. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), pp. 51-81.



- Ministério da Educação Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola Luanda, 2011.
- Ministério da Educação Indicadores da eficácia da reforma educativa em Angola. Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa. Luanda. 2010
- Moises N. A, y Pedroso F (2015). Concepción didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física en la formación de profesores del segundo ciclo en Angola. Revista Órbita Científica con ISSN 10274472 No 86 del Volumen 21 septiembre-noviembre.
- Moises Nunguno A, Pedroso Camejo F (2013). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la física en las escuelas de formación de profesores de la República de Angola y la situación del mundo actual. Horizontes Pedagógicos Volumen 15. Nº 1. págs. 161-173.
- Moreira, A. F. B. & Ramos, R. K. (2016). Mobilidade educacional e a internacionalização dos estudos curriculares. Revista Teias (UERJ. Online), 17(45), 163-175, 2016.
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa
- NGSS Lead States (2013). Next generation science standards: For states, by states. Washington, DC: National Academies Press.
- Pacheco, J. A (2016). Para a noção de transformação curricular. Cadernos de Pesquisa, 46(159), 64-77.
- Páez, B. (2010). Modelo pedagógico para la formación del modo de actuación profesional pedagógico interdisciplinario, en los estudiantes en formación como docentes, para la Secundaria Básica de Pinar del Río (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Rafael María de Mendive, Cuba, Pinar del Río.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave. Barcelona: Graó.
- Sabbatini, M (2014) Alfabetização e Cultura Científica: conceitos convergentes? Revista digital: Ciência e comunicação, v.1, nov. 2004. Disponível em: <http://www.sabbatini.com/marcelo/producao-cientificos.htm> Acesso em: 01/09/2014
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. G. Sacristán (Comp.), Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pp. 21-43). Madrid: Morata
- Silva, M. (2016). Competencias de estudiantes iberoamericanos al finalizar la educación secundaria alta. Perfiles Educativos, 38(152), 88-108.
- Stewart, C. (2017). Learning Analytics: Shifting from theory to practice. Journal on Empowering Teaching Excellence, 1(1), 95-105. <https://doi.org/10.15142/T3G63W>
- Swanborn, P. G. (2010). Case study research: what, why and how? California: Sage Publications.
- Toulmin, S. (1958). The uses of argument. Cambridge: University Press.
- United Nations (2016). The Millennium Development Goals Report 2016. New York, United Nations.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, D. L.
- Wall, A. y Leckie, A. (2017). Curriculum integration: An overview. Current Issues in Middle Level Education, 22(1), 36-40. Revisado en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151668.pdf>
- Zau, F. Do acto educativo ao exercício da cidadania. Editora Mayanda. Lisboa. 2012
- Zuluaga, O. (1991): Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. Revista "Pedagogía y Educación", Colombia.

35



O “A-LUNO” COMO PROTAGONISTA: METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE GESTÃO ORGANIZACIONAL

Adriana dos Santos Reis Lemos

Universidade Estadual de Santa Cruz Ilhéus, Bahia, Brasil.

lemosanne@gmail.com

Laís Nascimento dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, Brasil.

laisns2010@hotmail.com

Karina Vlasak Rodrigues Guimarães Vieira

(Universidade Estadual de Santa Cruz) Ilhéus, Bahia, Brasil vlasakkarina@hotmail.com

Tháisa Ferreira dos Santos

(Universidade Estadual de Santa Cruz) Ilhéus, Bahia, Brasil. thaiisafferreira.s@hotmail.com

Iago Ervelee da Silva Lima

(Universidade Estadual de Santa Cruz) Ilhéus, Bahia, Brasil.

iagoervelle@gmail.com

Resumo: A dinâmica do contexto educacional e as suas recentes demandas vêm estimulando a utilização de novas metodologias de ensino, em especial aquelas que promovam o deslocamento dos discentes de uma posição de passividade, para assumir o papel de protagonistas do processo de aprendizagem. Tais metodologias, denominadas “ativas”, além de romper padrões, envolvem mudanças em várias dimensões da gestão da sala de aula, tais como a comportamental, a estrutural e a de interfaces, bem como implicam o redesenho do modelo didático tradicional, a partir de uma intensa troca de informações e experiências entre aluno e professor. O envolvimento maior do discente no processo de apreensão do conhecimento pode contribuir para elevar a qualidade das aulas, bem como aumentar a sua satisfação e o comprometimento, seja em qualquer nível de ensino. Para além disso, permite facilitar a conexão teoria e prática e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para a sua formação. Assim, o objetivo central desse trabalho consiste em estudar metodologias ativas de ensino, tendo como objeto os cursos de graduação em Administração, da área de Ciências Sociais Aplicadas. Para isso, utilizou-se de uma pesquisa básica, qualitativa, exploratória e bibliográfica, através de uma revisão integrativa de literatura. Em cursos de formação superior em Ciências Sociais Aplicadas, em que é salutar a vinculação das competências do discente às demandas do mercado de trabalho e de novas práticas profissionais, essas metodologias se apresentam como uma alternativa a ser considerada na redução da distância academia/mercado. Os resultados encontrados contribuem para o melhor entendimento do quanto essas novas abordagens podem fomentar a formação dos atributos profissionais requeridos pela profissão estudada.

Palavras-chave: Metodologias de Ensino. Gestão da Sala de Aula. Gestão da Aprendizagem. Autonomia Discente.

Abstract: The dynamics of the educational context and its recent demands have stimulated the use of new teaching methodologies, especially those that promote the displacement of students from a passive position, to assume the role of protagonists of the learning process. Such methodologies, called “active”, besides breaking patterns, involve changes in various dimensions of classroom management, such as behavioral, structural and interfaces, as well as implying the redesign of the traditional didactic model, based on an intense exchange of information and experiences between student and teacher. The greater involvement of the student in the process of knowledge apprehension can contribute to raise the quality of classes, as well as increase their satisfaction and commitment, at any



level of education. In addition, it facilitates the connection between theory and practice and the development of knowledge, skills and attitudes important for their training. Thus, the main objective of this work is to study active teaching methodologies, having as object the undergraduate courses in Administration, in the area of Applied Social Sciences. For this, we used a basic, qualitative, exploratory and bibliographic research, through an integrative literature review. In higher education courses in Applied Social Sciences, where it is salutary to link the student's skills to the demands of the labor market and new professional practices, these methodologies are presented as an alternative to be considered in reducing the academy/market distance. The results contribute to a better understanding of how these new approaches can promote the formation of the professional attributes required by the studied profession.

Keywords: Teaching Methodologies. Classroom Management. Learning management. Student Autonomy.

Introdução

A crescente multiplicidade de desafios dos diversos setores nos âmbitos global, nacional e local tem requerido o desenvolvimento de competências humanas cada vez mais diversas. As demandas do pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive, são exigências essenciais em todos os campos de formação.

Dentro desse contexto, na área da educação, as metodologias ativas buscam, de maneira eficiente e eficaz, auxiliar de maneira prática o ensino-aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos no meio acadêmico. Com o objetivo de otimizar a transmissão dos conhecimentos e ampliar o escopo de competências necessárias para a formação do profissional, busca-se aprimorar e aplicar os métodos que têm como finalidade dar apoio didático aos docentes e dinamizar o processo de aprendizagem dos discentes, transformando-os em partícipes ativos da gestão do próprio conhecimento.

Em Ciências Sociais Aplicadas, que reúne campos de conhecimentos interdisciplinares voltados para aspectos sociais das diversas realidades humanas, essa demanda atitudinal pelo protagonismo discente, torna-se ainda mais relevante, ao passo que o uso de metodologias ativas pode potencializar a relação teoria e prática.

Nesse sentido, esse estudo faz um recorte para a área de Administração, como componente das Ciências Sociais aplicadas, e busca compreender como a utilização das metodologias ativas pode contribuir na formação de competências necessárias a esse profissional. Para isso, foi necessário compreender sobre metodologias disponíveis, suas funcionalidades, bem como o entendimento de quais conhecimentos, habilidades e atitudes (competências) podem ser desenvolvidas por esses métodos no processo de formação profissional do Administrador.

O caminho metodológico adotado pela pesquisa consistiu numa abordagem básica e qualitativa. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada (Patton, 2002).



Quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que visou proporcionar maior familiaridade com o problema. Esse tipo de pesquisa pode envolver levantamento bibliográfico e/ou entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado (Gil, 2008).

No que se refere às técnicas, foram realizadas pesquisas bibliográficas e telematizadas, por meio de uma revisão integrativa. Optou-se pela realização de uma revisão integrativa, por se constituir em um instrumento de obtenção, identificação, análise e síntese da literatura direcionada a um determinado tema, como o objetivo de realizar uma discussão mais aprofundada da temática investigada (Crossetti, 2012).

As informações colhidas para efeito de análise foram provenientes de artigos indexados na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google Acadêmico*. Dessa maneira, sustentou-se por dados secundários, obtidos a partir de levantamentos realizados a partir do acesso à internet, portanto, telematizada.

Os critérios de inclusão contemplaram publicações sobre o tema, disponíveis *on-line* na íntegra e na forma de pesquisa original, em consonância com a temática desta pesquisa. Além disso, foram incluídas publicações em idioma português, no período compreendido entre 2011 e 2019. Como critérios de exclusão, não foram utilizadas pesquisas fora do recorte temporal descrito, idiomas estrangeiros, trabalhos publicados incompletos ou que não se encontrem de acordo com o questionamento desta pesquisa. Constituíram os descritores para busca os seguintes termos: metodologias de ensino/aprendizagem; metodologias ativas, competências do administrador, habilidades do administrador. Os resultados, ainda preliminares, baseiam-se na análise de 9 artigos que abordam os temas pesquisados.

Após essa breve introdução, o tópico seguinte faz uma revisão teórica sobre as metodologias ativas, suas proposições e fundamentos. Em seguida, apresenta-se o levantamento das competências profissionais do Administrador, vide revisão integrativa, bem como expõe-se preliminarmente as possíveis contribuições formativas com a implementação de metodologias ativas de aprendizagem no contexto dessa profissão.

Metodologias Ativas: o protagonismo discente como fundamento

Numa sociedade em que o conhecimento, a capacidade de resolução de problemas, a proatividade e a potencialidade criativa são competências cada vez mais requisitadas e valorizadas em todos os campos de atuação, a educação profissional acadêmica precisa encontrar novas respostas e propostas para cumprir o papel de transmissão do saber.

Moran (2015) explica que a educação formal vive uma situação dialética diante de tantas mudanças na sociedade: “como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais? Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos” (Moran, 2015, p. 15).



O autor acrescenta, ainda:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (Moran, 2015, p.16).

Para Godoi & Ferreira (2016), a educação contemporânea demanda corresponsabilidade e autogestão do processo de aprendizagem por parte de docentes e discentes, o que tem incentivado instituições de ensino superior a procurar e promover inovações didáticas que tornem o processo de aprendizagem mais significativo e que possibilite aos discentes “aprender a aprender”, e se deslocar da posição de passividade imposta pelo modelo tradicional de educação.

Pinto, Bueno, Silva, Sellmann, & Koehler (2012) abordam que o aluno, diante das competências éticas, políticas e técnicas exigidas, deve ser capaz de autogerenciar o seu processo de formação. É neste contexto que pesquisadores têm procurado desenvolver metodologias ativas de aprendizagem que possam conduzir à autonomia do discente e ao autogerenciamento e corresponsabilidade pelo seu próprio processo de formação.

Nesse sentido, as metodologias ativas vêm se contrapor ao modelo tradicional de ensino, em que o aluno tem papel secundário com relação ao conhecimento sem, de fato, participar da sua construção. No ensino tradicional, o conhecimento é transferido do professor para o aluno, enquanto no ensino ativo as coisas acontecem de maneira diferente. Uma educação ativa pressupõe que o aluno seja o condutor do seu próprio conhecimento, o que possibilita o desenvolvimento da sua capacidade de análise crítica e a imaginação, que é conduzida para a compreensão dos próprios desafios no processo do “aprender”.

Em se tratando do emprego das metodologias ativas no ensino superior, Masseto (2018) instrui que o primeiro passo é a identificação dos objetivos de uma formação profissional. Essa formação é construída através de um processo de aprendizagem. Não se ensina uma profissão: “aprende-se”, desenvolve-se, conquista-se uma formação profissional com o desenvolvimento de conhecimentos, de competências e habilidades, e de atitudes e valores profissionais. Objetivos que para serem alcançados precisarão contar com a colaboração de uma diversidade de técnicas e métodos. O sujeito que constrói esse processo de aprendizagem é o aprendiz em parceria e colaboração com seus colegas e com o professor

Bastos (2006) apud Berbel (2011) apresenta-nos uma conceituação de metodologias ativas como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.

Nesse sentido, tais metodologias “ têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (Berbel, 2011, p.28).



Mitri et al. (2008) citados por Berbel (2011) explicam que as metodologias ativas fazem uso da problematização como estratégia, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas, a partir de uma postura crítica. Acrescenta que o aluno “aprende a desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos”.

Para Berbel (2011), o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro”. Ademais, acrescenta que as metodologias ativas só podem causar um efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, se os participantes do processo as assimilarem, no sentido de compreendê-las.

Destarte, para a efetividade da prática, essa atmosfera de cooperação precisa contemplar todos os envolvidos, e, para além disso, uma mudança significativa de postura. Desse modo, é necessário que acreditem no potencial pedagógico dos métodos propostos, além de um comprometimento intelectual, que resultem num verdadeiro envolvimento, já que são muitos os desafios que podem surgir durante esse percurso.

O tópico seguinte aborda a perspectiva do uso das metodologias ativas na elaboração de competências específicas do profissional de gestão, conforme recorte temático proposto pelo estudo.

Formação do Administrador: metodologias ativas e desenvolvimento de competências

Ocupantes de um cenário de rápidas mudanças e competitividade em escala global, as organizações, objeto de estudo e trabalho dos profissionais de Administração, precisam se adaptar de maneira rápida e estratégica frente aos constantes desafios que se apresentam nos seus ambientes interno e externo. Destarte, carece de profissionais de gestão capazes de tomar decisões e implementar ações que respondam de forma estratégica à dinâmica do mercado.

Os cursos superiores em gestão, por sua vez, no intuito de atender ao mercado de atuação desses profissionais, precisam desenvolver seus currículos e metodologias de ensino tendo em consideração a formação de competências que agreguem valor, a partir de formação mais ampla, flexível e conectada com essas demandas.

O conceito de competência adotado para o presente trabalho baseia-se nos estudos em Fleury & Fleury (2001), que entendem o termo como saber adquirir, usar, mobilizar, integrar, desenvolver e transferir conhecimentos, recursos, habilidades e experiências que agreguem valor à organização e valor social ao indivíduo, buscando a maximização de resultados. Dessa forma, ainda de acordo com o estudo dos referidos autores, discutido como um conjunto de capacidades humanas, a tríade Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) está relacionada a questões como a inteligência e personalidade, com a atenção voltada para o indivíduo.



A partir desse entendimento e após a análise de quatro estudos (Benedicto, Lames & Bittencourt (2015), Nascimento & Alves (2015), Marchi & Manthei (2015) e Gorges, Passos & Wollinger (2018)) que contemplam a percepção de mercado, acadêmicos e egressos dos cursos de Administração, foi construído o Quadro 1, que apresenta as competências, divididas em Conhecimentos, Habilidade, Atitudes requeridos, com base nesses levantamentos, para os profissionais da área de gestão.

Quadro 1. Competências Requeridas ao Administrador

Competências		
Conhecimentos de Gestão em	Habilidades de	Atitudes como
Teorias Administrativas	Liderança	Proatividade
Funções Administrativas	Visão/ação estratégica	Iniciativa
Estratégia	Comunicação	Senso de cooperação
Finanças	Criatividade	Humildade
Mercado	Inovação	Interesse
Gestão de Pessoas	Trabalho em Equipe	Flexibilidade
Língua Estrangeira	Planejamento	Adaptabilidade
Informação/tecnologias	Implementação	Empreendedorismo
Produção	Análise ambiental	Comprometimento
Logística	Integração	Ética
Atualidades (formação continuada)	Saber motivar	Persistência
	Reconhecer problemas	Organização
	Resolver problemas	Sociabilidade
	Raciocínio Lógico	Disciplina
	Concentração	Respeito
	Comunicação escrita e verbal	Energia
	Decisão	Mobilidade
	Atenção	Autocrítica
	Ensino	Autoconhecimento
		Autocontrole

Fonte: Construído pelos autores, com base nos estudos de (Benedicto, Lames & Bittencourt (2015), Nascimento & Alves (2015), Marchi & Manthei (2015) e Gorges, Passos & Wollinger (2018).

Sobre as metodologias ativas de aprendizagem, cinco estudos (Berbel (2011), Barbosa e Moura, (2013), Morán (2015), Godoi & Ferreira (2016), Mota & Rosa (2018)) foram contemplados para a análise de suas funcionalidades quanto à contribuição no desenvolvimento de competências, observando-se o critério de adaptabilidade à formação do Administrador. O Quadro 2 apresenta os resultados.

Quadro 2 Metodologias Ativas e suas Funcionalidades

Estudo de Caso	O aluno é levado à análise de problemas e tomada de decisões. O caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade (Berbel, 2011).
Processo do Incidente	O processo do incidente é uma variação do estudo de caso. Os grupos expõem as conclusões para a classe, estas são colocadas no quadro de giz e por último são debatidas pela classe toda (Berbel, 2011)
Pesquisa Científica	Permite aos alunos ascenderem do senso comum a conhecimentos elaborados, desenvolvendo, no caminho, habilidades intelectuais de diferentes níveis de complexidade, tais como a observação, a descrição, a análise, a argumentação, a síntese, além de desempenhos mais técnicos, como o de elaboração de instrumentos para coletar informações, tratá-las, ilustrá-la (Berbel, 2011)
Aprendizagem baseada em problemas	Uso contextualizado de uma situação problema para o aprendizado autodirigido (Barbosa & Moura, 2013).
Aprendizagem baseada em projetos	Os projetos podem ser do tipo intervenção, desenvolvimento, pesquisa, ensino e aprendizagem. São empreendimentos finitos com objetivos bem definidos e nascem a partir de um problema, uma necessidade, uma oportunidade ou interesses de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma organização (Barbosa & Moura, 2013).
Jogos	A linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (Morán, 2015)
Aula Invertida	Os alunos estudam os conteúdos em casa, ou onde preferirem. São disponibilizados em uma plataforma <i>on-line</i> vídeos, textos e um conjunto de atividades às quais os estudantes devem se dedicar antes de ir para a aula (Morán, 2015)
Peer Instruction (Aprendizagem por pares, Godoi e Ferreira, 2016); Instrução pelos Colegas, (Mota e Rosa, 2018)	Destaca-se pelo entendimento e aplicabilidade dos conceitos, utilizando-se da discussão entre os discentes. Envolve o estudante e torna a aula mais interessante, fornece ao professor um <i>feedback</i> sobre em que estágio de aprendizagem a classe está e o que os estudantes sabem ou não (Godoi & Ferreira, 2016).
<i>Just-in-Time Teaching</i> Ensino sob medida	Move o elemento “transferência de conteúdo” do curso para a preparação pré-classe. Os alunos preparam-se para cada aula lendo o livro e fazendo um conjunto de tarefas postadas na web. O tempo de aula pode-se concentrar nos pontos para os quais os alunos precisam de mais ajuda (Mota & Rosa, 2018)
<i>Team based learning</i> – Aprendizagem baseada em times.	Um típico modelo desta metodologia é composto por três partes; uma preparação prévia (em casa) por parte do estudante (aproximando-se assim do modelo das aulas invertidas); um momento de testes formativos (a iniciar cada aula e seguida de <i>feedback</i> imediato); por fim um conjunto de tarefas a realizar em grupo. (Mota & Rosa, 2018)

Fonte: Construído pelos autores, com base nos estudos de (Berbel (2011), Barbosa & Moura, (2013), Morán (2015), Godoi & Ferreira (2016), Mota & Rosa (2018)

A despeito das correlações entre as dimensões da competência (Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Ética) e as metodologias ativas estudadas, o Quadro 3 demonstra como essa aplicabilidade pode ocorrer na formação do Administrador.

Quadro 3. Metodologias Ativas X Dimensões da Competência

Metodologias Ativas	Exemplos de Dimensões da Competência
Aprendizagem baseada em problemas	C (Gestão), H (Reconhecer e Resolver Problemas), A (Proatividade, Mobilidade, Criatividade, Inovação, Empreendedorismo)
Aprendizagem baseada em projetos	C (Gestão), H (Trabalho em equipe), A (Liderança, Disciplina, Empreendedorismo)
Estudo de Caso	C (Gestão), H (Visão/Ação Estratégica), A (Flexibilidade, Decisão, Raciocínio Lógico).
Processo do Incidente	C (Gestão), H (Decisão), A (Senso de Cooperação, Integração, Sociabilidade)
Pesquisa Científica	C (Gestão), H (Comunicação escrita e verbal), A (Organização, Disciplina)
Peer Instruction	C (Gestão), H (Concentração e Atenção), A (Interesse, Responsabilidade, Autocrítica)
Jogos	C (Gestão), H (Decisão, liderança, integração), A (Proatividade, Cooperação, Energia)
Aula Invertida	C (Gestão), H (Concentração, Ensino), A (Disciplina, Autoconhecimento).
<i>Just-in-Time Teaching</i> Ensino sob medida	C (Gestão), H (planejamento) A (Interesse, Comprometimento, Disciplina)
<i>Team based learning</i> – Aprendizagem baseada em times.	C (Gestão), H (Planejamento, Concentração, Resolução de problemas, Liderança); A (Cooperação, Responsabilidade, Integração, Criatividade)

Fonte: Dados da Pesquisa

Legenda: C (Conhecimento), H (Habilidades), A (atitudes)

A partir do escopo abordado, demonstram-se possíveis funcionalidades do uso de metodologias ativas na formação do Administrador, bem como destaca-se, a partir do entendimento dessas práticas pedagógicas, o deslocamento do discente da condição de “A-luno” a protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, busca-se repensar o papel do professor, que sem deixar de lado seus conhecimentos, suas pesquisas ou sua experiência, descobre seu novo papel de mediador pedagógico e de parceiro do aluno na construção da aprendizagem e da formação profissional. Torna-se um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem; que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos objetivos de sua formação profissional; que se mostra disponível para colaborar na superação das dificuldades do aluno; que desafia o aprendiz com questões éticas, sociais, profissionais. Esse processo de mediação favorece o surgimento do aprendiz parceiro que assume a atitude de aprender, com corresponsabilidade pelo processo da formação (Masseto, 2018).

Considerações Finais

De forma geral, os estudos analisados identificam que a formação acadêmica em gestão ainda não consegue abranger um desenvolvimento amplo das dimensões das competências, especialmente no que se refere às atitudes, uma vez que são poucas as atividades pedagógicas realizadas buscando mensurá-las, como também a identificação destas nos alunos.

Ademais, observa-se ainda a prevalência de modelos tradicionais de ensino, em que há pouca integração entre teoria e prática e, em muitos casos, os conteúdos trabalhados não preparam os discentes para atender às expectativas do mercado.

Destarte, o uso das metodologias ativas de aprendizagem pode contribuir para mudar a dinâmica desse processo, uma vez que o professor pode organizar-se para obter o máximo de benefícios do uso dessas técnicas, que possibilitam uma formação mais integral, com o desenvolvimento de diversos sentidos e comportamentos desejáveis para o discente.

Nesse sentido, torna-se central a figura do professor, que deve se deslocar do papel exclusivo de transmissor do conhecimento para atuar como facilitador ou orientador e estimular que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos.

Para além disso, torna-se relevante registrar os modos como as experiências são realizadas e os resultados obtidos junto aos alunos, de modo a ampliar as reflexões e as evidências de seus benefícios pedagógicos, bem como permitir a correção de possíveis desvios de aplicação.

Do ponto de vista do aluno, observa-se que essas metodologias devem possuir uma realidade mais próxima do mercado de trabalho e do exercício da profissão, com o intuito de definir seu senso crítico, avaliar as diversas perspectivas e desenvolver o interesse de aprofundar conhecimentos além do que lhe é passado, alternando aquele modelo de ensino que busca avaliar

Referências

- Barbosa, E. F; Moura, D. G de. (2013). *B. Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago.
- Benedicto S. C. de;, Lames, E. R. de; Bittencourt, J. J. (2015). As habilidades do administrador e seus reflexos sobre a prática estratégica nas organizações contemporâneas. *REUNA*, Belo Horizonte - MG, Brasil, v.20, n.4, p.115-138, Out/Dez.
- Berbel, N. A. N. (2011). As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, Jan/Jul.
- Crossetti, M. da G. O. (2012). Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem o rigor científico que lhe é exigido. *Revista Gaúcha de Enfermagem.*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, jun, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v33n2/01.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2018.
- Fleury, A. Fleury, M. T. L. (2001). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeças caleidoscópico da indústria brasileira*. Rio de Janeiro: Atlas.



Gorges, S; Passos, A. P. dos; Wollinger, H. (2018). Competências do administrador: um estudo com acadêmicos do curso de administração no contexto da aprendizagem ativa. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 1, p. 1-27.

Gil, A.C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Godoi, A. F. de; Ferreira, J. V. (2016). Metodologia Ativa de Aprendizagem para o Ensino em Administração: Relatos da Experiência com a Aplicação do *Peer Instruction* em uma Instituição de Ensino Superior. *Revista Eletrônica de Administração (Online)*, v.15, n.2, ed.29, Jul/Dez.

Marchi, A de; Manthei, N. B. (2015). Formação de competências do administrador: análise da percepção dos concluintes e egressos do curso de graduação. *XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Desafios da Gestão Universitária do Séc. XXI. Mar Del Plata, Arg, 2 a 4 de Dez.

Masseto, T. M. (2018). Metodologias Ativas no Ensino Superior: Para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais. *Revista e- Curriculum*, São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667 Jul./Set.

Morán, José. (2015). Mudando a Educação com Metodologias Ativas. [Coleção Mídias Contemporâneas]. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.

Mota, Ana R.; Rosa, C. T. W. da. (2018) Ensaio sobre Metodologias Ativas. *Espaço Pedagógico*, v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, Mai/Ago.

Nascimento M. D. N. do; Alves, M. B. (2015). Competências do Administrador: um estudo comparativo entre a percepção da academia e do mercado. *XII SEGET (Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. Organização de Recursos e Desenvolvimento. 28/30 de Out.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Londres, Thousand Oaks: Sage Publications.

Pinto, A. S. da S.; Bueno, M. R. P.; Silva, M. A. F. do A. e; Sellmann, M. Z.; Koehler, S. M. F. (2012). *Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com Peer Instruction*. Janus, Lorena, ano 6, n. 15, 1 Jan./Jul.



PEDAGOGIA: A PESQUISA COMO FORMA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DA COMUNIDADE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

Fernanda Rose Silva

Resumo: O presente trabalho constitui-se um artigo pela realização de uma pesquisa-ação desenvolvida no contexto da Faculdade de Educação-FE localizada no Campus Universitário Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília – UnB, que teve como objetivo trabalhar a Pedagogia por meio da Ecologia Humana e a Educação Ambiental através de ações, a Semana do Meio Ambiente e a Semana da Consciência Negra, as quais foram realizadas durante 2 semanas, a fim de contribuir para a construção do sentimento de pertencimento à FE assim como para a formação de sujeitos ecológicos no que se refere à transformação da realidade e produção de conhecimento compartilhado, com a participação dos mesmos envolvidos neste contexto. Ademais, teve como objetivos específicos compreender a dinâmica das relações existentes entre os sujeitos da Faculdade de Educação; desenvolver palestras, oficinas, rodas de conversa, apresentações de dança de acordo com as necessidades da comunidade; e envolver a comunidade de estudantes da FE em um sentimento de coletivo, pertencimento e coparticipação.

Palavras-chave: Faculdade de Educação. Pedagogia. Semana do Meio Ambiente. Semana da Consciência Negra.

Abstract: The present assignment constitutes an article for the realization of an action-research developed in the context of the Faculty of Education-FE located at the Campus Darcy Ribeiro of the University of Brasilia - UnB that aimed to work the Pedagogy through Human Ecology and Environmental Education through actions, The Environment Week and the Black Conscience Week, which were held for 2 weeks, in order to contribute to the construction of the sense of belonging to the FE, as well as, for the formation of ecological subjects with regard to the transformation of reality and the production of shared knowledge, with the participation of them involved in this context. Moreover, it had as specific objectives to understand the dynamics of the relationships existing among the subjects of the Faculty of Education; develop lectures, workshops, conversation wheels, dance performances according to the needs of the community; and involve the community of FE students in a sense of collective, belonging and co- participation.

Keywords: Faculty of Education. Pedagogy. Environment Week. Black Conscience Week.

Introdução

O presente trabalho constitui-se um artigo pela realização de uma pesquisa-ação desenvolvida no contexto da Faculdade de Educação-FE localizada no Campus Universitário Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília. Esta é constituída por três prédios construídos no *campus*, a FE-1, FE-3 e FE-5, e tem como Diretora a Professora Doutora Liliane Campos Machado e como Vice-diretor o Professor Doutor José Luiz Villar, os quais foram eleitos no ano de 2018 pela comunidade acadêmica, e ficarão na gestão até o ano de 2022.

Possui como missão formar educadores capazes de intervir na realidade através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva.



A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília foi fundada em 1966, sendo parte do projeto original de construção da UnB. Este local era para ser o primeiro espaço de formação para todos os estudantes que ingressassem na Universidade, independentemente do curso de graduação, porém, com a Ditadura Militar, esse projeto não deu certo.

Diante disso, o objetivo da pesquisa foi trabalhar a Pedagogia dentro da Ecologia Humana e a Educação Ambiental através de ações, as quais foram realizadas durante 2 semanas, a fim de contribuir para a construção do sentimento de pertencimento à FE assim como para a formação de sujeitos ecológicos no que se refere à transformação da realidade e produção de conhecimento compartilhado, com a participação dos mesmos envolvidos neste contexto.

Metodologia

Para a pesquisa foi utilizada a pesquisa-ação, que se caracteriza por “intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.” (ENGEL, 2000, p.182). A finalidade é que seja um processo de aprendizagem significativo à comunidade, buscando o envolvimento desta neste processo de pesquisa, assim como em soluções de problemas.

Este tipo de pesquisa dividiu-se em etapas, tais quais a formação de um grupo de apoio, a formação de um grupo de estudantes, o planejamento das ações no grupo de apoio.

Grupo de Apoio

Assim, o primeiro passo foi a formação de um grupo de apoio com o objetivo de reunir pessoas que tenham o desejo de fazer o bem para melhorar o ambiente no qual estão inseridas. Esse contato foi feito pessoalmente e contou com a participação de 8 estudantes de Pedagogia altamente comprometidos em mudar a realidade.

Grupo de Estudantes

Cada membro do Grupo de Apoio organizou um grupo de 4 estudantes para que assim pudessem mobilizar o maior número de pessoas da comunidade. Estas foram mobilizadas através de contato telefônico, *e-mail* ou pessoalmente para que lhes despertasse a vontade de participar e, juntos, pudessem definir um projeto de ação na comunidade.

Planejando as ações no Grupo de Apoio

As reuniões com o grupo de apoio foram necessárias para fazer um levantamento dos itens precisos para o funcionamento do grupo de estudantes, seguindo um roteiro básico. O planejamento, fruto dessas reuniões, foi apresentado na primeira reunião com o grupo de estudantes para discussão e sugestões.



As reuniões

Com base no roteiro de reunião, o tempo da pesquisa-ação e os passos seguidos até a consolidação do grupo de apoio, bem como suas atividades, as reuniões serviram para definir as ações.

A primeira reunião assim como as outras foram realizadas com todos os indivíduos que formaram parte do grupo de estudantes, com duração média de duas horas cada, na sala 3 da FE 5, às 12h30, após a aula, sendo o dia e horário em que todos podiam participar (às terças-feiras). Caracterizou-se por apresentar a proposta da pesquisa-ação para o grupo de estudantes.

Já a segunda reunião, realizada no mesmo horário e local da anterior, teve o objetivo de identificar qual a percepção do grupo sobre a comunidade da FE. A maioria apontou que se sentiam “sós” por não haver ações que fizessem com que se sentissem acolhidos e acolhidas em suas especificidades na Faculdade de Educação. Outro ponto mencionado por todos e todas foi a questão do lixo encontrado em todas as dependências da FE, mesmo havendo lixeiras específicas para o lixo seco e orgânico no local.

Então, a partir disso, foi perguntado ao grupo sobre os aspectos da comunidade que podem receber cuidados imediatos por parte de uma ação organizada deste grupo, os quais foram anotados para serem discutidos com maior profundidade na próxima reunião.

Com isso, a terceira reunião teve como objetivo descobrir qual é a contribuição que o grupo pode dar para melhorar a qualidade de vida da comunidade e criar um projeto educativo de acordo com os interesses comuns tendo em vista na melhoria das relações entre todos. Para isso, foram retomadas as questões levantadas na reunião anterior, a fim de decidir quais as ações que o grupo poderia oferecer à comunidade a partir dos problemas mencionados por ela.

Então, após os debates, ficou acordada a realização da Semana do Meio Ambiente bem como da Semana da Consciência Negra. Portanto, com as reuniões, foi concluído que na Faculdade de Educação da UnB há 2 principais problemas, um com foco no âmbito social e outro ambiental (que não deixa de ser ambiental assim como o outro foco), mas que são resumidos em uma só pergunta, caracterizando o problema de pesquisa:

Como envolver os estudantes da FE de forma que se sintam pertencidos a este local, a partir da abordagem da Pedagogia aplicada à Educação Ambiental e Ecologia Humana?

Diante dessa questão, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Envolver a comunidade discente mediante eventos (Semana do Meio Ambiente e Semana da Consciência Negra), com o objetivo de promover o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade à Faculdade de Educação bem como contribuir para a formação de sujeitos ecológicos.



Objetivos específicos

- Compreender a dinâmica das relações existentes entre os sujeitos da Faculdade de Educação.
- Desenvolver palestras, oficinas, rodas de conversa, apresentações de dança de acordo com as necessidades da comunidade.
- Envolver a comunidade de estudantes da FE em um sentimento de coletivo, pertencimento e coparticipação.

No âmbito social, o problema identificado foi a ausência do sentimento de pertença à Faculdade de Educação por boa parte dos estudantes e a falta de comunicação e contato entre eles. Os alunos pouco ficam na faculdade além dos horários de aula, e não estabelecem vínculo com esse ambiente, não se sentem parte dele, não participam dos eventos acadêmicos e não se comunicam entre si.

Dessa maneira, com as reuniões, foi proposto um evento voltado para o Novembro Negro, já que é visto que na FE não há muitas atividades para esse mês. Com isso, a proposta de fazer a Semana da Consciência Negra é uma forma de incentivar a participação dos estudantes em oportunidades educativas fora das aulas e afirmar negros e negras no espaço acadêmico, bem como de fazer com que os discentes passem mais tempo no espaço da faculdade ocupando a nossa FE com debates e discussões, trabalhando a educação nos seus mais diversos âmbitos e reforçando as relações entre os alunos.

Já no ambiental, foi diagnosticado que as pessoas na FE não têm consciência da quantidade de lixo que produzem, e não colaboram para a sua redução. Além disso, apesar de termos a separação dos resíduos sólidos e orgânicos no local, os estudantes não fazem uso correto das lixeiras. A partir de todas essas e outras questões debatidas, propôs-se um evento educativo com a temática ambiental, a fim de trabalhar a educação e a conscientização sobre o lixo e debater sobre outros problemas ambientais.

Isso posto, foi feito um cronograma das atividades planejadas a serem executadas na FE. Ademais, é importante mencionar que foram feitos cartazes de divulgação das ações, os quais foram colocados nos murais estratégicos da Universidade de Brasília bem como nas redes sociais.

Revisão de Literatura

Segundo Carvalho (2004), “a educação é parte da ação humana de tornar inteligível a existência, dotando de sentido os ambientes de vida.” Com base nesta afirmação, pode-se dizer que a pesquisa-ação propiciou aos envolvidos, através dos processos pedagógicos a exemplo de seminários e debates realizados, a construção de novos sentidos à Faculdade de Educação.

Em complemento ao autor citado, Dansa (2012) Pato (2012) e Corrêa (2012) abordam o quanto a educação tem a capacidade de articular as diversas dimensões que o indivíduo possui na busca do conhecimento.



Nesse sentido, cabe à educação reorganizar o processo de conhecimento, a partir de novas premissas, utilizando-se de todas as dimensões de que o ser humano dispõe, sejam elas racionais, emocionais, intuitivas e corporais, tendo como perspectiva que os grupos de indivíduos caminhem para uma construção própria que os ajude a se compreenderem melhor como coletivo de individualidades, inserindo-se no mundo com uma identidade, ou descobrindo-se como transitoriedade, ou mesmo se reconstituindo sob padrões que permitam rearticular seus valores, sua qualidade de vida e sua participação social. (DANSA; PATO; CORRÊA, 2012, p.2).

Com isso, é certo dizer que a presente pesquisa deu certo, na medida em que os envolvidos participaram de forma cooperativa e solidária, na qual foi possível trabalhar tais dimensões mencionadas, levando em consideração o princípio da alteridade assim como afirma Rodrigues (2001) ao dizer que o ser humano deverá ser formado nos princípios da ética e da moral, para a “ação cooperativa, para a solidariedade, para a aceitação do outro, para a noção de limites e para construir a noção de dever.”

Essa alteridade mencionada pôde ser construída por meio da proposta de Educação Ambiental e Ecologia Humana, uma vez que aquela visa a soluções com base em uma ecologia, intrinsecamente relacionada à ética, já mencionada, e à Ecologia Humana. Esta aborda acerca do autoconhecimento, critério este tão necessário para se formar sujeitos ecológicos que tanto foram defendidos neste trabalho. Assim, com todos esses aspectos, é visível que o reconhecimento e consciência do outro é um importante fator dentro de uma pesquisa-ação.

Outro ponto fundamental é o diálogo. Uma pesquisa-ação só se faz com um processo dialógico entre os sujeitos participantes, assim como afirma Paulo Freire (1980):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (apud AMBRÓSIO, 2013, p.1) A comunicação foi algo crucial que ajudou na solução de problemas que apareceram ao longo da pesquisa. Mourão e Corrêa afirmam que “para que surjam soluções criativas aos problemas imediatos que afetam os indivíduos, comunidades e cidades, é preciso que se amplie a consciência individual e coletiva, buscando-se alcançar uma melhor tradução dos modelos organizacionais adotados.”

Nesse sentido, a pesquisa-ação proporcionou aprendizados tanto para os sujeitos da comunidade (FE) como para a pesquisadora, que é o que se espera de uma pesquisa-ação de acordo com Engel (2000).

Por fim, tudo o que foi dito resulta em um sujeito ecológico, que, segundo Campos (2017) e Cavalari (2017), “é fundamental para o desenvolvimento das questões ambientais no processo educativo, além de preparar professores críticos comprometidos eticamente na sociedade e com o ambiente, colaborando para a transformação social e para a melhoria da qualidade devida.”

Discussão de Resultados

A atividade organizada no primeiro dia da Semana do Meio Ambiente consistiu na exposição do documentário Ser Tão Velho Cerrado no auditório Dois Candangos, o qual fala, dentre outras coisas, dos impactos que o desmatamento do Cerrado traz para todo o Brasil e de como as relações de poder estão extremamente relacionadas com esse desmatamento.

Tal documentário visou transmitir aos presentes a mensagem de que o Cerrado, sistema biogeográfico em que Brasília está inserida, é vida, e essa vida está sendo destruída por questões de poder/ganância/riqueza, e se nós não nos mobilizarmos, morreremos juntos com ele.

No dia seguinte, ocorreu uma oficina de sabão ministrada por uma estudante de Pedagogia, em que houve a presença de alunos de outros cursos da UnB, como Farmácia, Odontologia, Medicina, Letras, dentre outros.

Houve também um seminário sobre a ODS 4 sob o tema Educação de qualidade: Educação ambiental e nível de escolaridade, apresentados por um estudante de Engenharia Ambiental e outro do curso de Biologia, ambos da UnB. ODS são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável criados a partir dos oito objetivos do Milênio (ODM) em 2015 pelas Nações Unidas em conjunto com os países. No total são 17 objetivos para serem cumpridos até o ano de 2030.

No último dia da Semana, ocorreu uma oficina de Materiais Reutilizáveis, ministrada por duas estudantes de Pedagogia. Consistiu em fazerem árvores de Natal com rolos de papel higiênico e caixas de ovos, enfeites estes que foram entregues a crianças carentes de uma ONG localizada no Estado de Goiás. Assim, finalizou-se a Semana do Meio Ambiente com a presença de 68 pessoas, superando expectativas.

Já o primeiro dia de ação da Semana da Consciência Negra foi caracterizado pela apresentação de dança do grupo STREET JAM CIA DE DANÇA, caracterizando-se um grupo de jovens negros periféricos.

No dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra teoricamente, já que não há um dia para sermos negros e negras senão como somos todos os dias, ocorreu uma roda de conversa com Max Maciel, o qual se formou em Pedagogia na UnB e é um grande representante do movimento da militância juvenil e possui estudos sobre o negro no contexto de centro/periferia, tema este da roda.

No dia posterior, ocorreu uma palestra denominada Meta 8 Plano Nacional de Educação (PNE): Escolaridade média da população rural e urbana ministrada por uma estudante de Pedagogia da UnB.

O evento começou com uma dinâmica com os presentes para trabalhar a questão do medo/insegurança que as pessoas sentem, especialmente as negras, devido a processos de silenciamento que muitas vezes esta população sofre. Após a dinâmica, a palestrante mostrou indicadores espantosos quanto à disparidade existente entre a escolarização da população negra x branca e rural x urbana.

Importante salientar que, no dia seguinte, teve-se a palestra intitulada Quilombo Mesquita: Território e Manifestações Culturais por Manoel Neres, o qual é servidor da UnB e morador do



mencionado quilombo. Com isso, Manoel fez uma breve contextualização histórica sobre a origem da comunidade, dizendo que esta ocorreu em 1746, quando a família Mesquita abandonou suas terras deixando-as para três mulheres escravas as quais foram responsáveis pela continuidade e criação do quilombo, o qual é uma comunidade tradicional. Brandão (2014) e Borges (2014) afirmam que “a comunidade tradicional reconstrói tanto a sua identidade quanto o fundamento dos seus direitos a permanecerem “aqui” e a se reproduzirem “como nós sempre fomos”.

Com isso, pode-se afirmar que tal palestra caracterizou-se como um Encontro de Saberes uma vez que, este “favorece e faculta um diálogo interepistêmico no interior das universidades, estabelecendo conexão e interação dos saberes ancestrais das mestras e mestres, seja os de matriz quilombola, indígena, raizeiros, mateiros, caiçaras, entre outros saberes” (OLIVEIRA; TRINDADE, 2017, p.143).

Finalmente, no último dia, foi realizado um debate acerca das religiões afro-brasileiras mediado por um estudante de Psicologia da Universidade Católica de Brasília (UCB) e por um estudante de Pedagogia da UnB. Eles abordaram o preconceito que essas religiões sofrem por serem de matrizes africanas e de ações de igrejas neopentecostais que, muitas vezes, as demonizam.

Considerações Finais

Foi, portanto, um trabalho que envolveu a comunidade discente da FE, objetivo da pesquisa, pois contou com a cooperação desse grupo; segundo Jesus (2015) este é um ponto importantíssimo para uma educação de qualidade, já que “o indivíduo, quando coopera, coordena diversos pontos de vista, sendo capaz de enxergar uma situação a partir da perspectiva do outro”. (JESUS, 2015, p.28)

As ações realizadas suscitaram aprendizados colaborativos entre os sujeitos que contribuíram para a organização e a realização dos eventos de forma coletiva e permitiram que o público-alvo pudesse se sentir pertencidos à Faculdade de Educação, algo que é de extrema importância para a vida das pessoas.

Com isso, o resultado desta pesquisa foi positivo, uma vez que se cumpriram os objetivos e conseguiu-se envolver pelo menos uma parcela da comunidade de estudantes da Faculdade de Educação, em sua maioria estudantes de Pedagogia, em processos que os fizeram refletir acerca do seu estar no mundo.

Por fim, a pesquisa-ação agregou-me bastante experiência e, particularmente, pude ter ainda mais certeza de que nada é impossível, e do quanto a Pedagogia é importante em nossa sociedade, embora ainda tenha uma quantidade significativa de pessoas que a desvalorize, fato este que precisa mudar através de mais pesquisas na área.

Referências Bibliográficas

AMBRÓSIO, Ana Cristina da Silva. **O diálogo em Paulo Freire: Contribuições para o ensino de Matemática em classes de recuperação intensiva**. Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013.



BRANDÃO, C.R; BORGES, M.C. **O lugar da vida - Comunidade e comunidade tradicional.** 2014

CAMPOS, Daniela; CAVALARI, Rosa Maria. **Educação Ambiental e formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos”: processos de formação humana, empoderamento e emancipação.** Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental, v. 34, n.1, p. 92-107, jan./abr., 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura Carvalho. **Educação, Natureza e Cultura: ou sobre o destino das latas.** 2004

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Sujeito ecológico: a dimensão subjetiva da ecologia.** n. d

DANSA, C; PATO, C; CORRÊA, R. **Educação Ambiental e Ecologia Humana: Contribuições para um debate.** Universidade de Brasília, 2009.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** Educar em Revista, núm. 16, 2000, pp. 181-191 Universidade Federal do Paraná.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

JESUS, Anny Leite de. **Jogos cooperativos com estudantes do ensino fundamental: uma proposta para a formação de valores humanos.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Missão e objetivos Faculdade de Educação UnB. FE. Disponível em:

<http://www.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=130&Itemid=1203> . Acesso em: 21 de novembro de 2018.

MOURÃO, Laís; CORRÊA, Rosângela. **O que é educação ambiental e ecologia humana?**

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. n. d

ODS 4. Nações Unidas. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>>. Acesso em: 23 de novembro de 2018.

SÁ, Laís Mourão e CORRÊA, Rosângela. **O que é Educação Ambiental e Ecologia Humana.** Programa de Educação Ambiental e Ecologia Humana. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1998 (mimeo).



IMPACTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO LOCAL E COMUNITÁRIO

- A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE – COLABORAÇÃO, INOVAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO 427
- AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E SUA INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE NA PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURE 432
- IMPACTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO LOCAL: CASO DO CAMINHO-DE-FERRO DE BENGUELA (CFB)- “DE NACIONAL À TRANSCONTINENTAL.” 446
- LIDERANÇA E INTERNACIONALIZAÇÃO DE CARREIRAS EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA 456
- PANORAMA REGULATÓRIO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS GAÚCHAS: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES DO SINAES DA ENGENHARIA CIVIL 467
- UNIVERSIDADE E TERRITÓRIO: O CASO DO CAMPUS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM PLANALTINA 477
- EXPERIÊNCIAS DO INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DE LUANDA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BAIRRO HONGA MUNICÍPIO DE TALATONA 487
- FAZENDO CIÊNCIA SOB OS PRÓPRIOS PÉS: PLANALTINA-DF PERANTE O OLHAR DOS TCCs DA FACULDADE UNB PLANALTINA 501



A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE – COLABORAÇÃO, INOVAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO

Ana Luísa Rodrigues

alrodrigues@ie.ulisboa.pt; alrodrigues@ie.ulisboa.pt

Luísa Cerdeira

luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt

Tomás Patrocínio

tomas.patrocinio@ie.ulisboa.pt

Belmiro Cabrito

b.cabrito@ie.ulisboa.pt

Pedro Mucharreira

pmucharreira@hotmail.com

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo: As Instituições de Ensino Superior (IES) assumem um papel importante no crescimento económico e desenvolvimento regional com um contributo ao nível da melhoria do capital humano, inovação e transferência de conhecimento, que repercute consequentemente na qualidade de vida da população. Este trabalho se insere no projeto de investigação U-Value, que tem como objetivo estudar o impacto que as IES têm na qualidade de vida das regiões, quer no nível qualitativo quer quantitativo, bem como sua eficiência na transformação de fundos públicos, fundos próprios e diferentes tipos de capital humano, social e organizacional em *outputs* com influência na qualidade de vida das populações e sustentabilidade das suas regiões. Neste artigo, suportado numa revisão de literatura, pretendemos analisar alguns indicadores em Portugal, do lado da procura com base nas despesas (*inputs*), no nível dos estudantes e I&D; e do lado da oferta com base no conhecimento (*outputs*) relacionados com o capital humano, inovação e transferência de conhecimento, como forma de analisar as práticas e a responsabilidade das IES no nível da inovação e transferência de conhecimento para as empresas e a sociedade. Para quantificar os indicadores a serem analisados, serão utilizadas as bases de dados públicas portuguesas. Trata-se de um levantamento de dados preliminar de suporte à investigação; pretendeu-se analisar algumas relações estabelecidas com base nos indicadores referidos.

Palavras-chave: Transferência de conhecimento. Inovação. Capital humano. Ensino Superior.

THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND SOCIETY – COLLABORATION, INNOVATION AND TRANSFER OF KNOWLEDGE

Abstract: Higher Education Institutions (HEIs) play an important role in economic growth and regional development with a contribution to improving human capital, innovation and knowledge transfer, which consequently has an impact on the population's quality of life.

This work is part of the U-Value research project, which aims to study the impact that HEIs have on the quality of life of the regions, both qualitatively and quantitatively, as well as their efficiency in transforming public funds, own funds and different types of human, social and organizational capital in outputs that influence the quality of life of the populations and sustainability of their regions. In this article, supported by the literature review, we intend to analyze some indicators in Portugal, on the demand-side basis, at student and R&D level; and the knowledge-based supply side (outputs) related to human capital, innovation and knowledge transfer as a way of analyzing the practices and



responsibility of HEIs in terms of innovation and knowledge transfer to companies and society. To quantify the indicators to be analyzed, the Portuguese public databases will be used. As a preliminary research support data collection, it is expected to find examples of some good practices and to analyze the types of relationships that are established or can be established on the basis of these indicators. This is a preliminary data collection to support the investigation, it was intended to analyze some relationships established based on the indicators mentioned.

Keywords: Knowledge Transfer. Innovation. Human capital Higher Education.

INTRODUÇÃO

A melhoria da qualidade e a relevância do ensino e da aprendizagem no ensino superior apresentaram-se sempre como questões centrais no Processo de Bolonha (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Adicionalmente, independentemente das estratégias nacionais específicas, a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) procura ou deveria procurar desenvolver estratégias no sentido de estimular a colaboração, a inovação e transferência de conhecimento.

Na União Europeia foram estabelecidos quatro desafios para ao ensino superior, concentrando-se em quatro prioridades de ação correspondentes:

1. ajustar as competências às necessidades futuras e promover a excelência no desenvolvimento de competências;
2. construir sistemas de ensino superior inclusivos e conectados;
3. garantir que as instituições de ensino superior contribuam para a inovação;
4. apoiar sistemas de ensino superior eficazes e eficientes (European Commission, 2017, p. 4).

Desse modo, as IES devem assumir concomitantemente um papel relevante no que respeita ao crescimento e desenvolvimento económico e social, contribuindo para a melhoria do nível de capital humano, inovação e transferência de conhecimento, com consequências na qualidade de vida da população e sociedade.

O projeto U-Value tem como objetivo desenvolver: i) um sistema de indicadores que possa ser utilizado para quantificar a influência das IES na QV das populações das suas regiões; ii) uma matriz de impacto multidimensional das IES na QV das populações das suas regiões; e iii) um sistema de monitorização e quantificação da QV da população na região de influência de cada IES.

Dessa forma, neste estudo se pretende analisar alguns indicadores em Portugal, do lado da procura com base nas despesas (*inputs*), e do lado da oferta com base no conhecimento (*outputs*) relacionados com o capital humano, inovação e transferência de conhecimento, como forma de analisar as práticas e a responsabilidade das IES no nível da inovação e transferência de conhecimento para as empresas e a sociedade.

Este artigo se integra no Projeto U-Value (PTDC/EGE-OGE/29926/2017), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

METODOLOGIA

Este trabalho insere-se no projeto de investigação U-Value, que tem como objetivo o estudo do impacto que as IES têm na qualidade de vida e sustentabilidade das suas regiões em Portugal, qualitativa e quantitativamente, e a caracterização de sua eficiência na transformação de fundos públicos, fundos próprios e vários tipos de capital humano, social e organizacional em *outputs* com influência na qualidade de vida das populações e sustentabilidade das suas regiões de influência. Inclui a identificação e recolha dos principais *inputs* e *outputs* das IES que possam ter um impacto na vida da população da população da região de influência da instituição.

Tendo em conta a revisão de literatura e após a construção do modelo, seguiu-se o trabalho de seleção e definição dos indicadores-chave. Este será validado junto de diversos *stakeholders*, tais como, entidades do panorama académico, político, social, agentes económicos, estudantes, *alumni* e residentes nas áreas de localização das IES em Portugal, prevendo-se a realização de entrevistas com base nas componentes e indicadores recolhidos através da revisão da literatura.

RESULTADOS

Com base nos dados secundários recolhidos nas bases de dados nacionais, de forma a sustentar e inferir relações entre o papel das IES e as empresas no nível da colaboração entre si, nomeadamente no nível do capital humano, inovação e transferência de conhecimento, foram analisados alguns indicadores em Portugal.

No que respeita ao “Pessoal em Atividades de I&D”, que inclui os investigadores e as pessoas que fornecem serviços diretamente ligados às atividades de “Investigação & Desenvolvimento (I&D)”, verifica-se um aumento significativo ao longo dos anos do pessoal a desenvolver atividades de I&D, tendo mais que duplicado de 2001 para 2017, seguindo o padrão mais regular em termos de distribuição geográfica com maior concentração na Área Metropolitana de Lisboa, Norte e Centro. Verificou-se ainda que a maioria do pessoal em atividades de I&D, 55% encontra-se no ensino superior, seguido das empresas com 40%. Apenas 4% do pessoal em atividades de I&D se encontra no Estado e 1% em instituições privadas sem fins lucrativos, em 2017 (Tabela 1).

Tabela 1. Pessoal em atividades de investigação e desenvolvimento (I&D)

NUTS II	Pessoal em atividades de I&D por Sectores de execução						
	Total (Indivíduo)			Empresas	Estado	Ensino Superior	Instituições Privadas sem Fins Lucrativos
Área geográfica / Anos	2001	2010	2017	2017	2017	2017	2017
Norte	4 962	13 507	18 504	8 217	580	9 628	79
Centro	3 790	8 958	11 015	5 091	145	5 755	24
Área Metropolitana de Lisboa	12 133	22 639	22 517	7 740	1 342	12 866	568
Alentejo	956	957	1 449	713	2	732	2
Algarve	422	816	731	109	10	613	0
Região Autónoma dos Açores	398	359	353	58	21	270	4
Região Autónoma da Madeira	309	382	426	95	112	213	7
Portugal Total	22 970	47 616	54 995	22 023	2 212	30 078	683
Portugal %	-	-	100%	40%	4%	55%	1%

Fonte: DGEEC/MEd – MCTES| PORDATA (acedida em julho 2019)



Quanto às Despesas em atividades de I&D, conforme a Tabela 2, verificou-se uma diminuição de 2010 para 2014, mas depois um aumento de 2014 para 2018, não chegando, contudo, ao valor mais elevado de 2010. Aqui são as empresas que apresentam uma maior percentagem de despesas, representando 50% dos valores investidos, seguidas do ensino superior, que representa 43% das despesas em atividades de I&D, em 2017. A distribuição geográfica não apresenta nada a salientar.

Tabela 2. Despesas em atividades de investigação e desenvolvimento (I&D)

NUTS II	Despesas em atividades de I&D por Sectores de execução						
	Total (Euro - Milhares)			Empresas	Estado	Ensino Superior	Instituições Privadas sem Fins Lucrativos
Área geográfica / Anos	2010	2014	2017	2017	2017	2017	2017
Norte	737 532,5	683 247,9	863 023,3	464 548,6	45 104,5	349 189,7	4 180,6
Centro	412 259,9	438 959,8	485 501,8	256 774,2	10 150,9	216 150,2	2 426,4
Área Metropolitana de Lisboa	1 492 445,9	1 000 393,5	1 107 907,5	531 830,2	79 615,4	463 121,3	33 340,6
Alentejo	50 992,3	52 564,0	72 153,6	39 243,4	120,4	32 752,2	37,5
Algarve	33 253,1	29 293,6	27 321,5	4 868,7	950,7	21 502,1	0,0
Região Autónoma dos Açores	14 209,9	13 028,8	12 469,1	1 645,7	1 441,5	9 311,9	70,0
Região Autónoma da Madeira	16 861,0	14 761,3	16 722,7	4 573,2	4 360,0	7 621,8	167,7
Portugal Total	2 757 554,6	2 232 248,9	2 585 099,5	1 303 484,0	141 743,4	1 099 649,2	40 222,8
Portugal %	-	-	100%	50%	5%	43%	2%

Fonte: DGEEC/MED – MCTES | PORDATA (accedida em julho 2019)

Sobre a população empregada verificou-se uma diminuição de 2001 para 2010 e 2017, consequência do aumento da taxa de desemprego em Portugal desde o ano 2000 (em que se situava em 3,9%), que só começou a inverter-se em 2014 (passando a 16,2% em 2013 para 13,9% em 2014). Contudo, comparando o total de empregados com a população empregada com nível de escolaridade de ensino superior, contata-se um incremento substancial, quase duplicando de 2001 para 2010, de 10% para 17%, e com um aumento também significativo de 2010 para 2017, apresentando neste ano de 2017 um valor de 26% de empregados com ensino superior face ao total da população (Tabela 3).

Em termos de distribuição geográfica, enquanto a população empregada total se encontra em maior número no Norte, seguida da Área Metropolitana de Lisboa e Centro, a população empregada com ensino superior encontra-se com maior concentração na Área Metropolitana de Lisboa, seguida do Norte e Centro (Tabela 3).

Pode-se ainda acrescentar que o Pessoal em serviços intensivos em conhecimento de alta tecnologia representa apenas 2% do total, com 97.437 empregados.

Tabela 3. População empregada com ensino superior como nível de escolaridade

NUTS II	População empregada com Ensino Superior como Nível de escolaridade					
	Total (Indivíduo - Milhares)			Ensino superior		
Área geográfica / Anos	2001	2010	2017	2001	2010	2017
Norte	1 836,400	1 695,400	1 654,000	144,500	246,900	373,200
Centro	1 267,700	1 202,200	1 073,000	88,400	138,400	251,300
Área Metropolitana de Lisboa	1 300,500	1 240,800	1 270,600	212,000	323,700	446,600
Alentejo	328,200	324,000	317,400	28,800	48,300	65,700
Algarve	186,700	198,800	211,500	10,800	32,200	48,500
Região Autónoma dos Açores	99,700	109,700	111,200	7,400	12,700	20,800
Região Autónoma da Madeira	109,000	127,500	118,800	5,600	17,600	26,400
Portugal Total	5 128,200	4 898,400	4 756,500	497,500	819,800	1 232,500
Portugal %	-	-	-	10%	17%	26%

Fonte: INE | PORDATA (accedida em julho 2019)



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

No que respeita ao critério de Inovação, no período de 2012 a 2014, observa-se que cerca de 44% do total das empresas apresenta atividades de inovação tecnológica, nomeadamente as PME. No entanto, esta atividade é substancialmente mais elevada nas Grandes empresas em que 74% apresentam atividades de inovação tecnológica a nível nacional, com uma maior incidência na zona Centro do país (84%). Salienta-se também que a percentagem de empresas com atividades de inovação tecnológica e cooperação para a inovação situa-se nos 17% para as PME e 52% para as Grandes empresas.

Ao nível da fonte de financiamento público, em Portugal continental, verifica-se que é sobretudo a Administração central que suporta este investimento, com exceção do Algarve em que existe um maior peso de financiamento pela União Europeia. Contudo nas Regiões autónomas este financiamento assume um maior peso por parte da Administração regional.

Quanto ao tipo de inovação dessas empresas, no mesmo período, observa-se uma maior incidência da Inovação de processo (47%), seguida da Inovação de produto (40%) e da Inovação de marketing (37%). Em termos geográficos, salienta-se o peso da Inovação de processo (51%) e Inovação de *marketing* (47%) na zona do Algarve, e da Inovação de Produto (44%) e Inovação organizacional (37%) na Área Metropolitana de Lisboa.

Relativamente às patentes de invenções registadas verifica-se um aumento de 10% de 2016 para 2018, mantendo-se o número total nacional entre 2014 e 2016. Geograficamente, em 2018, observa-se um aumento substancial do número de patentes registadas na zona Norte em relação à diminuição nas zonas Centro e na Área Metropolitana de Lisboa, apresentando as restantes zonas um número bastante reduzido. Considerando o tipo de requerente, são os Inventores independentes e as Empresas que mais contribuem para o registo de patentes, com maior prevalência da zona Norte no caso das Empresas e da Área Metropolitana de Lisboa no caso do Inventores independentes.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES são consideradas veículos fundamentais para a consecução dos objetivos definidos pela UE para o Horizonte 2020 – Programa-Quadro Comunitário de Investigação & Inovação, pois são cada vez mais vistas como catalisadoras do desenvolvimento, com uma contribuição bastante substancial, como prestadoras de ensino e de I&D, e como promotoras fundamentais no desenvolvimento de economias regionais, sociais, culturais e de capital humano.

Espera-se que as IES agreguem valor à região, oferecendo: (i) benefícios tangíveis como o crescimento da população, resultante da atração de pessoas à instituição, de oportunidades de emprego, do reforço do Produto Interno Bruto local e a criação de *start-ups* e *spin-offs*; e (ii) respostas flexíveis e inovadoras que contribuam para a transformação da região e para o crescimento da economia.



Em Portugal, de acordo com o Anuário Estatístico de Portugal (2018) | Statistical Yearbook of Portugal, a despesa em I&D representou 1,3% do PIB em 2017, e o número de pessoas em atividades de I&D no total da população ativa foi de 10,5 %. A despesa nacional em investigação e desenvolvimento (I&D) foi de 2 585 milhões de euros em 2017, mais 8,2% que no ano anterior, mantendo-se a tendência de aumento. Continuou a ser principalmente executada pelos setores das Empresas e do Ensino Superior.

No domínio da inovação empresarial, os resultados relativos a 2014-2016 indicam que 66,8% das empresas em análise desenvolveram atividades específicas para implementar uma inovação de produto, de processo, organizacional ou de *marketing*. Do conjunto de empresas com atividades de inovação, 23,2% fizeram-no com recurso a financiamento público, e 16,0% inseridas em projetos com outros parceiros (empresariais ou não). As vendas de produtos novos resultantes das atividades de inovação representaram 14,8% do volume de negócios das empresas analisadas.

Pese embora o aumento da despesa em I&D e do número de pessoas em atividades de I&D no total da população ativa, executando as IES cerca de 40% do seu investimento nacional em I&D, os seus *outputs* são m

enores que o desejável, designadamente os económicos. Contudo, não nos limitando a esta componente, verificou-se um aumento progressivo e sustentado do bem-estar da população portuguesa e da sua qualidade de vida nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

Anuário Estatístico de Portugal - 2018 (Statistical Yearbook of Portugal) (2018), Instituto Nacional de Estatística, IP., Lisboa. Retrieved from https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=381689773&PUBLICACOE_Smodo=2

European Commission. (2017). On a renewed EU agenda for higher education. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and Committee of the Regions, Brussels. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/he-com-2017-247_en.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurydice>

Instituto Nacional de Estatística (INE), www.ine.pt

PORDATA, www.pordata.pt



AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E SUA INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE NA PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Nayara de Paula Martins Silva
Marcelo X.A. Bizerril

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências,
Universidade de Brasília, Brasil.
nayaramartins.unb@gmail.com; bizerril@unb.br

RESUMO: A crescente ampliação do interesse das Instituições de Ensino Superior (IES) a respeito da sustentabilidade cria expectativas quanto ao potencial das IES no desenvolvimento das sociedades sustentáveis. O presente artigo tem como objetivo investigar como as IES têm promovido a integração com a comunidade (interna e/ou externa) na perspectiva da sustentabilidade. Uma revisão integrativa de literatura foi realizada nas bases de dados SCOPUS e SciELO, com recorte temporal de 2014 a 2019, que, após os critérios de inclusão e exclusão, resultou em 51 artigos. Uma matriz foi construída para organização e análise dos dados, considerando as seguintes variáveis: periódicos, país do estudo, tipo de IES (universidade ou instituto politécnico), abordagem metodológica utilizada e principal eixo de ação para promoção da sustentabilidade nas IES estudadas. Quatro dimensões de atuação foram pré-definidas: ensino, pesquisa, extensão e gestão do *campus*. Esta revisão constatou que houve um aumento progressivo do número de publicações nos últimos anos e, que apesar disso, as ações voltadas para a extensão (comunidade externa) são citadas com menor frequência. Isso revela que as IES, no geral, têm-se concentrado na comunidade interna do *campus*, principalmente nas ações de ensino. Dessa forma, maior atenção deve ser dada às oportunidades de atuação na dimensão da extensão. Os resultados deste estudo são úteis para compreender como as IES têm promovido a integração com a comunidade interna e externa na perspectiva sustentável. Além disso, propõe novas perspectivas e *insights* para a inserção da sustentabilidade no ensino superior, bem como possibilidade de pesquisas futuras.

Palavras-chave: Instituições de Ensino Superior. Extensão universitária. Sustentabilidade. Terceira missão.

Higher Education Institutions and their integration with the community from the perspective of sustainability: an integrative literature review

ABSTRACT: The growing interest of higher education institutions (HEIs) about sustainability creates expectations about their potential for the development of sustainable societies. This article aims to investigate how HEIs have promoted integration with the community (internal and / or external) from the perspective of sustainability. An integrative literature review was performed in the SCOPUS and SciELO databases, with timeframe from 2014 to 2019, which, after the inclusion and exclusion criteria, resulted in 51 articles. A matrix was built for data organization and analysis, considering the following variables: journals, country of study, type of HEI (university or polytechnic institute), methodological approach used and main action axis for promoting sustainability in the studied HEIs. Four dimensions of action were predefined: teaching, research, extension and campus management. This review found that there has been a progressive increase in the number of publications in recent years and that, despite this, actions aimed at extension (external community) are cited less



freimed at extension (external community) are cited less frequently. This reveals that HEIs in general have focused on the internal campus community, especially teaching activities. Thus, greater attention should be given to opportunities for action in the extension dimension. The results of this study are useful for understanding how HEIs have promoted integration with the internal and external community from a sustainable perspective. In addition, it proposes new perspectives and insights for the insertion of sustainability in higher education, as well as the possibility of future research.

Key words: Higher Education Institutions. University Extension. Sustainability. Third mission.

1. Introdução

As contribuições das Instituições de Ensino Superior (IES) para o desenvolvimento das sociedades sustentáveis foram formalmente reconhecidas na Declaração de Estocolmo (1972). Porém, somente em 1990, com a Declaração de Talloires, as IES começaram a se comprometer e a incorporar a sustentabilidade nas ações de ensino, pesquisa e gestão do campus. Essa iniciativa foi acompanhada por muitas outras, sendo a mais recente endossada na Agenda 2030, que reconhece as IES como elementares para a geração de conhecimento e para a formação de cidadãos com consciência socioambiental (ONU - Organização das Nações Unidas, 2015).

Cortese (2003) sugere que as IES devem funcionar como uma comunidade plenamente integrada, não só com os olhares voltados para dentro da instituição, mas também relacionar-se com as comunidades locais, regionais e globais.

Dessa forma, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: Como as IES têm promovido a integração com a comunidade (interna e/ou externa) na perspectiva da sustentabilidade?

Foi observada uma ausência de revisão de literatura que abordasse a relação entre as IES e a comunidade na perspectiva da sustentabilidade. Portanto, o artigo está estruturado da seguinte maneira: a seção 2 esclarece os métodos de pesquisa; a seção 3 apresenta os resultados e a discussão; e a seção 4 sintetiza as conclusões e propõe novas perspectivas e *insights* para a inserção da sustentabilidade no ensino superior, bem como possibilidades de pesquisas futuras.

2 Métodos

Uma revisão integrativa de literatura foi realizada para conhecer como as IES têm promovido sua integração com a comunidade na perspectiva da sustentabilidade. A revisão integrativa de literatura (RIL) é um método que possibilita a análise e a síntese do conhecimento científico e fornece novas perspectivas sobre determinado tema (Torraco, 2016).

A identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados foi realizada durante o mês de junho de 2019. Para a seleção dos artigos, as bases de dados escolhidas foram SCOPUS e SciELO, devido ao grande acervo disponível *on-line*. As palavras-chave empregadas nas buscas foram definidas durante uma fase exploratória, ao passo que os termos mais precisos foram escolhidos para uma detecção eficiente de ambas bases de dados (ver Tabela 1). Os termos foram aplicados em inglês e por-

tuguês.

Tabela 1 - Termos de busca aplicados nas bases de dados SCOPUS e SciELO.

Termos de busca	Operadores booleanos
Instituição de ensino superior	AND
Sustentável	OR
Sustentabilidade	OR
Universidade sustentável	OR
<i>Campus</i> sustentável	OR
Universidade ecológica	OR
Universidade verde	

Os critérios de inclusão foram: artigos publicados em inglês, português ou espanhol, na íntegra e acesso aberto *on-line*; publicados entre os anos de 2014 a 2019; constar um dos descritores no título, no resumo ou nas palavras-chave; estudos realizados em instituições de ensino superior; ser compatível com o objetivo da pesquisa, isto é, artigos que revelam como as IES têm promovido a integração com a comunidade (interna e/ou externa) na perspectiva da sustentabilidade. Os critérios de exclusão foram: artigos incompletos, estudos sobre sustentabilidade financeira das IES, sustentabilidade corporativa, empreendedorismo sustentável e artigos puramente de revisão de literatura.

Após a busca nos bancos de dados, foi realizada uma revisão em estágios: 1. leitura do título, resumo e palavras-chave; e 2. leitura da introdução, resultados, discussão e conclusão (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição das publicações selecionadas nas bases de dados. Os números entre parênteses representam o quantitativo de artigos escritos em português.

Base de dados	Número total de artigos com acesso aberto online	Número de artigos selecionados para análise no 1º estágio	Número de artigos selecionados para análise no 2º estágio
SCOPUS	139	78	48 (1)
SciELO	198	5	3 (1)

Vale ressaltar que esta revisão integrativa faz parte de um estudo mais amplo de doutoramento que está em andamento. Assim sendo, este trabalho observou as seguintes variáveis: periódicos, países, tipo de IES, abordagem metodológica utilizada e principal eixo de ação para promoção da sustentabilidade nas IES estudadas. Para organização e análise dos dados, foi construída uma matriz de análise.

Com a finalidade de descrever e classificar os resultados, realizou-se a análise, através da Análise de Conteúdo (Moraes, 1999), categorização temática e síntese (Torraco, 2016).

Para auxiliar na identificação das dimensões de atuação das IES na comunidade, quatro categorias indutivas foram pré-definidas:

Ensino: atividades voltadas para a formação da comunidade acadêmica. Inclui a oferta de cursos e oportunidades extracurriculares, desenvolvimento de currículos, de abordagens pedagógicas e de metodologias de ensino e formação continuada de professores e funcionários;

Pesquisa: ações orientadas para a produção do conhecimento científico;

Extensão: diz respeito às ações da IES na comunidade com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social, caracterizando um compartilhamento entre o conhecimento produzido na instituição e o público externo;

Gestão: inclui toda a organização institucional da IES, o desenvolvimento de estatutos, planejamento, acompanhamento e avaliação dos seus resultados. Além disso, inclui as operações do *campus*, que trata das iniciativas de sustentabilidade no funcionamento diário da IES.

3. Resultados e discussão

As publicações pré-selecionadas para este estudo foram identificadas a partir do levantamento nas bases de dados, com o emprego dos descritores, que após a revisão em estágios resultou em 51 artigos produzidos por mais de 30 países diferentes. Os países com mais contribuições foram: México (n=5), Portugal, Estados Unidos (EUA), Canadá e Arábia Saudita (n=3 cada um), Tailândia, Romênia, Irlanda, Inglaterra, Espanha e Brasil (n=2 cada um) e os demais países com uma produção cada (ver Figura 1). Há ainda estudos (n=4) que tiveram diversos países como foco geográfico e um não definido.

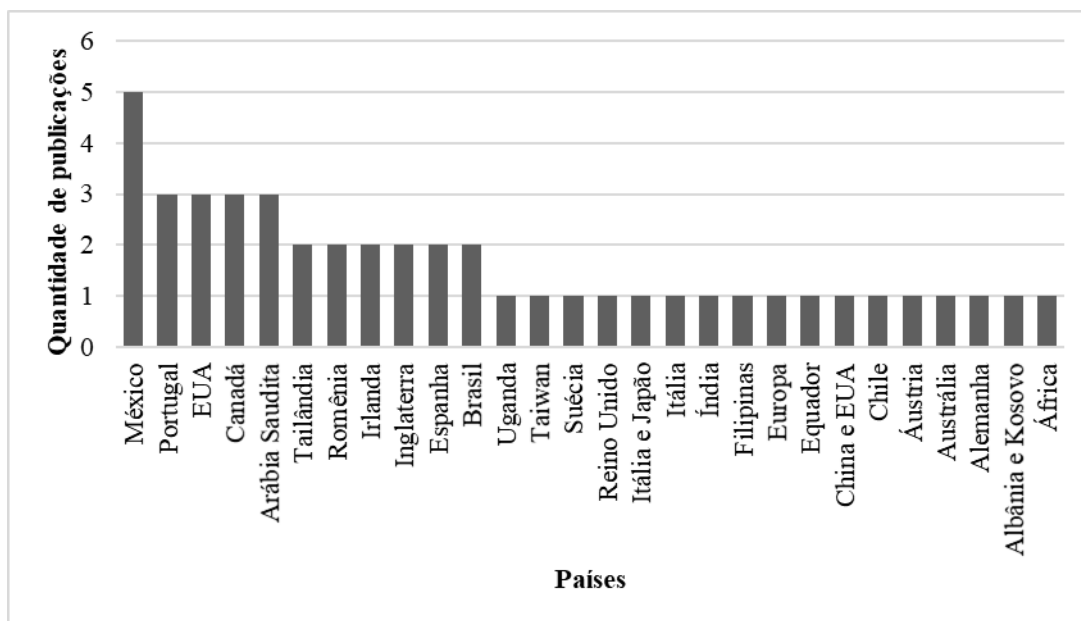


Figura 1. Distribuição das publicações por foco geográfico.

A quantidade de publicações de acordo com os critérios de inclusão, de 2014 a junho de 2019, cresceu significativamente, com seu ápice em 2018 com 15 publicações.

As publicações foram obtidas em 21 periódicos diferentes, com a maioria dos estudos veiculados na revista *Sustainability* (n=28), seguidas do *Journal of Sustainable Development* (n= 2), *Journal of Cleaner Production* (n= 2) e os demais com uma publicação cada (Figura 2).

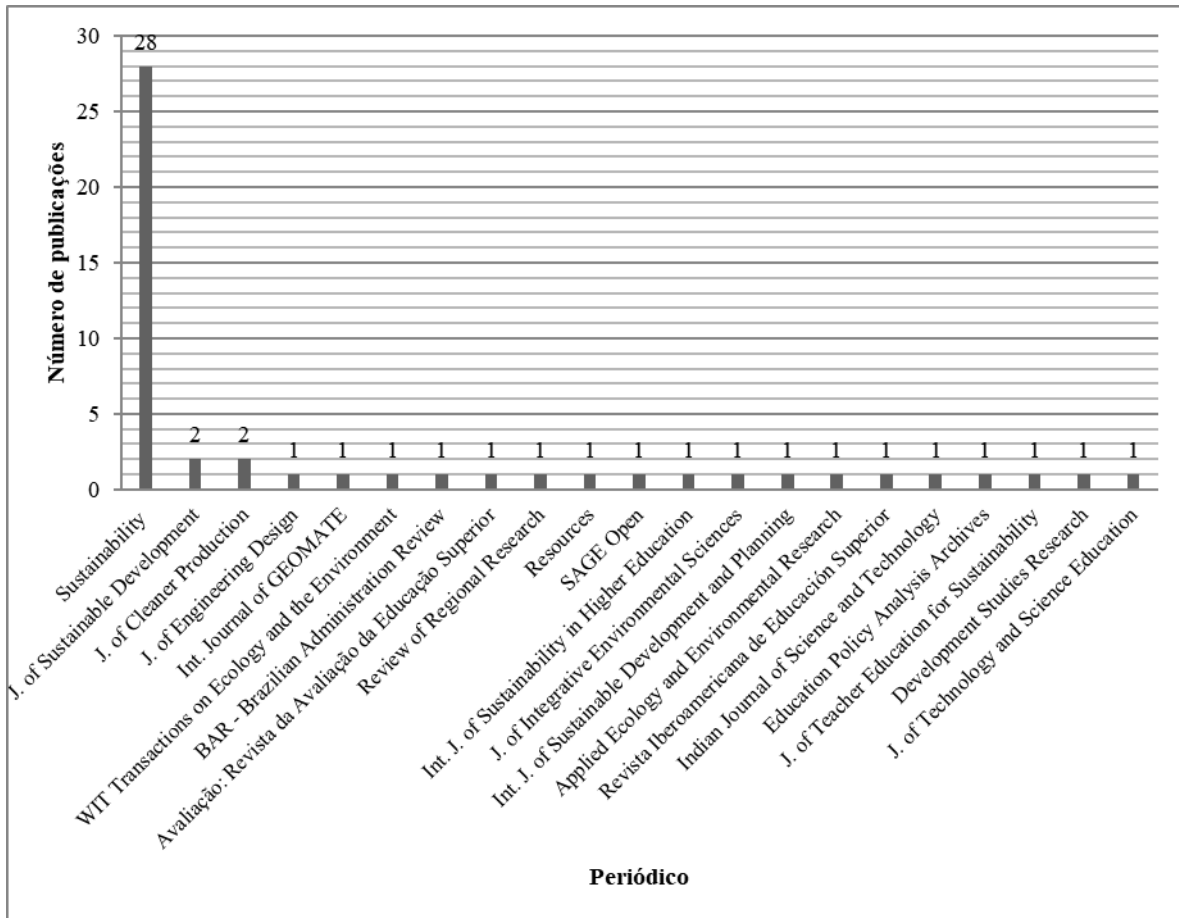


Figura 2. Distribuição das publicações analisadas por periódico.

Em relação aos eixos de ação das IES para promoção da sustentabilidade na comunidade, a dimensão de atuação mais acentuada foi o ensino, seguido da gestão, da pesquisa e da extensão (ver figura 3).

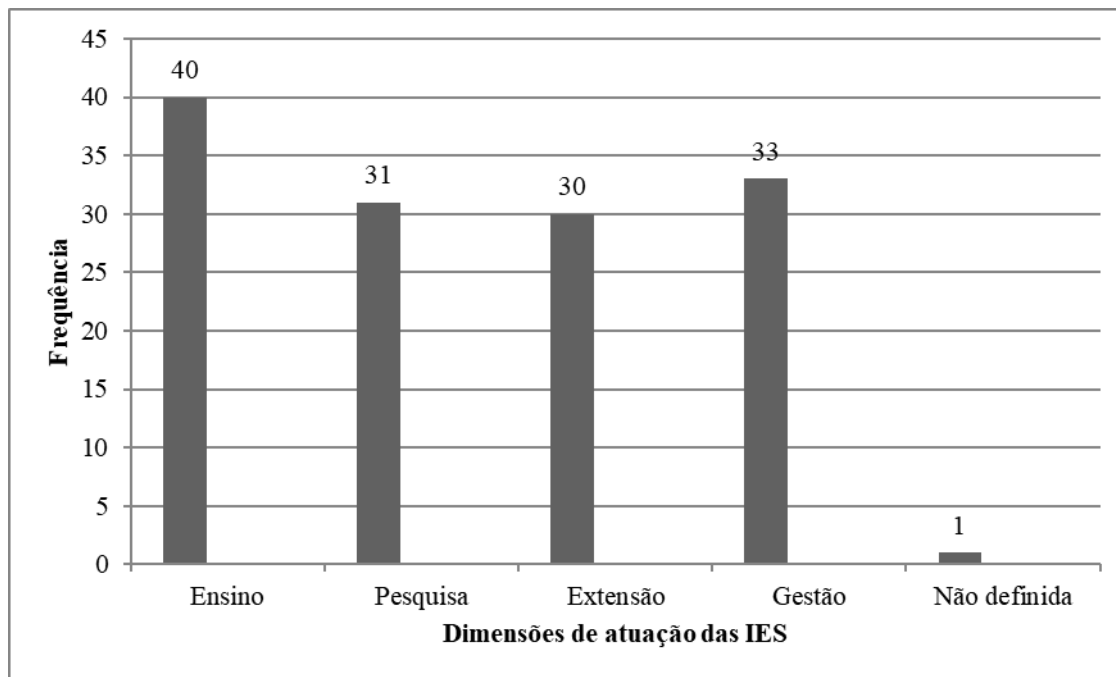


Figura 3. Dimensões de atuação das IES para promover a sustentabilidade

Os artigos analisados incluem abordagens metodológicas quantitativas, qualitativas ou mistas, com delineamentos variados e predominância dos estudos de caso (n=20).

3.1 A atuação das IES para promoção da sustentabilidade

3.1.1 Ensino

O ensino foi a dimensão mais citada nos estudos analisados (n=40). Os subtemas abordados foram: oferta de cursos e atividades extracurriculares em sustentabilidade; inserção do tema nos currículos (Farinha, Caeiro, & Azeiteiro, 2019); formação continuada de docentes e técnicos administrativos (Vargas, Lawthom, Prowse, Randles, & Tzoulas, 2019); e uso das abordagens interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar.

Segundo Meyer, Pillei, Zimmermann, & Stöglehner (2018), os métodos participativos, interdisciplinares e transdisciplinares são preferidos para fomentar a troca de conhecimento entre os diferentes atores. Há uma ampla gama de estratégias didáticas que podem incentivar a participação dos estudantes em práticas sustentáveis, trabalho colaborativo e articular teoria e prática.

3.1.2 Pesquisa

A dimensão da pesquisa foi a terceira mais citada (n=31). Os principais aspectos revelados nesse eixo de atuação foram: necessidade de investimento de pesquisas no campo do Desenvolvimento Sustentável, com a possibilidade de oferta de bolsas para pesquisadores e alunos (Kahle, Risch, Wanke, & Lang,

2018); desenvolvimento de pesquisas com aplicabilidade social, baseadas na necessidade local (Mion, Broglia, & Bonfanti, 2019); estratégias de divulgação científica (Hugo, et al., 2018); e pesquisas interdisciplinares (Trott & Weinberg, 2018).

Kahle et al. (2018) e Mion et al. (2019) ressaltam a relevância da elaboração de projetos conjuntos de pesquisa e ensino entre as IES e o estabelecimento de parcerias estratégicas com a comunidade externa. Os autores afirmam que o conhecimento científico produzido pelas IES deve ser acessível à comunidade, de modo que possa contribuir para o aumento da conscientização, facilitar e acelerar a troca mútua entre os atores e impactar significativamente no desenvolvimento econômico e social.

3.1.3 Extensão

A extensão foi citada com menor frequência (n=30). As iniciativas estão relacionadas com os seguintes subtemas: parcerias com a comunidade externa e outras IES (Martínez-Fernández & Gaudiano, 2015); participação da comunidade interna e externa nas ações de sustentabilidade (Vargas et al., 2019); prestação de serviço comunitário (Trott & Weinberg, 2018); projetos baseados nas necessidades da comunidade; oportunidades de eventos, palestras ou *workshops* (Meyer et al., 2018); canais de comunicação e divulgação das oportunidades de formação e ações (Choi, Oh, Kang, & Lutzenhiser, 2017); e foco nas questões socioambientais da região (Findler, Schönherr, Lozano, & Stacheri, 2018).

Por estarem também inseridas em uma comunidade, cujas histórias e sujeitos são únicos e diversificados, as IES têm infinitas oportunidades de parcerias, desenvolvimento de projetos e atuação para melhorar o bem-estar das pessoas e contribuir com o planeta (Trott & Weinberg, 2018). Para isso é necessário uma maior aproximação e relacionamento entre as IES e suas comunidades interna e externa.

3.1.4 Gestão do *campus*

A dimensão gestão foi a segunda mais citada (n=33). As ações voltadas para este âmbito foram: operações do *campus* (energia fotovoltaica, distribuição de bebedouros e lixeiras no *campus*, transporte sustentável e gerenciamento de resíduos); políticas de sustentabilidade (Farinha et al., 2019); construção de uma estrutura de apoio, planejamento das metas, estratégias e ações (Blanco-Portela, R-Pertierra, Benayas, & Lozano, 2018); avaliações de sustentabilidade e confecção de relatórios; apoio da gestão; papéis de liderança definidos, criação de comitês ou comissões ou escritórios de sustentabilidade; apoio financeiro (Choi et al., 2017); gestão democrática (Bizerril, Rosa, & Carvalho, 2018); e valorização da realidade da universidade (Mion et al., 2019).

Para render bons frutos nas mudanças institucionais em direção à sustentabilidade, é preciso o envolvimento ativo das partes interessadas e uma visão clara de como devem ser essas mudanças. Além disso, as mudanças exigem intensos esforços deliberativos, de modo a considerar a diversidade encontrada nas instituições sem perder de vista os objetivos das ações.

3.2 Contribuições dos países de língua portuguesa

Quanto às publicações analisadas (n=51), tendo em vista o foco geográfico nos países de língua portuguesa, somente Portugal (n=3) e Brasil (n=2) publicaram, sendo dois artigos veiculados em português.

Os dados revelam que maior preferência tem sido dada às publicações em periódicos de língua inglesa. Entretanto, vale ressaltar que, apesar da necessidade de dialogar com o público no exterior e inserir nossa academia no debate internacional, maior incentivo deve ser dado aos pesquisadores de países lusófonos para comunicar os impactos de nossas conclusões nacionalmente (Cabral & Lazzarini, 2011) e em língua materna. Concordando com Cabral e Lazzarini (2011), é plenamente viável ao pesquisador estabelecer um vasto campo de possibilidades de publicação, em nível nacional e internacional, e contribuir para a disseminação e democratização do conhecimento.

3.3 Novas perspectivas e *insights* para inserção da sustentabilidade nas IES

Tomando como referência os estudos analisados, uma síntese do conhecimento foi feita para integrar as ideias existentes com as novas e desenvolver outras perspectivas sobre o tema (Torraco, 2016). À vista disso, as evidências encontradas na literatura combinadas com os *insights* desta revisão indicam aspectos essenciais para as IES que desejam promover maior integração com as comunidades interna e externa na perspectiva da sustentabilidade. São eles:

- Conhecer e valorizar os contextos em que as IES estão inseridas para traçar estratégias viáveis e adaptadas à realidade;
- Democratizar o conhecimento; as IES devem atuar como incubadoras de soluções, ou seja, desenvolverem projetos de pesquisa e extensão baseados nas necessidades locais, tornando o conhecimento científico acessível e prático a toda comunidade, e favorecendo maior engajamento da comunidade e estabelecimento de parcerias;
- Investir na formação continuada de professores e servidores técnicos administrativos, para aumentar a conscientização, facilitar e acelerar a troca mútua de conhecimento e experiências;
- Realizar trabalhos colaborativos inter, trans e/ou multidisciplinares, além de capacitar os professores com metodologias de ensino para a abordagem dos conteúdos;
- Inserir a sustentabilidade nos currículos;
- Abordar as questões de sustentabilidade a partir da realidade socioambiental local, de modo que o estudo dos conteúdos faça mais sentido para estudantes e para a comunidade;
- Ofertar cursos de graduação e pós-graduação, além de disciplinas voltadas para o estudo da sustentabilidade;
- Ofertar oportunidades extracurriculares, eventos e *workshops* para os estudantes e para a comunidade externa;
- Construir uma visão comum de sustentabilidade e DS entre as partes interessadas;
- Contar com apoio institucional e financeiro para a implementação da sustentabilidade;



- Construir políticas de sustentabilidade;
- Construir com a comunidade uma estrutura organizacional, planejamento, metas e estratégias de ação claros;
- Instaurar o diálogo entre a equipe e os parceiros;
- Realizar reuniões periódicas sobre sustentabilidade;
- Incluir a sustentabilidade como fio condutor das ações do *campus*;
- Incentivar a participação da comunidade acadêmica como atores-chave e multiplicadores regionais nas estratégias de sustentabilidade das IES;
- Criar espaços para colaboração entre a universidade e a comunidade para as discussões sobre sustentabilidade;
- Estabelecer avaliações de sustentabilidade formativas, que combinem métodos mistos, envolvam as partes interessadas e considerem as quatro dimensões de atuação (ensino, pesquisa, extensão e gestão).

Sabemos que a institucionalização da sustentabilidade nas IES envolve mudanças profundas, contínuas e colaborativas. Torna-se um desafio integrar o tema em todas as operações e estruturas da instituição. Por esse motivo, é imprescindível que as IES reconheçam sua realidade e sua relevância para a comunidade.

4. Conclusão

O fato de as IES estarem ampliando seus olhares sobre a sustentabilidade é um dos passos para o sucesso da inserção do tema nos *campi*. Um indicador foi o aumento progressivo de publicações nos últimos cinco anos, com destaque de contribuições vindas do México, que também colaborou com mais estudos voltados para uma perspectiva sistêmica.

Entretanto, esta revisão constatou que, apesar do crescente número de publicações, as ações voltadas para a extensão (comunidade externa) são citadas com menor frequência. Isso revela que as IES, no geral, têm-se concentrado na comunidade interna do *campus*, principalmente nas ações de ensino. Dessa forma, maior atenção deve ser dada às oportunidades na dimensão da extensão.

A principal revista que divulgou esses estudos foi a *Sustainability*, seguida do *Journal of Sustainable Development* e *Journal of Cleaner Production*. Quanto ao idioma, 94% das publicações foram na língua inglesa, 4% em português e 2% em espanhol.

A literatura evidenciou o papel preponderante das IES no desenvolvimento das sociedades sustentáveis. Além de estarem inseridas em contextos singulares que podem oferecer oportunidades de parceria, pesquisa e extensão, as IES concentram inovação, conhecimento, criatividade e colaboração para o enfrentamento dos desafios socioambientais. Dessa forma, é insuficiente atuar somente em projetos baseados no *campus* e exibi-los como exemplos de sustentabilidade. Os melhores resultados de integração apresentados nos estudos são aqueles que atuaram em três dimensões ou mais, com participação das



partes interessadas, projetos voltados para as necessidades locais, com apoio da gestão e apoio financeiro, diálogo entre os envolvidos e uma visão comum compartilhada de sustentabilidade. Concordando com Brusca et al. (2018), citado por Vargas et al. (2019), o motor para a mudança organizacional das IES é a inclusão da comunidade interna e externa nas questões de sustentabilidade, com oportunidades de participação e apoio institucional.

Os resultados deste estudo são úteis para a compreensão de como as IES têm promovido a integração com a comunidade interna e externa na perspectiva sustentável. Além disso, fornecem novas perspectivas e *insights* para inserção da sustentabilidade no ensino superior, a fim de orientar práticas integradoras e fortalecer o relacionamento das instituições com suas comunidades.

No que diz respeito às limitações observadas neste artigo, a busca por publicações aconteceu em junho de 2019. Até este período já haviam sido publicados nove artigos em 2019 de acordo com os critérios de inclusão. Dessa forma, a expectativa é que o número de publicações supere o de 2018.

Assim, esta revisão integrativa sugere como possibilidade de pesquisas futuras: a) explorar e avaliar as estratégias de integração da sustentabilidade nas IES com base nas quatro dimensões (ensino, pesquisa, extensão e gestão do *campus*); e b) desenvolver estratégias de atuação das IES nas suas comunidades locais.

Referências

- Bizerril, M. X., Rosa, M. J., & Carvalho, T. (2018). Construindo uma universidade sustentável: uma discussão baseada no caso de uma universidade portuguesa. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23, pp. 424-447. Acesso em 06 de julho de 2019, disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000200009>
- Blanco-Portela, N., R-Pertierra, L., Benayas, J., & Lozano, R. (2018). Sustainability leaders' perceptions on the drivers for and the barriers to the integration of sustainability in Latin American Higher Education Institutions. *Sustainability*, 10, p. 2954. Acesso em 06 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.3390/su10082954>
- Cabral, S., & Lazzarini, S. G. (jul./set. de 2011). Ideias em debate: internacionalizar é preciso, produzir por produzir não é preciso. *Organizações & Sociedade*, 18, 541-542. Fonte: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/523/ideias-em-debate---internacionalizar-e-preciso--produzir-por-produzir-nao-e-preciso-/i/pt-br>
- Choi, Y. J., Oh, M., Kang, J., & Lutzenhiser, L. (2017). Plans and living practices for the green campus of portland state university. *Sustainability*, 9, p. 252. Acesso em 10 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.3390/su9020252>
- Cortese, A. D. (Mar-May de 2003). The Critical Role of Higher Education in Creating a Sustainable Future. *Planning for Higher Education*, 31, pp. 15-22. Acesso em 07 de outubro de 2019, disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.739.3611&rep=rep1&type=pdf>
- Farinha, C., Caeiro, S., & Azeiteiro, U. (2019). Sustainability strategies in Portuguese higher education institutions: Commitments and practices from internal insights. *Sustainability*, 11, p. 3227. Acesso em 01 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.3390/su11113227>



- Findler, F., Schönherr, N., Lozano, R., & Stacheri, B. (2018). Assessing the Impacts of Higher Education Institutions on Sustainable Development—An Analysis of Tools and Indicators. *Sustainability*, *11*, p. 59. Acesso em 04 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.3390/su11010059>
- Hugo, H., Espinoza, F., Morales, I., Ortiz, E., Pérez, S., & Salcedo, G. (2018). Delta project: Towards a sustainable campus. *Sustainability*, *10*, p. 3695. Acesso em 05 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.3390/su10103695>
- Kahle, J., Risch, K., Wanke, A., & Lang, D. J. (2018). Strategic networking for sustainability: Lessons learned from two case studies in higher education. *Sustainability*, *10*, p. 4646. Acesso em 04 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.3390/su10124646>
- Martínez-Fernández, C. N., & Gaudiano, E. J. (2015). Las políticas para la sustentabilidad de las Instituciones de Educación Superior en México: entre el debate y la acción. *Revista de la Educacion Superior*, *44*, pp. 61-74. Acesso em 17 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.06.002>
- Meyer, J., Pillei, M., Zimmermann, F., & Stöglehner, G. (2018). Customized education as a framework for strengthening collaboration between higher education institutions and regional actors in sustainable development—Lessons from Albania and Kosovo. *Sustainability*, *10*, p. 3941. Acesso em 05 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.3390/su10113941>
- Mion, G., Broglia, A., & Bonfanti, A. (2019). Do Codes of Ethics Reveal a University's Commitment to Sustainable Development? Evidence from Italy. *Sustainability*, *11*, p. 1134. Acesso em 02 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.3390/su11041134>
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, *22*, 7-32. Acesso em 07 de julho de 2019, disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf
- ONU - Organização das Nações Unidas. (2015). Acesso em 03 de outubro de 2019, disponível em Agenda 2030: <http://www.agenda2030.com.br/>
- Oyama, K., Pasquier, A. G., & Mojica, E. (2018). Transition to Sustainability in Macro-Universities: The Experience of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). *Sustainability*, *10*, p. 4840. Acesso em 04 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.3390/su10124840>
- Torraco, R. J. (2016). Writing Integrative Literature Reviews. *Human Resource Development Review*, *15*, pp. 404-428. Acesso em 09 de julho de 2019, disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1534484316671606>
- Trott, C. D., & Weinberg, A. E. (2018). Prefiguring sustainability through participatory action research experiences for undergraduates: Reflections and recommendations for student development. *Sustainability*, *10*, p. 3332. Acesso em 05 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.3390/su10093332>
- Vargas, V. R., Lawthom, R., Prowse, A., Randles, S., & Tzoulas, K. (2019). Sustainable development stakeholder networks for organisational change in higher education institutions: A case study from the UK. *Journal of Cleaner Production*, *208*, pp. 470-478. Acesso em 03 de julho de 2019, disponível em <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.10.078>

IMPACTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO LOCAL: CASO DO CAMINHO-DE-FERRO DE BENGUELA (CFB)- “DE NACIONAL À TRANSCONTINENTAL.”

Kozonty, Muraz
Jorge, Solange

RESUMO: Há um despertar ainda tímido de algumas instituições do Ensino Superior em Angola, principalmente estatais, concernente a sua responsabilidade social no âmbito do desenvolvimento local. O presente trabalho pretende analisar o impacto das Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento local através do estudo de caso do Caminho-de-ferro de Benguela (CFB), sua importância para o desenvolvimento local e integração regional. Falar sobre o desenvolvimento local de Benguela pressupõe abordar a questão do corredor de transporte do Lobito, e conseqüentemente do Caminho-de-ferro de Benguela, que é o ferroviário mais curto que liga o porto (Lobito) à Katanga (RDC) e Copperbelt (Zâmbia), representando um importante corredor de desenvolvimento na África Austral, com benefícios não apenas para Angola e países vizinhos, mas também para o resto da região. Os objectivos desta comunicação são: Caracterizar o impacto económico e académico do estudo do Caminho de ferro de Benguela no desenvolvimento local; Destacar o papel das Instituições de Ensino Superior para a requalificação do CFB dentro dos processos de integração regional; Metodologicamente, trata-se de um estudo descritivo-analítico que, por meio de uma abordagem teórica, levou-nos aos seguintes resultados: Um trabalho investigativo por parte Instituições de Ensino Superior sobre as potencialidades do CFB permitirá acelerar o processo de desenvolvimento sustentável local e regional; As Instituições de Ensino Superior podem, através de suas políticas educativas, criar mecanismos funcionais de interconexão continental.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ferroviário. Integração. Desenvolvimento.

Impact of Higher Education Institutions on local development: Benguela Railway (CFB) Case - “From national to Transcontinental.”

Abstract: There is still a timid awakening of some mainly state-owned higher education institutions in Angola concerning their social responsibility in the area of local development. This paper aims to analyze the impact of Higher Education Institutions on local development through the case study of the Benguela Railway (CFB), its importance for local development and regional integration. Talking about the local development of Benguela presupposes addressing the issue of the Lobito transport corridor, and consequently the Benguela Railway, which is the shortest rail linking the port (Lobito) to Katanga (DRC) and Copperbelt (Zambia), representing an important development corridor in southern Africa, with benefits not only for Angola and neighboring countries, but also for the rest of the region. The objectives of this communication are: To characterize the economic and academic impact of the study of the Benguela Railway on local development; Highlight the role of Higher Education Institutions for the requalification of the CFB within the processes of regional integration; Methodologically, it is a descriptive-analytical study that, through a theoretical approach, led us to the following results: An investigative work by Higher Education Institutions on the potentialities of CFB will accelerate the process of local sustainable development and regional; Higher Education Institutions may, through their educational policies, create functional mechanisms of continental interconnection.

Key words: Higher Education. Railway. Integration. Development.



1- Introdução

Nós vivemos num período histórico em que uma das principais tendências vitais é a globalização. Essa tendência, por sua vez, também tem carácter global e universal. Unem-se não só os povos, nações, Estados mas também os objectos cósmicos, e assim surgem as constelações, galáxias que depois de milhares de anos de novo unem-se, e de uma forma estranha, se acreditarmos nos últimos descobrimentos astrofísicos, convertem-se em um pequeno buraco negro através do qual o universo chega a sua singularidade final, ao seu Ponto Omega, que é algo apocalíptico do ponto de vista científico, e do ponto de vista científico-teológico, desde o processo da Criação estão previstas a construção e a destruição; parece que o fenómeno apocalíptico está dentro dum desenvolvimento cíclico que tenta cada vez mais acercar-se a um fenómeno metafísico.

Do ponto de vista filosófico, neste fenómeno metafísico há algo científico: a história humana nos mostra que as guerras, as crises são fenómenos destrutivos, mas o desenvolvimento pós-guerra é construtivo. Este constante desenvolvimento chegou a um período em que este processo passou de obrigatório (político-militar) a voluntário (cooperação, integração, depois regionalização e por fim a globalização, em que vamos encontrar a divisão do trabalho que, por sua vez, leva à especialização, ao profissionalismo e à modernização, que é o principal componente da força motriz do desenvolvimento progressivo).

Se por um lado o processo começou por interesses económicos, através da produção de bens e serviços e a sua distribuição, por outro lado todos sabemos que as infraestruturas, dentro das quais os transportes têm o seu lugar especial, jogam um grande e importante papel.

Os ferroviários têm a sua própria estrutura e sua história. Depois da primeira revolução industrial, quando no século XVIII o célebre engenheiro James Watt inventou o seu motor a vapor (Usher, 1993), o que acelerou o desenvolvimento económico numa forma substancial, os motores a vapor foram instalados nos comboios e assim eles converteram-se numa das forças principais nos transportes e os países que construíram mais destas “megamáquinas” desenvolveram-se substancialmente do ponto de vista económico e não só.

A invenção do motor fez a Grã-Bretanha tornar-se grande não só pelas suas colónias mas também pelas suas tecnologias. Mesmo depois da revolução Industrial, começaram a chamá-la “fábrica do mundo” e depois “transportadora mundial”. (Cavalcante & Silva, 2011)

A história do Comboio é também interessante embora até agora não exista uma opinião clara e reconhecida por todos sobre quem inventou primeiro esta mega máquina de transporte: se foram os gregos, os alemães ou os egípcios.

Em qualquer economia, o principal problema foi e é a produção de bens e serviços e a sua transportação até os mercados e consumidores. Durante a história económica, existiram períodos de desenvolvimento acelerado e quase revolucionários, tanto nas infraestruturas como nos transportes.

Como os comboios são mais potentes e bastante velozes, ultimamente têm estado a ser transformados em transportes nacionais, transnacionais e intercontinentais. Do mesmo modo como os homens em tempos pré-históricos deslocavam-se da África à Europa e à Ásia, chegando até mesmo à América, nos nossos tempos eles querem fazer o mesmo através dos comboios.

Já há muito que existe uma autoestrada entre Ásia e Europa, através da ponte sobre Estreito de Bósforo, um ferroviário entre Turquia e Europa que foi construído há bem pouco tempo (em 2016) em Lamanch. (Diário de Notícias Lusa, 27 de Agosto de 2016). Alguns engenheiros pensaram em fazer o mesmo com África e Europa através do Gibraltar, mas pelo que parece esses pensamentos estão semiesquecidos.

Actualmente está previsto um projecto chinês que liga os três continentes, Ásia, Europa e África. Seria uma rota que iria de Pequim até Lisboa, e de lá passaria por Eurásia até África, a chamada nova rota da seda. Segundo o investigador Paul Nantulya, falando ao Jornal de Angola de 7 de abril de 2019, “Os portos de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe ficarão ligados à iniciativa chinesa “Nova Rota da Seda”, que terá um “nó central” na África Oriental”.

Desta feita, se conseguirmos ligar por dois ramais, sendo o 1º entre Uganda e Sudão de Sul e o 2º entre o Egipto e Assuão, então o nosso Caminho-de-Ferro de Benguela (CFB) estará ligado a dois continentes mais e com a realização de projecto Londres–Nova York a 4 continentes.

2 - O Caminho-de-Ferro de Benguela (CFB) e seu impacto económico

Desde a sua entrada nas comunidades económicas regionais, Angola passou por mudanças de várias ordens, no âmbito económico, social, educacional, tecnológico e de saúde, que são os principais sectores para o desenvolvimento sustentável.

Segundo estudos, o país possuía condições económicas estáveis, capazes de atender às necessidades do mercado interno e exportar o excedente, facilitando também o rápido desenvolvimento da indústria transformadora de produtos agropecuários e permitindo a autossuficiência em alguns produtos alimentícios, de 1970 a 1972, sendo 1973 considerado o ano da maior taxa de produção alcançada (Cardoso e Domingos, 2002, p.17,18).

No entanto, é necessário reconhecer “(...) o desenvolvimento das infra-estruturas como o principal motor de criação de empregos e redução da pobreza nos Estados Membros...” (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral, EENI – Escola de negócios)

Entre 1960 e 1973, a taxa de crescimento do PIB de Angola (produto interno bruto) foi de 7% ao ano. E isso se registava tanto nos centros urbanos como rurais, onde a presença e a intervenção de muitos comerciantes facilitaram não apenas a conexão entre o Campo e a Cidade e vice-versa, como também o desenvolvimento da actividade comercial e a organização dos mercados rurais.

No período colonial, já existiam 7.777 km de estradas asfaltadas em Angola, com uma rede de estradas que ligava a capital do país a todas as outras capitais distritais. Aqui podemos ver como os Corredores de Transporte desempenham um papel importante no processo de integração dos agentes económicos para o aumento do comércio nacional e internacional. O corredor, ao cumprir a função de articular os agentes envolvidos (interno e externo), opera a inter-modalidade e reduz custos.

Segundo Sindiso Ngwenya, então secretário-geral da COMESA, "(...) o desenvolvimento será o resultado da implementação de uma estratégia de integração regional que prioriza o desenvolvimento de infra-estrutura, a industrialização e a livre circulação de bens e serviços", os corredores "podem ser a resposta às necessidades inerentes ao transporte de mercadorias, favorecendo o *marketing* com vista ao mercado externo, além de viabilizar os projectos de desenvolvimento regional, nacional e continental ... (Segundo fonte da Red de oficinas económicas y comerciales de España en el exterior).

2.1 - O corredor de transportes do Lobito

O corredor do Lobito é uma linha de transporte que começa no porto de Lobito e Benguela, no interior de Angola e conecta as regiões ricas em minerais de Katanga, na República Democrática do Congo (RDC) e Copperbelt na Zâmbia, representando um importante corredor de desenvolvimento ao sul de África, com benefícios não apenas para Angola e países vizinhos, mas também para o resto da região.

Fazem parte do corredor do Lobito quatro principais infraestruturas que permitem os três principais pilares do transporte intermodal: o porto do Lobito (mar), o Caminho-de-ferro de Benguela (terrestre), o aeroporto internacional da Catumbela (aéreo) e a refinaria de petróleo do Lobito.

De acordo com alguns estudos realizados:

“O desenvolvimento deste corredor, com a coordenação dos subsectores aéreo, marítimo, ferroviário e rodoviário, dará uma contribuição importante para a integração de Angola no mercado da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), e tem muitas vantagens para a actividade económica, tais como: redução de tempo; Redução de custos; Altos padrões de segurança; Confiança e previsibilidade. (Santos, 2015, p.105)

Actualmente, comparando os nossos comboios, sabemos que não são tão modernizados como vemos em outros continentes, mas são os que temos e vamos actuar pensando em como alcançar os seus modelos de *know-how* e *high-tec* constantemente. Mas, embora não sejam tão modernizados, são muito práticos e podem dar uma contribuição

Disponível em <http://www.reingex.com/SACU.shtml>, Página consultada el 12 de octubre de 2018.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

substancial aos nossos corredores nacionais, regionais e até continentais, o que acontece nos países desenvolvidos onde os rendimentos que daí advêm estão avaliados em bilhões de dólares.

Mas como fazer isso? Nós só temos três linhas interprovinciais e uma nacional – o CFB, que só há bem pouco tempo, isto é, em 30 de julho de 2019, data que vai entrar na História Económica Africana e não só, por ser um acontecimento que se pode comparar com a construção do Canal de Panamá, que também ligou dois oceanos, converteu-se de nacional a transcontinental.

O Caminho-de-ferro de Benguela é uma linha ferroviária com mais de 100 anos de história, criada pela Lei de Agosto de 1899. Inicialmente construída a partir de 1º de março de 1903 (Vid. Decreto nº 59/03, de 9 de setembro, do Conselho de Ministros, *Diário da República* de 9 de setembro de 2003, I Série - Nº71, pp. 1774-1780) que liga o município do Lobito, na província de Benguela e o Luau / Tchipinta (PK 1304), na província do Moxico (Fonte: Boletim informativo do Ferroviário de Benguela, 2014, p.2). O CFB é uma das 10 ferrovias que conectam as demais da SADC. Há um total de 10 ferrovias: S.N.C Congo, Zambia railways limited and Tazara railways; Tanzania railways, N.R, Zimbabwe, Malawi railways, Moçambique, Transnet-South Africa, Transnamib, Swaziland railways y Botswana railways. (Middleton Guy, et. al., 2003, p.3)

Com 1.344 km de extensão, contando actualmente com 67 estações, o CFB conecta os sistemas ferroviários da República Democrática do Congo (RDC) e da Zâmbia, esta última conexão que permite chegar à cidade da Beira, em Moçambique e Dar-es-Salaam, na Tanzânia, ao longo do Oceano Índico e conectar indirectamente ao sistema ferroviário da África do Sul (Middleton Guy, et. al., 2003, p.8).

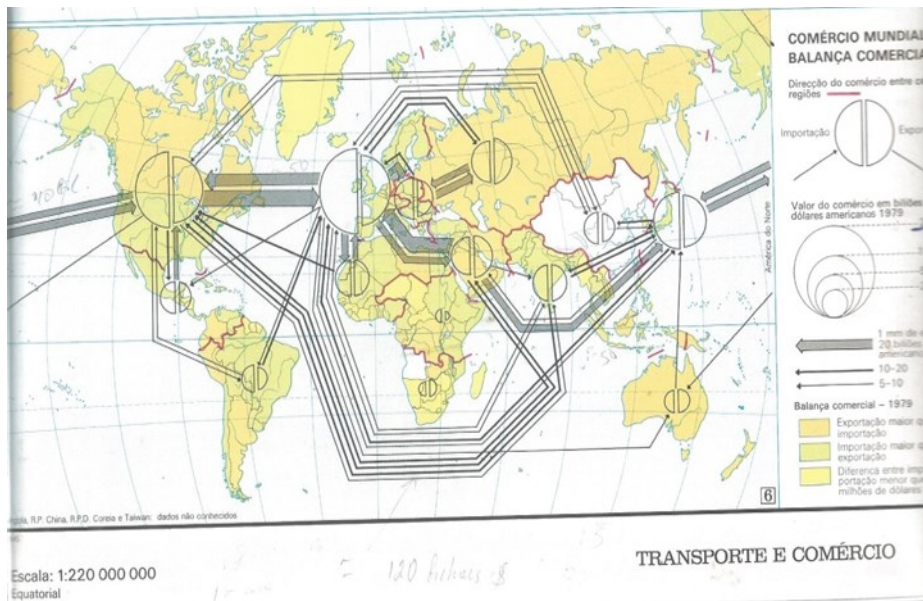
Portanto, é uma importante linha férrea transcontinental, tendo sido a rota mais curta de transporte das riquezas minerais do Congo para a Europa, que, segundo José Gomes, então Presidente do Conselho de Administração Ferroviária de Benguela, “(...) serve uma importante área de Angola, bem como os países da África Central e Austral e o mundo “(...) tornando-se a via de comunicação mais rápida e segura com a Europa e a América” (Fonte: Boletim Informativo da Ferrovia de Benguela, outubro de 2004), além de permitir um desenvolvimento significativo e o surgimento de novos negócios e mudanças comerciais nas cidades por onde passa, conforme mencionado por Aquilino Carvalho, director comercial do Caminho-de-ferro de Benguela-EP. (Fonte: Boletim Ferroviário de Benguela, 2014, p.4)

Disponível em <http://hongkong.oficinascomerciales.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/noticias/4771738.html?idPais=KE> . Página consultada el 01 de febrero de 2015.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Mapa 1. Comércio Mundial e balança comercial 1979



Fonte: Atlas geográfico (1983), Vol.2, Ministério da Educação de Angola, p. 63

Como podemos ver no Mapa 1, uma grande parte das linhas marítimas passam ao redor da África do sul e entre Europa e América. Nesse mapa comercial, as linhas mostram não só movimentos mas também os pesos e preços das mercadorias, o que num cálculo comparativo podem atingir até 300 bilhões de dólares por ano. É claro que a maior parte de bens materiais em geral são transportados em contentores, por isso podem passar pelo ferroviário transcontinental de África, de Dar-es-Salam até Lobito, porque a distância entre os dois portos é três vezes menor que ao redor da África do Sul, porque é o caminho mais curto da Ásia à Europa, e à América (embora seja uma rota que passa por mar e por terra). Por isso, deste valor, uns 30% (cerca de 50 à 60 bilhões) vão ficar com os países proprietários de ferroviários, principalmente aqueles que também possuem portos, onde carregam e descarregam as mercadorias. (Middleton Guy, et. al., 2003, p.8)

Nossos dados não estão actualizados; os 300 bilhões a que fazemos referência são dados que se encontram nos velhos documentos do Instituto das Investigações Estratégicas de Estocolmo (Suécia). Actualmente, só o comércio entre China e USA é equivalente a 500 bilhões de dólares; por isso os 300 bilhões mencionados também podem ter-se duplicado e, quando o transcontinental vier a converter-se em um transcontinental circular e cruzar, então essas receitas do ferroviário podem fazer concorrência ou ultrapassar as receitas que temos do nosso petróleo, isto é, ultrapassar a Sonangol e converter-se na Empresa número 1 do país, capaz de arrecadar o mesmo que ocorreu com o Canal de Panamá, que também une dois oceanos e em alguns tempos contribuía com mais de 90 % de Orçamento Geral do Estado.

Cumprir este mega projecto será uma revelação prática da geoeconomia que por sua vez vai ter uma importância geopolítica em sentido de cooperação e integração dos países-membros da SADEC, e não só: vai também fortalecer a nossa suprema instituição política, a União Africana.

Os países africanos, cujos Presidentes visitaram o Porto do Lobito para ver pessoalmente a situação actual e reflectir sobre as perspectivas, isto é, do Congo Democrático, Congo Brazzaville e Zâmbia, sem dúvida vão participar, pois, para estes países, principalmente o Congo e a Zâmbia, sem acesso ao mar, sempre foi muito caro vender seus produtos nas regiões do Atlântico Ocidental, mas esta ferrovia, para além de ser mais barato, ou mais económico, permitirá reduzir a rota de transporte de seus minerais, não precisando atravessar milhares de quilómetros para chegar a Moçambique, África do Sul ou Tanzânia, e será muito mais vantajoso.

Outro grande parceiro deste projecto, com certeza, trata-se da República da África do Sul, porque o seu minitranscontinental pode converter-se em maxicontinental em dimensões de latitude e longitude e muito mais se o maxitranscontinental passar a ser circular.

Dentro da SADC, o comércio intrarregional angolano é mais expressivo não só com a África do Sul, um parceiro significativo, mas também com o Zimbabué, com a Zâmbia, com o Botsuana e com o Malawi. Se Angola investisse em uma estratégia de desenvolvimento e reabilitação na agricultura e manufactura, centralizasse esses sectores, os recursos naturais lhe dariam vantagens comparativas que já possuem em relação à infraestruturas de transporte (o corredor do Lobito).

Para além disso, a África do Sul pode converter-se num dos mais interessados, porque se a China aumentar a produção até 300 novos vagões e cisternas da mesma bitola que tem o CFB, então a África do Sul poderá comprar uma parte significativa de derivados em Angola em vez de transportar tudo isto da região do Golfo Pérsico, que fica a 7 000 km, 5 000 km mais distante que de Angola.

Já há alguns anos funciona um ramal da via Lusaka- Dar-es-Salaam e transporta por ano mais de 20 milhões de toneladas, o que não podemos comparar com o nosso ferroviário, que está a planificar com a chegada de novos vagões da China atingir só 300 mil toneladas por ano, sendo que agora apenas atinge 94 mil toneladas/ano. Se atingirmos até alguns milhões será um crescimento de três vezes mais, e assim, o CFB-CFTC pode converter-se na primeira Locomotiva, a primeira força de desenvolvimento económico de Angola.

3 - CFB e seu impacto Turístico

O turismo em geral é mencionado como um fenómeno cultural, mas nos últimos tempos converteu-se em um ramo económico muito significativo. Em muitos Estados Europeus chega mesmo a atingir os 15 a 20 % do PIB nacional e, em países como República de Cuba, é a segunda principal fonte de receitas (Mesa-Lago, 2003).

Em África e em Angola em particular o turismo ainda está em fase embrionária, sendo que só em alguns países do norte e do sul atinge entre 8 a 10 % do seu PIB.

A informação sobre o Caminho-de-Ferro Transafricano fez aumentar o interesse pela África Central. Segundo consta, só na Europa já estão a ser organizadas oito novas vias turísticas, uma das quais passará pela via “Lobito - Dar-es-Salam – Okovango”, bem perto das Quedas de Vitória, o que vai formar um triângulo turístico no centro do continente até a cidade do Cabo, na África de Sul,



considerada a “oitava Meca turística” de mundo.

Somos de opinião que com o tempo a ligação transcontinental (lateral) e este triângulo turístico vai ter mais um ângulo que dará a possibilidade de ver as pirâmides de Egipto e os megalitos (as rochas de Table Mountain) no Cabo de Boa Esperança, o que vai aumentar o fluxo de turistas e consequentemente as receitas com turismo.

4 – Impacto académico do estudo do Caminho-de-ferro de Benguela no desenvolvimento local

As Instituições de Ensino Superior deveriam jogar o papel de maior destaque para a requalificação do CFB em nível local e dentro dos processos de integração regional. Apesar das grandes potencialidades a que referimos anteriormente, deparamo-nos com uma passividade e até mesmo com um despertar muito tímido de algumas instituições do Ensino Superior em Angola, principalmente estatais, concernentes a sua responsabilidade social no âmbito do desenvolvimento local quanto ao caso do CFB e sua importância para o desenvolvimento local e integração regional.

Pensamos que as pesquisas das Instituições do Ensino Superior junto com os peritos da Administração do CFB, Porto de Lobito, Corredor de Lobito e do Departamento de Transporte Provincial e Nacional podem mostrar que as possibilidades de Caminho-de-ferro Transcontinental (CFTC) são grandes, podendo aproximar-se ou ultrapassar, como dissemos, as receitas que temos do petróleo.

Toda a informação anteriormente apresentada deve ser considerada de extrema importância para otimizar o processo, modernizar e elevar sua rentabilidade e por sua vez as academias no futuro vão usar as instalações de ferroviários como um lugar de prática técnico-profissional condigna, que actualmente nenhuma universidade dos países em desenvolvimento possui.

Organizar mais conferências científico-práticas, não só nacionais mas regionais e internacionais em que, com base nos dados económicos, financeiros, estatísticos, jurídicos, ecológicos e quase geológicos se possa fazer uma nova análise e síntese e depois elaborar recomendações para as instituições do Executivo, pode ser uma das acções a promover .

Seria bom convidar nessas conferências os peritos científico-técnicos e financeiros dos países desenvolvidos nessa área. Pensamos que constitui um assunto de interesse de muitos, principalmente da maioria dos países membros da SADEC e das outras organizações económicas continentais, porque eles sabem o papel dos transportes não só para a produção e realização mas para a integração também. (Middleton Guy, et. al., 2003, p.7)

Por exemplo, a Namíbia, fruto de nossas investigações no local, notamos as opiniões dos seus intelectuais e o interesse que se tem em querer ligar a nossa linha férrea de Moçâmedes com a sua que começa do porto Walwich bay e chega até a cidade Tsumeb, no norte da Namíbia. Este ferroviário tem também ligação com Windhoek, a capital de país. Sabendo a eficácia disso, planificam previamente

fazer isso por via rodoviária, embora seja mais distante, mas já está quase preparada, faltando apenas ligar as estradas em alguns lugares. (Middleton Guy, et. al., 2003, pp.7,8). A existência de uma ligação rodoviária ajudará significativamente na construção do ramal do futuro ferroviário cujo comprimento não será mais que uns 200 km.

Pensamos que por isso existe o Plano da SADEC em construir uma autoestrada continental do Lobito até a Beira, porto Moçambicano, que está a beira de Oceano Índico. (Jornal de Angola, 2017, nºX, p.14).

Muitos economistas são de opinião que para um bom desenvolvimento económico é necessário ferroviários não só de Este-Oeste mas de Norte ao Sul também, ou seja linhas em latitude e longitude que se cruzem em centros económicos e demográficos. Em nossos tempos isto já não constitui dúvida como antes. Muitos países desenvolvidos na Europa têm entre 2 ou 3 em longitude e 1 ou 2 em latitude; tudo depende não só das capacidades Estatais, mas das condições geográficos também.

Com certeza constituem planos grandes, mas a questão que se coloca é onde procurar os meios técnicos e financeiros. Arranjar estes meios é mais difícil que construí-los.

Alguns investigadores falam também sobre importância educacional. Se antes, nos tempos da construção de CFB, só alguns homens nativos recebiam educação técnico-profissional numa forma muito restrita actualmente é possível uma colaboração entre os administradores dos ferroviários e os gestores das Instituições de Superior o que poderia dar a possibilidade de criação de oficinas de reparação técnica e electrónica, nas instalações de informação e de telecomunicação do CFB; em alguns casos as mesmas poderiam ser usadas como laboratórios, onde os estudantes das escolas superiores politécnicas poderiam passar a ter as suas práticas, algo parecido com o que acontece com os estudantes de medicina da UKB no Hospital Central de Benguela, o que ajuda muito a materializar um dos principais lemas de Ensino-aprendizagem: saber-saber e saber fazer.

Isso é bom mas deve ser temporal, pois as escolas superiores devem ter as suas próprias estruturas não só de ensino mas também de investigação.

Uma atenção especial à educação, que produz a principal força motriz do progresso, é exigência contemporânea, porque as outras exigências no âmbito das investigações de inovação para o desenvolvimento sustentável são impossíveis sem uma educação coerente e excelente em toda a sua cadeia.

Cabe às instituições do Ensino Superior apelar não só às administrações sectoriais como aos mais altos dignitários de todos os níveis, que a Educação nos tempos de paz deve estar em primeiro lugar no OGE, tal como o exército em tempos de guerra, porque sem uma educação de qualidade nada se desenvolve condignamente; por isso os países com baixa renda estão ameaçados de tornarem-se dependentes dos países desenvolvidos numa forma permanente.

Existem algumas notas optimistas nesse sentido; no plano estratégico de Angola 2020-2025 está previsto elevar os gastos da educação até 20% e assim vir a ocupar um dos primeiros lugares do OGE.

Faltam estudos, investigações e consequentemente aplicação prática dos resultados; urge a necessidade de se escreverem novas páginas da história africana e angolana em particular, cuja maior parte ainda é de autoria eurocêntrica que ensinava mais sobre o complexo de inferioridade racial. Mas nos últimos tempos têm surgido novas obras mais objectivas que mostram que a civilização de muitos povos europeus e asiáticos desenvolveram-se sob influência da civilização africana (Nascimento, 1996; Thornton, 2004; Rondei, 1973).

Conclusões

Nos últimos tempos surgiram diferentes prognósticos futurológicos de que, até os anos de 2050, três países Africanos, Egipto, Nigéria e África de Sul podem entrar na lista dos 10 países mais desenvolvidos do mundo. Isso é uma boa nova, mas seria melhor se nesta lista pudéssemos encontrar o nosso país. Penso que Angola tem mais potencial do que estes três países. O Egipto é mais antigo e tem mais tecnologia, mas Angola tem mais recursos naturais, hídricos e marítimos (oceânicos), mais terras de Planalto tropical e subtropical; maior parte dos solos egípcios são cobertos por dois desertos, Líbio e Árábico, além disso não tem petróleo. Nigéria tem petróleo, mas seus recursos marítimos e hídricos são muito menores e ela não tem terras de Planalto, e por outro lado nenhum dos dois têm um caminho-de-ferro transcontinental.

Pensamos que Angola pode ultrapassar esses países se nós pudermos modernizar a nossa educação, o nosso sistema de preparação dos quadros, e isso é possível, porque o povo angolano é inteligente por natureza e prova disso é o que ele demonstrou na sua luta pela independência, na sua vitória durante a guerra civil — que de facto era não só uma guerra civil, mas a nosso ver, uma miniguerra mundial, em que participaram 12 países mundiais, inclusas duas superpotências: Ex-URSS e actual EUA —, na sua reconciliação nacional, na sua diplomacia, reconhecidas pelas Nações Unidas, faltando só fazer o mesmo no campo académico, em descobrimentos científico-técnicos e económicos.

Um trabalho investigativo por parte das Instituições de Ensino Superior sobre as potencialidades do CFB permitirá acelerar o processo de desenvolvimento sustentável local e regional. As Instituições de Ensino Superior podem, através de suas políticas educativas, criar mecanismos funcionais de interconexão continental. África possui 90% das reservas mundiais de cobalto, um dois principais componentes da produção de aço, 50% das reservas minerais de ouro, 60% das terras aráveis: só neste continente temos terras bitropicais e bi-subtropicais; tudo cresce mais rápido, habitam e crescem os representantes mais interessantes da fauna e flora. Angola e África toda com tantas potencialidades naturais podem converter-se de importadores de bens e serviços a exportadores; falta apenas o factor humano, ou seja, elevar substancialmente o nível da educação, o seu *know-how* e *high-tec*. Dessa forma, implicaria a criação de mecanismos de ação conjunta entre o Estado, agentes privados ou civis e as Instituições do Ensino Superior com vistas à criação de políticas que gerem o bem-estar das populações.



Terminamos dizendo que a Humanidade está à espera de uma nova civilização do seu “berço”. Uma nova civilização que evitará os erros das outras civilizações apocalípticas. Mas esta civilização só será possível se a escola for iluminada, ciência santa, tecnologia espiritualizada e as artes inspiradas por sabedoria divina, pois só depois disso será possível fazer uma Cocriação com o Criador, isto é, com Deus.

BIBLIOGRAFIA

- Atlas geográfico (1983), Vol.2, Ministério da Educação de Angola, Estocolmo: Esselte;
- Atlas Geográfico (1981). Esselte Map Service, vol. 2. Estocolmo, Suécia;
- Cardoso, G. & Domingos, C. (2002). Comércio em Angola. 25 anos de conquista e perspectivas de futuro melhor, Luanda, Publicações ABC Comercial;
- Cavalcante, Z. & Silva, M. (2011). A importância da revolução industrial no mundo da tecnologia. CESUMAR. VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, 25 a 28 de Outubro, Paraná;
- CFB, 2014, “Comboio do CFB apita no Luau”. Boletim informativo del Ferrocarril de Benguela, Edição Especial;
- David S. (2002). Riqueza e Pobreza das Nações, Lisboa: Gradiva;
- Castro, E. (1970). Angola: Portos e Transportes. Luanda: Oficinas Gráficas ABC.
- Eduardo, G. (1947). Angola: Portos e Transportes, Luanda: Nzila;
- Francisco, C. (2013). Breve História do Lobito. Lobito: Aguedense, Ltd;
- Moniz, F. (2018). Libertação e Independência de Angola. Rio de Janeiro: Artprint;
- Manuel, T. (2019). Políticas dos EUA e da URSS para descolonização de África, Benguela: UKB;
- Mesa-Lago, C. (2003). A economia cubana no início do século XXI: avaliação do desempenho e debate sobre o futuro. Scielo, University of Pittsburgh. Opin. Publica vol.9 no.1 Campinas;
- Middleton, J. Guy, D. et. al. (2003). Dos buracos nas estradas à prosperidade, SADC Barometer, Gina van Schalkwyk. South African Institute of International Affairs (SAIIA), nº3, pp.1- 24;
- Nascimento, E. (1996). Introdução às antigas civilizações africanas. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio;
- Pierre, L. (1981). História Económica e Social de Mundo, vol.V1, toma 11, Lisboa, Printer Portuguesa;
- Rela, J.(2008). Angola: Futuro já começou. Luanda: Nilza;
- _____ (1992). Angola entre o presente e o futuro: uma contribuição com vista ao estudo e definição de uma estratégia de reconstrução e desenvolvimento da economia e sociedade angolanas. Luanda: Escher
- Rondei, W. (1973). How Europe underdeveloped África, Washington: Bogle-L'Ouverture Publications;
- Santos, R. (Coord.) (2015). “Estudo de Mercado sobre Províncias de Angola-2015. Benguela, Cabinda Huambo, Huila”, CESO Development Consultants. Disponível em http://www.ceso.pt/upload/pdf/content_intelligence/WyJnjMLG/CESO_estudos_angola_2015_01.pdf . Página consultada em 19 de dezembro de 2018;
- Starikov, N. (2016). Geopolítica – Como se fase. Moscovo, ed. Piter,
- Stanley, L. (2005). História do Pensamento Economico, São Paulo: Tomson;
- Thornton, J. (2004). África e os Africanos na formação do Mundo Atlântico. Rio de Janeiro: Elsevier;



_____ (1992). Angola entre o presente e o futuro: uma contribuição com vista ao estudo e definição de Usher, A. (1993). Uma História das Invenções Mecânicas. São Paulo: Papyrus;
Valentin, V. (2006), História Económica Mundial, volume 11. Porto: Civilização Editora;

Edições periódicas

- Diário de Notícias 2016
- Jornal de Angola, 2005-2019
- Novo Jornal, 2013-2019
- Jornal Expansão, 2018-2019



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

LIDERANÇA E INTERNACIONALIZAÇÃO DE CARREIRAS EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Profa. Dra. Teresinha Covas Lisboa

Universidade Paulista (UNIP)

Florida Christian

University – FCU

Prof. Dr. Edmir Kuzaqui

Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar um estudo sobre liderança e internacionalização de carreiras em países de língua portuguesa, visando à integração, ao compartilhamento e ao fortalecimento das pessoas nas organizações. Nele são discutidos os principais desafios que as lideranças enfrentam para que atinjam sucesso em novos horizontes, desde sua formação acadêmica até sua atuação profissional obtida, também, com experiências internacionais. A análise do tema demonstra que o pensamento moderno sobre liderança necessita focar na universidade como ponto de partida, visando unir, energizar, construir e adaptar as pessoas às organizações e, assim, atingir uma maior interatividade no ambiente de trabalho. A metodologia utilizada foi a pesquisa com abordagem exploratória, com tratamento de dados qualitativos, sendo que foram entrevistados profissionais que estão à frente de empresas e que tiveram oportunidade de trabalhar em empresas prestadoras de serviços em Luanda (Angola) e que participaram de programas de intercâmbios acadêmicos. Utilizou-se a revisão de literatura e análise documental referentes à formação acadêmica dos entrevistados. Concluiu-se que o investimento em internacionalizar pessoas é importante para os líderes das organizações e para compreender os conceitos de liderança e que o comprometimento com a profissão tem o foco, também, na possibilidade de os líderes prepararem suas carreiras desde a universidade.

Palavras-chave: Liderança. Internacionalização de carreiras. Países de língua portuguesa. Interatividade. Universidades.

ABSTRACT: This aim of this article is to present a study on leadership and internationalizing careers in Portuguese speaking countries, aiming at the integration, sharing and strengthening of the people within the organizations. It discusses the main challenges that leaders face in achieving success in new horizons, starting from their academic background up to their professional performance. The analysis of these topics shows us that modern thinking on leadership needs to focus on the university as a starting point, while aiming to unite, energize, build and adapt people to the organizations, as well as aiming at greater interactivity between people and the environment. The methodology used was qualitative research and we interviewed professionals that are at the head of companies and have had the opportunity to work in undertakings that provide services in Luanda (Angola), as well as having participated in academic exchange programs. We used literature review and document analysis regarding the academic education of the interviewees. It was concluded that, investing in internationalizing people is important for leaders of organizations to understand the concepts of leadership, commitment to the profession and for leaders to have prepared their careers since university.

Keywords: Leadership. Internationalizing Careers. Portuguese Speaking Countries. Interactivity. Universities.



Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar um estudo sobre os efeitos da internacionalização de carreiras de executivos brasileiros no desenvolvimento da liderança numa empresa prestadora de serviços do setor de saúde. O estudo concentrou-se em Luanda, Angola, onde os profissionais tiveram a oportunidade de adaptar-se à cultura local e desenvolver processos de trabalho e de socialização.

É percebido, pelas notícias que lemos diariamente ou, mesmo, pela linguagem das pessoas que fazem parte do nosso cotidiano, que o individualismo prevalece. O senso de coletivismo está se afastando das pessoas em qualquer campo de atuação. O próprio afastamento da família sugere sensação de individualismo: cada pessoa em seu espaço, com seu computador, *internet*, celular, com sua televisão, com seu mundo particular.

As oportunidades que são oferecidas no mercado internacional privilegiam os executivos e concentram as atenções no senso do coletivismo.

“As oportunidades que são oferecidas no mercado internacional, privilegiam os executivos e concentram as atenções no senso do coletivismo, como em sociedades e/ou mesmo situações, como no caso da norte-americana” (Hofstede, 2001).

Quando o indivíduo se afasta da família buscando o crescimento pessoal, profissional e social, observa-se integração maior com os familiares e amigos.

O afastamento ocorre pelos intercâmbios internacionais acadêmicos, pelos estágios ou pela tentativa de buscar o conhecimento nos cursos internacionais ou pela empresa em que estiver trabalhando.

O estudo do ambiente organizacional mostra caminhos que estão vinculados a variáveis que representam as ameaças e/ou oportunidades existentes nas relações de mercado. O individualismo é uma ameaça, seja na esfera interna, seja na externa. Essas variáveis são representadas pelos *inputs* sociais, educacionais, econômicos, legais, tecnológicos, culturais, políticos etc., fatores altamente intervenientes em qualquer ambiente. Esses fatores estão a cada dia, também, individualizando o ser humano.

Um exemplo típico do individualismo é a competitividade exigida para os jovens executivos. Desde o processo de seleção, observamos a escolha de indivíduos altamente independentes, disponíveis para novos desafios, viagens, mudanças bruscas etc. Com isso, o afastamento da família e do rol de amigos torna-se uma opção ou, quem sabe, obrigatório.

Os países que ainda guardam suas tradições, principalmente os orientais, procuram compatibilizar as tradições, cultura e família com os objetivos empresariais. Nada é esquecido: pais, filhos e amigos.

Em viagem a Angola, especificamente a Luanda, onde universitários estiveram em intercâmbio e, atualmente, exercem atividades junto a empresas da área de saúde, observaram-se vertentes: a busca pelo resgate da cidadania, após 30 anos de guerra civil, e a reconstrução da economia local.

Essa oportunidade foi sendo agregada por outras, especificamente em países da Europa, Estados Unidos e América do Sul. E o que foi visto? A necessidade de conhecer novas culturas, novos idiomas, comportamentos e como o crescimento empresarial e acadêmicos reflete no desenvolvimento profissional. Assim, o perfil de liderança foi sendo delineado, pois a comparação de culturas e políticas empresariais

is agregaram um grande conhecimento a esses executivos.

O processo de imigração mundial tem demonstrado a necessidade de conhecermos novas culturas. O mercado encontra-se amplo, tendo em vista fusões e aquisições, possibilitando a internacionalização de empresas. Conseqüentemente, surgem novas carreiras e oportunidades de diversificar a formação do profissional.

Segundo Inácio (2008), diversificar é a palavra de ordem do dia – diversificar competências, conhecimentos, experiências, o *network* – e, cada vez mais, mais indivíduos tendem a trabalhar para a internacionalização da sua carreira, buscando os seus objetivos pessoais e os das empresas para as quais trabalham ou às quais pretendem trabalhar. (<https://www.webartigos.com/artigos/internacionalizacao-da-carreira/11200>)

O momento é de atender às necessidades globais, onde a interação de culturas, idiomas e hábitos se faz necessária, como forma de alimentar novas habilidades e competências.

Estamos vivenciando, atualmente, a miscigenação presente em vários países, resultado do processo de imigração. Portanto, organizações de todos os segmentos necessitam adaptar-se a esse momento, para não provocar choque cultural nos indivíduos.

2 Gestão de pessoas e o crescimento profissional

A complexidade das organizações é medida pelo tipo de atividade a que se propõe, ajustando-se, periodicamente, a essas influências externas que, constantemente, se fazem presentes. Assim sendo, o senso de individualismo é levado para dentro das organizações. O trabalho do profissional de recursos humanos, bem como do psicólogo organizacional, é o de “desatar esse nó”. Temos que socializar o indivíduo para assumir postos de liderança. De um lado, veem-se organizações que procuram um ponto de equilíbrio ou de sobrevivência diante das constantes mudanças impostas e ocorridas no ambiente de negócios. De outro lado, pessoas buscando mercado de trabalho, realização profissional, crescimento e capacitação para acompanhar essa evolução.

A gestão de pessoas é um segmento que se enquadra nesse cenário, em que líderes atuam de forma dinâmica, orquestrada e interativa, observando atentamente as modificações, desenvolvimento e transformações do ambiente externo, a fim de efetuar suas mudanças no ambiente interno e, principalmente, investindo em pessoas.

Cada variável interveniente do processo reflete no comportamento das pessoas e no desenvolvimento de tarefas. Muda rotinas, normas, procedimentos e objetivam atingir a qualidade e a excelência. Portanto, influencia as pessoas, os eventos, a organização.

A construção de modelos de gestão embasa-se nos avanços científicos e tecnológicos, atingindo trabalhadores, obrigando a qualificá-los e capacitá-los.

Porém, a incoerência reside e as pessoas são incluídas no processo de forma teórica; raramente vemos empresas investirem, na totalidade, nas necessidades de cada indivíduo.



As quatro vertentes principais, utilizadas por executivos que lideram equipes em desenvolvimento, são: autoridade, informação, recompensas e competências.

A passagem de uma economia industrial para uma economia de salários demonstrou a necessidade de elevar os investimentos na formação desses profissionais. Conseqüentemente, passamos de uma administração tradicional de recursos humanos para uma nova tendência, ou seja, para a gestão de pessoas ou com pessoas, em que as políticas implantadas precisam ser revistas e atualizadas para poder acompanhar esse processo de mudanças.

Nos anos 1970, a terceira revolução foi impulsionada pela automação, pelos computadores e pelas redes conectadas (<https://blog.runrun.it/economia-4-0/>).

Atualmente, com a Economia 4.0 enxergamos quatro inovações: sociedade, estratégia, talento e tecnologia. Todos trabalham conectados visando à inovação e à competitividade. É nesse cenário que inserimos a internacionalização, seja de carreiras, seja de empresas.

As tendências de melhorar os talentos da organização estão vinculadas a essa nova cultura, ao espaço de atuação e à oportunidade de adaptação aos processos de mudança, quando implantados. As pessoas precisam de tempo para adaptar-se às mudanças, e os líderes devem oferecer as oportunidades de adaptação.

Todo processo leva tempo e as pessoas não podem ser impacientes na sua implantação. Está vinculado ao compartilhamento da informação, à criação da autonomia pelos limites impostos e à substituição da hierarquia por equipes (Blanchard, 2001).

Esse tripé alavanca o processo e conduz os líderes ao sucesso e à realização de seus ideais.

1 Liderança

Liderança é considerada por Bowditch e Buono (2016, p. 118) um processo de influência, geralmente de uma pessoa para outra, um indivíduo ou grupo é orientado para o estabelecimento e o atingimento de metas. Esse conceito é relevante para o âmbito do comportamento dos indivíduos nas organizações.

As organizações, de forma geral, estão sempre voltadas para os perfis de liderança existentes. A história demonstra, em seu desenvolvimento, a presença de líderes de várias tipologias: autoritários, democráticos, burocráticos etc. Independente da formação social ou política, a humanidade sempre sentiu a necessidade de lideranças expressivas e que conduzissem países, empresas e/ou grupos sociais ao sucesso e à ascensão.

A liderança de pessoas é uma competência que está intimamente ligada àquele que dirige uma organização. Segundo Rodriguez (2005), é a capacidade que um indivíduo possui para aglutinar pessoas ao redor de uma ideia, de um princípio, de uma filosofia, de um objetivo, de uma forma espontânea.

Os primeiros estudos para explicar a liderança diziam que os líderes nasciam feitos. Porém, Francis Galton (1869) afirmava que os líderes possuíam traços que eram geneticamente herdados (apud Wagner III e Hollenbeck, 2000).



As organizações, porém, demonstram que as pessoas, estruturalmente, estão “subordinadas” a outras pessoas, que representam seus papéis de forma muito variada. Alguns, com tendências centralizadoras, outras descentralizadoras, outros com alto poder de conhecimento, em detrimento daqueles que não conseguem representar nenhum dos papéis. A própria figura do Estado demonstra a representação do poder simbolizada pela composição jurídico-legal da estrutura administrativa.

A ideia é a de que a pessoa que lidera prioriza as necessidades de seus companheiros de equipe, buscando mudanças, desejando ajudá-los. Alguns autores apresentam o conceito da administração humanizada, muito usada em instituições de saúde e organizações do terceiro setor. São aquelas organizações que têm, como meta, o atendimento direto ao usuário do serviço. No caso da pesquisa, a área de saúde ofereceu esse conhecimento aos executivos em questão.

Para tanto, Greenleaf (apud Renesch, 2004) listou dez características que identificam o líder servo:

- 1ª) **Escutar** – saber escutar e não apenas comunicar. O líder não pode somente ouvir.
- 2ª) **Empatia** – esforçar-se para desenvolver a empatia e compreender as outras pessoas.
- 3ª) **Cura** – saber corrigir e ajudar a corrigir pessoas e situações.
- 4ª) **Consciência** – ter consciência de si mesmo diante de situações.
- 5ª) **Persuasão** – buscar o consenso dentro do grupo, em vez de autoritarismo e coerção, característica do modelo tradicional.
- 6ª) **Conceitualização** – pensar além das realidades do dia a dia, tendo equilíbrio entre o pensamento conceitual da decisão a ser tomada e a concentração do dia a dia.
- 7ª) **Antevisão** – antever o resultado compreendendo as situações do passado, as realidades do presente e as possíveis decisões futuras. Para Greenleaf, é a única característica inata do líder.
- 8ª) **Curadoria** – assumir o compromisso de atender e zelar pelas necessidades e interesses dos participantes de sua equipe.
- 9ª) **Compromisso com o crescimento das pessoas** – demonstrar interesse pelas ideias e sugestões das pessoas, objetivando seu desenvolvimento pessoal e profissional.
- 10ª) **Construção da comunidade** – preconizar que é possível criar uma verdadeira comunidade entre as pessoas que fazem parte do mundo dos negócios e de outras organizações.

A vantagem da visão humanista da liderança é a de que os modelos tradicionais voltados para a conquista do poder, do *status*, da vaidade e da riqueza, são substituídos pelo trabalho em equipe, na integração de ideias e, principalmente, nos preceitos de ética e moral.

Assim, torna-se mais fácil para as lideranças conhecerem e perceberem aqueles indivíduos que possuem a disponibilidade de internacionalizar sua carreira. O próprio mapeamento do perfil comportamental demonstra a experiência do indivíduo em outros países, seja pela vivência acadêmica, seja pela profissional.

2 O líder inovador e as organizações

Atualmente, as organizações buscam processos de mudanças estruturais e comportamentais para melhorar a prestação de serviços, a produção de bens e atender às exigências do mercado consumidor. O



líder apresenta, dentro das competências que lhe são pertinentes, a capacidade de valorizar o desenvolvimento das pessoas, estabelecer relacionamentos, provocar a comunicação pessoal, possuir o senso de equipe e transitar, confortavelmente, na diversidade.

A competitividade e a geração de novas metodologias de trabalho obrigam as organizações a repensarem os perfis daqueles que estão à frente do processo de tomada de decisão. Esses líderes devem ser pessoas flexíveis, inovadoras, criadoras, pois as ações e práticas por eles executadas caracterizam sua figura como a de “espelhos” do processo.

O modelo vertical tradicional, representado por uma hierarquia de funções, e característica do final dos anos 1970, foi substituído por uma estruturação de processos, em que os gestores passam a pensar as organizações como sendo “seu próprio negócio”. Algumas empresas brasileiras já adotaram esse modelo, principalmente as lojas de departamentos, que, na busca da fidelização dos clientes e na manutenção da qualidade do atendimento, treinam os vendedores como “líderes” de vendas. O resultado é benéfico, pois, além de se conhecer o perfil do líder que está à frente do setor, tem-se a possibilidade de conhecer melhor seu desempenho. Observam-se, também, a rentabilidade e os custos inerentes da área.

Com a transformação da área de recursos humanos, considerada norteadora das diretrizes e da escolha dos perfis ideais de cargos, para a gestão de pessoas, os indivíduos são visualizados como parceiros organizacionais. Os modelos antigos são superados e, segundo Vergara (2016, p. 30), “nas atuais relações de trabalho o paternalismo dá lugar ao compartilhamento de responsabilidade”.

No ambiente de pessoas como parceiras, o líder surge como conciliador, motivador, comunicador e colaborador.

Nesse estágio, é inegável a observação de Bennis apud Renesch de que hoje o novo perfil de liderança está amparado na seguinte trilogia: direcionamento, criação e fortalecimento. Com esse novo paradigma, acontece nova tendência: “pessoas que não só dispõem de grande energia, mas que também são capazes de energizar aqueles por eles liderados” (Bennis, apud Renesch, 1994, p. 104).

Analisemos, então, a trilogia proposta:

Direcionamento – além dos recursos disponíveis, representados pelo tangível e intangível das organizações, o líder de hoje direciona as pessoas para os objetivos comuns. O direcionamento corresponde, principalmente, à intenção das equipes, ao espírito de fazer parte do conjunto.

Como exemplo, cita-se Henry Ford, cujos projetos de carros eram projetados para ricos e pobres (Bennis apud Renesch, 1994, p.104). Havia preocupação de direcionar o produto para uma coletividade.

Criação – as organizações modernas necessitam de pessoas que criem um clima organizacional saudável, em que os problemas encontrados são solucionados e minimizados. Os líderes devem ser pessoas adaptativas, criativas e dispostas a criar ambientes de aprendizagem. Os conflitos, consequentemente, são prevenidos e as organizações experimentam um sentimento de construção de confiança entre os colaboradores, crença na missão e coerência na visão.

Fortalecimento – para Bennis (apud Renesch, 1994), os líderes fortalecidos creem que suas atitudes possuem significado e importância. As organizações, por sua vez, estabelecem um elo com esse perfil de



liderança, criando um sistema de comunicação que engloba todos os departamentos. É o que chamamos de interação, estímulo e energia.

Esse modelo, assinala Bennis (apud Renesch, 1994, p.102), é o protótipo das empresas do futuro, que não mais serão piramidais. As novas empresas serão redes, aglomerados, equipes interdisciplinares, sistemas temporários, forças de trabalho, módulos, matrizes e outras com figurações que possivelmente aparecerão no mundo empresarial.

Inserir-se a esse conceito os modelos de *home office*, que significa “escritório em casa”, e *coworking*, que agrega o trabalho autônomo e a interatividade com pessoas de diversas áreas.

3 Como interagir a liderança com a internacionalização?

Uma das fontes de energia das organizações é a das pessoas, que aumenta ou diminui conforme o sucesso ou fracasso acontecido.

A interação entre as pessoas e as empresas e a qualidade pretendida são fundamentadas no grau de comprometimento das pessoas com seu trabalho e com as organizações.

Segundo Lisboa (1998, p. 4),

A interação homem/organização é complexa e dinâmica, com elementos de reciprocidade. A base desse processo é o ‘contrato psicológico’, ou seja, a expectativa existente entre as duas partes e que vai além do contrato formal de trabalho, regulando as relações de interação e regendo o comportamento das pessoas e da empresa.

Assim, é importante compreendermos a diferença entre envolvimento e comprometimento. O líder precisa ter a percepção de sentir, pelo comportamento de seus colaboradores, até que ponto pode obter resultados (positivos ou negativos) com seus colaboradores.

Envolvimento – é o sentimento dispensado pelo funcionário ao seu trabalho. Na verdade, é um sentimento de exclusividade que o indivíduo sente em relação ao seu salário, ascensão profissional. Podemos exemplificar pelo comportamento de um gerente de vendas, que está satisfeito com sua produção, tem orgulho de ocupar o cargo que lhe é destinado. Raramente pensa na empresa como parceira de seu crescimento profissional. Aliás, em uma primeira oportunidade, não é raro desligar-se da empresa que trabalha para ser contratado por outra que o remunere um pouco mais ou ofereça melhores benefícios e vantagens.

Comprometimento – é o sentimento dispensado pelo funcionário à organização. É o sentimento de orgulho e satisfação que o colaborador exterioriza por ações, como: recomendação da marca, dos produtos, acompanhamento do crescimento, parceria nos momentos de dificuldades.

Siqueira (2003, p. 391) afirma que a realização dos objetivos da organização, o alcance de metas e a competitividade de uma empresa são medidos pelo grau de comprometimento das pessoas.

A permanência do trabalhador na empresa fica vinculada à garantia de ganhos, como: compromissos assumidos em compra e vendas de bens duráveis e não duráveis, benefícios recebidos pela empresa (cestas básicas, planos de saúde, creches, transporte, alimentação, escolas etc.). As perdas dos benefícios significam mudanças em seus planos de vida e, principalmente, familiar.



A perda desses benefícios significa uma revisão de vida, em que compara os investimentos feitos, resultados obtidos na empresa e os custos de perda.

Nos momentos de conflitos e decepções, esse balanço é feito e refeito, ocasião em que opta pela permanência ou não na empresa.

As grandes empresas possuem outro benefício para motivar e comprometer seus colaboradores, que é a possibilidade de visitar instituições internacionais ou mesmo estagiar em algumas filiais.

O importante é que as organizações, representadas pelos seus líderes, estejam atentas ao resultado das inovações. Desde o processo de recrutamento e seleção, as organizações necessitam estabelecer critérios que comprometam as pessoas em suas atividades e na esfera organizacional. E, mais importante, fazê-los sentir o quanto é importante sua participação e colaboração na prestação de serviços ou nos processos de produção. Importante, também, declinar as possibilidades de expandir seu conhecimento internacionalmente.

O comprometimento é considerado por Rodriguez (2005, p. 150) uma das formas mais “atraentes” do processo de liderar, pois a obtenção de resultados e do atingimento de metas está relacionada com quatro tópicos importantes: o pertencer à equipe, o orgulhar-se da empresa, o desafio de novas oportunidades de crescimento e de novas frentes de trabalho.

Cabe ao líder a responsabilidade de utilizar esses quatro itens como ferramenta de gestão. Cabe não somente às organizações mas também aos líderes procurarem mecanismos de comprometimento dos colaboradores para com seus cargos e instituições, para torná-la mais humanizada, objetiva e competitiva.

A internacionalização para a área da administração iniciou-se na academia e, a partir dos anos 1990, passou a integrar o princípio da pesquisa e extensão. Foram firmados convênios entre instituições nacionais e internacionais para provocar a ida de docentes e discentes para diversos continentes.

Os efeitos obtidos são os seguintes:

- Melhoria na formação acadêmica.
- Expansão da formação de docentes.
- Expansão da aprendizagem e troca de informações.
- Desenvolvimento de novas competências e lideranças.
- Diversidade cultural.
- Geração de novas tecnologias.

A globalização foi o marco inicial da globalização e da necessidade de oficializar esses efeitos. Ocorreu uma transformação de ordem mundial, possibilitando uma análise dos cenários locais, o auto-conhecimento e a interação com grupos multiprofissionais.

Segundo Lisboa in Kuazaqui (2019), as áreas mais escolhidas para internacionalização são:

- Engenharias e demais áreas tecnológicas: estudantes das dezenas de ramos dentro da engenharia, entre eles: engenharia da computação, de alimentos, de petróleo e gás, elétrica, florestal, industrial, de materiais, de energia, química, têxtil, física, mecânica, entre outras.



- Ciências exatas e da terra: estudantes de agronegócios, agronomia, arquitetura e urbanismo, astronomia, física, geofísica, estatística, geologia, matemática, oceanografia e química.
- Biologia, ciências biomédicas e da saúde: alunos da medicina, odontologia, medicina veterinária e áreas correlatas.
- Indústria criativa: alunos de cursos superiores com ênfase em produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação.
- Computação e tecnologias da informação: estudantes de cursos de ciência da computação, análise de sistemas, sistemas de informação, tecnologia da informação, processamento de dados e engenharia da computação, entre outros correlatos.
- Tecnologia aeroespacial.
- Fármacos: alunos de formação em fármacos e medicamentos.
- Produção agrícola sustentável.
- Petróleo, gás, carvão mineral.
- Energias renováveis.
- Tecnologia mineral.
- Biotecnologia.
- Nanotecnologia e novos materiais.
- Tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais.
- Biodiversidade e bioprospecção.

Os resultados da internacionalização para as lideranças estão vinculados ao princípio do “saber”:

Saber = incorporar conhecimentos.

Saber fazer = adquirir habilidades.

Saber agir = desenvolver atitudes.

Resultado: competência é uma inteligência prática (Zarifian, 2011) porque se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma em aplicabilidade. Gera a socialização.

Para executivos que passam pela significativa experiência de internacionalizar sua carreira, o resultado é o de rever e adotar novas metodologias e didáticas adaptáveis à realidade brasileira. Um ponto extremamente positivo é o desenvolvimento de pesquisas voltadas para competências e, também, a capacidade de acompanhar o desenvolvimento de novas tecnologias.

4 Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa com abordagem exploratória, com tratamento de dados qualitativos, sendo que foram entrevistados 10 (dez) profissionais que estão à frente de empresas e que tiveram oportunidade de trabalhar em empresas prestadoras de serviços de saúde, em Luanda (Angola), e que participaram, anteriormente, de programas de intercâmbios acadêmicos. Utilizou-se a revisão de literatura e análise documental referentes à formação acadêmica dos entrevistados. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, pois buscou-se delinear as percepções dos executivos em relação à experiência numa cidade que é o principal centro comercial, financeiro e econômico de Angola e que se encontra em



desenvolvimento. A amostra foi por acessibilidade, pois, segundo Vergara, “longe de qualquer procedimento estatístico, seleciona elementos pela facilidade de acesso a eles” (p. 47, 2014). Como técnica de pesquisa foi escolhida a entrevista estruturada e aplicada aos executivos. Os resultados foram satisfatórios em relação à internacionalização de carreiras, pois como executivos da faixa etária de 30 a 40 anos, iniciaram o processo à época da universidade por meio de intercâmbios. Todos os entrevistados são graduados em Administração e com especializações diferenciadas. Houve a oportunidade de adequar tecnologias à realidade angolana, principalmente em atendimento mais acelerado junto aos usuários do serviço de saúde. Concluiu-se que o investimento em internacionalizar pessoas é importante para os líderes das organizações e para compreender os conceitos de liderança. Outro ponto é o de que o comprometimento com a profissão tem o foco, também, na possibilidade de os líderes prepararem suas carreiras desde a universidade.

Considerações Finais

O artigo discutiu os desafios existentes para as lideranças diante da internacionalização de carreiras, do comprometimento, da motivação e da comunicação. As passagens que estão intimamente ligadas ao conceito discutido no texto, que é a liderança, simboliza o que sua teoria preconiza, que é a preocupação das pessoas com as outras pessoas.

Expõe no texto que, em qualquer tipo de ambiente (público ou privado), estamos sempre procurando o líder ideal, eficiente e verdadeiramente preocupado e dedicado às pessoas. Esse é o motivo de as pessoas serem a razão de ser da liderança. E as experiências internacionais, conforme a exposição dos executivos, ampliam horizontes e trazem um benefício para a empresa e para o crescimento profissional.

Vimos, também, que o processo organizacional é muito dinâmico e imediato, necessitando de que as pessoas estejam em equilíbrio com o ambiente interno, e a figura do líder nesse contexto é de confiança, porque os liderados confiam em seu julgamento, caráter e inteligência.

Em relação à internacionalização de carreiras, apresentaram-se os itens da percepção necessários para mensurar o grau de sentimento dos colaboradores em relação às empresas.

A necessidade de internacionalizar nasce, atualmente, nas instituições de ensino superior, tendo em vista as próprias exigências de avaliação dos órgãos governamentais. Assim, a provocação junto aos jovens parte das diretrizes curriculares e dos convênios fixados com universidades internacionais.

Portanto, a necessidade que sentimos de ter um líder, com experiência internacional, à frente da organização será sempre uma constante. Como o mercado é caracterizado por constantes mudanças, os indivíduos precisam adaptar-se a esse mundo, ter flexibilidade na mudança de comportamento, a fim de que possam atingir seus objetivos, metas e expectativas, compatibilizando com os ideais das organizações.

Referências

Abud F, Olivieri R. Internacionalização de carreiras, empresas e negócios. São Paulo: Globus Editora, 2018.



- Blanchard K. As três chaves do empowerment: guia prático. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- Borba, V.R. (coord.); Lisboa, T.C. (org.). Liderança e inovação: como construir-se líder de gestão padrão mundial. São Paulo: Sarvier, 2019.
- Bowditch JL, Buono AF. Elementos de comportamento organizacional. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- DeCotiis T, Summers T. A path analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment. Human Relations. 1987;40(7):445-70.
- Hall S. A identidade cultural no pós-modernidade. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- Hofstede, G. (2001), Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations, 2nd ed. Sage, Thousand Oaks, CA.
- <https://blog.runrun.it/economia-4-0/>. Acessado em 19/5/2019.
- <http://www.abmes.org.br/noticias/detalhe/1372/na-abmes-especialistas-abordam-o-processo-de-internacionalizacao-do-ensino-superior>. Acessado em 19/5/2019.
- <https://www.webartigos.com/artigos/internacionalizacao-da-carreira/11200>. Acessado em 17/5/2019.
- Inácio SRL. Internacionalização da carreira. <https://www.webartigos.com/artigos/internacionalizacao-da-carreira/11200>. . Acessado em 17/5/2019.
- Kuazaqui E (org). Relações internacionais: desafios e oportunidades de negócios do Brasil. São Paulo: Literare Books International, 2018.
- Kuazaqui E, Lisboa TC, Gamboa M. Gestão estratégica para a liderança em serviços de empresas privadas e públicas. São Paulo: Nobel, 2004.
- Küller JA. Ritos de passagem. São Paulo: Senac, 1996.
- Meireles M, Paixão MR. Teorias da administração: clássicas e modernas. São Paulo: Futura, 2003.
- Nunes, L.H.; Vasconcelos, I.F.G.de; Jaussaud, J. Expatriação de executivos. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
- Renesch J. Liderança para uma nova era: estratégias visionárias para a maior das crises do novo tempo. São Paulo: Cultrix, 2004.
- Rodriguez M.V.R.Y, Vieira R, Loureiro J. Gestão estratégica de recursos humanos: compartilhando conhecimento para o desenvolvimento dos negócios. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.
- Siqueira M.M.M. Comprometimento organizacional afetivo, calculativo e normativo: evidências acerca da validade discriminante de três modelos brasileiros. Campinas-SP: Anais da ENANPAD, 2001.
- Spears LC. The servant as leader. Indianópolis: Michele Lawrence, 1994.
- Ulrich D, Fernández-Aráoz C. Liderança e pessoas. São Paulo: HSM Editora, 2015.
- Vergara S.C. Gestão de pessoas. 16ª ed. São Paulo: Gen Atlas, 2016.
- Vergara, S.C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 15. ed. São Paulo: Gen Atlas, 2014.
- Wagner J III, Hollenbeck JR. Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- Zarifian P. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2011.



PANORAMA REGULATÓRIO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS GAÚCHAS: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES DO SINAES DA ENGENHARIA CIVIL

Socoloski Gudolle

Sérgio Roberto Kieling Franco

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: Este artigo busca apresentar o panorama regulatório das Instituições de Ensino Superior Públicas (Federais, Estaduais e Municipais) e Privadas (Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas e com fins lucrativos) do Rio Grande do Sul a partir de uma análise histórica dos dados do SINAES do curso de Engenharia Civil. O referencial teórico é baseado nos conceitos de Regulação do Ensino Superior, Instituições de Ensino Superior, Curso de Engenharia Civil e SINAES. Estabeleceu-se como técnica metodológica de coleta de dados pesquisa básica para acesso aos dados e indicadores no portal e-mec.gov.br. Para a análise dos dados se definiu a classificação dos resultados dos indicadores das Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas, de modo que ao se apresentar o perfil de cada curso na respectiva IES realizar cruzamentos e verificar a existência de semelhanças e estabelecer um cenário dos cursos gaúchos. Os resultados preliminares mostram que existe uma população de 58 cursos presenciais de Engenharia Civil. Em relação aos indicadores do SINAES, a seguir são destacados os quantitativos dos cursos com maiores conceitos: CC conceito 5, apenas 02 cursos; CPC conceito 4, são 13 cursos; ENADE conceito 4, 07 cursos; IDD conceito 4, são 07 cursos. Já o quantitativo dos cursos com os menores conceitos nos mostra que temos: CC conceito 2, somente 01 curso em extinção; CPC conceito 2, 02 cursos; ENADE conceito 2, 06 cursos; IDD conceito 2, 03 cursos. Pode se inferir, a partir desses dados, que a grande maioria dos cursos está na faixa do conceito 3 em todos os indicadores. O que se pode concluir disso é que os cursos estão normalizados, estão atendendo aos requisitos para funcionamento sem maiores investimentos para garantir a continuidade dos cursos. Outro fator que impacta nesse cenário é o território, que abrange além das características físicas e ambientais, questões culturais e infraestrutura.

Introdução

Este estudo se situa no tema da gestão da educação superior brasileira, busca analisar os dados e indicadores das Instituições de Ensino Superior do Brasil e do IBGE para apresentar o panorama regulatório da educação superior brasileira, tendo como foco de análise o Curso de Engenharia Civil, nas Instituições Públicas e Privadas. Para tanto se desenvolveu o problema de pesquisa: Qual o panorama territorial e de qualidade atual do Curso de Engenharia Civil das Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas gaúchas? Para tanto o objetivo geral deste estudo é apresentar o panorama atual do Curso de Engenharia Civil das Instituições de Ensino Superior Públicas (Federais, Estaduais e Municipais) e Privadas (Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas e com fins lucrativos) do Rio Grande do Sul, observando a série histórica dos microdados do SINAES.

Este trabalho é um estudo preliminar para a proposta de tese do autor e tem relevância por pretender analisar o cenário da qualidade da oferta de educação superior a partir dos microdados e indicadores do SINAES do curso de Engenharia Civil das Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, a fim de destacar o perfil dos cursos das Instituições de Ensino Superior Públicas



(Federais, Estaduais e Municipais) e Privadas (Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas e com fins lucrativos). O estudo justifica-se, pois os indicadores do SINAES são importantes para os rumos que o ensino superior brasileiro visa no que tange a avaliação, regulação e supervisão da educação, conforme a estratégia 13.1 do PNE “Aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão”.

Referencial teórico

Instituições de ensino superior brasileiras Públicas e Privadas

De acordo com organização do Ensino Superior Brasileiro, as Instituições de Ensino Superior (IES) somente podem ser públicas ou privadas. As instituições públicas de ensino são aquelas mantidas pelo Poder Público, nas formas: Federal, Estadual ou Municipal. Essas instituições são financiadas pelo Estado e não cobram matrícula ou mensalidade.

Já as IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro são:

- Comunitárias, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- Confessionais, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e
- Filantrópicas, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado.

No que diz respeito à classificação acadêmico-administrativa, as IES podem receber diferentes denominações.

A mais estrita, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a Universidade. Trata-se de instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional.

O Centro Universitário é instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à Universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada.

A Faculdade tem duas conotações. A primeira é a de uma Instituição de Ensino Superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. Além disso, não tem a função de promover a pós-graduação, apesar de ser permitida a sua oferta. O segundo sentido é aplicado para se referir a unidades orgânicas de uma Universidade.



Ex.: Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco.

Também existem os Institutos Federais, que são unidades voltadas principalmente à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. A denominação remonta à Lei 11.892/08, que renomeou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e as Escolas Técnicas.

Quanto à Categoria administrativa da instituição, as Públicas são:

- Federal – instituição mantida pelo Poder Público Federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades;
- Estadual – instituição mantida pelo Poder Público Estadual, com gratuidade de matrículas e mensalidades;
- Municipal – instituição mantida pelo Poder Público Municipal, com gratuidade de matrículas e mensalidades;

As Privadas são:

- Com fins lucrativos – instituição mantida por ente privado, com fins lucrativos;
- Sem fins lucrativos não beneficente – instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos; pode ser confessional ou comunitária, conforme o art. 20 da LDB;
- Sem fins lucrativos beneficente: instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos, detentora de Certificado de Assistência Social, nos termos da legislação própria. Pode ser confessional ou comunitária.
- Especial (art. 242 da Constituição Federal) – instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

Ele possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nas bases conceituais de Souza (2007), o sistema de avaliação da educação superior brasileira,



proposta de acordo com a ótica do SINAES, deve promover a consolidação e fortalecer o compromisso social, ético, metodológico e conceitual do ensino superior.

As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

SINAES (2007) destaca como aspectos-chave da metodologia de avaliação a sustentação de um modelo que promova a integração e a proatividade institucional para a construção de um sistema avaliativo. Este, por sua vez, busca a estruturação dos compromissos sociais das instituições, por meio da consolidação de seus valores sustentados na busca constante da construção de sua identidade através de uma reflexão democrática e autônoma.

O SINAES (2007) é um sistema de avaliação da educação superior que é coerente com os princípios e critérios: Educação é um direito social e dever do Estado, Valores sociais historicamente determinados, regulação e controle, prática social com objetivos educativos, respeito à identidade e às diversidades institucionais em um sistema diversificado, globalidade, legitimidade e continuidade.

O conceito de ciclo avaliativo foi definido no Art. 33 da Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007. Ele compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento. O 1º ciclo avaliativo do SINAES compreende os cursos das áreas de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social; o 2º ciclo avaliativo é formado pelos cursos das Ciências exatas, Licenciaturas e áreas afins; no 3º ciclo avaliativo estão os cursos da área de Ciências Sociais aplicadas e áreas afins.

Por fim, podem-se destacar os muitos desafios que ainda estão por vir para a melhoria do SINAES, pois este depende de uma atualização constante, capaz de favorecer o desenvolvimento dos processos formativos decorrentes, e em grande parte, de um processo de autoavaliação.

Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O ENADE é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

O objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Siste-



ma Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes),

O Sinaes é composto também pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o Enade, formam um tripé avaliativo, que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil.

Os resultados do ENADE, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), normatizados pela Portaria nº 40 de 2007, republicada em 2010. Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizado tanto para o desenvolvimento de políticas públicas da educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade.

Conceito Preliminar de Curso

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos superiores, é calculado desde 2007. Ele é calculado no ano seguinte ao da realização do Enade de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES).

O CPC, assim como o Conceito Enade, também é calculado por Unidade de Observação e é divulgado anualmente para os cursos que tiveram pelo menos dois estudantes concluintes participantes e dois estudantes ingressantes registrados no Sistema Enade. Os cursos que não atendem a esses critérios não têm seu CPC calculado, ficando Sem Conceito (SC).

O CPC, criado pela Portaria Normativa MEC nº 4, de 5 de agosto de 2008 e ratificado na Portaria nº 40/2007, editada em 2010, consubstancia os resultados do ENADE e complementa o diagnóstico inicialmente traçado por meio do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Na composição desse índice, são agregados outros componentes à avaliação, tais como infraestrutura e corpo docente. Além disso, por meio do questionário do estudante, reúnem-se dados sobre infraestrutura, instalações físicas e recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo curso. Outro insumo na composição do CPC é coletado no cadastro docente e se refere à titulação e ao regime de trabalho.

Para o CPC são atribuídos conceitos que vão de 1 até 5. Dessa forma, os cursos que obtiverem CPC 3, 4 ou 5 têm a prerrogativa de dispensar a visita dos avaliadores, caso em que o conceito preliminar automaticamente passa a ser o Conceito de Curso (CC). Já os cursos que obtiverem CPC 1 e 2 devem obrigatoriamente solicitar a avaliação *in loco* para que recebam um conceito, que poderá ser igual, maior ou menor que o CPC.

Para o CC são emitidos conceitos de 1 a 5. O conceito 5 indica que o curso é referência na sua área, o 4 demonstra um nível elevado de qualidade e o 3 informa que o curso atende ao padrão de qualidade para o funcionamento. Os conceitos 1 e 2 mostram que o curso apresenta fragilidades e



que não atende às condições necessárias ao funcionamento. O Conceito de Curso (CC) é composto a partir da avaliação *in loco* do curso pelo MEC, pode confirmar ou modificar o CPC. A necessidade de avaliação *in loco* para a renovação do reconhecimento dos cursos é determinada pelo CPC.

Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)

O IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem, como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado.

Para que um curso tenha o IDD calculado, é preciso que ele atenda às seguintes condições:

Possuir no mínimo 2 (dois) estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem no período entre o ano de ingresso no curso avaliado e os 3 (três) anos anteriores;

Atingir 20% (vinte por cento) do total de estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem.

Desde 2014, o cálculo do IDD ocorre para cada indivíduo que tenha participado do Enade e do Enem, recuperando-se os resultados do mesmo estudante nos dois exames a partir do número do CPF.

Esse indicador é calculado desde a primeira edição do Enade, em 2004, como componente do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Em 2016, voltou a ser divulgado no Sistema e-MEC, vinculado ao mesmo código de curso em que os estudantes concluintes foram inscritos nos Enade.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE ENGENHARIA

1. Perfil dos Egressos – O perfil dos egressos de um curso de engenharia compreenderá uma sólida formação técnico científica e profissional geral que o capacite a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

2. Competências e Habilidades – Os Currículos dos Cursos de Engenharia deverão dar condições a seus egressos para adquirir competências e habilidades para: a) aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia; b) projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados; c) conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos; d) planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia; e) identificar, formular e resolver problemas de engenharia; f) desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas; g) supervisionar a operação e a manutenção de sistemas; h) avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas; i) comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica; j) atuar em equipes multidis-



ciplinares; k) compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais; l) avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental; m) avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia; n) assumir a postura de permanente busca de atualização profissional.

3. Estrutura do Curso – Cada curso de Engenharia deve possuir um projeto pedagógico que demonstre claramente como o conjunto das atividades previstas garantirá o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas. Ênfase deve ser dada à necessidade de se reduzir o tempo em sala de aula, favorecendo o trabalho individual e em grupo dos estudantes. Deverão existir os trabalhos de síntese e integração dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, sendo que, pelo menos, um deles deverá se constituir em atividade obrigatória como requisito para a graduação. Deverão também ser estimuladas atividades complementares, tais como trabalhos de iniciação científica, projetos multidisciplinares, visitas teóricas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores e outras atividades empreendedoras. Nestas atividades procurar-se-á desenvolver posturas de cooperação, comunicação e liderança.

4. Conteúdos Curriculares – Todo curso de Engenharia, independente de sua modalidade, deve possuir em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, um núcleo de conteúdos profissionalizantes e um núcleo de conteúdos específicos que caracterizem a modalidade. O núcleo de conteúdos básicos, cerca de 30% da carga horária mínima, versará sobre os tópicos que se seguem: Metodologia Científica e Tecnológica; Comunicação e Expressão; Informática; Expressão Gráfica; Matemática; Física; Fenômenos de Transporte; Mecânica dos Sólidos; Eletricidade Aplicada; Química; Ciência e Tecnologia dos Materiais; Administração; Economia; Ciências do Ambiente; Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania.

Nos conteúdos de Física, Química e Informática é obrigatória a existência de atividades de laboratório. Nos demais conteúdos básicos, deverão ser previstas atividades práticas e de laboratórios, com enfoques e intensividade compatíveis com a modalidade pleiteada. O núcleo de conteúdos profissionalizantes, cerca de 15% de carga horária mínima, versará sobre um subconjunto coerente dos tópicos abaixo discriminados, a ser definido pela IES: Algoritmos e Estruturas de Dados; Bioquímica; Ciência dos Materiais; Circuitos Elétricos; Circuitos Lógicos; Compiladores; Construção Civil; Controle de Sistemas Dinâmicos; Conversão de Energia; Eletromagnetismo; Eletrônica Analógica e Digital; Engenharia do Produto; Ergonomia e Segurança do Trabalho; Estratégia e Organização; Físico-química; Geoprocessamento; Geotecnia; Gerência de Produção; Gestão Ambiental; Gestão Econômica; Gestão de Tecnologia; Hidráulica, Hidrologia Aplicada e Saneamento Básico; Instrumentação; Máquinas de fluxo; Matemática discreta; Materiais de Construção Civil; Materiais de Construção Mecânica; Materiais Elétricos; Mecânica Aplicada; Métodos Numéricos; Microbiologia; Mineralogia e Tratamento de Minérios; Modelagem, Análise e Simulação de Siste-



mas; Operações Unitárias; Organização de computadores; Paradigmas de Programação; Pesquisa Operacional; Processos de Fabricação; Processos Químicos e Bioquímicos; Qualidade; Química Analítica; Química Orgânica; Reatores Químicos e Bioquímicos; Sistemas Estruturais e Teoria das Estruturas; Sistemas de Informação; Sistemas Mecânicos; Sistemas operacionais; Sistemas Térmicos; Tecnologia Mecânica; Telecomunicações; Termodinâmica Aplicada; Topografia e Geodésia; Transporte e Logística. O núcleo de conteúdos específicos constitui-se extensões e aprofundamentos dos conteúdos do núcleo de conteúdos profissionalizantes, bem como de outros conteúdos destinados a caracterizar modalidades. Esses conteúdos, consubstanciando o restante da carga horária total, serão propostos exclusivamente pela IES. Constituem-se conhecimentos científicos, tecnológicos e instrumentais necessários para a definição das modalidades de engenharia e devem garantir o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas nessas diretrizes.

5. Estágios – Os estágios curriculares deverão ser atividades obrigatórias, com uma duração mínima de 160 horas. Os estágios curriculares serão obrigatoriamente supervisionados pela instituição de ensino, através de relatórios técnicos e de acompanhamento individualizado durante o período de realização da atividade.

É obrigatório o trabalho final de curso como atividade de síntese e integração de conhecimento.

Panorama regulatório do curso de engenharia civil no Rio Grande do Sul

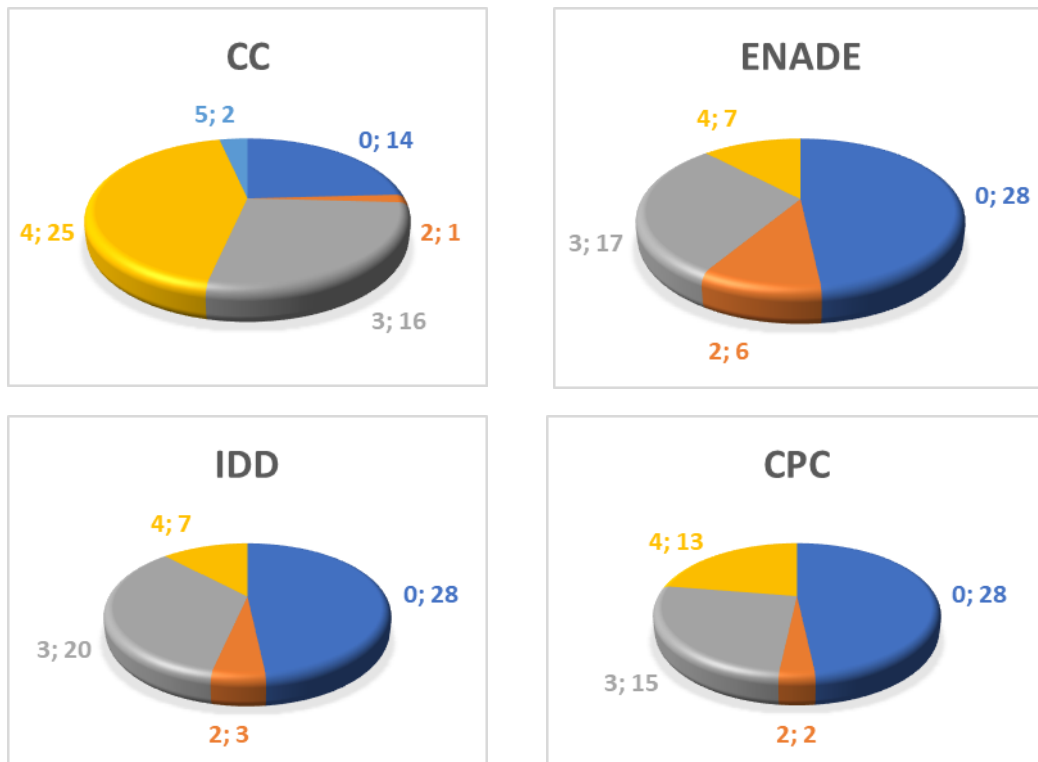
A oferta de curso de engenharia civil atualmente no Brasil é de 1354 cursos, segundo dados do sistema E-MEC do INEP; desse total são presenciais 1274 cursos e apenas 39 cursos possuem o Conceito de Curso nota 5, que é o padrão máximo de excelência no indicador.

Apenas com essa informação já é possível perceber que não existem muitos cursos de engenharia civil no padrão máximo, mas esse dado não é suficiente para afirmar que há escassez de cursos de engenharia civil da mais alta qualidade, outras variáveis precisam ser consideradas, porém não deixa de ser um dado preocupante, uma vez que tenhamos apenas 3,06% dos cursos presenciais com nota 5 nesse conceito.

Os resultados preliminares mostram que existe uma população de 58 cursos presenciais de Engenharia Civil no estado do Rio Grande do Sul. Em relação aos indicadores do SINAES, a seguir são destacados os quantitativos dos cursos com maiores conceitos: CC conceito 5, apenas 02 cursos; CPC conceito 4, são 13 cursos; ENADE conceito 4, 07 cursos; IDD conceito 4, são 07 cursos. Já o quantitativo dos cursos com os menores conceitos nos mostra que temos: CC conceito 2, somente 01 curso em extinção; CPC conceito 2, 02 cursos; ENADE conceito 2, 06 cursos; IDD conceito 2, 03 cursos.

Os gráficos abaixo mostram como estão os cursos de engenharia civil do Rio Grande do Sul.





A legenda zero foi utilizada para os cursos que não possuem uma nota nesse índice, nenhum curso possui nota 1 nos indicadores ENADE, IDD e CPC.

Conclusões

Pode se inferir, a partir da análise desses dados, que a grande maioria dos cursos está na faixa do conceito 3 em todos os indicadores. O que se pode concluir disso é que os cursos estão normalizados, estão atendendo os requisitos para funcionamento sem maiores investimentos para garantir a continuidade dos cursos. Outro fator que impacta nesse cenário é o território, que abrange, além das características físicas e ambientais, questões culturais e infraestrutura. A variável econômica tem sua parcela de responsabilidade, afinal é um curso relativamente caro para ser aberto, exige laboratórios específicos, bem como é um curso caro para o acadêmico arcar durante os cinco anos. Diante do exposto, fica clara a necessidade de associar ao estudo informações socioeconômicas do ENADE aos indicadores, bem como que esse olhar é limitado para ter uma noção da repercussão social de um curso como o de engenharia civil tem em seu território.

Referências bibliográficas

BRASIL, C. (2014). Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. *Brasília: Ministério da Educação*.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019, September 07). CPC. Retrieved from: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/cpc>.



INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019, September 07). *ENADE*. Retrieved from: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>. Acesso em 07/09/2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019, September 07). *IDD*. Retrieved from: [9http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-diferenca-de-desempenho-idd](http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-diferenca-de-desempenho-idd). Acesso em 07/09/2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019, September 07). *SINAES*. Retrieved from: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/superior-sinaes>. Acesso em 07/09/2019.

SINAES (2007). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*/ [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 4. Ed., ampl. – Brasília.

Souza, V. C. (2017). Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(2), 332-357.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

UNIVERSIDADE E TERRITÓRIO: O CASO DO *CAMPUS* DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM PLANALTINA

Reinaldo José de Miranda Filho
Marcelo Ximenes A. Bizerril

Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, BRASIL.

rjmiranda@unb.br; bizerril@unb.br

Resumo: As universidades exercem grande influência nas comunidades locais e em âmbito regional, em dimensões diversas como a cultura, arte, direitos humanos, justiça, economia, sustentabilidade, educação, organização social, desenvolvimento tecnológico entre outros. No entanto, as dinâmicas do estabelecimento do território de atuação e influência das universidades são pouco estudadas. No presente estudo é analisada a dinâmica da construção do território de atuação do *campus* da Universidade de Brasília em Planaltina (FUP), considerando o projeto original e os desdobramentos ao longo dos 13 anos de existência do *campus*. A FUP concentra ampla *expertise* em desenvolvimento rural, meio ambiente, educação em ciências e do campo por meio dos seus cursos de graduação, pós-graduação e perfil dos docentes. O projeto original do *campus* considerava nove municípios na composição da região de influência do *campus*. Passado pouco mais de uma década, identificamos ações regulares e significativas do *campus* em quatro dessas localidades enquanto pouco foi realizado nas demais cinco localidades. Por outro lado, regiões mais afastadas do *campus* e não previstas inicialmente na área de influência do *campus*, no norte de Goiás e Mato Grosso, por exemplo, passaram a ser beneficiadas com ações diversas do *campus* nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. As principais razões identificadas que influenciaram a integração do *campus* com as regiões foram: (i) a identificação de parcerias locais, (ii) as demandas criadas a partir do perfil discente, (iii) as demandas governamentais apresentadas ao *campus* por meio de editais de fomento ou por contatos com órgãos da administração pública federal e regional.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Território. Universidades Brasileiras.

Introdução

De tempos em tempos as universidades públicas voltam a ser questionadas pelo poder público e por parte da sociedade brasileira quanto ao seu papel e aos custos que envolvem sua manutenção. A alegação principal é que consomem a maior parte do orçamento do Ministério da Educação, em um suposto detrimento do que poderia ser investido pelo Estado na educação básica, mas também é recorrente a realização de comparações com o ensino superior privado, usando como único critério comparativo o custo-aluno, que na prática é o valor gasto por mês ou por ano para manter um aluno na universidade. Esse valor variou entre 14 mil a 80 mil reais em 2016 nas universidades federais brasileiras.

De acordo com os dados da OCDE, de 2015, com atualização de 2018, o Brasil está na 16ª posição de um total de 39 países, e gasta mais por aluno na universidade do que Estônia, Espanha, Portugal, Itália, México e Irlanda. Em declaração recente, o ministro da educação afirmou que um aluno de graduação custa R\$ 30 mil ao ano, enquanto uma criança em uma creche custa ao governo R\$ 3 mil.

Notícia publicada em Gazeta do Povo: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ocde-confirma-brasil-gasta-us-14-mil-por-aluno-na-universidade/>



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

De fato, a distribuição do orçamento destinado ao ensino superior público é regulamentada pela Portaria nº 651, de 14 de julho de 2013, que institucionaliza a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital – Matriz OCC, no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Essa matriz considera dois aspectos principais: o tamanho das instituições e indicadores de eficiência e qualidade. No primeiro caso, a principal variável que mede o tamanho é o número de alunos de graduação concluintes. Já a qualidade é mensurada principalmente pelos conceitos (SINAES e CAPES) dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Se, por um lado, essa estratégia de análise justifica um critério objetivo de comparação entre as universidades públicas brasileiras, por outro reduz absurdamente o valor das ações desempenhadas por essas instituições abrindo espaço para comparações enviesadas com instituições privadas e com outros níveis da educação.

As universidades públicas não podem ser comparadas com tais instituições, porque desenvolvem papéis muito mais abrangentes do que a formação em níveis de graduação e pós-graduação. Segundo relatório da CAPES, as principais instituições responsáveis pela produção científica do Brasil são públicas, sendo a maioria, universidades federais. Por outro lado, as universidades públicas, conforme previsto na Constituição, têm atuação indissociável no ensino, pesquisa e extensão, sendo essas últimas, particularmente a extensão, pouco ou nada consideradas na Matriz OCC e em diversos *rankings* comparativos de IES mundo afora, mas que simbolizam grande influência exercida pelas universidades nas comunidades locais e também em âmbito regional, em dimensões diversas como a cultura, arte, direitos humanos, justiça, economia, sustentabilidade, educação, organização social, desenvolvimento tecnológico entre outros (SERRA et al., 2018). No entanto, as dinâmicas do estabelecimento do território de atuação e influência das universidades são pouco estudadas.

No presente artigo será analisada a dinâmica da construção do território de atuação do *campus* da Universidade de Brasília em Planaltina, considerando o projeto original e os desdobramentos ao longo dos 13 anos de existência do *campus*.

O *campus* da UnB em Planaltina e o projeto original

A FUP foi inaugurada em 2006 tendo sido o primeiro *campus* da Universidade de Brasília fora da sede, o *campus* central Darcy Ribeiro (BIZERRIL e LE GUERROUË, 2012).

A FUP apresenta uma organização matricial, em que todos os professores (atualmente 116) e servidores técnico-administrativos (atualmente 52) são vinculados à faculdade, não havendo departamentos. Os professores estão distribuídos em cinco áreas de conhecimento (Ciências Exatas, Ciências da Vida e da Terra, Educação e Linguagens, Ciências Sociais e Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Tecnologia), cada uma expressa por um fórum, e podem atuar livremente em mais de um curso de graduação oferecido pela unidade.

São quatro os cursos de graduação oferecidos pela unidade, todos de caráter interdisciplinar: Licenciatura em Ciências Naturais (diurno e noturno), Licenciatura em Educação do Campo,



Bacharelado em Gestão Ambiental e Bacharelado em Gestão do Agronegócio. Os cursos atendem a 1150 estudantes de graduação.

São seis os programas de pós-graduação em funcionamento: Ciência de Materiais (PPGCIMA), Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPGMADER), Ciências Ambientais (PPGCA), Gestão Pública (PPGGP), Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua) e Mestrado em sustentabilidade junto a povos e terras tradicionais (MESPT).

O *campus* conta com um colegiado de Extensão que coordena as ações de extensão institucionalizadas que totalizam mais de 50 programas e projetos (UnB, 2019).

O projeto original da expansão da UnB foi publicado em 2005 e propunha três novos *campi* voltados fortemente ao compromisso com o desenvolvimento regional a partir da organização da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE).

Os fatos apresentados mais que justificam a elaboração de proposta de descentralização da Universidade de Brasília em direção às áreas limítrofes do Distrito Federal, onde se concentra grande parte da população residente e onde o desenvolvimento de atividades científicas, artísticas e culturais exercerá impacto positivo sobre o nível de desenvolvimento social e econômico. Assim, trabalhando ainda com as ideias que deram origem à Universidade de Brasília, podemos considerar que, hoje, o seu projeto original só poderá ser efetivamente concretizado à medida que a instituição estiver mais próxima à população residente, inclusive fisicamente (MORHY, 2005, p.5).

A RIDE é integrada pelo DF (e suas Regiões Administrativas), por dezenove municípios do Estado de Goiás e três de Minas Gerais. Em 2000, a RIDE possuía área de 56.4 mil km² e sua população residente de 2.9 milhões de habitantes era prFig. 1. Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE).



Fonte: Morhy, 2005 edominantemente urbana (fig. 1).

Cada um dos *campi* foi relacionado a uma região de influência (RIC), “as quais foram estabelecidas com base no grau de homogeneidade das características socioeconômicas e populacionais, além da proximidade geográfica” (Morhy, 2005) (fig. 2). No caso do *campus* de Planaltina, o projeto previa atender a uma população de mais de 515 mil habitantes, residentes em uma área de 20,4 mil km², incluindo quatro Regiões Administrativas do DF (Sobradinho, Planaltina, Brazlândia, Sobradinho II), cinco municípios de Goiás (Formosa, Cabeceiras, Planaltina de Goiás, Vila Boa e Água Fria de Goiás) e um de Minas Gerais (Buritis) (Fig.3).



Fig.2: Regiões de Influência dos Campi (RIC) da Universidade de Brasília. Em rosa, a RIC I do Campus Darcy Ribeiro, em amarelo a RIC II do Campus de Planaltina, em azul a RIC III do Campus de Ceilândia, e em verde a RIC IV do Campus do Gama. Fonte: Morhy, 2005.



Fig.3: Região de Influência do Campus de Planaltina (RIC) da Universidade de Brasília. Fonte: Morhy, 2005.

A expectativa com a criação do *campus* era de que a presença da UnB contribuísse para promover o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região. Segundo Morhy (2005, p. 41), “essa contribuição efetivar-se-á na medida em que a Universidade – que desenvolve atividades de formação de recursos humanos, investigação científica e desenvolvimento tecnológico – desenvolva ações conjuntas com órgãos das administrações municipais e do Distrito Federal”.

A construção do território de atuação

Com o passar dos anos e a contratação do corpo docente, o Campus Planaltina da Universidade de Brasília passou a concentrar ampla *expertise* em formação de professores, desenvolvimento rural, meio ambiente e questões do campo, com muitos professores que direta ou indiretamente atuam nos temas da agricultura familiar, desenvolvimento e sustentabilidade ambiental, políticas públicas, gestão, economia, questão agrária, seja na formação de bacharéis e professores ou na pesquisa e extensão.

A distribuição dos docentes em cinco grandes áreas de atuação permite que os docentes de diferentes áreas de formação atuem juntos a partir dos fóruns de cada área. Por sua vez, os quatro cursos de graduação e os seis cursos de pós-graduação reúnem-se a partir de seus representantes em colegiados únicos de graduação e pós-graduação, respectivamente. Este modelo proporciona maior capacidade de trabalho interdisciplinar (BIZERRIL, 2013), e um melhor atendimento às demandas geralmente postas à universidade por meio da sociedade civil organizada (ligadas à arte, cultura, saúde, educação etc.), agentes públicos (municipal, estadual e federal) e instituições de pesquisa. Dessa forma há uma maior possibilidade de a universidade atuar de modo mais abrangente diante dos temas apresentados, mobilizando seus projetos de pesquisa e extensão já existentes.

Analisaremos a seguir cada uma das nove regiões previstas no projeto inicial, indicando o nível de atuação do *campus* e os prováveis fatores que o influenciaram:

- Planaltina: é a região com maior interação com o *campus*. A presença física do *campus* na cidade é um óbvio fator promotor da interação, contudo outros fatores contribuíram para ampliá-la. Houve um esforço político local para trazer o *campus* da UnB a Planaltina, o que mobilizou a comunidade à época para debates e apresentação de demandas ao novo *campus*. Uma vez inaugurado, um curso de extensão foi ofertado à comunidade, atraindo algumas lideranças e representações de movimentos comunitários para a universidade e abrindo a possibilidade de realização de ações conjuntas que se tornaram de longo prazo como, por exemplo, com a rádio comunitária Utopia, com o movimento de implantação do Parque Sucupira, com o movimento de defesa do centro histórico de Planaltina, com as educadoras da Estação Ecológica de Águas Emendadas e com algumas escolas públicas. Outro projeto de longo prazo conduzido pela Faculdade de Comunicação do Campus Darcy Ribeiro, junto à comunidade de Planaltina, potencializou diversas



ações locais que implicaram a aproximação com o *campus* (PAULINO et al., 2012). Esses sujeitos locais, além de parceiros, também atuaram como divulgadores da universidade na comunidade. Por parte da direção do *campus* houve esforço continuado ao longo dos anos em participar dos espaços políticos, administrativos e culturais na cidade, atendendo a convites, mas, sobretudo, procurando ativamente apresentar a universidade aos diversos órgãos e movimentos locais, colocando-a a serviço da sociedade. Diversos professores realizaram ações semelhantes a partir de seus projetos de pesquisa e extensão, apresentando a universidade a escolas, assentamentos, produtores rurais e outros setores. Por fim, a grande maioria dos servidores técnico-administrativos e dos estudantes do *campus* são moradores de Planaltina, o que promoveu de diversas formas a divulgação do *campus* e a aproximação da universidade com a comunidade.

– Sobradinho; Planaltina de Goiás: apesar da proximidade física, não foram identificadas ações institucionais do *campus* em Sobradinho e em Planaltina de Goiás. O principal benefício da instalação do *campus* parece ser o acesso da população dessas regiões aos cursos de graduação e pós-graduação e ao emprego público nas proximidades de casa sem problemas de acesso típicos do centro de Brasília, como o tráfego intenso.

– Brazlândia: apesar de pertencer à RIC do *campus*, Brazlândia é uma cidade com acesso difícil a Planaltina. Apenas recentemente uma estrada de asfalto está sendo finalizada melhorando o acesso dessas duas cidades. Somente em 2017 foi iniciada uma aproximação mais forte com a cidade, a partir do contato de professores da FUP com professores da Escola Parque da Natureza de Brazlândia. A partir daí diversas ações têm ocorrido por meio de um programa de extensão específico para fomentar essa relação entre universidade e escola (ROCHET et al., 2018).

– Buritiz: a região foi contemplada no projeto de extensão Núcleos de Extensão Territorial (NEDETs) como parte do Território das Águas Emendadas. Essa ação será detalhada mais à frente.

– Água Fria; Vila Boa; Cabeceiras: essas regiões permanecem sem contato formal ou informal com o *campus*. Não foi detectada a presença de estudantes oriundos dessas localidades tampouco ocorreram aproximações por meio de projetos ou pela ação da direção do *campus*.

– Formosa: além da presença de professores, servidores técnicos e estudantes da FUP residindo na cidade, foram detectadas experiências com a secretaria municipal de trânsito e Observatório das Metrópoles (FUP), a partir da participação de pesquisadores e administração do Campus de Planaltina no intuito de firmar parcerias para modernizar o trânsito do município. Essa aproximação foi fortalecida nas atividades do aniversário de FUP em 2018 quando o prefeito de Formosa compôs a mesa de abertura das comemorações debatendo as relações do *campus* com a sociedade.

Novas áreas incluídas no território

Na última década, novas áreas foram incluídas no território de influência da FUP a partir de duas demandas principais: aquelas criadas a partir do perfil discente e as governamentais apresen



tadas ao *campus* por meio de editais de fomento ou por contatos com órgãos da administração pública federal e regional. Destacaremos a seguir as mais significativas.

Um destaque é a atuação da UnB no apoio às atividades de desenvolvimento territorial a partir dos Núcleos de extensão Territorial – NEDETs. Os NEDETs eram compostos, geralmente, por professores e pesquisadores de instituições públicas de ensino superior com o apoio institucional e financeiro do Ministério do Desenvolvimento Agrário, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Secretaria de Política para as Mulheres (SPM/PR). A FUP colaborou com o extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) no monitoramento, assessoramento e acompanhamento dos Territórios de Águas Emendadas (TAE), Vale do Paranã (TVP) e da Chapada dos Veadeiros (TCV).

O Território das Águas Emendadas (TAE) tem uma população estimada de 2,6 milhões de habitantes e uma densidade habitacional de mais de 300 habitantes por Km². O IDH do território de 0,733, é ligeiramente inferior à média nacional de 0,766. A população desse território é extremamente jovem; em torno de 63% tem até 29 anos de idade. Nas sedes desses municípios a população vive em função dos empregos gerados em Brasília, tendo as áreas rurais com baixa população.

O Território Vale do Paranã (TVP) abrange uma área de 17.452,90 Km² e é composto por 12 municípios: Sítio d'Abadia, Alvorada do Norte, Buritinópolis, Damianópolis, Divinópolis de Goiás, Flores de Goiás, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambaí, Posse, São Domingos e Simolândia. A população total do território é de 107.305 habitantes, dos quais 38.088 vivem na área rural, o que corresponde a 35,50% do total. Possui 5.787 agricultores familiares, 3.389 famílias assentadas e uma comunidade quilombola. Seu IDH médio é 0,67.

O Território da Chapada dos Veadeiros (TCV) abrange uma área de 21.475,60 km², e é composto por oito municípios: Alto Paraíso de Goiás, Campos Belos, Cavalcante, Colinas do Sul, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, Teresina de Goiás e São João da D'Aliança. A população total do território é de 60.267 habitantes, dos quais 21.398 vivem na área rural, o que corresponde a 35,51% do total. Possui 3.347 agricultores familiares, 1.412 famílias assentadas, 6 comunidades quilombolas e uma terra indígena.

Os Colegiados Territoriais, enquanto unidades de planejamento, de tomada de decisões e de controle social e acompanhamento de políticas públicas, devem orientar, acompanhar e manter um processo permanente de gestão sobre os recursos e resultados obtidos no PROINF, buscando ampliar a sua responsabilidade no que se refere ao monitoramento das propostas apresentadas, da sua execução e do alcance das finalidades nelas estabelecidas.

Núcleo de Extensão Multiterritorial da Universidade de Brasília (NEDET – UnB) (Águas Emendadas (TAE), Vale do Paranã (TVP), Chapada dos Veadeiros (TCV) CHAMADA CNPq/MDA/SPM-PR N° 11/2014. Essa ação foi iniciada em 2006 sendo interrompida com o impeachment da presidenta Dilma Roussef.



A universidade tem o importante papel de participar da construção de um sistema de informações que permita um diagnóstico mais acurado dos problemas e potencialidades do território, criando um ambiente favorável para o surgimento de estratégias, projetos e ações para a superação das principais dificuldades presentes nos territórios. Para os pesquisadores envolvidos no projeto a governança territorial e o fortalecimento de políticas de inclusão produtivas são construções que demandam investimentos além daqueles econômicos, estruturados nas relações sociais que se estabelecem nos espaços de concertação e decisão, articulando iniciativas institucionais oriundas dos entes federados e da sociedade civil com a *expertise* e objetivos acadêmicos institucionais da universidade.

No caso do TCV, para atender a suas demandas, será necessário reconhecer suas especificidades: potencial ambiental e a presença de populações rurais e tradicionais; garantir que o desenvolvimento seja pautado pela sustentabilidade, considerando o espaço de produção (modos de vida e gestão dos recursos), o espaço de relação com a natureza (modos de vida e práticas alimentares) e o espaço de (re)produção (modos de vida, memória e identidade).

A Chapada dos Veadeiros é uma região de reconhecida importância em termos de diversidade ambiental, fato que justifica a presença de grande número de unidades de conservação, com destaque para o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros na região. Situada no topo do Planalto Central, a Chapada abriga também nascentes de importantes bacias hidrográficas, como a Araguaia-Tocantins. Ao lado da diversidade biológica, encontra-se na Chapada dos Veadeiros equivalente diversidade cultural, cujos principais representantes são famílias de agricultores, agroextrativistas e comunidades quilombolas, que, ao longo de gerações, desenvolveram saberes e fazeres próprios associados à biodiversidade nativa, além de expressões festivas e artísticas de grande beleza. Não obstante o valioso patrimônio natural e cultural da Chapada dos Veadeiros, os índices socioeconômicos da região são relativamente baixos. O IDH médio dos municípios da Chapada dos Veadeiros é de 0,68. Alguns dos problemas na região justificam esse índice, a saber: baixo nível de escolaridade, educação de baixa qualidade, alto desemprego, pouca oportunidade para jovens, flutuações sazonais de postos de trabalho em função do turismo (em alguns municípios).

Para além da atuação do *campus* por meio dos NEDETs, alguns desses municípios têm recebido projetos contínuos a partir do interesse em pesquisa de professores, como é o caso de São João d'Aliança, Alto Paraíso e São Domingos, ou a partir da presença de grupos de estudantes desses municípios, especialmente do curso de licenciatura em educação do campo que é ofertado em alternância entre atividades na universidade e atividades nas comunidades. Essa condição tem gerado ações contínuas da FUP nos municípios de Cavalcante, Flores de Goiás e Teresina de Goiás.

http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Manual_Proinf_2014_4-de_junho_FINAL.pdf



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Dentre os projetos induzidos pelo governo federal destacamos dois. O Projeto “Regularização Ambiental e Diagnóstico dos Sistemas Agrários dos Assentamentos da Região Norte do Estado do Mato Grosso” (RADIS-MT/FUP-UnB) é resultado de uma parceria entre a UnB/FUP e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e visou apoiar a regularização ambiental em assentamentos de reforma agrária situados em municípios do norte do estado do Mato Grosso, por meio da pesquisa e coleta de informações que servirão de base para a inscrição dos lotes e assentamentos no Cadastro Ambiental Rural (CAR). Além disso, elaborou estudos modelos e metodologia para recuperar as áreas de preservação permanentes degradadas, contribuindo nos diálogos para a elaboração do Programa de Recuperação Ambiental (PRAs), Lei 12.651/12 e Dec. 7.830/12 e avaliou os sistemas de produção existentes por meio da aplicação do diagnóstico de sistemas agrários. O projeto Monitora visa contribuir na coordenação, avaliação e monitoramento de políticas públicas integradas de assistência técnica e extensão rural (ATER), comercialização, fomento produtivo individual e coletivo no âmbito das ações da fase II do Projeto Dom Helder Câmara (PDHC –II). O Projeto Dom Helder Câmara é uma ação operacional descentralizada do Ministério do Desenvolvimento Agrário no Nordeste, iniciado em 2001, a partir de um acordo de Empréstimo Internacional firmado entre a República Federativa do Brasil e o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola – FIDA, e de uma doação do Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF. O Projeto Dom Helder Câmara é um programa de ações referenciais de combate à pobreza e apoio ao desenvolvimento rural sustentável no semiárido do Nordeste, baseado no conceito de convivência com o semiárido, articulando às dimensões sociopolíticas, ambientais, culturais, econômicas e tecnológicas e por processos participativos de planejamento, gestão e controle social. A área de atuação compreende o semiárido brasileiro expandido de acordo com a SUDENE* e envolve 11 estados e aproximadamente 60 mil famílias. O objetivo é monitorar, avaliar e contribuir para coordenar políticas públicas ligadas ao enfrentamento da pobreza e desigualdade rural no Semiárido brasileiro visando ao aprimoramento da ação pública.

Considerações finais

O presente estudo analisou a dinâmica da construção do território de atuação do *campus* da Universidade de Brasília em Planaltina, considerando o projeto original, que incluiu nove municípios na composição da região de influência do *campus* (RIC), e os desdobramentos ao longo dos 13 anos de existência do *campus*. Conclui-se que passado pouco mais de uma década, foram identificadas ações regulares e significativas do *campus* em quatro dessas localidades enquanto pouco foi realizado nas demais cinco localidades. Por outro lado, regiões mais afastadas do *campus* e não previstas inicialmente na RIC passaram a ser beneficiadas com ações diversas do *campus* nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. As principais razões identificadas que influenciaram a integração do *campus* com as regiões foram: (i) a identificação de parcerias locais, (ii) as



demandas criadas a partir do perfil discente, (iii) as demandas governamentais apresentadas ao *campus* por meio de editais de fomento ou por contatos com órgãos da administração pública federal e regional.

Referências

- BIZERRIL, M. X. A.; LE GUERROUÉ, J. L. FUP: a construção coletiva de um campus interdisciplinar. In: R. C. F. Saraiva e J. D. A. S. Diniz (Org.), *Universidade de Brasília: trajetória da expansão nos 50 anos*. 1ª ed. Brasília: Decanato de Extensão, 2012, p. 23-30.
- BIZERRIL, M. X. A.. A estrutura acadêmica do Campus da Universidade de Brasília em Planaltina-DF e seu potencial para a promoção do trabalho interdisciplinar. In: Atas da 3ª Conferência da FORGES, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013. p. 1-11.
- MORHY, L. (org.). *Plano de Expansão da Universidade de Brasília: Campus UnB-Planaltina, Campus UnB-Ceilândia/Taguatinga, Campus UnB-Gama*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília. 2005, 78p.
- PAULINO, F.O.; BIZERRIL, M.X.A.; MENDES, J.S.; PEDROSA, L.L.; SANTOS, E. M.; COELHO, J.F.G.; GALLO, M.B.; CHAGAS, P.V.; PEIXOTO, I.; REIS, J. Extensão, comunicação e accountability na promoção do patrimônio histórico de Planaltina. *Participação (UnB)*, v. 21, p. 23-30, 2012.
- ROCHET, J.; ROSA, S.M.; VILLAS BOAS, R. L.; BIZERRIL, M.X.A.; GOMES, C.S. F.C.; GUERRA, C.F.S. Diálogos Universidade-Escola: parceria entre a Universidade de Brasília e a Escola Parque da Natureza de Brazlândia. In: Anais da 31ª Reunião Brasileira de Antropologia. Brasília: RBA, 2018.
- SERRA, M.; ROLIM, C.; BASTOS, A.P. (Orgs.) *Universidades e desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva*. Rio de Janeiro: Ideia, 2018.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade UnB Planaltina. Características da Extensão na FUP. Disponível em: www.fup.unb.br/extensao



**EXPERIÊNCIAS DO INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DE LUANDA NA
PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BAIRRO HONGA
MUNICÍPIO DE TALATONA**

Daniel Luciano Muondo

Doutorando do Programa em Serviço Social,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Membro do GEFORMSS
Docente do Instituto Superior de Serviço Social de Luanda
Mestre em Governança e Gestão Pública, Universidade Agostinho Neto
Licenciado em Serviço Social, Universidade Católica de Angola

Prof.^a Dr.^a Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

Orientadora. Doutora em Serviço Social,
Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP
Franca. Líder do GEFORMSS

RESUMO: O presente texto é elaborado no âmbito da 9.^a Conferência – FORGES “O Ensino Superior e a Promoção do Desenvolvimento Humano: Contextos e Experiências nos Países e Regiões de Língua Portuguesa” e enquadra-se no subtema n.º 4 sobre o Impacto das Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento local e comunitário, apresentando um estudo das experiências do Instituto Superior de Serviço Social de Luanda na promoção da educação ambiental, cuja pesquisa foi realizada no Bairro Honga, Município de Talatona, entre 2012-2013. O crescimento, nas últimas décadas, das alterações climáticas resultantes da ação do homem no descuido da natureza, como espaço de desenvolvimento dos seres vivos, leva a uma reflexão mais profunda dos riscos que tais mudanças podem gerar, causando danos irreparáveis, tanto na vida das gerações atuais quanto nas futuras, negando-se a componente de sustentabilidade. A necessidade de elevação do grau de conhecimento dos indivíduos, grupos e das comunidades, sobretudo, da importância do cuidado que devemos ter com o ambiente deve despertar o interesse da ciência sobre a importância da preservação do meio natural, com projectos e ações concretas que garantam a tomada de consciência, na sua defesa, proteção, por meio da participação e envolvimento de todos. O estudo analisou as questões ambientais concretas do Bairro Honga, na Província de Luanda, com a realização de ações que contribuíram na formação de uma cultura ambiental dos moradores e na melhoria das condições sanitárias da comunidade, através da educação para preservação do ambiente. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se a partir da observação, estudo de campo, envolvendo a participação da comunidade local, consulta bibliográfica e documental. O estudo identificou as razões da degradação ambiental na comunidade, demonstrou a importância do envolvimento comunitário na educação ambiental e apresentou proposta sobre como educar para o ambiente.

Palavras-chave: Desenvolvimento comunitário. Educação ambiental. Serviço Social.

**EXPERIENCES OF THE LUANDA HIGHER SOCIAL SERVICE INSTITUTE IN PRO-
MOTING ENVIRONMENTAL EDUCATION IN HONGA MUNICIPAL COUNTY OF TA-
LATONA**



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

ABSTRACT: This text is prepared in the framework of the 9th FORGES Conference “Higher Education and the Promotion of Human Development: Contexts and Experiences in Portuguese-Speaking Countries and Regions” and falls under sub-theme no. Impact of Higher Education Institutions on local and community development, presenting a study of the experiences of the Luanda Higher Institute of Social Work in promoting environmental education, whose research was conducted in Bairro Honga, Talatona Municipality, between 2012-2013. The growth, in recent decades, of climate change, resulting from the action of man, in the neglect of nature, as a space for the development of living beings, leads to a deeper reflection of the risks that such changes can generate, causing irreparable damage to life. current and future generations, negating the sustainability component. The need to raise the level of knowledge of individuals, groups and communities, especially the importance of taking care of the environment should arouse the interest of science, the importance of preserving the natural environment, with concrete projects and actions, that ensure awareness, in their defense, protection through the participation and involvement of all. The study analyzed the concrete environmental issues of Bairro Honga, in Luanda Province, through actions that contributed to the formation of an environmental culture of the residents and the improvement of the sanitary conditions of the community, through education for the preservation of the environment. Methodologically, the research was developed from observation, field study, involving the participation of the local community, bibliographic and documentary consultation. The study identified the reasons for environmental degradation in the community, demonstrated the importance of community involvement in environmental education, and presented a proposal on how to educate for the environment.

Keywords: Community development. Environmental education. Social Work.

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Superior de Serviço Social de Luanda, abreviadamente designado por ISSS, criado pelo Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio de 2009, é nos termos da lei uma pessoa coletiva de direito público, com estatuto de instituto público e goza de autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial, é de âmbito regional e desenvolve as suas atividades académicas, pedagógicas e sociais na região académica n.º 1, em que está inserida, abrangendo as Províncias de Luanda e Bengo.

O Instituto Superior de Serviço Social de Luanda é uma instituição de ensino superior, integrada no subsistema de ensino; tem por missão o desenvolvimento de atividades de ensino, investigação científica e prestação de serviços à comunidade, através da promoção, difusão, criação, transmissão da ciência e cultura, bem como a promoção e realização de investigação científica na área das ciências sociais. Está vocacionada para a promoção do ensino e investigação científica, bem como para a criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, em prol da sociedade angolana, em particular da comunidade em que está inserida.

A sustentabilidade ambiental é um dos problemas de maior impacto negativo na capital da República de Angola. Trata-se de um importante aspecto que possui uma causa macro, associada à relação entre o homem e a natureza, por não respeitar-se as leis e a interação necessária entre as



duas áreas em que a vida humana é desenvolvida e dá sentido a sua existência. Em nível macro podemos mencionar alguns exemplos como: o efeito de estufa, a poluição da atmosfera, as chuvas ácidas, a deterioração da camada de ozono, a desertificação, o desmatamento etc. Em relação aos factores macros é importante sublinhar que a superação dos mesmos depende de políticas globais dos governos que devem estabelecer um acordo para que essa situação comum e que enferma a humanidade possa ser ultrapassada.

Por outro lado, é importante afirmar que existem também os fenómenos micro, sobretudo ao nível local que, embora não tragam soluções definitivas aos problemas constituem um grão de areia que cada habitante dessa cidade deve colocar, no intuito de elevarmos a qualidade de vida das nossas comunidades e, assim, contribuir para a grande tarefa global que é de salvar a humanidade, uma vez que esta não vive em harmonia com o ambiente natural em que está inserido.

No caso específico de Luanda, território em que o projecto foi implementado, o problema de maior importância prende-se com o saneamento básico, situação que afecta quase toda a população, exigindo uma intervenção urgente e sistemática, como garantia, não apenas da qualidade de vida, mas também o baixo índice das epidemias advindas de tal situação.

Ressalta-se que os problemas relacionados com o meio ambiente não podem ser resolvidos por meios autoritários ou através da utilização de mecanismos de qualquer espécie ou natureza pois, trata-se de uma situação em que, a sua superação não depende somente do trabalho do governo, mas também da participação de toda a população, ou seja, é necessário a intervenção dos diferentes actores sociais, participando nas tomadas de decisões – que muitas vezes, são reservadas apenas para as instituições governamentais – com a nobre tarefa de buscar-se uma maior sustentabilidade da sociedade.

Diante dessa realidade, não é possível mudar-se a sociedade do ponto de vista sócio ambiental, se não houver o envolvimento dos diferentes grupos e sectores que a compõem, através de iniciativas que ajudem a encontrar soluções acertadas aos problemas relacionados com as suas respectivas comunidades.

Uma das questões que hoje acentua a problemática referenciada prende-se com o crescente número da população em nossas cidades e comunidades que, por falta de conhecimento dos graves problemas que atingem a sociedade, não têm a possibilidade de emitirem pareceres sobre o assunto e muito menos participarem como actores nas decisões que podem ser tomadas sobre os problemas que afectam seu desenvolvimento social.

É importante sublinhar que a participação social referenciada não pode ser entendida apenas no nível dos grupos, das associações e organizações não-governamentais da sociedade civil, nem muito menos com a mobilização de seus cidadãos para os processos eleitorais, bem como outros actos e manifestações políticas, mas que incorpore também a intervenção das comunidades, sobretudo nos processos de decisão que devem ser cada vez mais abrangentes a todos.



O presente trabalho configura-se numa perspectiva de intervenção para elevar a cultura ambiental da comunidade em que as suas actividades são desenvolvidas, mas associada também à investigação, visa implementar acções voltadas para a educação ambiental, devido à falta de saneamento básico.

Visto dessa forma, o meio ambiente é considerado não somente o ambiente natural da comunidade mas também o conjunto das relações sociais em que os cidadãos estão inseridos, constituindo-se um quadro referencial de seus projectos de vida. O mapeamento da comunidade é uma prática tendente a impactar a cultura ambiental nas comunidades angolanas e contribui, portanto, para o conhecimento do ambiente pelos moradores, para o desenvolvimento social e uma maior identificação com os problemas específicos, bem como para a promoção da acção participativa orientada através das suas novas fórmulas de transformação da sociedade.

Nessa conformidade, o trabalho centra sua atenção no desenvolvimento de acções e actividades de educação ambiental no bairro Honga, localizado no município de Talatona, província de Luanda, permitindo conhecer a realidade da comunidade em termos de condições ambientais, o nível de conhecimento no que diz respeito as consequências advindas de um ambiente insalubre. Ao mesmo tempo, foram identificados os principais problemas da comunidade beneficiária, tendo sido apontadas soluções concertadas com a participação activa dos diferentes atores da referida comunidade.

2 A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL E A DEFINIÇÃO DE MEDIDAS GLOBAIS

Em pleno século XXI, as questões ambientais apresentam-se como um dos problemas urgentes a serem resolvidos, para que a vida do homem na terra seja preservada e que suas interferências, muitas vezes impensadas, sobre a natureza, sejam revistas. Após a Revolução Industrial, no séc. XVIII, os recursos naturais têm sido utilizados de forma desordenada e a natureza vem sendo degradada de forma acelerada pelo ser humano. (VITOUSEK et al., 1997).

Tendo em vista essa ação destruidora do homem em virtude da ocupação desordenada do espaço geográfico, levando à perda de hábitat e consequentemente da biodiversidade no nosso planeta, começaram a surgir movimentos ambientais em todo o mundo e as discussões sobre o meio ambiente foram tomando força, até que em 1972, a Organização das Nações Unidas (ONU), tentando alertar a população mundial e principalmente os países desenvolvidos, promoveu uma conferência sobre Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, na Suécia. (SORRENTINO, 1998).

Após essa Conferência de Estocolmo – como ficou conhecida –, foram realizados vários outros encontros como a Conferência de Belgrado em 1975, Conferência de Tbilisi em 1977, Congresso de Moscovo 1987, Rio em 1992, reunindo especialistas de todo o mundo para discutir e definir os rumos da Educação Ambiental, enfatizando as técnicas, objetivos, características e recomendações frente às mudanças ocorridas no cenário mundial. (UNESCO, 1992).



Ressaltar que o conceito de Educação Ambiental passou por várias etapas durante o aprimoramento das ideias que surgiam a partir das discussões a cada reunião e com a realidade socioeconômica mundial, estabelecendo-se, após a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992 (conhecida como Rio-92).

A Educação Ambiental se caracteriza por incorporar as dimensões socioeconômicas, política, cultural e histórica, não podendo se basear em pautas rígidas e de aplicação universal, devendo considerar as condições e estágio de cada país, região e comunidade, sob uma perspectiva histórica. Assim sendo, a Educação Ambiental deve permitir a compreensão da natureza complexa do meio ambiente e interpretar a interdependência entre os diversos elementos que conformam o ambiente, com vista a utilizar racionalmente os recursos no presente e no futuro. (BRASIL, 1996).

É importante sublinhar que é nessa Conferência da ONU realizada no Rio de Janeiro (Rio-92) que foi discutida a importância da Educação Ambiental para o início da implantação de um novo modelo de desenvolvimento, que visa tanto ao crescimento econômico quanto à preservação do meio ambiente, denominado Desenvolvimento Sustentável.

Referenciar ainda que o termo Analfabetismo Ambiental foi criado nesse encontro para designar a situação da população mundial em relação ao desconhecimento dos problemas ambientais, tendo como meta a implementação de um modelo de sustentabilidade, objetivando-se a formação e o desenvolvimento de uma sociedade responsável, comprometida com o meio ambiente e conseqüentemente com a qualidade de vida e bem-estar das gerações futuras.

A Educação Ambiental tem vindo a ser progressivamente valorizada no âmbito da Educação. No entanto, num mundo onde se reconhece a importância da problemática ambiental e, portanto, a necessidade de conhecimento e de como ensinar essa temática, é preciso desenvolver, cada vez mais, um conjunto de acções que se consiga integrar nos programas de ensino para que se comece a criar, desde logo, uma mentalidade de respeito e responsabilização pelo meio ambiente.

Dizer que problemas como a desertificação de amplas zonas do planeta, a contaminação da atmosfera e da água, a diminuição da biodiversidade e sem dúvida o desenvolvimento de sociedades com grande consumo de energia e produção de resíduos devem ser discutidos e integrados nas diferentes áreas, promovendo, dessa forma, a interdisciplinaridade.

Atendendo à preocupação hoje observada em nível mundial em se promover a preservação da natureza e por considerarmos que a população tem um papel fundamental na sua conservação, pareceu-nos importante reconhecer o papel das comunidades – em que o Instituto através das práticas pedagógicas dos estudantes (estágios curriculares) – no desenvolvimento da consciência ambiental.

Segundo Penteadó (2001), a contaminação dos recursos hídricos, a poluição do ar e dos solos, o consumo desenfreado dos recursos naturais, o aumento da produção dos resíduos sólidos, entre outros agravantes têm contribuído e muito para a redução da qualidade de vida da comunidade. Já



Diniz (1984) entende que a aceleração industrial e a mecanização da agricultura nas décadas de 1960 e 1970, dentre outros fatores, impulsionaram a concentração populacional nas cidades e a exploração dos recursos naturais passou a ser intensa. Diante desse contexto é que o mesmo afirma que o cidadão não se preocupa com os efeitos prejudiciais de suas ações em relação à natureza e acaba por utilizar de maneira errada (ou impensada) os recursos naturais.

No entender de Martins (1988), a maior parte dos problemas ambientais tem suas raízes na miséria, que, por sua vez, é gerada por políticas e modelos econômicos concentradores de riqueza e geradores de desemprego e degradação ambiental.

No caso de Angola, país que sofreu quase 30 anos de conflito armado, é importante a preparação da população em relação a esta temática de forma tal que atinjam uma cultura ambiental, que possibilite a protecção e cuidado do meio ambiente. Por outro lado, há também a necessidade da formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e globalmente

A complexidade da problemática ambiental precisa de respostas e soluções urgentes no qual exige uma nova forma de reagir dos homens. Nesse sentido é que Freire (1982) comenta que o agir do homem deve passar de uma “imersão submissa” para “imersão crítica”, que conduza à “consciência libertadora”. Por essas razões o homem necessita de uma alfabetização ambiental, que requeira: a) O conhecimento da realidade ambiental e a identificação de seus problemas; b) A compreensão dos processos sociais, históricos e ecológicos; c) O desenvolvimento da sensibilidade ambiental. d) A busca de soluções e meios de acção disponíveis.

A Educação Ambiental implica uma nova visão que contribua na substituição e revisão das concepções humanas em sua relação com o ambiente, assim como, as crenças que vão influenciando sobre elas, situando se no marco de uma nova visão denominada ambientalista que se assenta em duas grandes bases: uma no plano ético e, outra, no plano científico. Mesmo assim, o processo de Educação Ambiental deve orientar o processo de ensino -aprendizagem para atingir uma visão complexa e comprometida da realidade: educar para uma nova forma operativa entre a realidade e o meio ambiente. (NOVO, 1991).

Isso porque é no ambiente que se materializam as relações que os homens mantêm entre si e a natureza. Por isso, a característica fundamental da Educação Ambiental está no objeto de estudo, nesse caso, o Meio Ambiente, considerando-o como determinado na definição proposta pela Conferência de Tbilisi. Como um marco inicial, esta Conferência de Tbilisi definiu os seguintes princípios para a Educação Ambiental: (SORRENTINO, 1998).

Considerar o Meio Ambiente em sua totalidade: em seus aspectos natural, tecnológico, social, econômico, político, histórico, cultural, técnico, moral, ético e estético; Construir um processo permanente e contínuo, durante todas as fases do ensino formal, desde o início da educação infantil; Aplicação de um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo que se consiga uma perspectiva global da



questão ambiental; Examinar as principais questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e internacional; Concentrar-se nas questões ambientais atuais e naquelas que podem surgir, levando-se em conta a perspectiva histórica; Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional, para prevenir os problemas ambientais; Considerar explicitamente os problemas ambientais nos planos de desenvolvimento e crescimento; Promover a participação dos alunos na organização de todas as suas experiências de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões e aceitar suas consequências; Estabelecer para os alunos de todas as idades uma relação entre a sensibilização ao meio ambiente, a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, para resolver problemas e clarificação de valores, procurando, principalmente, sensibilizar os mais jovens para os problemas ambientais existentes na sua própria comunidade; Ajudar os alunos a descobrirem os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais; Ressaltar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o sentido crítico e as atitudes necessárias para resolvê-los; Utilizar diversos ambientes com a finalidade educativa e uma ampla gama de métodos para transmitir e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, ressaltando principalmente as actividades práticas e as experiências pessoais.

Há uma preocupação na actualidade para que a sociedade esteja mais motivada e mobilizada a assumir um papel mais propositivo, bem como seja capaz de questionar, de forma concreta, a falta de iniciativa do governo na implementação de políticas ditadas pelo binômio da sustentabilidade e do desenvolvimento num contexto de crescente dificuldade na promoção da inclusão social.

Nessa perspectiva, a problemática ambiental constitui um tema muito propício para aprofundar a reflexão e a prática em torno do restrito impacto das práticas de resistência e de expressão das necessidades e problemas da população, das áreas mais afetadas pelos constantes e crescentes agravos ambientais. Mas representa também a possibilidade de abertura de estimulantes espaços para implementar alternativas diversificadas de democracia participativa, notadamente a garantia do acesso à informação e a consolidação de canais abertos para uma participação plural.

Diante do exposto acima é importante sublinhar que o processo de educação ambiental em sua vertente transformadora acontece no momento em que a população, ao olhar de forma crítica para os aspectos que influenciam sua qualidade de vida, reflete sobre os fatores sociais, políticos e econômicos que originaram o actual panorama e busca actuar no seu enfrentamento. Nesse sentido é que Pádua e Tabanez (1998) afirmam que a educação ambiental propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente.

Urge afirmar que no marco da educação ambiental os serviços de saneamento estão relacionados de forma indissociável à promoção da qualidade de vida, bem como ao processo de proteção dos ambientes naturais, em especial dos recursos hídricos. Assim sendo, é imprescindível desenvolver ações educativas que possibilitem a compreensão sistêmica que a questão exige e estimular a participação popular, engajada e consciente, no enfrentamento dessa questão.



Na busca pela universalização dos serviços de saneamento é fundamental estimular um olhar atento à realidade em que se vive, uma vez que para transformá-la é essencial que a população conheça os diferentes aspectos relacionados ao saneamento, participe activamente dos foros onde são tomadas as decisões sobre as prioridades de empreendimentos e exerça controlo social ao longo do processo.

Nesse contexto, a Educação Ambiental em Saneamento constitui-se uma promissora possibilidade de actuação que busca, por meio de acções articuladas, oportunizar a emancipação dos actores sociais envolvidos e, com isso, despertar o protagonismo popular na condução das transformações esperadas.

Na obra Livro Branco da Educação Ambiental de Espanha, a educação ambiental é dividida de acordo com quatro instrumentos: informação e comunicação, formação e capacitação, participação, pesquisa e avaliação. De acordo com esse documento, a participação é um dos três instrumentos de que a educação ambiental se serve, embora a participação social esteja assumindo uma dimensão muito importante que continua a aumentar, tanto quantitativa como qualitativamente.

Esse aumento da participação social para abordar questões ambientais surge da necessidade de encontrar e legitimar propostas de atuação para remediar, prevenir, melhorar, desenvolver etc. problemas ambientais. Em outras palavras, surge da necessidade de encontrar uma alternativa que torne fátível o objetivo do desenvolvimento sustentável. Entendemos nós que, se a participação social é aprendida, então deve haver profissionais formados que facilitem esse processo de aprendizagem social e de integração entre o ser humano em sua dimensão social e as relações com seu meio; em suma, a integração do ecológico e do social.

Muitos dos termos relacionados com o meio ambiente e a educação ambiental são utilizados na linguagem quotidiana em um sentido pouco rigoroso ou, no mínimo, reducionista. A primeira tarefa a ser enfrentada pelos profissionais da intervenção social é por tanto pedagógica e educativa, tentando transmitir e compartilhar termos e significados comuns. Precisa-se de tomar consciência dessa maneira de analisar e interpretar e do nosso método de intervenção para conhecer suas limitações e potencialidades, encontrando assim um modo de superar as primeiras e minimizar as segundas.

Assim sendo, concluímos que as reflexões expostas acima levam-nos a enfatizar a figura, ou melhor, o papel do cientista e do Assistente Social como mediador entre o ecológico e o social. Podemos dizer que a mediação consistiria em criar pontes, em guiar as novas formas de relação entre o ecológico e o social, entre o ser humano e o seu meio, entre o cidadão e a sociedade, em suma em facilitadores de uma nova cultura: a participação social.

O meio ambiente é umas das grandes preocupações do último século. Todos os dias alguma questão ligada ao ambiente está entre os assuntos mais comentados no mundo todo e, a sua atenção no nosso país é pouca ou quase



inexistente. Verifica-se a deterioração acelerada do ambiente social, reflectido no humano e dos recursos naturais, por razões económicas, culturais, afectando o próprio desenvolvimento sustentável. (MUONDO, 2019, p. 66).

A questão da educação ambiental é antes de tudo a questão da educação, a qual se concretiza na necessidade inadiável da democratização da cultura, no acesso e na permanência na escola e na elevação do nível cultural da população para compreender os avanços científico-tecnológicos de nossa época. Nesse sentido, ela também deve se preocupar com as consequências que decorrem da relação do homem com a natureza, e também propor perspectivas de solução para os problemas ambientais que afectam a maioria da população.

A educação na responsabilidade ambiental pode incentivar vários comportamentos que têm incidência direta e importante no cuidado do meio ambiente, tais como evitar o uso de plástico e papel, reduzir o consumo de água, diferenciar o lixo, cozinhar apenas aquilo que razoavelmente se poderá comer, tratar com desvelo os outros seres vivos, servir-se dos transportes públicos ou partilhar o mesmo veículo com várias pessoas, plantar árvores, apagar as luzes desnecessárias. Voltar – com base em motivações profundas – a utilizar algo em vez de o desperdiçar rapidamente pode ser um ato de amor que exprime a nossa dignidade. (FRANCISCO, 2015).

Nesse contexto, chama-se a responsabilidade individual e também coletiva do cuidado do ambiente, na medida em que todos somos parte da responsabilidade no seu melhor tratamento, desde os alimentos que consumimos, a utilização dos meios públicos que são partilhados no quotidiano, até a protecção da própria natureza, com a preservação das plantas e dos animais, enquanto seres destinados ao uso do próprio homem.

ANGOLA E A POLÍTICA NACIONAL DO AMBIENTE

A Lei de Bases do Ambiente, Lei N.º 5/98, de 19 de Junho de 1998, é um instrumento elaborado pelo Governo Angolano, que define os conceitos e os princípios básicos da protecção, preservação e conservação do ambiente, promoção da qualidade de vida e do uso racional dos Recursos Naturais, nos termos do Artigo n.º 1 da mesma lei.

De acordo com o Artigo 20º da mesma Lei, a educação ambiental é definida como a medida de protecção ambiental que deve acelerar e facilitar a implantação do Programa Nacional de Gestão Ambiental (PNGA), através do aumento progressivo de conhecimentos da população sobre fenómenos ecológicos, sociais e económicos que regem a sociedade humana. A educação ambiental deve ser organizada de forma permanente e em campanhas sucessivas, dirigidas principalmente em duas vertentes, nomeadamente: através do sistema formal de ensino e através do sistema de comunicação social.

O Artigo 3º da Lei de Bases do Ambiente consagra, nos termos dos números 1, 2 e 3, os princípios gerais, o direito de viver num ambiente sadio, aos benefícios da utilização racional do recursos naturais do país, decorrendo daí as obrigações em participar na sua defesa e uso sustentado, o respeito aos princípios do bem-estar de



toda a população, à protecção, preservação e conservação do ambiente e ao uso racional dos recursos naturais e, a competência do Estado na implantação de um Programa Nacional de Gestão Ambiental para atingir os objectivos preconizados anteriormente, criando, para o efeito, as necessárias estruturas e organismos especializados e fazendo publicar legislação que permita a sua exequibilidade. (ANGOLA, LEI DE BASES DO AMBIENTE, 1998).

O Artigo 8º da Lei de Bases do Ambiente estabelece o direito e a obrigação de todo cidadão participar na Gestão Ambiental, quer através de organização associativas, a título individual, nas consultas públicas de projectos programados, quer através da participação a quem tem direito, de acções de terceiros que julgue lesarem os princípios de Desenvolvimento Sustentável, baseado numa gestão ambiental que satisfaz as necessidades da geração presente, sem comprometer o equilíbrio do ambiente e a possibilidade de as gerações futuras satisfazerem também as suas necessidades.

O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO PARA O MEIO AMBIENTE

Iamanoto (1982), citado por CFESS/ABEPSS (2009), refere que, historicamente, o Serviço Social constituiu-se uma especialização do trabalho colectivo, na divisão socioeconómica do trabalho, no quadro do desenvolvimento das relações sociais capitalistas.

Para Netto (1992), citado por CFESS/ABEPSS (2009), o surgimento do Serviço Social como profissão vincula-se às peculiaridades da "questão social" em um momento histórico específico, o da ordem monopólica, a partir do qual se internaliza na ordem económica, passando a ser alvo das políticas sociais. No marco histórico de crescente potencialização das contradições do capitalismo, alterou-se a dinâmica da sociedade, o qual redimensionou a função do Estado.

Toda a profissão se constrói e se legitima através das respostas que consegue dar a diversas necessidades que determinam um conjunto de demandas sociais. Portanto, se uma profissão se conforma a partir de respostas qualificadas e institucionalizadas a demandas sociais, e se daí provém sua legitimidade, então a atenção dessas demandas ou o surgimento de novas deve promover o espaço para a necessária alteração e adequação das respostas profissionais ou para a incorporação de novas propostas interventivas. (MONTAÑO, 2009, p. 196).

Os espaços ocupacionais dos Assistentes Sociais têm lugar no Estado, mas concretamente nas esferas do poder executivo, legislativo e judiciário, em empresas privadas e capitalistas, em organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e na assessoria a organizações e movimentos sociais.

A função do Serviço Social Ambiental reside na necessidade de integrar e coordenar acções destinadas a conscientizar a população sobre o desafio para a humanidade, intervir como técnica para, na medida do possível, conseguir minimizar os efeitos nocivos sobre o meio ambiente.

Alguns conceitos-chave que orientam a actuação do Serviço Social Ambiental no âmbito da transversalidade são, por exemplo: a questão social ambiental, o desenvolvimento sustentável, a educação para o ambiente e, a participação social.



O Assistente Social actua como mediador entre o ecológico e o social, criando pontes, em guiar as novas formas de relação entre o ser humano e o seu meio, entre o cidadão e sociedade. A contribuição dos profissionais de Serviço Social concretiza-se no compromisso pessoal, na vivência de valores e comportamentos mais sustentáveis. As questões da sustentabilidade dizem respeito tanto ao princípio sociopolítico quanto ao princípio ecológico.

O princípio sociopolítico é determinado para o Serviço Social, porque tem a ver com os seguintes pressupostos:

- Condicionar a actividade humana à capacidade de aceitação total do planeta;
- Garantir a equidade sociopolítica e económica num processo de transição para a sociedade mais sustentável;
- Incorporar aos processos políticos de tomada de decisão as preocupações ambientais de forma mais directa;
- Assegurar o incremento da população afectada e a interpretação dos conceitos associados a essa ideia de desenvolvimento sustentável;
- Estabelecer um procedimento aberto e aceitável para aproximar a tomada de decisões governamentais da população afectada;
- Assegurar um nível mínimo de igualdade e justiça social, mediante um sistema legal, justo e aberto.

Os Assistentes Sociais devem assegurar-se de reconhecer que os recursos socioambientais são limitados e, portanto, fazem com que a comunidade se conscientize dessa realidade. Deve-se garantir o equilíbrio entre a dimensão sociopolítica e ecológica em cada uma das intervenções sociais, encaminhando-se para uma sociedade sustentável.

Por outro lado, é preciso incorporar esse discurso nos espaços de poder e tomada de decisões em matéria social, garantindo a participação activa da população, ou seja, intervindo directamente. Finalmente, é necessário desenvolver um conceito mais amplo de justiça social, que incorpore o equilíbrio ecológico como meio para obtenção da equidade social.

Socialmente, é necessário voltar a sentir que precisamos uns dos outros, que temos uma responsabilidade para com os outros e o mundo, que vale a pena ser bons e honestos. Vivemos já muito tempo na degradação moral, baldando-nos à ética, à justiça, à fé, à honestidade; chegou o momento de reconhecer que esta alegre superficialidade de pouco nos serviu. O amor social é a chave para um desenvolvimento autêntico.

Devemos, certamente, ter a preocupação de que os outros seres vivos não sejam tratados de forma irresponsável, mas deveriam indignar-nos, sobretudo, as enormes desigualdades que existem entre nós, porque continuamos a tolerar que alguns se considerem mais dignos do que outros.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada no bairro Honga, município de Belas, na província de Luanda entre 2012-



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

2013 e, atendendo a sua característica e aos objetivos pretendidos, fundamentou-se na abordagem qualitativa, pelo fato de a realidade estudada mostrar-se dinâmica, com a valorização das ideias, opiniões, expectativas das pessoas da comunidade, tendo em conta o seu compromisso de valorização das ações realizadas.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2012, p. 21).

A recolha de dados realizou-se através de entrevistas, partindo da observação, com forte participação da comunidade local e das instituições envolvidas no projecto, tanto públicas quanto privadas, bem como dos membros da sociedade civil organizada. Durante a pesquisa realizaram-se várias reuniões, com discussões e debates sobre a situação do saneamento ambiental do bairro, tendo contado com 24 elementos entre membros das comissões de bairro, representantes de igrejas, funcionários da administração e gestores empresariais do município.

RESULTADOS

O estudo analisou a situação da problemática do meio ambiente no bairro Honga, partindo de alguns questionamentos ao grupo-alvo em representação da comunidade sobre as razões da degradação ambiental, a necessidade do envolvimento da população nas ações de proteção e defesa do ambiente e da forma como se deve educar para as questões ambientais, como ilustram os quadros posteriores.

Quadro n.º 1 – Problemas da degradação do meio ambiente

Falta de educação ambiental no bairro Dificuldade de meios de limpeza e saneamento Falta de recolha regular dos resíduos sólidos Falta de apoio das instituições locais na problemática ambiental
--

Fonte: Elaborado por Daniel Luciano Muondo.

A pesquisa demonstra a importância da educação ambiental na comunidade, com a capacidade das instituições governativas proverem os meios necessários na sua realização, pressupondo a implementação de campanhas de saneamento do meio, o que pode significar uma forma melhor de cuidar do próprio meio ambiente.

Quadro n.º 2 – Envolvimento da comunidade nas ações de proteção ambiental

Cria uma comunidade social desenvolvida
Promove um nível adequado e aceitável de qualidade de vida
Garante a elaboração de uma estratégia de intervenção conjunta
Estimula a participação activa dos diferentes actores sociais
Promove o desenvolvimento humano comunitário

Fonte: Elaborado por Daniel Luciano Muondo.

Os resultados apontados no quadro anterior demonstram o quão importante é, para as comunidades, o seu envolvimento no processo de educação do meio ambiente, na medida em que promove o seu desenvolvimento local, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida. A partir desse pressuposto, a comunidade é estimulada, desde logo, a pensar em estratégias particulares que, participadas por si na sua elaboração, garantem a aceitação da própria realidade, considerando-se parte integrante de todo processo de mudanças de atitudes e comportamentos sobre o cuidado do meio ambiente.

Quadro n.º 3 – Como educar para o meio ambiente

Incluir disciplina de educação ambiental no currículo escolar.
Realizar campanhas de sensibilização e mobilização na comunidade.
Promover debates nos meios de comunicação social.
Desenvolver o Serviço Social ambiental na comunidade.

Fonte: Elaborado por Daniel Luciano Muondo.

A educação para o meio ambiente, de acordo com os resultados demonstrados no quadro anterior, deve envolver a inclusão de disciplinas específicas nas escolas, desde o ensino fundamental às universidades, com a realização de debates nos meios de comunicação social, em que o Serviço Social também é chamado a desenvolver o seu papel, sobretudo com a mobilização e sensibilização das populações sobre uma educação aos valores, voltada para a proteção do meio ambiente.

CONCLUSÃO

É importante a preparação da população em relação a esta temática, de forma tal que atinja uma cultura ambiental, que possibilite a proteção e cuidado do meio ambiente. Por outro lado, há também a necessidade da formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e globalmente.

O processo de educação ambiental na sua vertente transformadora acontece no momento em que a população, ao olhar de forma crítica para os aspectos que influenciam sua qualidade de vida, reflete sobre os fatores sociais, políticos e económicos que originaram o atual panorama e busca atuar no seu



enfrentamento. A educação ambiental não se restringe apenas a uma aula de ecologia ou de direito ambiental. Esse é um assunto delicado, e é de extrema importância que haja uma maior conscientização nas escolas, desde os primeiros anos de estudo. Mas, além disso, a educação ambiental também está voltada para o bom tratamento e uma melhor recepção e preocupação de manter íntegro o meio ambiente para nós e para as próximas gerações.

É nesse sentido que devem ser lançadas as bases para uma educação ambiental que promova o indivíduo na sua relação com o meio ambiente e as pessoas nele inseridas, tornando-se possível o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes, rumo à melhoria da qualidade do ambiente e, efetivamente, da vida das gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Decreto n.º 7/09, de 12 Maio**. Cria o Instituto Superior de Serviço Social de Luanda, 2009.

ANGOLA. **Lei N.º 5/98, de 19 de Junho**. Lei de Bases do Ambiente, Luanda, 1998.

BRASIL. **Agenda 21. Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 1996.

CFESS/ABEPSS. **Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, 2009. DINIZ, J.A.F. **Geografia na agricultura**. São Paulo: Difel, 1984.

FRANCISCO, Papa. **Louvado Sejas - Carta Encíclica Laudato Sí' Sobre o Cuidado da Casa Comum**. São Paulo. Paulinas Editora, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogía y Transformación de la Educación**. Londres: MacMillan, 1982.

MARTINS, L.C. **Aspectos sociais e antropológicos do desenvolvimento sustentável: o caso do acampamento de trabalhadores rurais sem terra de Água Fria – Goiás**. In: NOAL, F.O, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MONTAÑO, C. **A Natureza do Serviço Social**. 2ª Edição. São Paulo. Cortez, 2009.

MUONDO, D. L. (2019). **O Desenvolvimento Sustentável e a Preservação Ambiental: Importância da Educação para o Meio Ambiente no Contexto Escolar, à luz do contributo do Serviço Social**. *Revista Órbita Pedagógica*. ISSN 2409-0131, 6 (3), 64-79. Obtido de <http://revista.isced-hbo.ed.ao/rop/index.php/ROP/article/view/257>.

NOVO, M. **La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas**. Madrid: Universitaria S.A., 1991.

PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. São Paulo: Ipê, 1998.

PENTEADO, H.D. **Meio ambiente e formação de professores**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SORRENTINO, M. **De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil**. In: **Educação, Meio Ambiente e Cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA/CEAM, 1998.

UNESCO. **Biodiversity: an increasingly important theme in environmental education**. Unesco/Unep. *Conect*, 17 (4): 1-3. 1992.

VITOUSEK, M. et al. **Human domination of Earth's ecosystem**. *Science*, 277- 494-499, 1997.



**FAZENDO CIÊNCIA SOB OS PRÓPRIOS PÉS:
PLANALTINA-DF PERANTE O OLHAR DOS TCCs DA FACULDADE UNB PLANALTINA**

Wheshlhes Silva Farias

Estudante de graduação da Faculdade de Administração, Contabilidade, Economia e Gestão de Políticas Públicas – FACE/UnB. Email: wheshlhes.farias@gmail.com

Carolina Lopes Araújo

Professora da Faculdade UnB Planaltina – FUP/UnB. Email: carolinalopesaraujo@yahoo.com.br

Resumo: A Universidade de Brasília (UnB), por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, mantém o compromisso de promover a capacidade crítica e capacitar para o exercício profissional e de cidadania. Em busca por expandir sua presença e seu impacto no Distrito Federal, a UnB descentralizou suas atividades em quatro *campi*. O *campus* da Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB) foi inaugurado na Região Administrativa de Planaltina-DF em 2006. Dos quatro cursos de graduação da FUP/UnB, tem-se o bacharelado em Gestão Ambiental (GAM), que tem como objetivo formar profissionais com visão interdisciplinar capazes de atuar nas variadas dimensões dos desafios da sustentabilidade. O trabalho de conclusão de curso (TCC) é requisito para a obtenção do grau de Gestor Ambiental. No TCC, o estudante desenvolve pesquisa sobre temática de seu interesse sob supervisão de um professor orientador. O presente estudo analisou o conteúdo dos TCCs de GAM da FUP/UnB para caracterizar esses trabalhos segundo a localização (município) e a temática de estudo, visando revelar seu potencial para contribuir para o desenvolvimento da região. As análises revelaram que, dentre os 184 TCCs de GAM registrados na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), 65% dos trabalhos investigam grupos, instituições e áreas localizadas no Distrito Federal, sendo 66 trabalhos (36%) focados na Região Administrativa de Planaltina. Os TCCs abordam diferentes temáticas, sendo as mais frequentes: qualidade da água, coleta seletiva, gestão de resíduos sólidos, geoprocessamento e recuperação de áreas degradadas. Pesquisas em Educação Ambiental com propostas de intervenção na comunidade de Planaltina também são expressivas. Outros estudos buscam conferir visibilidade às Unidades de Conservação presentes na região. As informações geradas pelos TCCs analisados contextualizam o conhecimento científico e ajudam a conhecer os desafios da sustentabilidade de Planaltina, revelando seu potencial de contribuir para o desenvolvimento sustentável da região.

Palavras-chave: Conhecimento científico. Desenvolvimento sustentável. Comunidade. Universidade de Brasília.

Abstract: The University of Brasilia (UnB), through its teaching, research and extension activities, maintains the commitment to promote the critical capacity and enable to exercise professional and citizenship. Seeking to expand its presence and impact in the Federal District, UnB has decentralized its activities in four campuses. The campus of Faculty UnB Planaltina (FUP/UnB) was inaugurated in the Administrative Region of Planaltina-DF in 2006. Of the four undergraduate courses at FUP/UnB, there is bachelor's in Environmental Management (GAM), which aims to train professionals with interdisciplinary vision capable of acting in the various dimensions of sustainability challenges. Course completion work (TCC) is required to obtain the degree of Environmental Manager. At TCC, the student develops research on the subject of his interest under the supervision of a mentor teacher. The present study analyzed the content of TCCs of GAM da FUP/UnB to characterize these works according to: the location (municipality) and the study theme; aiming to reveal its potential to contribute to the development of the region. The analysis revealed that, among the 184 GAM TCCs registered at the Digital Library of Student Intellectual Production of the University of Brasilia (BDM), 65% of the works investigated groups, institutions and areas located in the Federal District, with 66 works (36%) focused in the Administrative Region of Planaltina. TCCs address different themes, the most frequent being: water quality, selective collection, solid waste management, geoprocessing and recovery of degraded areas.



Research on Environmental Education with proposals for intervention together the Planaltina community is also significant. Other studies seek to give visibility to Conservation Units present in the region. The information generated by the TCCs contextualize the scientific knowledge and helping know the challenges the sustainability the Planaltina, revealing its potential to contribute to the sustainable development of the region.

Key-words: Scientific knowledge. Sustainable development. Community. University of Brasilia.

Introdução

As universidades são instituições que levam consigo atributos que as encarregam de serem inovadoras, ao mesmo tempo que possuem a função de produzir e disseminar conhecimento e também de formar cidadãos capazes de atuar ativamente frente a questões políticas, morais e sociais da sociedade.

A Universidade de Brasília (UnB), criada em 1962, expressa em sua missão o desejo constante em ser uma instituição de excelência na busca por soluções inovadoras e democráticas. Assim, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, mantém o compromisso de promover a capacidade crítica e capacitar para o exercício profissional e da cidadania.

Visando expandir sua presença e impacto no Distrito Federal, a Universidade de Brasília (UnB) elaborou um plano de descentralização de suas atividades (Morhy, 2005) que resultou na construção de três *campi* nas Regiões Administrativas de Planaltina, Gama e Ceilândia. A localização para implantação de cada um dos *campi* foi definida considerando as características geográficas e econômicas da região de influência.

A inauguração da Faculdade UnB Planaltina (FUP) ocorreu no ano de 2006. A implantação da FUP foi realizada antes do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, conhecido pela sigla REUNI.

A Região Administrativa de Planaltina está situada a 40 km de Brasília, sendo considerada o centro urbano mais antigo do Distrito Federal, e possuía em 2018 uma população urbana de 177 mil pessoas, conforme a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (Codeplan, 2018).

A Faculdade UnB Planaltina, a princípio, ofertava o curso de bacharelado em Gestão do Agronegócio e o curso de licenciatura em Ciências Naturais, sendo os dois cursos no período diurno. Posteriormente vieram a ser ofertados mais três cursos de graduação, sendo eles, licenciatura em Ciências Naturais no período noturno, licenciatura em Educação do Campo (diurno) e bacharelado em Gestão Ambiental (noturno).

Os cursos de graduação ofertados pela Faculdade UnB Planaltina partilham o caráter interdisciplinar com ênfase na integração dos conhecimentos quanto ao trabalho, organização sociocultural, natureza e meio ambiente. Ainda, os cursos de Licenciatura buscam fomentar o pensamento crítico acerca do futuro da comunidade e da humanidade. Adicionalmente, os cursos de Gestão visam à construção de um mundo mais humano, mais solidário e mais sustentável, por meio da elaboração de estratégias políticas e de alternativas produtivas (UNB, 2012).



O curso de bacharelado em Gestão Ambiental, inaugurado no ano de 2008, possui abordagem interdisciplinar, pois compreende-se que o desenvolvimento da ciência depende também da interação simultânea de diversos campos disciplinares, que então resultará na integração e síntese de conceitos e métodos das diferentes áreas do conhecimento que fornecerão uma melhor compreensão do objeto de estudo (UNB, 2011).

A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é requisito obrigatório para obter o diploma de bacharel em Gestão Ambiental. Dessa forma, são ofertadas as disciplinas de TCC 1 e TCC 2 que são destinadas ao acompanhamento e desenvolvimento da monografia. Nessa etapa, o estudante desenvolve pesquisa sobre temática de seu interesse sob a supervisão de um professor orientador. É recomendado que tais disciplinas sejam cursadas nos semestres finais do curso.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso de Gestão Ambiental (UNB, 2011), o estudante, após a defesa pública e efetuados os ajustes finais, deve entregar a cópia digital de seu trabalho em texto completo à Secretaria Acadêmica da Faculdade UnB Planaltina, acompanhado do termo de autorização para publicação na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM).

O estudante ao elaborar um trabalho de conclusão de curso tem a oportunidade de exercer seu senso crítico e de ampliar sua contribuição social, pois poderá analisar situações e, principalmente, propor soluções mediante os conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica. Tal situação vai ao encontro dos objetivos das universidades em desenvolver ciência aplicada e em proporcionar que o saber científico não fique restrito apenas ao ambiente acadêmico, mas que extrapole o espaço físico da universidade dialogando então com a realidade local, regional e nacional.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo observar a influência dos TCCs do curso de bacharelado em Gestão Ambiental da Faculdade UnB Planaltina na Região Administrativa de Planaltina, tendo em consideração a localização do objeto de estudo e a temática abordada e assim compreender as potencialidades dos trabalhos realizados em contribuir no desenvolvimento regional.

Fundamentação teórica

A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão é elemento indispensável para as universidades; há uma relação mútua entre estes elementos, pois, quando um professor realiza uma pesquisa com os alunos, ele também está exercendo o ato de ensinar, ao mesmo tempo que o aluno aprende ao estar fazendo uma pesquisa. Já a extensão, ao levar o conhecimento acadêmico para fora da sala de aula, o torna acessível, e também a comunidade estará contribuindo nos efeitos de retroalimentação.

Há de se afirmar que ensino-pesquisa-extensão se apresentam hoje, no âmbito das universidades brasileiras, como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social, uma vez que o exercício de tais funções é requerido como dado de excelência na Educação Superior, fundamentalmente voltada para a formação acadêmica e profissional de docentes e discentes, à luz da apropriação e produção do conhecimento científico. (Santos, 2010).



Além disso, o contato do estudante com o ambiente externo ao da universidade é benéfico, pois estará fazendo a relação da teoria com a prática, potencializando o seu aprendizado e, por outro lado, a população também é beneficiada em receber esse conhecimento e em ser participar ativamente na formação do estudante (Rodrigues, Prata, Batalha, Costa, & Neto, 2013).

A universidade pública enquanto um espaço de criação e recriação de conhecimento acima de tudo pública e, para tanto, a transformação social deve extrapolar os muros da universidade. Aqui, a universidade deve ser mais do que um laboratório, objeto de estudo ou espaço de pesquisas, mas também uma instituição com pessoas, demandas, reivindicações, anseios e sonhos que se encontram dentro e fora da universidade (Nunes e Silva, 2011).

O desenvolvimento e implementação de estratégias que possibilitem a integração com as comunidades do entorno é um desafio para a universidade, uma vez que a união entre estes aperfeiçoará projetos de mudança social e desenvolvimento sustentável (Nunes e Silva, 2011). Ou seja, as atividades de ensino e de pesquisa precisam ser direcionadas para proporcionar benefícios para a comunidade, pois a universidade traz consigo a responsabilidade de desenvolver experiências que contribuam na formulação de políticas públicas, isto é,

é papel da universidade formar profissionais em compasso com os valores do desenvolvimento sustentável, preparados para agir de forma ética e responsável com os recursos naturais e serem capazes de entender e interagir com a complexidade de problemas como a pobreza, as desigualdades sociais e a violência, que ameaçam os direitos humanos e as futuras gerações (Zottis, Cunha, Krebs, Alegri, & Flores, 2008).

Assim, as universidades cumprem o papel de facilitar a produção de conhecimentos responsáveis pela interpretação de fatos e informações mundiais (Soares e Pessanha, 2003). Ou seja, em seu papel de prestar serviços à sociedade, as universidades desenvolverão pesquisas conforme as necessidades que estão sendo demandadas.

Materiais e métodos

Para a realização dessa pesquisa foi construído um banco de dados referente aos trabalhos de conclusão do curso de Gestão Ambiental. Tais dados foram obtidos na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM) e compreenderam os trabalhos defendidos no período de 2012 a 2017.

Foi feita a análise do conteúdo dos trabalhos com o objetivo de identificar a localização geográfica da instituição/grupo/situação estudada (objeto de estudo), e também, buscou-se identificar a abordagem temática realizada de cada um dos trabalhos.

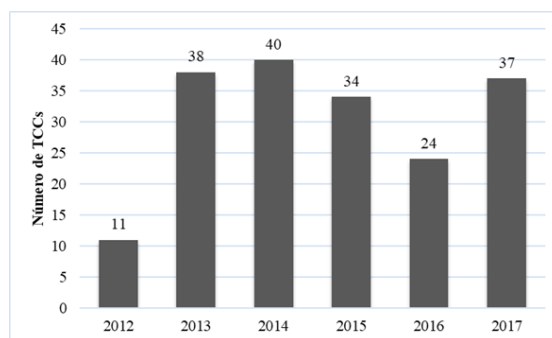
O Microsoft Office Excel foi utilizado para agrupar os dados e para a geração dos gráficos.

TCCs de Gestão Ambiental registrados na BDM

Os resultados apontaram que há 184 trabalhos do curso de gestão ambiental registrados na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), com uma média anual de aproximadamente 31 trabalhos, distribuídos anualmente conforme o Gráfico 1.



Gráfico 1: Número de TCCs por ano de registro na BDM



Fonte: Elaboração própria

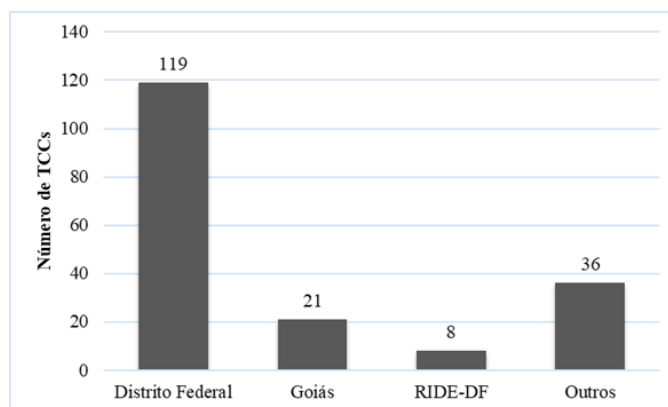
É relevante notar que não estão disponíveis na BDM os trabalhos defendidos nos anos de 2018 e 2019, o que pode representar prejuízo para a instituição, já que, conforme Costa e Leite (2010), os repositórios digitais dentre outras funções, colabora na ampla disseminação da informação científica que está sendo produzida. E ainda, de acordo com Tomaél e Silva (2007), além de ser um instrumento de divulgação acadêmica, os repositórios demonstram para a comunidade a relevância econômica e social das atividades de pesquisa e ensino.

TCCs por localização geográfica do objeto de estudo

Tendo em consideração que a universidade e a sociedade estabelecem uma relação de troca de benefícios, em que se coloca em prática fora da sala de aula aquilo que foi aprendido, foi feita a análise do conteúdo dos trabalhos com o objetivo de identificar a localização geográfica da instituição/grupo/situação estudada (objeto de estudo).

Com isso, os trabalhos foram classificados em “Distrito Federal”, “Goiás”, “RIDE-DF” (tal denominação foi atribuída aos trabalhos que envolvem mais de um município, e dos quais são integrantes da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno) e “Outros”. O Gráfico 2 apresenta a distribuição dos trabalhos conforme a localização geográfica do objeto de estudo.

Gráfico 2: Número de TCCs conforme localização geográfica do objeto de estudo



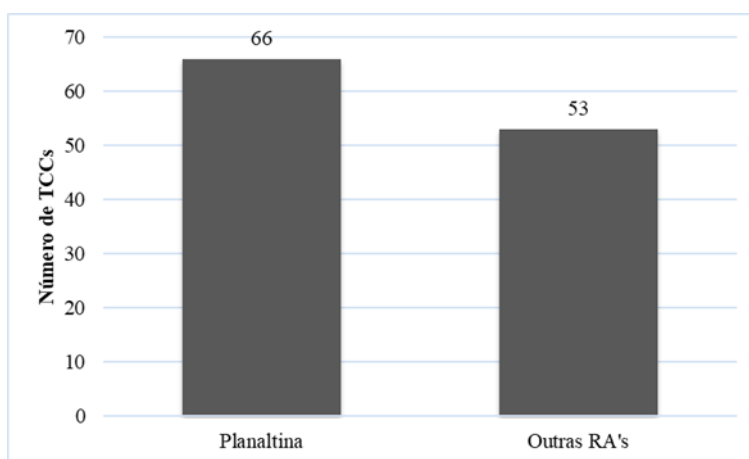
Fonte: Elaboração própria

O Distrito Federal com 119 trabalhos, cerca de 65% do total, é o que apresentou a maior quantidade de TCCs atribuídos.

TCCs de Gestão Ambiental – Planaltina

Ao classificar os trabalhos atribuídos ao Distrito Federal de acordo com a Região Administrativa (RA), foi possível verificar que 66 trabalhos (36% do total) se dedicaram a um objeto de estudo localizado na RA de Planaltina (Gráfico 3).

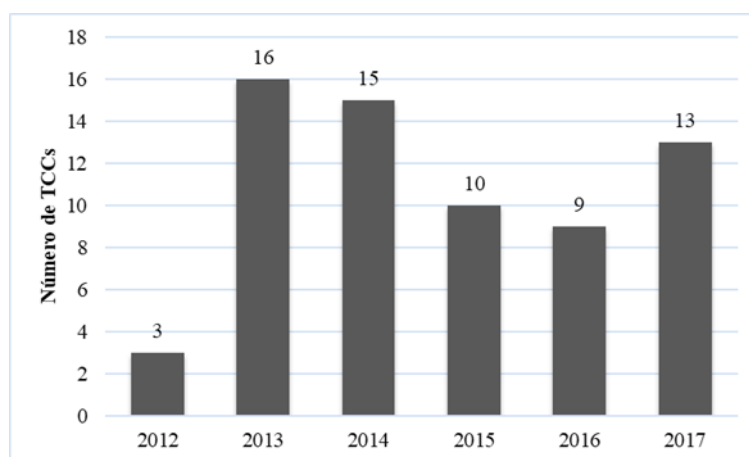
Gráfico 3: TCCs por Região Administrativa (RAs)



Fonte: Elaboração própria

A distribuição anual dos trabalhos atribuídos à Região Administrativa de Planaltina (Gráfico 4) apresentou a média anual de 11 TCCs, sendo 2013 e 2014 os anos com mais trabalhos defendidos.

Gráfico 4: Distribuição anual: TCCs – Planaltina

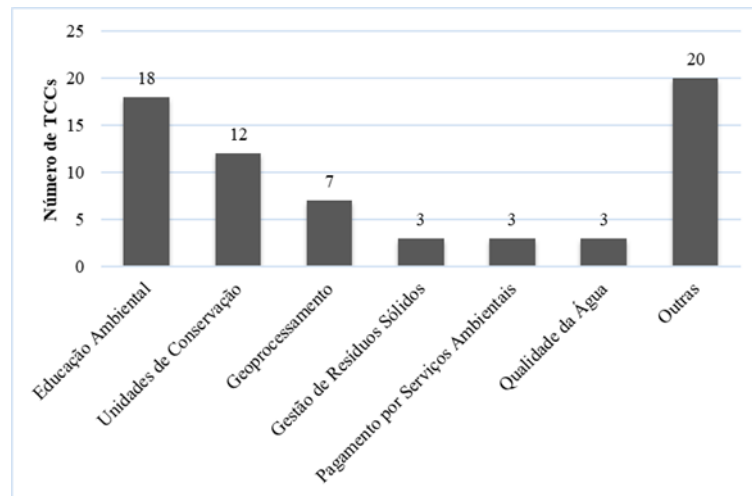


Fonte: Elaboração própria

Os trabalhos de conclusão do curso de Gestão Ambiental abordam diversas temáticas, contudo, dentre os que se referem a Planaltina, três se mostraram mais expressivas, sendo elas pesquisas que

envolvem Educação e Percepção Ambiental; Unidades de Conservação; e **Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto (Gráfico 5)**.

Gráfico 5: Temáticas: TCCs – Planaltina



Fonte: Elaboração própria

A temática de Educação Ambiental foi a que apresentou mais trabalhos atribuídos (18). Tais TCCs versam acerca de pesquisas realizadas com a população de Planaltina, sendo mais frequente os alunos de escolas primárias e faculdades e usuários dos centros de saúde. A educação ambiental, tal qual expresso por Jacobi (2003), deve assumir uma função cada vez mais transformadora, atuando na promoção do desenvolvimento sustentável, ou seja, mediar as mudanças de comportamentos que possibilitem modificar o quadro crescente de degradação socioambiental.

Foram identificados 12 trabalhos que tiveram como objeto de estudo uma ou mais Unidades de Conservação (UCs) localizadas em Planaltina, especialmente o Parque Recreativo Sucupira e a Estação Ecológica de Águas Emendadas.

O Parque Recreativo Sucupira é uma unidade distrital de uso sustentável, enquanto que a Estação Ecológica de Águas Emendadas (ESECAE) é uma unidade de proteção integral, no qual é permitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais. Ambas, assim como os demais parques naturais de Planaltina, possuem em comum a forte pressão antrópica causada pelo crescimento urbano.

A atenção dada pelos TCCs às unidades de conservação da natureza é elogiável, visto que, ao fazerem o monitoramento dos impactos sofridos, alertam a comunidade sobre a importância das unidades e levantam pontos que poderão direcionar a implementação de políticas públicas.

Ainda, foram identificados 7 trabalhos relativos à temática de geoprocessamento e sensoriamento remoto. As técnicas de geoprocessamento vêm conquistando maior protagonismo nas atividades de gestão, pois os Sistemas de Informações Geográficas permitem a obtenção de dados geográficos que subsidiam a gestão dos recursos com a aplicação de técnicas otimizadas baseadas em diagnóstico georreferenciado (Cavallari, Tamae, & Rosa, 2007).

É interessante destacar que também foram identificados trabalhos referentes a outras áreas temáticas, tais como qualidade da água, coleta seletiva (gestão de resíduos sólidos), recuperação de áreas degradadas e pagamentos por serviços ambientais.

Diante disso, podemos perceber que a Faculdade UnB Planaltina, em particular o curso de bacharelado em Gestão Ambiental, tem prestado um serviço à comunidade de Planaltina, uma vez que tem contribuído na formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável e capazes de aplicar seus conhecimentos frente aos desafios da comunidade em que estão inseridos.

Considerações finais

Na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), há 184 TCCs registrados de Gestão Ambiental, com uma média anual de 31 trabalhos. Contudo, os trabalhos defendidos em 2018 e 2019 ainda não estão disponíveis, podendo representar um prejuízo para a instituição, visto que a BDM possui a função de proporcionar o acesso público dos trabalhos produzidos pela UnB.

Conforme a localização geográfica do objeto de estudo dos TCCs, o Distrito Federal é o que obteve maior representatividade com 119 trabalhos (65% do total). Dos TCCs relativos ao DF, Planaltina é a Região Administrativa com mais TCCs atribuídos, tendo relação direta com a localização do *campus* que oferta o curso de Gestão Ambiental.

Dentre os trabalhos referentes a Planaltina, as áreas temáticas com mais TCCs apresentados foram Educação Ambiental, Unidades de Conservação e Geoprocessamento.

Ainda, foram identificados trabalhos referentes a outras áreas temáticas, tais como qualidade da água, coleta seletiva (gestão de resíduos sólidos), recuperação de áreas degradadas e pagamentos por serviços ambientais.

Ao produzir trabalhos que abordam tais temáticas, estudando questões atuais e vividas pela comunidade na qual o *campus* está localizado, a Faculdade UnB Planaltina tem contribuído para a conscientização da comunidade de Planaltina quanto ao desenvolvimento sustentável. Por fim, os TCCs de Gestão Ambiental demonstram que os estudantes têm buscado aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Referências bibliográficas

- Cavallari, R. L., Tamae, R. Y., & Rosa, A. J. (2007). A importância de um sistema de informações geográficas no estudo de microbacias hidrográficas. *Revista Científica Eletrônica de Agronomia*, 6(11).
- CODEPLAN. (2018). Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018: Planaltina. Brasília.
- Costa, S. M. D. S., & Leite, F. C. L. (2010). Insumos conceituais e práticos para iniciativas de repositórios institucionais de acesso aberto à informação científica em bibliotecas de pesquisa. In *Implantação e gestão de repositórios institucionais: políticas, memória, livre acesso e preservação* (pp. 163-202). EDUFBA.



- Jacobi, P. R. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de pesquisa*, (118), 189-205.
- Morhy, L. (2005). Plano de expansão da Universidade de Brasília: Campus UnB- Planaltina, Campus UnB-Ceilândia/Taguatinga. Campus UnB-Gama. Brasília.
- Nunes, A. L. D. P. F., & da Cruz Silva, M. B. (2011). A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. *Mal-Estar e Sociedade*, 4(7), 119-133.
- Rodrigues, A. L. L., do Amaral Costa, C. L. N., Prata, M. S., Batalha, T. B. S., & Neto, I. D. F. P. (2013). Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Caderno de Graduação- Ciências Humanas e Sociais-UNIT*, 1(2), 141-148.
- Santos, M. P. dos. (2010). Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século xxi: Um debate necessário. *Revista Conexão UEPG*, 6(1), 10-15.
- Soares, V. L. A., & PESSANHA, O. (2003). O papel social das IES: contribuição do ensino superior particular. *Rev CESA*, 6, 8.
- Tomaél, M. I., & SILVA, T. E. D. (2007). Repositórios institucionais: diretrizes para políticas de informação. In *Encontro nacional de pesquisa em Ciência da informação*, 8, 1-12.
- UnB. Universidade de Brasília. (2011). Projeto político pedagógico bacharelado em gestão ambiental. 2011. Disponível em: <http://fup.unb.br/wpcontent/uploads/2017/03/ppp- gesto-ambiental.pdf>. Acesso em 15/10/2019.
- UnB. Universidade de Brasília. (2012). Projeto político pedagógico institucional da Faculdade UnB Planaltina. Disponível em: <http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2018/07/PPPI FUP.pdf>. Acesso em 15/10/2019.
- Zottis, G. A. H., Cunha, L. D. L., Krebs, L. F., Algeri, S., & Flores, R. Z. (2008). Violência e desenvolvimento sustentável: o papel da universidade. *Saúde e Sociedade*, 17, 33- 41.

ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE GESTÃO PARA SUPORTE ÀS POLÍTICAS NACIONAIS, REGIONAIS E INTERNACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL

DIÁLOGO DE SABERES NA PÓS-GRADUAÇÃO: RELATO DA EXPERIÊNCIA DO MESTRADO EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E TERRITÓRIOS TRADICIONAIS 511

PARTICIPAÇÃO, REPRESENTATIVIDADE E DEMOCRACIA: A GESTÃO UNIVERSITÁRIA SOB PERSPECTIVA 522

A COLETA SELETIVA SOLIDÁRIA NO CAMPUS UNB PLANALTINA: O QUE SABEM OS CALOUROS? 530

AS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO 539



DIÁLOGO DE SABERES NA PÓS-GRADUAÇÃO: RELATO DA EXPERIÊNCIA DO MESTRADO EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E TERRITÓRIOS TRADICIONAIS

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Doutora em Antropologia Social
Coordenadora do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT)
Professora da Faculdade UnB Planaltina (FUP),
Universidade de Brasília (UnB).
monicacrnogueira@gmail.com.

Ana Tereza Reis da Silva

Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento
Coordenadora Adjunta do MESPT
Professora da Faculdade de Educação (FE),
Universidade de Brasília (UnB).
tapajuara@gmail.com.

Resumo: A presente comunicação descreve a experiência brasileira do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Território Tradicionais (MESPT), uma iniciativa pioneira para a formação, em nível de pós-graduação, de profissionais indígenas, quilombolas, sujeitos oriundos de outros contextos comunitários – no Brasil, abarcados pela categoria Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) – além de profissionais, sem origem comunitária, que atuam junto a PCTs, em posições institucionais diversas (órgãos do poder executivo e judiciário, organizações da sociedade civil e movimentos sociais). O MESPT visa à formação de profissionais para o desenvolvimento de pesquisas e intervenções sociais em prol do exercício de direitos, do fortalecimento de processos autogestionários da vida, do território, do ambiente biofísico e de seus bens naturais, da valorização da sociobiodiversidade e salvaguarda do patrimônio cultural (material e imaterial) de PCTs. O MESPT aposta na abertura da universidade para sujeitos originários de povos e comunidades tradicionais, em um espaço considerado por excelência o lugar da produção de conhecimento acadêmico: a pós-graduação. A expectativa é de que formados como pesquisadores, esses sujeitos estejam habilitados a fazerem os trânsitos entre diferentes sistemas de conhecimento e, a partir deles, as seleções e combinações que entenderem prudentes e convenientes. Vale lembrar que a pós-graduação é também o *locus* mais alto na escala de prestígio da universidade e, portanto, o mais refratário a experimentações e proposições de inclusão social. Então, há algo de potencialmente revolucionário no alçamento desses sujeitos a esse espaço – desde que isso se faça sem a sua total submissão às formas de pensar e fazer da Academia, mas com abertura para experimentações que vão da reinvenção das formas de seleção, de fazer pesquisa e de reconhecer autorias (inclusive autorias coletivas).

Abstract: The following communication describes the Brazilian experience of the Professional Masters in Sustainability with Traditional People and Land (MESPT). This is a pioneering initiative for postgraduate training of indigenous professionals, *quilombolas* and people coming from other community contexts - covered by the category of Traditional Communities (PCTs) in Brazil – in addition to professionals, without community origins, that work with PCTs in diverse institutional positions (executive and judiciary body, civil society organizations and social movements). The MESPT aims at training professionals to develop research and social interventions in favor of the exercise of rights, strengthening self-managed processes of life, territory and the environment, valuing socio-biodiversity and safeguarding cultural heritage (both material and immaterial) of PCTs. The MESPT bets on the opening of the university to individuals originating in communities, in a space considered by excellence the space of knowledge production, so that, trained as researchers, they are able to make the transits between different systems of knowledge and, from them, the selections and combinations that they consider prudent and convenient. It is worth remembering that the postgraduate studies is also the highest *loco* in the prestige scale of the university and, therefore, the most refractory to experimentation and propositions of social inclusion. Thus, there is something potentially revolutionary about raising these individuals to this space - as long as this is done without their total submission to the Academy's ways of thinking and doing, but with openness to experimentation that goes from the reinvention of forms of selection, to doing researches and the recognition of authorships (including collective authorship).



Introdução

A interculturalidade é um dos maiores desafios da contemporaneidade e condição fundamental para a sustentabilidade em um mundo globalizado e ameaçado por um colapso socioambiental. Afinal, estamos (enquanto espécie) diante de problemas novos – a exemplo das mudanças climáticas –, para os quais o diálogo de saberes se impõe em razão do desafio compulsório de formularmos respostas igualmente novas para o seu enfrentamento. Dito de outro modo, é importante, neste momento, estabelecer condições para uma produção de conhecimento, não apenas de caráter interdisciplinar, mas com base em diferentes sistemas de conhecimento, além da ciência, em uma atitude que concilie rigor acadêmico e engajamento social (Costa, 2017) para a reversão de processos de degradação ambiental, injustiça social e violação de direitos.

A presente comunicação descreve uma iniciativa no Brasil orientada por essas premissas, o Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), criado em 2010, na Universidade de Brasília. O MESPT é uma iniciativa pioneira com vistas à democratização do acesso de sujeitos historicamente excluídos do ensino superior (povos indígenas, quilombolas e sujeitos oriundos de outras comunidades tradicionais – PCTs), agora no nível da pós-graduação. Além dos profissionais oriundos de PCTs, o MESPT também acolhe profissionais sem origem comunitária, que atuam junto a povos e comunidades tradicionais, em posições institucionais diversas (órgãos do poder executivo e judiciário, organizações da sociedade civil e movimentos sociais).

No Brasil, as categorias povos e comunidades tradicionais e territórios tradicionais estabelecida recebeu uma definição oficial, por meio do Decreto no 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNCTC), a saber:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente o que dispõem os artigos 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

O MESPT visa à formação de profissionais para o desenvolvimento de pesquisas e intervenções sociais, com base no diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais) e em prol do exercício de direitos, do fortalecimento de processos autogestionários da vida, do território e do meio ambiente, da

Segundo a filósofa Alyne de Castro Costa, diante da ameaça de um colapso e a extinção da espécie humana, o engajamento social torna-se fundamental, como forma de a ciência não apenas demonstrar a confiabilidade dos métodos que emprega, mas também construir, através desse engajamento, maneiras de garantir que o conhecimento por ela produzido contribua efetivamente para a melhoria da vida das pessoas.



valorização da sociobiodiversidade e salvaguarda do patrimônio cultural (material e imaterial) de povos indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais.

Três serão os eixos dessa formação: no plano teórico, a sustentabilidade no território, em sentido amplo – e, portanto, não restrita à dimensão ambiental –; no plano metodológico, a interdisciplinaridade; e, em plano transversal, o diálogo de saberes acadêmicos e tradicionais (ou a interculturalidade), a fim de superar a colonialidade do saber, que na argumentação de Walsh (2008, p. 137) é “el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos”, e a colonialidade do ser, que também, segundo Walsh, se refere aos processos de inferiorização, subalternização e desumanização oriundos do projeto moderno.

Como parte da orientação político-pedagógica do MESPT, e tendo em vista as especificidades de seu corpo discente, o ciclo acadêmico é organizado com base nos pressupostos e dinâmica da Pedagogia da Alternância, metodologia de ensino-aprendizagem que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos: o Tempo Universidade, que implica a realização de atividades localizadas no ambiente acadêmico, e o Tempo Comunidade, que se realiza no ambiente das comunidades (preferencialmente) ou no ambiente de atuação profissional do estudante. Tal dinâmica permite a revalorização do lugar (i. e. do território) como *locus* para a produção de conhecimentos, ao lado do ambiente acadêmico.

Os períodos chamados Tempo Universidade no curso são compostos por disciplinas (obrigatórias e optativas) e demais atividades formativas e de integração dos estudantes ao ambiente acadêmico. Os Tempos Universidade serão intercalados por Tempos Comunidade, em que os estudantes, sob a supervisão de professores, realizam atividades de pesquisa e intervenção no ambiente comunitário (ou profissional) relacionados ao curso. Tendo em vista seu caráter eminentemente interdisciplinar, o MESPT articula os esforços, *expertises* e infraestrutura de várias unidades acadêmicas da Universidade de Brasília, a saber: o Departamento de Antropologia (DAN), do Instituto de Ciências Sociais (ICS), o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), a Faculdade UnB Planaltina (FUP) e Faculdade de Educação (FE), configurando-se como um programa de pós-graduação interunidades e multicampi da UnB.

Histórico

Criado em 2010, o MESPT era uma iniciativa sem equivalente em outras regiões no país – ao menos em sua fase pioneira. Desse modo, o curso – não obstante o surgimento recente de iniciativas similares – ainda hoje responde a uma demanda nacional, acolhendo estudantes e problemáticas de todas as regiões do país (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul), desde que ancoradas no campo dos povos e comunidades tradicionais (PCTs).

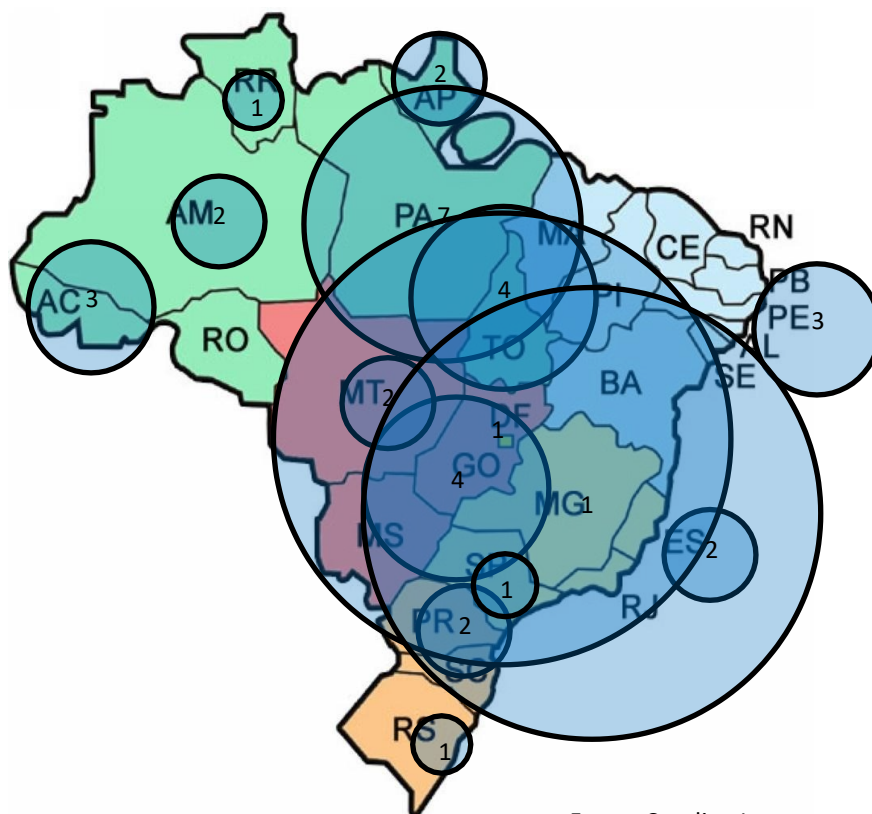
A primeira seleção do MESPT foi realizada em 2011, focalizando a temática indígena. A primeira turma foi composta por 14 indígenas e 12 profissionais não-indígenas. Desses 26 estudantes, 23 foram titulados entre 2012 e 2013, encerrando o primeiro ciclo de experimentações e aprendizagens do MESPT.



Após a formatura da primeira turma, o MESPT passou por um período de avaliação e reestruturação de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), informada pelas considerações levantadas por egressos, professores e parceiros. As atividades de formação foram retomadas em 2015, iniciando o segundo ciclo de experimentações e aprendizagens do MESPT, com a seleção de uma nova turma, composta por 30 estudantes e uma maior diversidade de perfis, incluindo indígenas, quilombolas, dois geraizeiros, um pomerano e duas *maroons* do Suriname, além de profissionais aliados.

Nos anos de 2016 e 2017, foram realizados outros dois processos seletivos para a composição da terceira e da quarta turmas, com uma crescente diversidade de perfis acolhidos pela iniciativa (incluindo então pescadores artesanais, quebradeiras de coco, retireiros, ciganos, membros de comunidades de terreiro entre outros). No conjunto, essas turmas integram 38 estudantes, dos quais 28 também já foram titulados, enquanto 10 se encontram em fase final, com perspectiva de titulação até dezembro de 2019.

Mapa 1 – Distribuição geográfica de estudantes e egressos do MESPT (2011-2019).



Fonte: Carolina Lopes

O grande número de candidaturas submetidas a cada um dos quatro editais de seleção abertos pelo MESPT indica haver uma demanda reprimida para formação, em nível de pós-graduação, de

A exemplo, o Mestrado Interdisciplinar em Educação e Territorialidade, da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGET/ UFGD) e o Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, da Universidade Estadual de São Paulo (Territorial/UNESP), que embora seja mais antigo que o MESPT, foi apenas nos últimos anos que passou a se aproximar de um desenho intercultural.

profissionais desse campo de atuação – 154 candidaturas em 2011, 190 em 2015, 59 em 2016 e 103 em 2017. As seleções ao longo desses anos têm tido alcance nacional, de modo que as turmas são compostas por estudantes que vêm de todas as regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), além de diferentes contextos comunitários e institucionais.

Até o momento, foram titulados 80 mestres (de 2011 a novembro de 2019). As dissertações e demais produtos gerados a partir dos processos de investigação/intervenção social realizados por esses egressos indicam forte incidência social, além de inovações teórico-metodológicas que não serão descritas aqui em razão dos limites deste artigo.

Os egressos têm seguido trajetórias diversas, havendo aqueles que ingressaram em cursos de doutorado, os que seguiram em seu exercício profissional ou se reposicionaram institucionalmente, mas em todos os casos esses sujeitos têm buscado repercutir a formação recebida e/ou aplicar os conhecimentos produzidos em seus contextos de atuação profissional – sejam esses o de associações comunitárias, organizações de assessoria, movimentos sociais ou órgãos de governo. Muitos também têm comunicado seus resultados de pesquisa/intervenção em congressos e por meio de publicações, como capítulos de livro e artigos em periódicos.

Turmas multiétnicas: uma diretriz político-pedagógica

Para composição de suas turmas, o MESPT tem lançado editais de seleção pública, amplamente divulgados junto a instituições de base comunitária e apoio a povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Além dos critérios estabelecidos em edital, a composição das turmas tem sido orientada pela inversão da lógica de cotas (ou discriminação afirmativa, nos termos de José Jorge de Carvalho (2009), de modo que candidatos autoidentificados indígenas, quilombolas ou originários de comunidades tradicionais, enquanto representantes de grupos histórico e socialmente excluídos do acesso à formação superior, tenham atenção prioritária do MESPT.

Essa diretriz tem sido cumprida sem abdicação total da possibilidade de ingresso de sujeitos sem marcadores de diferença étnico-racial ou origem comunitária. Afinal, um dos objetivos do curso é qualificar profissionais para o diálogo intercultural, o que inclui a formação daqueles que não pertencendo a povos indígenas, quilombolas ou comunidades tradicionais, atuam junto a esses segmentos e podem contribuir para transformações positivas na direção da sustentabilidade. Esses sujeitos têm sido chamados de profissionais aliados, nesse contexto. A priorização tem se realizado com a destinação de (nunca menos que) 50% das vagas para indígenas, quilombolas e/ou sujeitos oriundos de outras comunidades tradicionais, podendo alcançar 100%, a depender da demanda. Dito de outro modo, a diretriz de reversão da lógica de cotas afirma que a presença de indígenas, quilombolas e/ou sujeitos oriundos de comunidades tradicionais no curso não é residual, mas um elemento estruturante de sua proposta político-pedagógica.

Quando da abertura de vagas destinadas exclusivamente a profissionais autoidentificados



indígenas, quilombolas e/ou sujeitos oriundos de outras comunidades tradicionais, a título de cotas, são exigidos dos candidatos: (a) Declaração da comunidade de origem (ou associação de base comunitária) do candidato, atestando conhecimento prévio e apoio à sua candidatura ao curso; (b) Declaração de pertencimento étnico assinada pelo candidato, afirmando sua vinculação social, cultural, política e/ou familiar com um povo indígena ou comunidade tradicional.

A composição das turmas, combinada a um conjunto de estratégias pedagógicas (adotadas em classe e extraclasse), visa convertê-las em comunidades de aprendizagem pelo convívio, pela troca de experiências e saberes e pelo apoio mútuo entre PCTs e profissionais do campo.

Sustentabilidade no território: uma diretriz teórico-política

O MESPT orienta-se por uma perspectiva da sustentabilidade que visa à conservação dos ciclos vitais dos ecossistemas, mas também a compreensão e valorização da estreita inter-relação que povos e comunidades tradicionais mantêm com a natureza, em todas as suas expressões culturais. Assim, a conservação da biodiversidade é entendida elemento fundamental para a continuidade física e cultural desses povos e comunidades, condicionando também, em larga medida, a manutenção de seus ricos sistemas de conhecimento e manejo, além de suas formulações simbólicas sobre o mundo e as relações entre homem e natureza, forjadas por séculos de interações com as paisagens específicas que tradicionalmente habitam.

Os vínculos históricos e afetivos de povos indígenas e comunidades tradicionais com esses espaços, as formas próprias de conhecimento e manejo dos recursos naturais resultantes dessa experiência, bem como a predisposição para defendê-los contra processos de expropriação e degradação ambiental são aspectos que se galvanizam nas noções de território e territorialidade. Essas são, portanto, noções que permitem abordar as dimensões materiais e simbólicas da experiência particular de povos indígenas e comunidades tradicionais com relação aos espaços que historicamente habitam, convergindo com a perspectiva adotada pelo curso.

Os territórios tradicionais constituem, hoje, as maiores extensões de área conservada no Brasil. Somente as Terras Indígenas (TIs) recobrem 13,3% do território brasileiro, somando 723 TIs, em diferentes fases do procedimento demarcatório (ISA, 2019), que cumprem, de modo geral, destacado papel na conservação de florestas nativas. Há, contudo, uma grande diversidade de situações entre esses territórios, do ponto de vista da conservação ambiental, e muitos e crescentes desafios para a gestão territorial e ambiental dessas áreas. Por todo o país, pode-se observar, de um lado, territórios tradicionais com áreas de florestas nativas conservadas (em extensões variáveis) e sob um padrão de uso sustentável dos seus recursos naturais e, de outro, terras diminutas e já bastante degradadas, sob fortes pressões internas e externas.

De modo geral, pode-se afirmar que esses territórios vêm sendo ameaçados por uma combinação de fatores: (a) a redução das terras ocupadas por grande parte dos povos e comunidades tradicionais, em relação ao seus territórios originais; (b) o aumento populacional em



terras que, quando formalmente estabelecidas, são finitas; (c) a substituição de formas tradicionais de uso (frequentemente mais brandas) por tecnologias mais intensivas no uso dos recursos naturais; (d) as pressões externas sobre os recursos, como grandes projetos de infraestrutura (estradas, hidrelétricas), o extrativismo (de madeira e minérios) e o avanço do agronegócio (monocultivos de soja e cana-de-açúcar e a criação de gado) em larga escala; (e) novas necessidades econômicas, por parte dos povos indígenas e comunidades tradicionais, por bens manufaturados.

Ressalte-se ainda que não necessariamente esses territórios encontram-se formalmente reconhecidos ou sob o domínio de povos e comunidades tradicionais. Não raramente, esses também são espaços em disputa, estando muitos povos indígenas e comunidades tradicionais investidos em processos históricos de enfrentamento, resistência e luta frente à expropriação e à degradação ambiental de seus territórios, decorrentes da exploração predatória de recursos naturais, da implantação de grandes projetos de desenvolvimento ou ainda de sobreposições de outras configurações territoriais oficiais. Assim e não raramente, esses processos estão associados a conflitos, que incrementam a insegurança e a violência entre (e, sobretudo, contra) os povos e comunidades tradicionais.

A situação geral dos territórios tradicionais, ao lado do reconhecimento do direito especial de povos e comunidades tradicionais à terra, do valor intrínseco de suas culturas, bem como do papel de seus conhecimentos e práticas para a conservação da biodiversidade, justificam esforços de produção de conhecimentos sociotecnicamente adequados (Dagnino, 2002; Feenberg, 2002) para a superação dos desafios que esses grupos enfrentam contemporaneamente, realizando um dos princípios da Justiça Ambiental, o da produção de conhecimento próprio (Acselrad, 2009).

O reconhecimento e valorização dos sistemas de conhecimento tradicionais por meio da formação intercultural de sujeitos oriundos de contextos comunitários de PCTs, no domínio teórico-intelectual dos debates sobre sustentabilidade, deve também contribuir para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, na medida em que realiza outra ordem de justiça: a Justiça Epistêmica.

Muito se tem debatido sobre o potencial de estímulo a produções que possam fazer frente à colonização do conhecimento, dado o esgotamento dessa perspectiva, conforme demonstrado especialmente pelas reflexões do campo das ciências humanas e sociais, alinhadas com teorias críticas, leituras pós-coloniais, os estudos da decolonialidade e as perspectivas afrocentradas, entre outras (Boaventura, 2006; Hall, 2003; Mbembe, 2014; Mignolo, 2003; Walsh, 2007). Três elementos estão associados nesse debate: a preocupação em pensar de forma articulada o conteúdo das pesquisas, a elaboração de metodologias inovadoras para o desenvolvimento dessas e a consideração do lugar de fala dos novos sujeitos que articulam um deslocamento em relação às trajetórias mais convencionais de formação intelectual no Brasil.

Desse modo, ganham destaque algumas possibilidades de pesquisa, que têm sido acolhidas e impulsionadas no MESPT: a reelaboração de perspectivas teóricas conforme as lógicas culturais próprias de PCTs, que extrapolam os saberes acadêmicos já estabelecidos; o reconhecimento de

proposições metodológicas que contemplem a atuação profissional de pesquisadores que desempenham o papel de tradutores culturais entre os saberes da ciência e os saberes da tradição, sobretudo por meio de práticas colaborativas e de autoria compartilhada; e a possibilidade de fazer reverberar as produções acadêmicas em seus contextos sociais de aplicação, investindo em estratégias narrativas que possibilitem ampliar a capacidade das pesquisas de se fazerem comunicar a um público mais amplo.

O processo de ensino-aprendizagem

O MESPT adota a noção de diálogo de saberes (ou Ecologia de Saberes), desenvolvidas respectivamente por Enrique Leff (2002) e Boaventura de Sousa Santos (2006; 2007), ou seja, uma necessária revalorização do lugar na produção dos saberes; uma revalorização das vozes dos sujeitos no cotidiano para o estabelecimento de uma nova dinâmica na construção de conhecimentos – não mais baseada na histórica hegemonia da ciência sobre outros saberes, mas, sim, na busca pelo diálogo simétrico entre eles. 'Diálogo' é uma categoria também fundamental, na base epistemológica da *pedagogia engajada* proposta por bell hooks (2013) e inspirada em Paulo Freire (2008; 1996; 2007), para o qual os seres humanos conhecem e transformam o mundo, como sujeitos, estabelecendo *comunidades abertas de aprendizado*. Assim, o diálogo, segundo essa concepção viabiliza também, aos sujeitos, aprenderem e crescerem por meio de processos de convívio intercultural.

Tendo por inspiração essas perspectivas teórico-metodológicas, as atividades de ensino-aprendizagem no MESPT buscam estimular o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e tradicionais, bem como entre as diferentes concepções de território, natureza e gestão – i. e. interculturalidade, terceiro pilar do curso, ao lado das noções de sustentabilidade e territorialidade.

O MESPT estrutura-se sobre duas linhas de pesquisa. A primeira linha, Territorialidades e Sistemas Agroalimentares em Contextos Tradicionais, é dedicada à temática da gestão ambiental e territorial de terras indígenas, terras de quilombo, Reservas Extrativistas (RESEX) e outras categorias de territórios tradicionais, como faxinais, fundos de pasto etc. Visa à realização de pesquisas que evidenciem os vínculos entre as dinâmicas territoriais e as formas de uso e manejo dos recursos naturais de acordo com diferentes cosmovisões. A segunda linha, Sustentabilidade, Epistemologias e Práticas Interculturais, é dedicada à discussão de experiências vivenciadas em contextos comunitários e à produção de conhecimento teórico e metodológico orientado pela articulação simétrica entre sistemas de conhecimento científico e tradicionais que visem à sustentabilidade dos territórios, em um sentido amplo. Investiga a produção de conhecimentos não-hegemônicos, enfatizando as experiências interculturais que historicamente resultaram em alianças entre povos e comunidades tradicionais.

A opção por recortes temáticos na definição das Linhas de Pesquisa do MESPT – em lugar de recortes étnico-raciais – visa assegurar as condições para o exercício da interculturalidade,



mantendo uma dinâmica de diálogo entre professores e estudantes, a partir de temáticas que agrupam questões comuns a povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, sem perder de vista suas especificidades.

Para uma formação suficientemente abrangente e efetiva em sustentabilidade junto a povos e territórios tradicionais, faz-se também necessário adotar uma abordagem interdisciplinar sobre o tema. Assim, tanto a composição da equipe de professores (permanentes e colaboradores) como a definição de disciplinas que constituem a matriz curricular do curso são orientadas pela integração de diferentes áreas do conhecimento como as Ciências Sociais e Humanas (Antropologia, Educação, Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Aplicadas (Administração e Direito), Tecnologias (Engenharia de Alimentos) da Vida e da Terra (Ecologia) e Agrárias (Agronomia).

O MESPT privilegia a aprendizagem pela pesquisa, buscando despertar o interesse pela investigação entre os estudantes. Essa orientação deve permear todas as disciplinas e atividades dos cursos, por meio do estímulo à problematização da realidade, à coleta, sistematização e análise de dados, e do permanente cotejamento entre teoria e prática, na produção de novos conhecimentos, baseados no diálogo intercultural e interdisciplinar. Também concorre para essa perspectiva a adesão a métodos colaborativos, de modo a integrar as próprias comunidades como sujeitos do processo, portanto, agentes na formulação de questões de pesquisa e na produção de conhecimentos de interesse.

Considerações finais

A presente comunicação oferece uma descrição geral do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), uma iniciativa que responde ao imperativo de promover a interculturalidade no ambiente acadêmico, como forma de produzir conhecimento sociotecnicamente adequado para o enfrentamento de desafios da contemporaneidade.

O MESPT aposta na abertura da universidade para sujeitos originários de povos e comunidades tradicionais, em um espaço considerado por excelência o lugar da produção de conhecimento acadêmico: a pós-graduação. A expectativa é de que, formados como pesquisadores, esses sujeitos estejam habilitados a fazerem os trânsitos entre diferentes sistemas de conhecimento e, a partir deles, as seleções e combinações que entenderem prudentes e convenientes. Vale lembrar que a pós-graduação é também o *locus* mais alto na escala de prestígio da universidade e, portanto, o mais refratário a experimentações e proposições de inclusão social. Então, há algo de potencialmente revolucionário no alçamento desses sujeitos a esse espaço – desde que isso se faça sem a sua total submissão às formas de pensar e fazer da Academia, mas com abertura para experimentações que vão da reinvenção das formas de seleção, de fazer pesquisa e de reconhecer autorias (inclusive autorias coletivas).



Referências

- ACSELRAD, H., Mello, C. C. do A., Bezerra, G. das N. (2009). *O que é Justiça Ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond.
- BRASIL. (2007). *Decreto no 6.040*, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNCTC).
- CARVALHO, José Jorge de. (2009) Ações afirmativas na pós-graduação, na docência superior e na pesquisa. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (orgs.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. Santa Catarina: EdUFSCAR.
- COSTA, Alyne. (2017) *Guerra e paz no Antropoceno: uma análise da crise ecológica segundo a obra de Bruno Latour*. Rio de Janeiro: Autografia.
- DAGNINO, R. (2002). *Enfoques sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade: neutralidade e determinismo*. In: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- FREIRE, P. (2008). *Educação como prática da liberdade*. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- FEENBERG, A. (2002). *Transforming technology*. Oxford University Press.
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogia do Oprimido*. 46ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- HALL, Stuart. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- HOOKS, bell. (2013) *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). (2019). *Terras Indígenas no Brasil*. Disponível em <https://terrasindigenas.org.br/>. Acesso em: novembro de 2019.
- LEFF, E. (2002). *Saber ambiental: racionalidad, sustentabilidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.
- MBEMBE, Achille. (2014). *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona: 2014.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. (2003). Belo Horizonte: UFMG.
- SANTOS, Boaventura. (2006). *Conocer desde el Sur: para uma cultura política emancipatória*. Lima: UNMSM.
- SANTOS, Boaventura. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- WALSH, Catherine. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 47- 62.



PARTICIPAÇÃO, REPRESENTATIVIDADE E DEMOCRACIA: A GESTÃO UNIVERSITÁRIA SOB PERSPECTIVA

Cristiane Silva França

Pedagoga. Psicopedagoga. Mestre em Administração. Docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da FaE/UEMG (NEPPPE). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).
francacristiane13@gmail.com

Resumo: O presente artigo possui como objetivo refletir sobre a gestão das Instituições Públicas de Educação Superior, em especial de uma instituição pública estadual mineira, tendo como ponto de partida o funcionamento de um de seus órgãos colegiados superiores, a saber, o Conselho Universitário e os impactos de suas decisões na comunidade local. Tal reflexão se desenvolve privilegiando a perspectiva dos docentes – que dele fazem parte – a respeito da forma como se dá a participação, a representatividade e a democracia. Para alcance desse pressuposto, aborda-se, primeiramente, o que o Texto Constitucional de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trazem sobre os princípios democráticos que norteiam o sistema educacional brasileiro, em especial a Educação Superior, correlacionando-os com os pressupostos que sustentam as ações das instâncias colegiadas na Universidade. A seguir, toma-se como foco a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e de uma política estudantil, políticas que têm provocado mudanças no *modus operandi* da Universidade, na comunidade local e, conseqüentemente, no funcionamento e encaminhamento de decisões no âmbito do Conselho Universitário. Para análise e cruzamento das fontes, para melhor compreender e enriquecer o olhar sobre a dinâmica do referido Conselho, como instância colegiada de gestão da Universidade, órgão de consulta e deliberação institucional, os relatos de docentes que o integram instigam o pensar, também, sobre a necessidade de perceber o que está à volta da Universidade e as demandas externas. A revisão de literatura é a metodologia utilizada no presente artigo, subsidiando sua elaboração, bem como o desenvolvimento da análise de elementos que se fizeram presentes nas falas dos docentes, quando da realização de entrevistas semiestruturadas. Ressalta-se, por fim, que a presente produção se trata de parte de um trabalho em andamento, realizada no decorrer de um processo de doutoramento em educação.

Palavras-chave: Gestão da Educação Superior. Instâncias Colegiadas Superiores. Educação Superior. Participação. Gestão democrática.

PARTICIPATION, REPRESENTATIVITY AND DEMOCRACY: UNIVERSITY MANAGEMENT UNDER PERSPECTIVE

Abstract: This article aims to reflect about the management of the Instituições Públicas de Educação Superior, in particular, about a public state institution from Minas Gerais, having as a starting point the functioning of one of its superior collegiate bodies, the University Council and the impacts of their decisions on the local community. Such reflection develops favoring the perspective of the teachers – that are part of it – about the participation, representation and democracy take place. To reach this assumption, it is firstly addressed what the 1988 Texto Constitucional and the 1996 Lei de Diretrizes and Bases da Educação Nacional bring about the democratic principles that guide the Brazilian educational system, especially College Education, correlating them with the assumptions that support the actions of the instances at the University. Next, focus is on the implementation of Sistema de Seleção Unificada (SiSU) and a student policy, policies that have brought changes in the *modus operandi* of the University, in the local community and, consequentially, in the functioning and referral of decisions within the University. For analysis and cross-checking of sources, to better un



derstand and enrich the look on the dynamics of the referred Council, as collegiate body of management of the University, consultative body and institutional deliberation, the report of its teachers instigate the thinking, also, about the need to understand what is around the University and the external demands. The literature review is the methodology used in this article, supporting its elaboration, as well as the development of the analysis of elements that were present in the teachers' speeches, when conducting semi-structured interviews. Finally, it is emphasized that the present production is part of the work in progress, carried out during a doctorate process in education.

Keywords: Higher Education Management. Higher Collegiate Instances. College Education. Participation. Democratic Management.

I Introdução

À área educacional brasileira, assim como às demais áreas que compõem a estrutura governamental, é requerida a adoção de novos rumos a fim de atingir um nível de qualidade que garanta ao país sua participação nos processos de “globalização da economia e internacionalização cultural” (LÜCK, 2010a, p. 43), estendendo a toda a população a possibilidade da vivência de um processo educacional que estimule o seu desenvolvimento integral.

Partícipes desse processo, as instituições de ensino em geral não estão alheias às suas consequências e têm refletidas em seu funcionamento elementos que exigem uma *reorganização* interna – não desprezando aspectos externos. O novo contexto que se coloca para a área educacional, com a realização de uma gestão educacional democrática, pressupõe o estabelecimento de relações mais horizontalizadas entre as instituições e a sociedade, entre “sistema de ensino e escola, além da efetiva mobilização de forças culturais presentes na escola para a construção de um projeto educacional competente” (LÜCK, 2010a, p. 43). Além disso, pressupõe a descentralização das instâncias de decisão, que constituem um novo paradigma, com distribuição de responsabilidades tanto em nível do sistema de ensino, como no âmbito das escolas.

Legitima-se aqui a condição da gestão educacional como aquela que abrange as propostas de políticas para a educação, em sentido macro, para que se realizem nos espaços das instituições de ensino, especialmente caracterizada por princípios democráticos e de descentralização (LÜCK, 2010b), por meio da existência e do funcionamento de instâncias colegiadas institucionalizadas, integradas por representantes de segmentos das comunidades interna e externa, com direito à voz e voto.

Considerando-se o contexto acima descrito e sem a pretensão de esgotar as possibilidades de abordagem do tema contemplado no presente artigo, estão apresentadas aqui algumas reflexões construídas em parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que aborda a gestão de uma Instituição de Educação Superior (IES) pública estadual mineira, elegendo o funcionamento de um dos seus órgãos colegiados superiores, o Conselho Universitário, como referência para se discutir a construção dessa gestão.



Dada a riqueza do espaço onde se realiza a pesquisa, possível se faz explorar alguns dos elementos que dela despontam. A explanação aqui se constitui, especialmente, da perspectiva dos docentes – que do citado Conselho participam – acerca da forma como se dá a participação, a representatividade e a democracia e sua percepção sobre os impactos das decisões dessa instância colegiada superior – órgão de consulta e deliberação institucional – na comunidade local.

Para tanto, a revisão de literatura é a metodologia que subsidia a elaboração deste artigo, bem como o desenvolvimento da análise de elementos que se fizeram presentes nas falas dos docentes, quando da realização de entrevistas semiestruturadas pela autora do presente trabalho.

A gestão universitária

Do funcionamento à vivência prática de princípios democráticos, participação e representatividade

A gestão educacional democrática encontra respaldo no estabelecimento de relações mais horizontais, nos princípios da autonomia e da participação, cabendo às instituições de ensino definir os caminhos a seguir, tendo em vista o que orientam as macropolíticas para a educação, suas normas, leis e diretrizes, bem como as demandas do contexto no qual se inserem (LÜCK, 2010b). Os documentos legais, sob tal perspectiva, são percebidos pela instituição de ensino como aqueles que contribuem para uma maior organicidade dos processos da organização e o desenvolvimento conjunto das ações que a ela compete, e não como fator de/para resistência. Considerando tais aspectos, a gestão educacional

[...] corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, coordenação e orientação da aplicação de políticas educacionais propostas por sistemas de ensino para todas as suas escolas e assumidos pelos atores de âmbito macro desses sistemas. (LÜCK, 2010b, p. 25).

No que tange ao funcionamento e à gestão das instituições de ensino superior brasileiras, a partir dos anos 90, os esforços político-educacionais direcionaram-se para a elaboração e a aplicação de políticas públicas para este nível de ensino. Além disso, o pleito da sociedade pela realização da democracia no cerne das instituições que o constituem foi fator relevante para modificações se efetivassem.

Consequentemente, a “defesa da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial dominou o terreno da educação superior” (OLIVEIRA, 2000, p. 101), tendo sua garantia respaldada nos textos da Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1998) e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN 9394/96) (BRASIL, 1996). Contudo, ainda que a CF/88 e a LDBEN 9394/96 contemplem tal reivindicação, após tantos anos de homologação dessas leis, a Educação Superior



[...] corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, continua sendo percebida como privilégio, para a qual até mesmo o quantitativo de investimentos é questionado sob a defesa de que deveria ser para o ensino básico (OLIVEIRA, 2000).

Diante disso, a luta pela democratização da Educação Superior e pela realização da gestão democrática na Universidade tem sido uma constante. E é no cerne das instâncias colegiadas que a abertura para a democracia é pautada por ações democráticas que têm a possibilidade de se fazerem presente, rompendo com uma estrutura rígida institucional e um *modus operandi* hierarquizado, cabendo às pessoas que as integram assumir comportamentos e atitudes mais congruentes com um contexto democrático. Inserido no contexto atual de reestruturação e mudanças em seus processos de gestão interna e externa, no ensino superior implica abrir-se para nova maneira de relacionar-se com os “trabalhadores de conhecimento” e estes com os estudantes, então, “utilizadores” (SANTOS, B., 2004, p. 29). Os processos de escuta, participação e troca de impressões no âmago institucional, desde então, passaram a ser mais que prementes para sua sobrevivência.

Nas instituições públicas de ensino, “a igualdade democrática, política e social e a representatividade como forma de organização que tendem a conduzir a gestão” são princípios que forjam estas organizações, e o adjetivo “democrática”, acompanhando o termo “gestão”, reforça a sua amplitude, postula Botler (2011, p. 189). Democracia, no interior do debate educacional, é entendida como prática social, processo constituído a partir da ação de sujeitos históricos – indivíduos ou grupos –, que se constrói por meio de uma convivência pacífica e de cooperação, se efetivando pela prática (PARO, 2002).

Todavia, o exercício da democracia trata de uma realidade ainda não consumada no âmbito escolar, mas em permanente busca por consolidar-se, contando com a representatividade dos segmentos da instituição de ensino nas diversas instâncias de discussão e deliberação, onde se fortalece a ação coletiva e se constitui novas identidades e competências político- pedagógicas (MELO, 2000). O agir dos membros de forma democrática em uma organização escolar sinaliza para o fato de que esta instituição abarca em seu cotidiano um conjunto de valores democráticos, de liberdade de expressão, do falar e expressar-se sem amarras (BOTLER, 2011; MARQUES, 2011). Nesse sentido, necessária se faz a ininterrupta reflexão por parte de seus integrantes sobre estes conceitos, reavivando-os na mente, a fim de não se criar uma falsa ideia de democracia, que segue apenas as orientações legais.

É preciso considerar que a participação e a democracia são ações que se projetam para o futuro, enriquecem e se aprimoram continuamente. Participar implica um fazer a muitas mãos, cujos frutos destinam-se a todos. Ao participar, o cidadão exercita um direito, responsabiliza-se pelo que faz e decide sobre o que precisa ser feito. Neste fazer conjunto aprende a solidarizar-se com os demais e aperfeiçoa-se na convivência social.



Assim, participar não é uma prática de caráter técnico, mas significa assumir compromissos sociais que produzam valores que devem ser públicos, democráticos e solidários. Como valor humano, a participação não deve depender da concessão ou permissão para sua manifestação. É direito que se conquista no dia-a-dia, para que se desenvolva de forma consistente (BARBOSA, 2012).

Consequentemente, as responsabilidades dos integrantes da comunidade escolar aumentaram e a participação, sob esta ótica, torna-se instrumento de prevenção de conflitos e resistências internas em relação às políticas públicas implantadas para a educação (OLIVEIRA, 2000). É nesse cenário de significativas mudanças na estrutura organizacional dessas instituições, que muito se discute sobre participação, gestão, gestão da escola, gestão democrática... Tais conceitos perpassam os debates sobre democracia no âmbito educacional público e são, em parte, complementares e interdependentes.

Na medida em que pressupostos democráticos estão presentes nos marcos legais e permeiam os processos que se realizam no sistema educacional brasileiro, não há como o ambiente institucional se manter à margem (LÜCK, 2010a). A gestão democrática, a partir desses pressupostos, torna-se uma gestão de autoridade compartilhada.

Nesse sentido, os Conselhos Escolares representam “espaços de relações de poder que envolveriam a autorização e influência entre as partes” (MARQUES, 2011, p. 218). São espaços de aprendizagem e prática da democracia, de formação para a democracia, pois dá oportunidade para a participação de diferentes setores da instituição escolar, por meio de seus conselheiros.

A estrutura de Conselhos para as instituições públicas de ensino torna-se mais evidente a partir da década de 80, com o movimento de redemocratização do Estado, no qual a sociedade exigia mais participação nas instâncias de decisão. Imbuída de outras intenções, a participação surge, também, como forma de controle pelo Estado e vários Conselhos são criados para atender essa necessidade estatal (CURY, 2000). Se por um lado representam uma importante estratégia de controle, por outro representam espaço de construção de postura e pensamento democráticos. Os Conselhos pressupõem um *ir* e *vir* permanente, na busca de equilíbrio entre as partes, ainda que discordantes em aspectos postos para análise. Este é um exercício de democracia, pois,

[...] certamente é do interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior do órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer de atos e decisões que implicam uma comunidade e são comuns a todos os seus indivíduos só pode ser produto de uma audição maior (CURY, 2000, p. 47).

Os Conselhos são locais de fala, de escuta e de argumentações – quando democráticos. Conselho é o *locus* de deliberações, com base em estudos e análises feitas anteriormente, e sucedida de debate, em momento específico e resguardado para tal, ou seja, em reunião deste órgão (CURY, 2000). De forma congruente, Wanderley (2003) postula que os Conselhos Superiores,



Órgãos Colegiados das Universidades, podem se tornar “cogovernos” dentro da instituição, justificando-se pela

ideia de participação que acompanha a noção de cidadania. Dentro da instituição universitária, corresponde ao tema da democracia interna, que se liga à visão de uma comunidade universitária responsável e crítica e com o argumento de que se as decisões afetam a todos os segmentos desta comunidade todos eles devem participar delas (WANDERLEY, 2003, p. 68).

Participação em *locus* de deliberações e representatividade dos pares é aspecto da instituição pública de ensino atualmente, e caracteriza seus processos de gestão. Conforme argumenta Dourado (2002, p. 247), “a construção de educação superior pública como patrimônio da sociedade, entendida como espaço de construção coletiva, implica o alargamento dos seus horizontes como espaço de formação ampla que não se restrinja à formação de profissionais *stricto sensu*” e os Conselhos Superiores da instituição representam espaço para tal, de expansão e amplitude.

Considerações finais

O objetivo principal de parte do processo de pesquisa aqui explanado foi o de refletir sobre a gestão das Instituições Públicas de Educação Superior, em especial de uma instituição pública estadual mineira, tendo como ponto de partida o funcionamento de um de seus órgãos colegiados superiores, a saber, o Conselho Universitário e os impactos de suas decisões na comunidade local.

Para tanto, foram trazidas à baila algumas percepções de docentes que integram o Conselho a respeito de sua participação neste espaço e sobre a dinâmica de funcionamento. Uma delas refere-se ao reconhecimento dessa instância colegiada como o *locus* institucional que proporciona o conhecimento geral da Universidade, onde decisões mais amplas são encaminhadas e, estas, de impactos tanto interno quanto externo. Trata-se de um lugar de participação conquistado e que deve ser resguardado. Local em que se participa das mudanças e, também, se é agente dessas mudanças na Universidade, postulam os docentes.

Outro aspecto apontado é a existência do diálogo entre os pares para discussão e análise de pontos colocados em pauta nas reuniões. Por ser uma participação representativa de um segmento, defende-se um determinado ponto de vista com argumentação e escuta de outros pares para, posteriormente, decidir com explicitação do voto, e não com imposição ou arbitrariamente. Voto que se manifesta a partir de trocas de pontos de vista e construção, na maioria das vezes, de novas percepções e opiniões a respeito do tema discutido. Disseram os docentes: o que é mais relevante para a Universidade sobrepõe o que poderia ser um posicionamento individual.

O ingresso na Instituição em 100% via Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a



estruturação de uma política de permanência do estudante na Universidade foram pauta de reuniões, análises e encaminhamentos do Conselho. De acordo com os docentes entrevistados, tais políticas provocam/provocarão mudanças no *modus operandi* institucional. Com a entrada de estudantes somente via SiSU a partir do ano de 2020, a Universidade terá ampliada a sua abrangência para além das regiões onde se localizam suas Unidades Acadêmicas (atualmente 21), diversificando ainda mais as características do público atendido, sem deixar de lado os impactos provocados nas comunidades locais, como busca por imóveis, comércio, transporte e saúde.

Decorrente disso, prevê-se que a política estudantil tenderá a ser mais demandada. Com a entrada de um público oriundo de diferentes localidades do Estado e país, mais variadas também serão as necessidades a serem suprimidas a fim de garantir a permanência de um maior número de estudantes na IES. Em contrapartida, à Instituição também caberá organizar-se e reestruturar-se internamente para atender a demandas de origem externa.

Referências

- BARBOSA, Selma Maquiné. O papel dos conselhos na construção democrática da gestão das escolas e dos sistemas. **III Congresso Iberoamericano ANPAE**, 2012. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SelmaMaquineBarbosa_int_GT4.pdf>. Acesso em: 16/08/2019.
- BOTLER, Alice Mirian Happ. O diálogo como estratégia da gestão escolar participativa. In: GOMES, Alfredo Macedo(org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 328 p. p. 187-207. (Série Estudos em políticas Públicas e Educação).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de dezembro 1996. Edição atualizada de março de 2017. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf >. Acesso em: 28/01/2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html> Acesso em: 20/10/2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação – impasses, perspectivas e compromissos**. SP: Cortez, 2000. 317 p. p. 43-60.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil dos anos 90. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional – uma questão paradigmática**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a. 116 p. (Série Cadernos de Gestão, v. I)
- _____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010b. 186 p. (Série Cadernos de Gestão, v. V)



MARQUES, Luciana Rosa. Os conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas. In: GOMES, Alfredo Macedo(org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 328 p. p. 209-238. (Série Estudos em políticas Públicas e Educação)

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão educacional – os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação – impasses, perspectivas e compromissos**. SP: Cortez, 2000. 317 p. p. 243-254.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação – impasses, perspectivas e compromissos**. SP: Cortez, 2000. 317 p. p. 91-112.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Ed. e Pesq.**, SP, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002 p. 11-23.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. SP: Cortez, 2004. 120 p. (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 120).

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **O que é universidade**. 9. ed. 2. reimp. SP: Brasiliense, 2003. 83 p. (Coleção Primeiros Passos, 91)



A COLETA SELETIVA SOLIDÁRIA NO CAMPUS UNB PLANALTINA: O QUE SABEM OS CALOUROS?

Letícia Alves Xavier da Silva
Ana Kátia Pinheiro S. de Oliveira
Talita de Jesus Lima
Ariel Lima Brito
Daniel Diniz Costa

Graduandos, Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina
Decanato de Extensão

Elaine Nolasco Ribeiro
Maria Cristina de Oliveira
Docente, Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, Planaltina – DF.

Resumo: No Brasil, algumas políticas públicas têm direcionado o gerenciamento de resíduos sólidos, podendo-se destacar o Decreto Federal 5.940/2006, que dispõe sobre a implantação da coleta seletiva solidária nos órgãos da Administração Pública Federal e a Lei 12.305/10, que estabeleceu a Política Nacional de Resíduos Sólidos. A Faculdade UnB Planaltina (FUP), um *campus* da Universidade de Brasília, instituição de ensino federal, implantou em 2015 a coleta seletiva de resíduos sólidos. Ao longo dos últimos quatro anos, ações foram realizadas para estimular a comunidade acadêmica a realizar o correto descarte dos resíduos, inclusive com a abordagem dos “calouros”, alunos recém-admitidos na instituição. No entanto, ainda se percebe o descarte incorreto dos resíduos. O objetivo desse estudo foi avaliar o conhecimento dos “calouros” a respeito da coleta seletiva, levando em consideração seus conhecimentos prévios a respeito do assunto. O estudo foi desenvolvido na FUP em agosto de 2019. Questionário com questões sobre a coleta seletiva foi aplicado aos calouros dos cursos de graduação na primeira semana de aula. As questões eram objetivas, com exceção da última que se tratava de uma escala de 0 a 10. Foram aplicados 83 questionários, em que 98,0% dos alunos identificaram haver relação entre resíduos e meio ambiente; 99,0% afirmaram ter noção das consequências da disposição incorreta dos resíduos para o meio ambiente; 80,0% reconhecem que a destinação adequada dos resíduos é responsabilidade compartilhada entre indivíduos, poder público e fabricantes dos produtos; 83,0% disseram saber o que é coleta seletiva, entretanto, 75,0% responderam fazem a separação dos resíduos no dia a dia. Os resultados indicam que os discentes recém-chegados ao *campus* possuem um razoável nível de conhecimento sobre a coleta seletiva e as consequências da disposição inadequada dos resíduos no ambiente, no entanto, ações de sensibilização se farão necessárias para informar e incentivar a realização da coleta seletiva no *campus*.

Palavras-chave: Universidade. Resíduos. Coleta Seletiva.

1. INTRODUÇÃO

Dentre os instrumentos previstos na Lei Federal 12.305/10 para o correto gerenciamento de resíduos está a coleta seletiva, art. 8º inciso III, que é a coleta de resíduos sólidos previamente segregados conforme a sua constituição ou composição. A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) considera gerador de resíduos sólidos tantas pessoas físicas quanto jurídicas, de direito público ou privado, que geram resíduos sólidos por meio de suas atividades, nelas incluído o consumo (BRASIL, 2010), de tal modo que a responsabilidade pela coleta seletiva seja uma responsabilidade compartilhada.



Em um *campus* universitário é desenvolvida uma série de atividades com diferentes níveis de complexidade e que demandam uma infraestrutura física adequada para o seu gerenciamento e manutenção da salubridade do meio (Zhang *et al.*, 2011). E nesse contexto estão inseridos a produção e o gerenciamento de resíduos, que se tornou uma preocupação global para os formuladores de políticas e os planejadores, como resultado dos impactos que as atividades e operações destas instituições têm no meio ambiente (Alshuwaikhat; Abubakar, 2008).

Os resíduos sólidos gerados englobam, além daqueles classificados como resíduos sólidos urbanos, outros nomeados como industriais e de serviços da saúde. O diagnóstico da geração e da classificação dos resíduos e o acompanhamento ao longo do tempo das atividades realizadas em cada universidade, bem como atividades de Educação Ambiental são importantes para orientar a segregação, a coleta, o tratamento e a destinação final dos resíduos gerados nesse ambiente, uma vez que requerem um tratamento especial (Albuquerque *et al.*, 2010).

De acordo com o estudo realizado por Duraes *et al.* (2017), o Campus UnB Planaltina gera mensalmente cerca de 4 toneladas de resíduos, sendo o restaurante universitário o local com a maior produção de resíduo orgânico (57%); as demais edificações produzem 73% de resíduos recicláveis. Tais dados são importantes para identificar os pontos e as abordagens necessárias a serem intensificadas para a conscientização da comunidade acadêmica, como, por exemplo, o combate ao desperdício de alimentos no restaurante universitário (RU).

A responsabilidade das universidades no gerenciamento adequado dos resíduos que produz, tendo em vista a minimização dos impactos no meio ambiente e na saúde pública, passa pela sensibilização de toda a comunidade universitária que inclui professores, alunos, servidores técnicos-administrativos e terceirizados. A implantação da coleta seletiva é necessária nas instituições de ensino superior devido ao grande fluxo de pessoas. Ademais, tais medidas refletem de maneira positiva, além da questão ambiental, vantagens à sociedade e a oportunidade de melhorar a imagem externa da instituição, além de poder gerar oportunidades para o desenvolvimento de pesquisa (Juliatto; Calvo; Cardoso, 2011).

Nesse sentido, visando cumprir a legislação e dar exemplo quanto à adoção de um comportamento sustentável, desde o ano de 2015, o projeto Recicla FUP começou a ser desenvolvido na Faculdade UnB Planaltina (FUP), um *campus* da Universidade de Brasília (UnB), focando na implantação da coleta seletiva no *campus*. Para tal, foram adquiridos, criados e adaptados os recipientes para a coleta segregada dos resíduos em todo o *campus*. Além disso, por meio de edital público, foi selecionada e contratada uma cooperativa para a coleta da fração reciclável dos resíduos. Em 2016, deu-se a efetiva implantação da coleta seletiva. Desde então, diversas ações educativas como palestras, reuniões, divulgação de material em mídias sociais como Facebook e Instagram, produção de material audiovisual e dinâmicas de grupo têm sido realizadas para divulgar a coleta seletiva na comunidade acadêmica. Além disso, em 2019 houve a implantação do *site* e do *blog* do projeto, o Recicla FUP (www.reciclafup.com.br).



Os alunos adaptados ao cotidiano da FUP já possuem a percepção da importância de se realizar a coleta seletiva, contudo não há levantamentos do nível de conhecimento dos “calouros” que estão ingressando na universidade a respeito do assunto. Assim, o objetivo do presente estudo foi avaliar o conhecimento dos “calouros” a respeito da coleta seletiva, levando em consideração seus conhecimentos a respeito do assunto.

2. MATERIAL E MÉTODO

2.1 Área de estudo

A Faculdade UnB Planaltina (FUP) está localizada na Região Administrativa de Planaltina, Distrito Federal, a cerca de 40 quilômetros do Campus Darcy Ribeiro, situado no Plano Piloto. A área do *campus* é de 301.847,06 m², porém somente 12.557,51 m² possuem edificações que estão assim distribuídas: Alojamento estudantil Dom Tomás Balduino, Módulo de Serviços e Equipamentos Esportivos (MESP), Edifício Paulo Freire (Unidade Acadêmica/UAC) e Unidade de Ensino e Pesquisa (UEP) (Figura 1).



Figura 1: Edificações da FUP: Alojamento Dom Tomás Balduino; Módulo de Serviços e Equipamentos Esportivos (MESP), Edifício Paulo Freire (Unidade Acadêmica – UAC) e Unidade de Ensino e Pesquisa (UEP). Fonte: Couto Junior (2017).

Criada no dia 16 de maio de 2006, a FUP veio de um planejamento estratégico de expansão da Universidade de Brasília. Esse planejamento visou não somente à ampliação da oferta de vagas de ensino superior gratuito de boa qualidade para a população do DF quanto para a do Entorno mas também a implantação de cursos superiores comprometidos com o desenvolvimento regional. Na FUP há cinco cursos de graduação: Ciências Naturais Diurno (CND), Ciências Naturais Noturno (CNN), Gestão Ambiental (GAM), Gestão do Agronegócio (GEAGRO) e Educação no Campo (LEDOC); e seis cursos de pós-graduação: Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, Ciências de Materiais, Ciências Ambientais, Ensino de Ciências, Gestão Pública e Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (Prof^Água).

2.2 Estrutura e Aplicação do Questionário

O questionário foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica e também de outros estudos realizados sobre esta temática pelo grupo do Recicla FUP (Gonçalves, 2016; Almeida, 2018). O questionário foi aplicado somente aos novos discentes de graduação da FUP por terem uma representatividade maior em relação aos alunos da pós-graduação.

A cada respondente foi apresentado um questionário contendo seis questões de múltipla escolha, abrangendo a relação entre resíduos e meio ambiente, questões de 1 a 3, e o significado e aplicação da coleta seletiva no dia a dia do entrevistado, questões de 4 a 6. Para as questões três e quatro, as opções marcadas poderiam ser mais de uma; nas demais questões, havia apenas uma alternativa a ser escolhida.

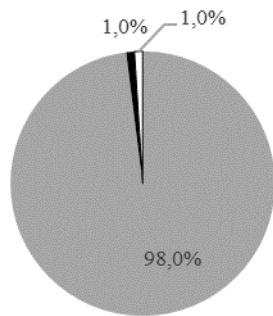
O questionário foi aplicado pela equipe do projeto Recicla FUP nas duas primeiras semanas de aula do segundo semestre de 2019, entre os dias 12 a 23 de agosto, durante o acolhimento dos novos alunos de graduação da FUP, “Boas-vindas aos calouros”, de modo que as chances de os calouros terem conhecimento sobre o trabalho realizado no *campus* fosse mínimo, restando respondê-lo utilizando apenas os conhecimentos previamente adquiridos. Ao todo foram aplicados 83 questionários aos alunos ingressantes nos cursos de graduação da FUP; eram esperadas mais respostas, porém nem todos calouros estavam presentes nos dias de aplicação. As informações obtidas com a aplicação dos questionários foram compiladas em planilhas de dados para fins de análise.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente foi questionado aos participantes se existe relação entre lixo (resíduos) e meio ambiente, e em seguida quais as consequências do descarte indevido dos resíduos para o meio ambiente, Figuras 2 e 3, respectivamente. Em relação à pergunta um, Figura 2, nota-se que aproximadamente 98% dos respondentes sugerem que há relação entre lixo e meio ambiente, ou seja, é perceptível aos respondentes que os resíduos sólidos podem agravar as condições ambientais. Tal resultado é compatível com o estudo realizado por Oliveira (2017) sobre a compreensão dos alunos de ensino médio de uma escola pública de Planaltina/DF sobre as consequências do descarte inadequado de resíduos. No referido estudo, 90% dos alunos também relacionaram as consequências da disposição dos resíduos para o meio ambiente, de forma análoga ao presente estudo. Tal dado confirma que os estudantes, ao final do ensino médio, já possuem conhecimento sobre a relação entre resíduos e meio ambiente. Gonçalves (2016), em seu estudo sobre a percepção dos alunos da FUP sobre os resíduos sólidos, também questionou a relação entre resíduos e meio ambiente, obtendo como resposta da grande maioria dos estudantes da graduação a existência de relação entre resíduos e meio ambiente.



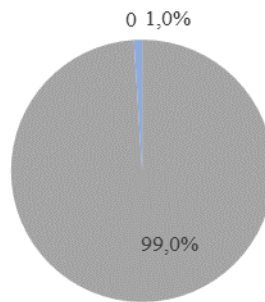
1. Existe relação entre lixo (resíduos) e meio ambiente?



■ Sim ■ Não □ Não respondeu

Figura 2: Relação entre lixo (resíduos) e meio ambiente.

2. Quais as consequências da disposição errada do lixo (resíduos) para o meio ambiente?



■ Poluição das águas, solos, atmosfera e doenças para os indivíduos
 ■ Nenhuma das anteriores
 ■ Sou indiferente ao assunto
 ■ Afeta somente aqueles que estão próximos ao problema
 ■ Responderam indevidamente ou deixaram em branco

Figura 3: Consequências da disposição errada do lixo (resíduos) para o meio ambiente.

Na pergunta dois, Figura 3, observa-se que 99% dos respondentes entendem que dentre as consequências da disposição inadequada dos resíduos está a poluição das águas, solos, atmosfera e ocorrência de doenças nos indivíduos, causando, de acordo com Araújo e Costa (2003), inclusive prejuízos a alguns setores, como o econômico, turismo, aumento das doenças e acúmulo de poluentes no solo. Tais dados sugerem que os calouros já possuem conhecimento de que o descarte inadequado dos resíduos no ambiente pode trazer diversas consequências negativas para este. Segundo Brandalise *et al.* (2009), as motivações pessoais, as emoções, os valores, os objetivos, os interesses, as expectativas e outros estados mentais influenciam o que as pessoas percebem. Os estudos direcionados a avaliar o conhecimento dos indivíduos sobre o meio ambiente mostram-se muito importantes para identificar a compressão das inter-relações entre o ser humano e o meio ambiente.

Quanto à responsabilidade pelo descarte dos resíduos, cerca de 80% dos respondentes indicaram que esta deve ser compartilhada e 14% acreditam que é responsabilidade do indivíduo (Figura 4). No estudo realizado por Gonçalves (2016), a maioria dos alunos respondeu que a responsabilidade pelo descarte dos resíduos deveria ser compartilhada. De acordo com a PNRS, tanto empresas quanto governo e indivíduo devem se responsabilizar pelo ciclo de vida dos produtos (Brasil, 2010). Assim, informar os cidadãos sobre a sua responsabilidade no descarte dos resíduos e instruí-los quanto à segregação dos materiais podem facilitar a destinação correta dos resíduos.

3. No seu entendimento quem é responsável por dar a destinação final adequada ao lixo (resíduos)?

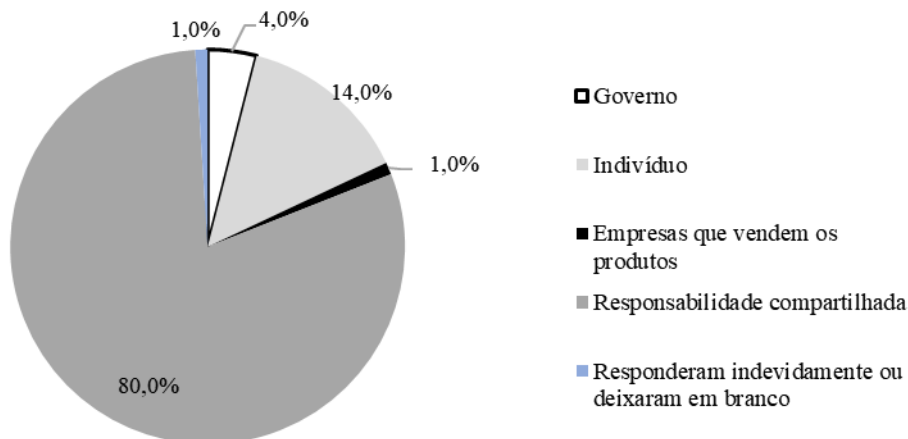


Figura 4: Responsabilidade pela destinação final dos resíduos descartados.

4. Você sabe o que é a coleta seletiva?

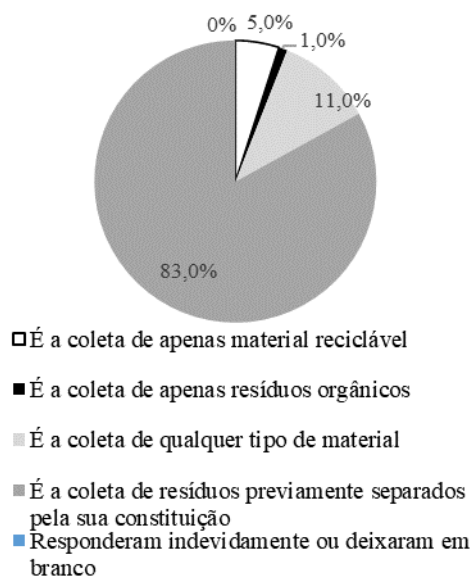


Figura 5: Conhecimento dos calouros sobre o que é a coleta seletiva.

5. Você realiza a coleta seletiva em algum momento do seu dia?

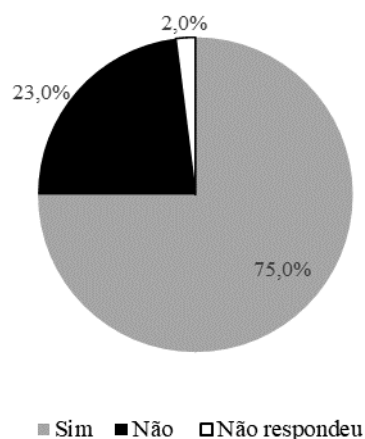


Figura 6: Realização da coleta seletiva no cotidiano dos entrevistados.

Quando questionados sobre o que é a coleta seletiva, pergunta quatro, Figura 5, 83% dos respondentes identificaram que esta trata da separação dos resíduos conforme a sua constituição, ou seja, os respondentes sabem o que é a prática da coleta seletiva, indicando assim que esta questão já está internalizada no conhecimento/formação. Oliveira (2017), ao fazer essa mesma pergunta aos alunos do ensino médio, identificou que a totalidade dos alunos entrevistados reconheceram que é a coleta de material previamente separado e/ou material reciclável, ou seja, estes também sabem o que vem a ser a prática da coleta seletiva. Nesse mesmo sentido, Galdino *et al.* (2018) também observaram que os entrevistados em geral têm noção de que a coleta seletiva envolve o recolhimento da fração seca/

reciclável. Almeida (2018), ao avaliar o conhecimento dos estudantes da FUP sobre o que vem a ser a coleta seletiva, identificou que 82,5% dos respondentes sabem o significado da prática. Adicionalmente, Dias *et al.* (2017), ao avaliarem o conhecimento dos alunos da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) sobre o que é a coleta seletiva, identificaram que apenas 2,7% dos respondentes não sabiam do que se tratava esta prática.

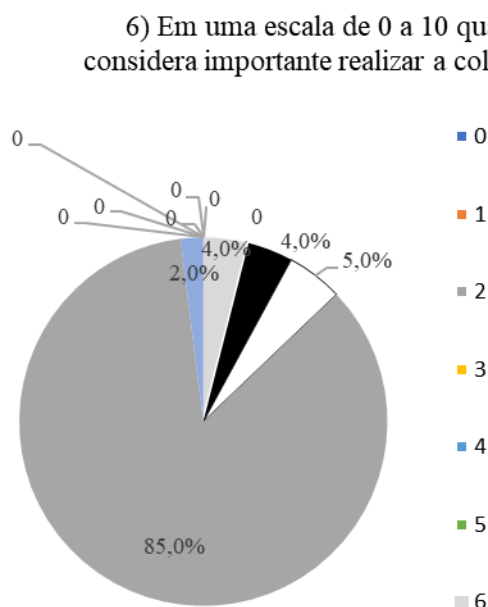


Figura 7. Escala sobre a importância de se realizar a coleta seletiva.

Por último, foi questionado aos alunos a importância de se fazer a coleta seletiva, pergunta seis, Figura 7. Observou-se que 85% dos respondentes indicaram ser muito relevante a realização da coleta seletiva, a partir de uma escala de 0 a 10, onde 0 não é importante e 10 é muito importante. Ou seja, os alunos reconhecem a importância dessa prática. No estudo de Galdino *et al.* (2018), também realizado na FUP, constatou-se que a comunidade acadêmica detinha certos conhecimentos prévios sobre o que seria a coleta seletiva e suas preocupações com a geração e descarte desses resíduos. Entretanto, na prática, notou-se que poucos realizavam tal separação. Nesse sentido, segundo os autores, houve a necessidade de implementar medidas de conscientização sobre a coleta seletiva no *campus*, o que foi efetivo, já que a comunidade acadêmica passou a ser mais ativa na correta segregação dos resíduos. No entanto, atualmente, ainda se percebe o descarte incorreto dos resíduos em algumas localidades do *campus*. Dessa forma compreende-se que existe um lapso entre ter o conhecimento e colocá-lo em prática.

4. CONCLUSÃO

Os resultados indicaram que os discentes recém-chegados à FUP conhecem as consequências da disposição inadequada dos resíduos no ambiente e possuem um razoável nível de conhecimento sobre a coleta seletiva e a necessidade/importância de realizá-la. No entanto, não se sabe como será o comportamento desses novos estudantes frente ao processo de coleta seletiva já implantada no *campus*, pois, apesar destes possuírem conhecimento sobre aspectos da coleta seletiva, isso não garante que contribuirão com a segregação correta dos resíduos na FUP. Dessa forma, torna-se de suma importância a realização de intervenções educativas contínuas a fim de informar e incentivar a realização da coleta seletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, B. L., Rizzatti Junior, G., Rizzatti, G., Sarmento, J. V. S., & Tissot, L. (2010). Gestão de resíduos sólidos na Universidade Federal de Santa Catarina: os programas desenvolvidos pela coordenadoria de gestão ambiental. X Colóquio Internacional Sobre Gestión Universitaria em América del Sur. 2010. Anais. Mar del Plata, Argentina.

Almeida, F. R. (2018). Avaliação das práticas de sensibilização adotadas para a coleta seletiva solidária no câmpus da Faculdade UnB Planaltina (FUP). 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade de Brasília, Brasília, 46.

Alshuwaikhat, H. M., & Abubakar, I. (2008). An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices. *Journal of cleaner production*, 16(16), 1777-1785.

Araújo, M. C. B. & Costa, M. F. (2003). Lixo no ambiente marinho. *Ciência hoje*, Rio de Janeiro, 32 (191), 64-67.

Brandalise, L. T., Bertolini, G. R., Rojo, C. A., Lezana, Á. G., & Possamai, O. (2009). A percepção e o comportamento ambiental dos universitários em relação ao grau de educação ambiental. *Revista Gestão & Produção*, São Carlos, 16(2), 286-300.

Brasil. Lei 12.305, de 02 de agosto de 2010 (2010). Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 de ago. 2010. Seção 1, p. 3.

Dias, G. F. M.; Takashima-Oliveira, T. T. G.; Ferreira, G. R. B.; Pantoja, M. A. L.; Campos, P. S. S. (2017). Percepção ambiental: estudo de caso sobre coleta seletiva na comunidade acadêmica da Universidade Federal Rural da Amazônia. *Enciclopédia Biosfera*, Centro Científico Conhecer - Goiânia, 14(26), 1269-1280.

Duraes, P. H. V., Oliveira, M. C., & Ribeiro, E. N. (2017). Diagnóstico dos resíduos sólidos gerados no campus da Faculdade UnB de Planaltina (FUP)/DF. In *Forum Internacional de Resíduos Sólidos-Anais*, 11.

Galdino, O. P. S.; Costa, B.; Santiago, H. C. S.; Gonçalves, J. P., Oliveira, M. C.; Ribeiro, E. N. (2018). Avaliação do nível de conhecimento de uma comunidade acadêmica acerca da coleta seletiva de resíduos. 18.º ENASB/18.º SILUBESA, Porto, 10-12 outubro.

Gonçalves, J. P. (2016) Percepção e comportamento socioambiental da comunidade universitária da Faculdade Unb de Planaltina acerca dos resíduos sólidos urbanos e coleta seletiva no campus. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Gestão Ambiental) - Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 57.



Juliatto, D. L., Calvo, M. J., & Cardoso, T. E. (2011). Gestão integrada de resíduos sólidos para instituições públicas de ensino superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 4(3), 170-193.

Mucelin, C. A., & Bellini, M. (2008). Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. *Sociedade & natureza*, 20(1), 111-124.

Oliveira, U. C. (2017). Análise da compreensão dos alunos do Centro Educacional Pompílio Marques de Sousa sobre coleta seletiva e reciclagem. Brasília, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade de Brasília, Brasília, 46.

Zhang, N., Williams, I. D., Kemp, S., & Smith, N. F. (2011). Greening academia: Developing sustainable waste management at Higher Education Institutions. *Waste management*, 31(7), 1606-1616.



AS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO

Cláudia Sofia Barata Valente
Vanessa Sofia Gomes de Sousa Glória
Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Patrícia Almeida

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL), Portugal

RESUMO: No Politécnico de Lisboa, em consonância com a estratégia de internacionalização do ensino superior português, acredita-se na internacionalização como imperativo institucional e poderoso instrumento de reflexão e melhoria contínua do desempenho e definição da identidade própria. A internacionalização constitui um dos quatro eixos estratégicos do plano quadrienal do IPL (2016-2019), e neste eixo assume particular importância a cooperação com instituições de ensino superior dos países de língua oficial portuguesa. Com vista à implementação e consolidação desta estratégia, o Politécnico de Lisboa consolidou a sua participação em redes temáticas ligadas ao ensino superior nos países de língua oficial portuguesa. A participação nessas redes permitiu celebrar vários protocolos bilaterais, parcerias e projetos com Universidades e Institutos Superiores de Angola, Brasil, Cabo Verde, Macau, Moçambique e Timor-Leste. Desses protocolos tem resultado a ministração de ciclos de estudos e de ações de formação inicial e contínua para docentes e para outros profissionais nas áreas das artes, ciências da saúde, ciências empresariais, comunicação, educação e engenharia, com vista ao reforço da capacitação técnica e científica das unidades de ensino e investigação e das competências dos profissionais, bem como vários intercâmbios de docentes, técnicos e estudantes. Nesta comunicação, em que se fará um estudo de caso, uma vez que as questões e a sua operacionalização se vão circunscrever ao Politécnico de Lisboa, abordar-se-ão diversos aspetos, quer da implementação desta estratégia quer da sua concretização e resultados, abordando as dificuldades e as vantagens que esta cooperação acarreta, e refletir-se-á sobre as potencialidades desta prática como instrumento de melhoria da gestão institucional e promoção do desenvolvimento social e humano. A reflexão culminará numa análise SWOT em que se pretende evidenciar em que medida as estratégias utilizadas estão ou não a funcionar e quais as potencialidades de desenvolvimento social e humano associadas às relações institucionais.

Abstract: At “Instituto Politécnico de Lisboa- IPL” (Polytechnic Institute of Lisbon), according the internationalization strategy of Portuguese higher education, internationalization is expected to be an institutional goal as well as a powerful tool for reflexion and a growing improvement of performance and definition of one’s own identity. Internationalization is one of the four strategic policy statements of the IPL four-year planning (2016-2019), and the cooperation with higher education institutions in Portuguese-speaking countries is of most importance. When trying to implement and consolidate this strategy, the Polytechnic Institute of Lisbon strength its participation in thematic networks linked to higher education in Portuguese-speaking countries. Cooperation in these networks allowed to established several bilateral agreements, protocols, partnerships and projects with universities of Angola, Brazil, Cape Verde, Macau, Mozambique and Timor-Leste. These protocols have resulted in the implementation of cycles of studies and initial training courses for teachers and other professionals in the areas of arts, health sciences, business sciences, communication, education and engineering, with a scope to reinforce technical and scientific teacher’s competences, research units and professional skills, as well as teachers, staff and student’s mobility programs. In this paper, in which will present a case study, as the issues and its operationalization will be limited to the IPL, different matters will be addressed, both of the implementation of this strategy and its results, addressing the difficulties and advantages that this cooperation entails, and will reflect on the potential of this practice as an instrument for improving institutional management and promoting social and human development. The reflection will culminate in a SWOT analysis in which it aims to show to what extent the strategies used are or are not working and what are the potentials of social and human development associated with institutional relations.



O Politécnico de Lisboa assume-se como uma instituição de ensino superior público empenhada em fortalecer relações internacionais, nomeadamente com os países da Comunidade de Países Língua Portuguesa (CPLP). Afirma-se, cada vez mais, como uma instituição promotora de estratégias quer de captação de estudantes internacionais, na linha com as políticas nacionais, quer de participação em redes temáticas internacionais e projetos internacionais de investigação.

Esta aposta na internacionalização do Politécnico de Lisboa está consubstanciada no seu plano quadrienal, como um dos quatro eixos estratégicos, proposto em 2016 e, de facto, tem vindo a ser operacionalizada e já começa a ter resultados práticos como se tentará evidenciar nesta comunicação (IPL, 2016).

Para além dos aspetos relacionados com a implementação desta estratégia, tentar-se-á ainda refletir sobre as potencialidades da mesma como instrumento de melhoria da gestão institucional e da promoção do desenvolvimento social e humano.

Enquadramento

Desde 2014, com a criação do Estatuto do Estudante Internacional, através do Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março e alterado pelo Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho, que Portugal tem aumentado o seu papel na captação de estudantes estrangeiros. É, aliás, uma das recomendações da OCDE aquando da avaliação dos sistemas de ensino superior, ciência, tecnologia e inovação portugueses em fevereiro de 2018: *reforçar o desempenho e impacto das atividades e instituições de investigação e desenvolvimento e de ensino superior em Portugal, numa perspetiva internacional e num contexto multidisciplinar* (D.L n.º 62/2018, p. 3796.) É neste sentido que é alterado e republicado o estatuto do estudante internacional em agosto de 2018, através do Decreto-Lei n.º 62/2018.

No alinhamento com as políticas nacionais, o Instituto Politécnico de Lisboa tem no seu plano quadrienal (2016-2019) um eixo dedicado a esta questão:

Um terceiro eixo envolve a dimensão internacional, dinamizando a oferta aos alunos estrangeiros de modo a incrementar a sua integração, reforçando assim a presença do IPL no circuito internacional. (IPL, 2016, p. 46).

Concretização

A operacionalização desta linha de ação começou a ser desenhada através da criação do Gabinete de Relações Internacionais e Mobilidade Académica (GRIMA) que assegura de forma integrada, com todas as unidades orgânicas, a coordenação e desenvolvimento das atividades de cooperação internacional. Uma das competências que lhe está atribuída é a de apoiar a negociação e preparação de propostas de protocolos, acordos, convenções ou outros instrumentos internacionais de cooperação de que o Instituto seja parte. Em 2019, por exemplo, no âmbito de programas de mobilidade, o Politécnico de Lisboa conta com mais de 400 parcerias com instituições de ensino superior e outras que proporcionam a estudantes, docentes e funcionários variadas possibilidades de



realização de mobilidade no âmbito, por exemplo, do Programa Erasmus +. Pretende-se, com estes acordos, reforçar a mobilidade *outgoing* do instituto, nas suas várias modalidades, potenciando as competências e as valências dos vários intervenientes no processo. Esta estratégia tem alguns constrangimentos, nomeadamente ao nível financeiro que se tentam gerir, da melhor forma, centralizando, no GRIMA a gestão de todos os processos.

A consolidação da linha estratégica da Internacionalização do Politécnico de Lisboa permitiu também a celebração de vários protocolos bilaterais, parcerias e projetos com Universidades e Institutos Superiores de Angola, Brasil, Cabo Verde, Macau, Moçambique e Timor-Leste. Destes protocolos tem resultado a ministração de ciclos de estudos e de ações de formação inicial e contínua para docentes e para outros profissionais nas áreas das artes, ciências da saúde, ciências empresariais, comunicação, educação e engenharia, bem como vários intercâmbios de docentes, técnicos e estudantes. Tomemos como exemplo o protocolo estabelecido em 2018, entre o Politécnico de Lisboa e a Universidade de Macau (UM), cujos objetivos passam pelo desenvolvimento do ensino e da investigação e a aproximação dos países de expressão portuguesa. O Politécnico de Lisboa e a Universidade de Macau partilham ainda afinidades enquanto membros da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), pelo que o protocolo se insere claramente na estratégia de internacionalização do Instituto.

Um outro exemplo de consolidação desta linha estratégica são os acordos institucionais com vista à promoção de intercâmbios de docentes, investigadores, estudantes e técnicos nas diferentes áreas lecionadas no Instituto Politécnico de Lisboa.

Nas artes, por exemplo, existe um acordo de cooperação para a lecionação e Investigação em Cinema e Audiovisual, nomeadamente entre a Escola Superior de Teatro e Cinema e o Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) da Faculdade de Estudos da Cultura de Moçambique. Na área das ciências e tecnologias da saúde, vigoram também, há já alguns anos, acordos de cooperação. De referir os celebrados entre a Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL) e algumas instituições de ensino superior brasileiras, tais como a Universidade Federal de Minas Gerais e a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, ou a Universidade do Mindelo – Cabo Verde. Estes protocolos de colaboração resultaram já em dezenas de deslocações recíprocas de estudantes que realizam, por exemplo, parte dos seus planos de estudos na instituição parceira.

Em estreita articulação com o GRIMA, é criado o Centro de Línguas e Cultura do Politécnico de Lisboa (CLiC- IPL), uma vez que a procura do Politécnico de Lisboa tem aumentado nos últimos anos. Esta unidade visa consolidar, por um lado, a oferta formativa em língua inglesa em algumas das suas unidades orgânicas e oferecer, por outro lado, formação em português como língua estrangeira, investindo na divulgação da língua e da cultura portuguesa pelo mundo. Esta ferramenta ganha especial relevância quando disponibilizada aos estudantes *incoming* inseridos em programas de mobilidade, pois facilita a integração de cidadãos estrangeiros em Portugal. A componente



cultural também funciona no sentido inverso, com a ajuda dos estudantes portugueses que tiveram experiências de mobilidade Erasmus e que facilitam informação sobre os hábitos culturais dos países de destino, de forma a orientar os futuros estudantes portugueses em mobilidade.

De facto, o crescimento da dimensão internacional do Instituto Politécnico de Lisboa começa a ser mais notório quando analisamos os números dos estudantes que ingressam no Politécnico de Lisboa com o estatuto de Estudante Internacional, para realizar um ciclo de estudos completo, de licenciatura ou de mestrado, nos últimos quatro anos. Por exemplo, na ESTeSL, os cerca de vinte estudantes internacionais inscritos em cursos de licenciatura e mestrado, no ano letivo de 2019/2020, representam um crescimento de 100% face aos registados em 2016. No universo global do Politécnico de Lisboa, para o ano letivo de 2019/20, tivemos 407 candidatos, 211 dos quais foram colocados numa das oito Unidades Orgânicas. De referir ainda que é um número em expansão com tendência para um maior aumento nomeadamente nos cursos de mestrado disponibilizados nas várias unidades orgânicas do Instituto.

De realçar ainda que, no que respeita à captação de estudantes internacionais, foram reforçadas ações de participação em eventos internacionais, encontros bilaterais e plataformas digitais de divulgação da oferta formativa do Instituto e projetos de ID&CA, dando prioridade às áreas geográficas da CPLP e Macau. Nesse sentido, o Politécnico de Lisboa esteve representado em feiras de estudantes a decorrer no Brasil durante o mês de março de 2019, num esforço adicional de captação de estudantes. Complementarmente, o IPL decidiu que outro veículo de angariação de estudantes internacionais seria a presença e respetiva divulgação da sua oferta formativa em plataformas digitais especialmente vocacionadas para estudantes internacionais, tais como a plataforma EDUPORTUGAL, produto desenhado para o público brasileiro.

Por outro lado, é importante referir que o Politécnico de Lisboa, enquanto instituição de ensino superior público, padece de um subfinanciamento, tal como toda a administração pública portuguesa, o que provoca, muitas vezes, constrangimentos ao nível da persecução dos objetivos iniciais, no que concerne as relações institucionais.

Apesar de tudo, e porque também é preocupação do instituto o acolhimento aos estudantes internacionais, considerando os constrangimentos inerentes à sua deslocação para o território português, nomeadamente para a região de Lisboa, associada à contínua estratégia de cooperação com os parceiros da Comunidade de Países Língua Portuguesa (CPLP), o Politécnico de Lisboa tomou a decisão, também ela estratégica e, de certo modo, de cooperação, de assegurar uma redução de 50% do valor da propina anual para todos os estudantes internacionais, oriundos da CPLP, que queiram prosseguir os seus estudos de formação superior inicial (licenciaturas) ou mestrados em qualquer das suas Unidades Orgânicas. Esta resolução foi, no nosso entender, um dos fatores que mais contribuiu para o aumento de estudantes internacionais no Politécnico de Lisboa. Acresce a esta medida a incessante procura de segurança e estabilidade, evidentes em Portugal, bem como a língua enquanto facilitadora de integração na cultura portuguesa.



Este alargamento gradual na colaboração da aposta da formação inicial superior dos nossos parceiros da CPLP ganha maior importância na área das Tecnologias da Saúde. Em alguns casos, os cursos ministrados na ESTeSL contribuem para suprir necessidades urgentes dos parceiros ao nível da capacitação de técnicos de diagnóstico e terapêutica qualificados.

É, portanto, na área das Tecnologias da Saúde que o Politécnico de Lisboa muito se destaca no âmbito das parcerias. Temos, por um lado, redes temáticas tal como a RETS – Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde, cujo principal objetivo é *fortalecer a cooperação entre [as] instituições e o trabalho em rede, unindo esforços para a realização de atividades conjuntas no âmbito do ensino e da produção de conhecimento que possam subsidiar a elaboração de políticas e o estabelecimento de ações voltadas para o aprimoramento da formação e para a melhoria das condições de trabalho, visando à consolidação da Atenção Primária à Saúde (APS) nos países e à consecução, em nível nacional e global, dos objetivos e metas da Agenda 2030*. (Rets, 2018, p. 2)

Uma outra rede de promoção da formação e cooperação científica na área das ciências da saúde em que o Politécnico de Lisboa colabora, através da ESTeSL, é a RACS (Rede Académica das Ciências da Saúde da Lusofonia), criada no ano de 2016 (RACS, 2019). Esta rede está ainda em expansão, mas tem como principais objetivos a promoção da interculturalidade no espaço lusófono em torno do conceito de saúde e o contributo para o desenvolvimento de programas de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida, bem como o incentivo à cooperação internacional na formação em saúde e a otimização do contributo do ensino e da investigação em saúde para as economias e sociedades.

Há também uma forte aposta nos projetos de investigação enquanto catalisadores de melhorias efetivas junto de populações mais desfavorecidas. Exemplo disso é a estreita colaboração, desde 2012, entre a ESTeSL e o Centro de Investigação em Saúde de Angola – CISA, gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian, da qual resultaram inúmeros projetos de investigação e não só. Um dos principais objetivos do CISA é o apoio à formação de investigadores, médicos e técnicos de saúde e de áreas relacionadas, de forma a contribuir para a investigação na área da saúde e das ciências biomédicas em Angola e para a melhoria do estado de saúde da população. A estreita ligação com a ESTeSL faz com que o Investigador coordenador deste centro seja, simultaneamente, o coordenador do recém-criado H&TRC – Centro de Investigação em Saúde e Tecnologia, o único centro de Centro de Investigação da Rede Nacional reconhecido pela Fundação da Ciência e Tecnologia no Instituto Politécnico de Lisboa. No âmbito desta parceria, há vários projetos concluídos ou em curso que promoveram ativamente a melhoria da qualidade assistencial às populações, nomeadamente na província do Bengo, através do projeto 2014-2017 "Epidemiology of Hemoglobinopathies: genetic variability of hemoglobinopathy and eritrocite enzymes in the province of Bengo, Angola" (CISA; 2019).

Ainda na linha da aposta nas relações institucionais como promotoras do desenvolvimento social e humano, a ESTeSL foi uma parceira importante na promoção das capacidades pedagógicas e



organizativas da Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde (FMCS) da Universidade Nacional de Timor-Lorosa, ao nível da preparação e implementação dos cursos de Farmácia, Análises Clínicas e Nutrição, nomeadamente através do projeto FORSA (Formação em Saúde em Timor-Leste), uma iniciativa da Fundação Calouste Gulbenkian (2019).

Para além da participação em redes temáticas e grupos/projetos de investigação, destacam-se ainda docentes que representam o Instituto Politécnico de Lisboa e que participam em associações internacionais ligadas à sua área de formação e, por outro lado, técnicos não docentes do Politécnico de Lisboa que representam o país em associações como a EAHIL (European Association for Health Information and Libraries) que potencia igualmente a cooperação e a troca de experiências entre bibliotecários de 64 países europeus.

Conclusões

Ficou demonstrado nesta comunicação que, de facto, a linha estratégica do Politécnico de Lisboa, relativamente à promoção das relações institucionais, nomeadamente entre os países da CPLP, desenhada desde 2016, em consonância com a linha estratégica nacional, foi profícua e já alcançou alguns dos seus principais objetivos. Por exemplo, os 211 estudantes internacionais colocados no Politécnico de Lisboa, no ano letivo de 2019/2020, ultrapassam largamente a meta de 150 estudantes proposta no plano de atividades para o ano de 2019 (IPL, 2018).

Ao nível das parcerias nos projetos internacionais com os países da CPLP, considero que ficou claro que as mesmas se assumem como uma mais-valia na promoção do desenvolvimento social e humano. Quando se potenciam competências, por exemplo, ao nível da melhoria da prestação dos cuidados de saúde ou quando se coopera na capacitação de técnicos especializados quer através dos projetos de investigação, quer através da promoção de ações de formação, estamos, de facto, a colaborar ativamente para a melhoria da sociedade. Por outro lado, a aposta nas formações do corpo docente, discente e não docente das instituições contribui sempre para o desenvolvimento do ser humano, enquanto oportunidade de valorização pessoal e profissional. Fomenta, igualmente, uma melhor gestão das instituições de ensino superior ao fornecer novas competências a todos os que participam na partilha de conhecimento.

Em suma, fazendo uma análise SWOT à opção estratégica adotada pelo Politécnico de Lisboa, podemos facilmente identificar os fatores internos ao Instituto que potenciam as relações institucionais (Strengths), tais como o crescimento dos projetos de investigação e de cooperação internacional ou a dificuldade em concretizar todas as possíveis redes temáticas face ao volume e diferenciação das áreas de atuação das Unidades Orgânicas (Weaknesses). É também possível concluir que os constrangimentos (Threats) no nível orçamental, por falta de linhas de financiamento estatal, podem transformar-se em oportunidades (opportunities) se atentarmos às relações institucionais entre países que partilham uma mesma língua e que já se unem em torno da partilha de conhecimento técnico e científico e artístico e o retorno que essas parcerias podem gerar tanto para o desenvolvimento das sociedades como para a obtenção de financiamento (receitas).



Referências bibliográficas

- CISA: Centro de Investigação em Saúde de Angola (2019). Caxito; CISA. Disponível em <http://www.cisacaxito.org/pt/areas/education/>
- Decreto-Lei n. 62/2018 de 6 de agosto. Diário da República n° 150/2018 – I Série. Lisboa, Presidência de Conselho de Ministros. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/62/2018/08/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 113/2014 de 16 de julho. Diário da República n° 135/2014 – I Série. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/113/2014/07/16/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 36/2014 de 10 de março. Diário da República n° 48/2014 – I Série. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/36/2014/03/10/p/dre/pt/html>
- Fundação Calouste Gulbenkian (2019). Formação em Saúde em Timor Leste – ForSA. Lisboa. FCG. Disponível em <https://gulbenkian.pt/project/formacao-em-saude-em-timor-leste-forsa/>
- Instituto Politécnico de Lisboa (2016). Plano Quadrienal: 2016-2019. Lisboa, IPL. Disponível em <https://www.ipl.pt/iplisboa/informacao-de-gestao>
- Instituto Politécnico de Lisboa (2018). Plano de atividades 2019. Lisboa, IPL. Disponível em <https://www.ipl.pt/iplisboa/informacao-de-gestao>
- OECD. (2019). OECD Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal. Paris, OECD Publishing. Disponível em <https://doi.org/10.1787/9789264308138-en>.
- RACS: Rede Académica das Ciências da Saúde da Lusofonia (2019). Lisboa: RACS. Disponível em <http://racslusofonia.org/>
- Rede Internacional de Educação de Técnicos de Saúde (2018). Declaração do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RETS. Disponível em http://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/2018_declaracao-do-rio-pt_aprovada.pdf

O ENSINO SUPERIOR COMO REGULADOR DOS SISTEMAS EDUCATIVOS PARA A PROMOÇÃO E INCLUSÃO SOCIAIS

- A INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DO TOCANTINS 547
- CURRÍCULO MULTICULTURALISTA NO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO DOCENTE E PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES IDENTITÁRIAS 555
- DA ESCOLA PÚBLICA À UNIVERSIDADE PÚBLICA: O CAMINHO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 568
- EDUCAÇÃO E GESTÃO EM INSTITUIÇÕES PORTUGUESAS DE ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA TMQ E NAS ATAS DOS ENCONTROS DA RIQUAL 578
- EDUCAÇÃO SUPERIOR: A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A CIDADANIA GLOBAL EM NOVAS PERSPECTIVAS 591
- ENSINO JURÍDICO NO TIMOR-LESTE 602



O ENSINO SUPERIOR COMO REGULADOR DOS SISTEMAS EDUCATIVOS PARA A PROMOÇÃO E INCLUSÃO SOCIAIS

INCLUSÃO DIGITAL PARA A APRENDIZAGEM PROFUNDA NA 611
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS NO
URUGUAI E NO CHILE

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UNIVERSIDADE DE 620
CRUZ ALTA -RS

PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NOS CURSOS DE 628
DIREITO: UM ESTUDO DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5, DE 17 DE
DEZEMBRO DE 2018

ANÁLISE COMPARATIVA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REGU- 641
LAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E ARGENTINA



A INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DO TOCANTINS

Nelzir Martins Costa

Professora da FAPAC ITPAC Porto,
Especialista em Língua Brasileira de Sinais: docência, tradução e interpretação; Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura
Universidade Federal do Tocantins,
Campus de Araguaína.
nelzir.costa@itpacporto.edu.br

Fabricsia Gonçalves Amaral

Assistente Administrativo da FAPAC ITPAC Porto,
Mestranda em Estudos Literários
Universidade Federal do Tocantins,
Campus de Porto Nacional.
fabricsia.amaral@itpacporto.edu.br

RESUMO: As Instituições de ensino Superior (IES) possuem, entre outras responsabilidades, a de promover a inclusão social e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a promoção de ações que favoreçam essas responsabilidades deve permear o seu Plano Político Pedagógico em todos os cursos. Com esse propósito, a faculdade Instituto Presidente Antônio Carlos, localizada na região central do Estado do Tocantins (FAPAC/ITPAC PORTO), vem desenvolvendo ações objetivando a inclusão social das pessoas com deficiência auditiva nos vários espaços sociais, investindo na capacitação dos seus colaboradores, acadêmicos e profissionais da área da saúde para o atendimento à pessoa surda usuária da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os resultados, ainda tímidos, já são referência e têm favorecido a melhoria nos atendimentos a esse público nas Unidades Básicas de Saúde e Unidade de Pronto Atendimento da cidade, o que representa, além da melhoria nas consultas, a elevação da confiabilidade dos surdos nos profissionais dessas localidades.

Palavras-Chave: Instituições de Ensino Superior. Inclusão Social. Pessoa surda.

ABSTRACT: Higher education institutions (HEIs) have, among other responsibilities, the promotion of social inclusion and human development. In this sense, the promotion of actions that favor these responsibilities should permeate its Pedagogical Political Plan in all courses. For this purpose, the Instituto Presidente Antônio Carlos, located in the central region of the state of Tocantins (FAPAC / ITPAC PORTO), has been developing actions aiming at the social inclusion of people with hearing impairment in the various social spaces, investing in the training of its employees, academics and health professionals to assist the deaf person who uses the Brazilian Sign Language (LIBRAS). The results, still timid, are already a reference and have favored the improvement of care to this public in the Basic Health Units and Emergency Care Unit of the city, which represents, in addition to the improvement in consultations, the increased reliability of deaf professionals of these locations.

Key-Words: Higher Education Institutions. Social Inclusion. Deaf Person.

1 Introdução

O papel das instituições de ensino, independentemente do nível ou modalidade, deve estar voltado para o desenvolvimento social e melhoria da qualidade de vida da população. Na educação superior, essa função se encontra amparada nas ações que ultrapassam a dimensão do ensino em um compartilhamento com a pesquisa e a extensão.



Na sociedade marcada pela diversidade, em que as diferenças são pautadas por situações de desigualdades de direitos e vulnerabilidade, as instituições de ensino superior possuem um papel preponderante na elaboração de ações que contribuam para o processo de inclusão social e oferta de condições para a manutenção da dignidade humana dos diferentes.

Nesse contexto da diversidade, encontram-se as pessoas com deficiência auditiva, em sua maioria, relegadas a uma realidade excludente e limitadora de direitos essenciais. O Brasil possui 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva; 2,3 milhões com deficiência severa, dos quais 15% já nasceram surdos, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva em parceria com a Semana da Acessibilidade Surda, cujos resultados foram divulgados em outubro de 2019.

De acordo com a pesquisa, os impactos resultantes das dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos surdos continuam agravantes. Os reflexos ocorrem nas relações familiares, nas poucas vagas no mercado de trabalho, no acesso à saúde e educação, comprovando que as oportunidades e direitos básicos ainda continuam restritos a essa parcela da população.

Como Instituição de Ensino Superior voltada para o desenvolvimento humano, o Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos de Porto Nacional (FAPAC ITPAC Porto) vem desenvolvendo sua função social investindo na efetividade da inclusão social em todas as áreas, sobretudo no atendimento e valorização da pessoa surda.

O presente trabalho apresenta um relato de experiência da construção dessa prática inclusiva, com o propósito de fomentar na sociedade portuense o respeito aos surdos e sua cultura, por meio do ensino da sua língua natural aos acadêmicos, colaboradores, comunidade e na inserção deles nas relações sociais nos espaços acadêmico e externo.

2 Contextualização

Cidade histórica, com 281 anos de fundação e 158 de emancipação política, a cidade de Porto Nacional localiza-se na região central do Estado do Tocantins e conta com uma população de aproximadamente 52.700 habitantes, conforme dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). Desde o início, ainda como norte goiano, foi considerada como berço cultural, configurando-se como referência na educação recebendo estudantes de várias localidades em busca de formação nas escolas públicas locais ou na instituição escolar fundada pelas irmãs dominicanas.

Com uma trajetória de 11 anos no município, o ITPAC Porto tem contribuído significativamente com o desenvolvimento urbano, uma vez que oferece cursos de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Administração, Enfermagem, Odontologia, Medicina e mais recentemente Agronomia e Técnico em Agronegócio gerando um fluxo de migração de estudantes universitários para a cidade.

A partir da sua instalação, os setores econômico e imobiliário apresentaram um crescimento facilmente observado pelo número de loteamentos que tem surgido em volta da instituição e pelo impac

Reportagem “Estudo inédito apresenta ‘Raio X’ da surdez no Brasil”. Disponível em: <https://trbn.com.br>.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

to no comércio local. Além disso, há as ações humanitárias e sociais realizadas pela equipe docente e discente em várias áreas e setores da cidade, resultando em desenvolvimento social, interferindo diretamente na qualidade de vida de muitos dos habitantes.

O município possui uma considerável população com deficiência auditiva/surdez, embora não haja registros que possibilitem a contabilização. Nos últimos quatro anos, o número de surdos aumentou em virtude da oferta do curso de Letras Libras no Campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT), localizado próximo ao ITPAC Porto, o qual tem recebido acadêmicos surdos dos diversos estados do Brasil.

Diante disso, há uma presença maior dessa clientela no comércio local, nas unidades básicas de saúde, igrejas, hospitais e demais locais públicos e privados, exigindo da sociedade a obrigatoriedade da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como um requisito básico para a garantia da inclusão social dos surdos.

3 O surdo e a Língua Brasileira de Sinais

Embora a língua de sinais esteja presente no Brasil desde o período do Segundo Império, quando D. Pedro II trouxe o educador francês H Ernest Huet para educar os surdos, apenas em 2002 ocorreu oficialmente a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (HONORA, FRIZANCO, 2009).

Em 2005, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro, regulamentou a Lei 10.436/2002, assegurando direitos aos surdos, especificando critérios para a formação dos profissionais para trabalhar com a Libras, a inserção da Libras como disciplina curricular, bem como os direitos dos surdos no processo educacional e da saúde (BRASIL, 2005).

A partir da promulgação do Decreto, a comunidade surda se sentiu mais fortalecida na luta pela igualdade e inclusão social e embora tenha alcançado avanços significativos, o quadro ainda demonstra exclusão e ausência de oportunidades, devido às barreiras comunicacionais. Transcorridos 17 anos da Lei 10.436/2002, a sociedade ainda desconhece a Libras.

Os surdos são vistos ainda sob o estigma da deficiência, tornando-os invisibilizados socialmente, não lhes atribuindo o lugar de pertença que lhes é de direito, mas relegando a segundo plano as suas necessidades e identidade. Dorziat (2011) ressalta que esse estigma da deficiência parece não deixar margem para que os surdos possam desenvolver as outras habilidades que não seja a busca da racionalidade técnica, seja médica, reabilitacional ou educacional, que enfoca ora a oralidade, ora a língua de sinais.

A mudança desse cenário se faz urgente e necessária, nesse sentido as instituições educacionais precisam assumir a inclusão como fator de prioridade investindo em ações que favoreçam a visibilidade da pessoa surda e o respeito a sua língua e sua cultura.



4 Experiências inclusivas

O ITPAC Porto vem ajudando a construir uma história de respeito e inclusão das pessoas surdas na cidade. Com uma missão de tornar-se referência em educação médica e de saúde, capacitando os alunos para transformarem seus sonhos em experiências extraordinárias de aprendizagem ao longo da vida, a instituição investe na formação de profissionais com uma visão holística do homem, cuja visão centra-se na contribuição para um mundo melhor com educação, saúde e bem-estar.

Desse modo, a Língua Brasileira de Sinais integra, de forma optativa, as estruturas curriculares dos cursos ofertados, contando com um número considerável de alunos matriculados a cada semestre. Na estrutura Curricular da Medicina 2015/2, a disciplina se constituiu como obrigatória, voltando a ser optativa a partir da matriz 2018/1.

O percurso com a Libras tem favorecido a inclusão de surdos como profissionais contratados; oferta de curso aos colaboradores e membros da comunidade externa; auxílio da professora da disciplina em interpretações em consultas e outras atividades quando solicitadas mesmo fora da instituição; produção de material ilustrativo sobre higiene bucal com acessibilidade aos surdos entre outras atividades de rotina.

4.1 Aulas com participação de pessoas surdas

As aulas da disciplina de Libras contam com a parceria dos surdos, do círculo de amizade da professora responsável pela disciplina na instituição. Desse modo, há a participação constante deles de forma a estabelecer uma relação dialógica afetiva com os acadêmicos em um processo de interação e troca de experiências.

Além da convivência nas aulas, a cada semestre é realizado nas turmas um momento com a participação de vários surdos acadêmicos do Curso Letras Libras da UFT em que os surdos ministram palestras sobre a língua de sinais, a cultura surda, a importância dos profissionais da saúde aprenderem a Libras para a quebra da barreira comunicacional nos atendimentos. Há também apresentação cultural preparadas por eles e ainda a atribuição de um sinal a cada um dos acadêmicos.

A atribuição de uma nomeação por meio de um sinal que representa o nome das pessoas, surdas ou ouvintes, é um fenômeno social da cultura surda. Após a atribuição desse sinal, a pessoa passa a se identificar e a ser reconhecida por ele (SOUZA, GEDIEL, 2017). É como se fosse um “batismo” na cultura surda.

O objetivo desse momento é a interação dialógica e o estabelecimento de laços entre ouvintes e surdos para que os acadêmicos sintam a importância desse contato, da valorização da cultura surda e se motivem a continuar aprendendo a Língua Brasileira de Sinais após a conclusão da disciplina.

O propósito tem sido alcançado, uma vez que acadêmicos têm relatado a continuidade do estudo da língua de forma autônoma, bem como procurado a professora para a oferta de cursos de nível intermediário para a sequência da aprendizagem. Há, inclusive, o interesse em organizar uma Liga Acadêmica voltada para a Libras no atendimento médico. Um grupo de alunos objetiva a estruturação a partir do próximo semestre letivo.



4.2 Oferta de cursos básicos de Libras para colaboradores

Em 2019, objetivando atender à demanda da comunidade interna e externa, foram ofertados cursos básicos de Libras aos colaboradores da instituição.

Intitulado “Mãos que falam, ITPAC inclusiva”, esse projeto objetivou capacitar cerca de 30 profissionais da instituição com o propósito de desenvolverem as habilidades básicas de conversação, a fim de estabelecerem diálogos de rotina e informacionais, principalmente com os dois colegas de trabalho que são deficientes auditivos, usuários da Libras. Desse modo, trava-se um processo de inclusão a partir de uma necessidade da própria instituição.

O curso foi desenvolvido durante os meses de abril e agosto, uma vez por semana, com carga horária total de 20 horas. Embora se trate de um curso de curta duração para aprendizagem de uma língua, o objetivo foi alcançado, visto que cursistas que frequentaram ativamente demonstraram ter aprendido os sinais básicos para uma conversação simples em Libras. Desse modo, já podem conversar com os colegas, colaboradores surdos da instituição, repassar informações a eles quando necessário, contribuindo com a inclusão.

4.3 Oferta de cursos básicos de Libras para profissionais da saúde (comunidade externa)

Ainda em 2019, foi desenvolvido um curso de Libras básico para atender membros da comunidade externa, da área da saúde, intitulado “Mãos que falam, Saúde Inclusiva”, com uma carga horária de 50 horas para os cursistas e de 60 horas para os formadores, com um prazo de execução de 10 de maio a 20 de setembro de 2019.

O público-alvo foi composto por: profissionais da saúde que compõem o quadro de servidores da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Nacional, enfermeiros, técnicos e auxiliares em enfermagem e o administrativo das UBS, além de profissionais atuantes no Hospital Regional de Porto Nacional – TO. Um total de 53 pessoas se inscreveram, todavia apenas 33 compareceram para iniciar o curso.

As aulas contaram com a parceria de jovens surdos, acadêmicos do curso Letras Libras da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, os quais utilizam o sistema público de saúde e apresentaram depoimentos em relação à qualidade dos atendimentos recebidos nessas unidades. O projeto surgiu a partir do interesse de acadêmicas do Curso de Enfermagem, que utilizaram a elaboração e realização da experiência como um projeto de pesquisa para registro do processo de ensino-aprendizagem da Libras por esse grupo.

O percurso do curso e os resultados foram positivos, embora algumas pessoas não tenham alcançado a certificação, devido à carga horária da frequência ter sido inferior a 75%, conforme exigência explícita no projeto inicial do curso. A aprendizagem deu-se de forma lúdica e progressiva, com aprendizagem de sinais voltados para a conversação básica, realização de triagem nas unidades e atendimentos clínicos.

A relevância se dá pelo fato de que, quando o surdo percebe que será atendido por um profissional que sabe a sua língua, a segurança e a confiabilidade aumentam. O surdo não precisa passar pelo



constrangimento de relatar algumas situações, que podem ser íntimas, para que outra pessoa (intérprete, membro da família) faça a intermediação entre ele e os membros da equipe de atendimento.

Lessa e Andrade (2016), ao abordarem sobre a importância da Libras no atendimento ao cliente surdo no âmbito da saúde, ressaltam que os relatos dos deficientes auditivos sobre os atendimentos são os mais diversos possíveis, abrangendo desde problemas simples a outros mais complexos. Entre as problemáticas, as autoras citam o fato de surdos serem encaminhados a médicos de especialidade que ele não precisava no momento; surdo punicionado sem haver a necessidade; aplicação de medicação que o paciente surdo não podia tomar por ser alérgico e embora ele tenha explicado, não foi compreendido; dificuldades de realizarem a leitura labial porque os médicos usavam barbas; dificuldade em compreender o que os profissionais escreviam por não terem facilidade com a Língua Portuguesa. Situações como essas são muito recorrentes nos atendimentos recebidos pelas pessoas surdas.

Outro aspecto importante nesse curso é que os participantes podiam chamar a professora do curso durante os atendimentos às pessoas surdas, quando apresentassem dificuldades no processo comunicativo. A professora disponibilizou-se a fazer chamadas de vídeos e intermediava a conversa entre os cursistas e os pacientes. Alguns recorreram e, como os surdos conheciam a professora, sentiam-se mais confortáveis e confiantes ao tê-la no processo, mesmo que por videochamadas.

4.4 A produção de uma cartilha com acessibilidade sobre Higiene Bucal

Outro projeto de pesquisa-ação desenvolvido na instituição sob a orientação da professora de Libras, por uma acadêmica da Odontologia, foi a elaboração e produção de um material impresso, cujo propósito era orientar, informar e facilitar a higiene bucal dos surdos usuários da Libras. Como produto final, foi proposta a elaboração de uma cartilha ilustrada de higiene bucal para deficientes auditivos, dentre outras orientações para uma visita ao dentista, com verbalização própria, além de sugestões de condutas referentes ao atendimento odontológico para o Cirurgião Dentista.

A relevância da ação centrou-se na preocupação em oferecer à comunidade surda uma cartilha baseada na sua estrutura linguística, com orientações baseadas em ilustrações, por meio de um material atrativo e informativo. Para isso o trabalho contou com a participação de surdos, profissionais intérpretes, diagramadores e revisores de texto, a fim de garantir a qualidade ao material produzido.

Os surdos que tiveram o acesso prévio ao material afirmaram conseguir compreender as informações nele contidas, alguns elogiaram a iniciativa. Um deles, que é presidente de uma Associação de uma Comunidade Surda, elogiou o material e sugeriu que as informações também fossem gravadas em forma de vídeo sinalizado para que os cirurgiões deixassem passando na televisão, na recepção, por exemplo, quando os surdos estivessem no recinto. Sugestão acatada pela acadêmica pesquisadora que afirmou que em uma pós-graduação pretende desenvolver material visual em forma de vídeos para distribuição e utilização na Odontologia.

Importante enfatizar que a forma da escrita na cartilha atende à estrutura linguística da Língua Portuguesa utilizada pelos surdos: O S V (Objeto, Sujeito, verbo), diferentemente da estrutura utilizada



pelos ouvintes: S V O (Sujeito, Verbo, Objeto), por isso, o estranhamento das pessoas em relação à escrita do surdo, ou a não compreensão do surdo das mensagens que os ouvintes escrevem.

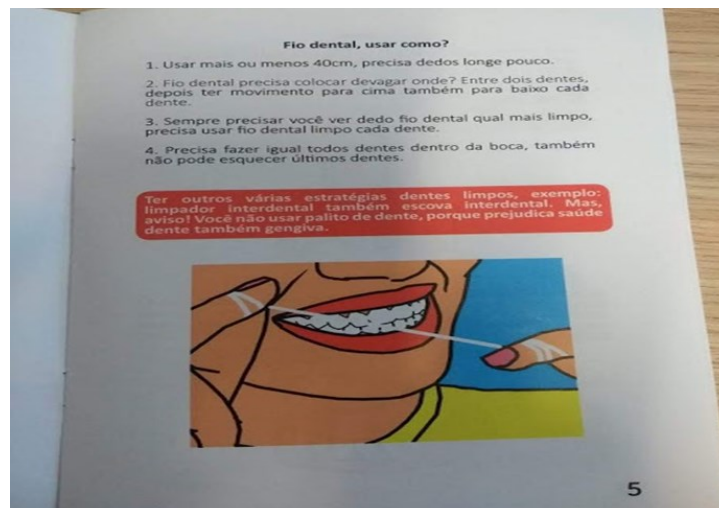
A presente Cartilha foi registrada como um material paradidático, em nome da pesquisadora e dos envolvidos no seu processo de produção a fim de ser assegurado os direitos autorais. Seguem algumas ilustrações do material.

Foto 1: Capa da Cartilha



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Foto 2: Página interna da Cartilha



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

A ideia é que esse material possa ser impresso em alta escala para distribuição gratuita em locais de atendimento odontológico que possuam pacientes surdos e assim, contribuir com a acessibilidade e garantir a qualidade das informações fornecidas aos deficientes auditivos.

Considerações Finais

O trabalho voltado para a inclusão social é de responsabilidade de toda a sociedade, entretanto as instituições de ensino superior possuem um grau maior devido a sua função social e por estarem formando profissionais para os diversos segmentos sociais. O objetivo de promover a melhoria da qualidade vida e a garantia da dignidade humana deve ser a base de todas as missões e visões das instituições de ensino superior.

As ações desenvolvidas na FAPAC ITPAC Porto têm investido e acreditado no poder de transformação social, principalmente na garantia dos direitos iguais a todos, no sentido de promover atitudes que contribuam para a inclusão social dos diferentes. Os resultados, embora ainda tímidos, são significativos para a efetivação das mudanças da realidade enfrentada pelas pessoas surdas da cidade.

O percurso para a inclusão não é fácil, porque exige, sobretudo, mudanças de concepções culturais, históricas e sociais que envolvem estigmas, mitos e mudanças de paradigmas; no entanto, esse papel está atrelado à educação, não sendo possível desvinculá-lo. O relato das experiências aqui explanados possui o objetivo de motivar outras instituições, profissionais e acadêmicos a assumirem a postura de motivadores e agentes de transformação social na luta pela inclusão da pessoa surda.

Referências

- BRASIL. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- BRASIL (2005). Presidência da República. *Decreto N. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 outubro 2019.
- COSTA, Kelly Cristina Rodrigues, COSTA, Nelzir Martins, RAMOS, Thiago. (2019). Livro Ensino Dentes. FAPAC ITPAC Porto.
- DORZIAT, Ana (org.). (2011). *Estudos surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre, Mediação.
- HONORA, Márcia, FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. (2009). Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paul.
- LESSA, Raiene T. Cardoso, ANDRADE, Erci Gaspar da Silva. (2016). *Libras e o atendimento ao cliente surdo no âmbito da saúde*. Revista Cient. Sena Aires, 5 (2), 95-104.
- SOUZA, Isabelle Lima, GEDIEL, Ana Luísa. (2017). *Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural*. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em 16 outubro 2019.



CURRÍCULO MULTICULTURALISTA NO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO DOCENTE E PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES IDENTITÁRIAS

Ana Paula Souza do Prado Anjos
Marilde Queiroz Guedes
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Resumo: O multiculturalismo caracteriza-se pela convergência de várias identidades culturais no mesmo espaço e tempo. Todavia, com o processo de intensificação da globalização, tem-se notado o acirramento das exclusões, e o surgimento de diversos movimentos que reivindicam respeito ao direito de serem diferentes e preservar suas culturas. Nessa perspectiva, o Brasil, país que se caracteriza por multiplicidade de culturas, ainda mantém certo etnocentrismo cultural alimentado por currículos e práticas pedagógicas homogeneizadoras, inclusive, na formação docente. Nas últimas décadas, reflexões de temas como multiculturalismo, diversidade e inclusão ganharam mais espaços, principalmente com a implementação de políticas de cotas para o ingresso de determinadas minorias no ensino superior e de diretrizes curriculares nacionais sobre educação étnico-raciais. Este trabalho objetiva analisar como o currículo multiculturalmente orientado nos cursos de formação docente pode contribuir para a superação das diferenças identitárias, vez que os egressos desses cursos atuarão na docência futuramente. A pesquisa em desenvolvimento é teórica, de abordagem qualitativa, com análise de conteúdo a partir das concepções tecidas por Severino, (2007) e Bardin (1995). O foco de análise centra-se em três categorias definidas a priori: a política de cotas e as implicações curriculares nos cursos de graduação; os desafios da universidade na perspectiva da formação docente para superação das desigualdades identitárias; formação docente crítica como contributo para minimização das desigualdades identitárias. Para tanto, recorremos às contribuições teóricas de alguns autores (Giroux (1999), Freire (1996), Canen e Moreira (2001), Ivenicki (2015), dentre outros. Os achados iniciais apontaram que a formação de professores é um dos fatores determinantes para se viabilizar um currículo voltado a atender a diversidade cultural. Desde 1997, o país introduziu no currículo da Educação Básica o tema da pluralidade cultural (PCN, 1997). Inferimos que isso só não basta se a formação docente não for orientada para tal, pois sua prática não é neutra, está permeada de ideologias, valores, crenças e contradições.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Identidade. Formação Docente. Desigualdade.

Abstract: Multiculturalism is characterized by the convergence of various cultural identities in the same space and time. However, with the process of intensification of globalization, it has been noted the intensification of exclusions, and the emergence of several movements that claim respect for the right to be different and preserve their cultures. In this perspective, Brazil, a country that is characterized by multiplicity of cultures, still maintains a certain cultural ethnocentrism fueled by homogenizing curricula and pedagogical practices, including in teacher education. In recent decades, reflections on topics such as multiculturalism, diversity and inclusion have gained more space, especially with the implementation of quota policies for the entry of certain minorities in higher education, and national curricular guidelines on ethnic and racial education. This paper aims to analyze how the multiculturally oriented curriculum in teacher education courses can contribute to overcoming identity differences, since the graduates of these courses will act in teaching in the future. The research under development is theoretical, with a qualitative approach, with content analysis, based on the conceptions woven by Severino, (2007) and Bardin (1995). The focus of analysis focuses on three a priori categories: quota policy and curriculum implications for undergraduate courses; the challenges of the university from the perspective of teacher education to overcome identity inequalities; critical teacher training as a contribution to the minimization of identity inequalities. In order to do so, we resort to the theoretical contributions of some authors (Giroux (1999), Freire (1996), Canen and Moreira (2001), Ivenicki (2015), among others. The initial findings indicated that teacher education is one of the determining factors. to enable a curriculum aimed at addressing cultural diversity. Since 1997, the country has introduced the theme of cultural plurality into the curriculum of Basic Education (PCN, 1997). We infer that this is not enough only if teacher education is not oriented towards this. therefore, its practice is not neutral, it is permeated by ideologies, values, beliefs and contradictions.

Key-words: Multiculturalism. Identity. Teacher training. Inequality.



INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho orientou-se em três categorias definidas a priori: (i) necessidade de redimensionar o currículo nos cursos de licenciatura, a partir da adesão das instituições de ensino superior à política de cotas; (ii) responsabilidade dessas instituições na fomentação de novas perspectivas de formação para superação das desigualdades identitárias; (iii) os possíveis impactos da formação docente crítica, para superação das desigualdades. Seu objetivo principal foi analisar como o currículo multicultural, orientado nos cursos de formação docente, pode contribuir para a superação das diferenças identitárias.

A tradição da educação brasileira foi sempre adotar o currículo monocultural, que valoriza um único conhecimento perpetuado de geração em geração, sem levar em consideração a interculturalidade, o diálogo entre os diferentes saberes presentes no ambiente escolar e as diversas identidades que precisam dar eco às suas vozes. Sendo o currículo um dos elementos central que constitui o projeto pedagógico, ele é “a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 1999, p.61). Daí pensarmos na possibilidade de um currículo multicultural pós-colonial para orientar a formação de professores, na perspectiva de reduzir as desigualdades identitárias que recrudesce as relações de poder no âmbito das instituições escolares.

A materialização de um currículo de abordagem multicultural requer, necessariamente, professores formados a partir dessa mesma abordagem, para fazer o contradiscurso (GIROUX, 1999; APLE, 2006) da reprodução, do controle ideológico e do currículo monocultural. Reconhecemos a contradição que permeia a escola ao ser espaço de reprodução e controle ideológico (ALTHUSSER, 1983); é, ao mesmo tempo, espaço de superação, de criação, de práxis transgressora, libertadora e humanizadora (FREIRE, 1996).

Os desafios são muitos, haja vista as ingerências que vem sofrendo a educação brasileira nos tempos atuais, tanto de ordem ideológica como política, econômica, administrativa e curricular. É no bojo dessas ingerências que tem lugar a institucionalização de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica; a normatização do Novo Regime Fiscal de contingenciamento dos recursos, que atinge diretamente as políticas sociais, dentre elas a educação; e a Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores, que tramita no Conselho Nacional de Educação. Todo esse arcabouço de normativos, que não serão tratados neste texto, dá a dimensão dos ataques à educação brasileira e reforça a importância da nossa resistência e capacidade de defender a educação de todos e, de modo particular, dos grupos excluídos. A política de cotas, abordada neste trabalho, é um exemplo real dos avanços que temos tido com a luta e a perseverança desses grupos minoritários. Eis aí uma justificativa para esta investigação.

A reflexão proposta neste trabalho chama a atenção para a responsabilidade das instituições de



ensino superior, especialmente dos cursos de formação docente, para a construção de propostas alternativas que integrem, de fato, os grupos étnicos e sociais que estão ingressando no ensino superior, assim como construam abordagens teóricas e práticas que contribuam na qualificação dos novos educadores, para que saibam lidar com as diferenças multiculturais e sociais presentes na escola, desenvolvendo nos educandos os princípios da empatia e respeito ao outro.

1. A POLÍTICA DE COTAS E AS IMPLICAÇÕES CURRICULARES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

A política de cotas para acesso à educação superior fundamenta-se no princípio da isonomia e parte da concepção de justiça defendida por Aristóteles (2004). Configura como uma ação afirmativa que visa a assegurar a redução das desigualdades socioeconômicas e educacionais na sociedade, propiciando mudanças significativas no público das instituições de educação superior nas últimas duas décadas, assim como tem suscitado diversos desafios que trazem implicações econômicas, educacionais e curriculares.

De acordo com Santos (1999, p. 25), as políticas de ações afirmativas têm por objetivo “eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros”.

As discussões sobre ações afirmativas para ingresso na educação superior brasileira remontam a década de 40, conforme os achados nas produções bibliográficas, mas somente a partir do ano 2000 é que estas começaram a se destacar, quando foram aprovadas leis estaduais e projetos institucionais de cotas para a população negra e outras categorias sociais.

A primeira instituição a implantar o sistema de cotas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ em 2003, em decorrência da Lei estadual nº 3.524/2000 aprovada em 2001, que garantia 40% das vagas para alunos egressos de escolas públicas cariocas. A Universidade do Estado da Bahia – UNEB foi a pioneira a implementar a política de cotas para afrodescendentes em cursos de graduação e pós-graduação em 2003, com base na Resolução nº 196/2002 (CONSU), garantindo 40% das vagas para candidatos pardos e negros e, em 2008, estendeu as cotas para os indígenas (5% das vagas). A Universidade de Brasília – UNB foi a primeira universidade federal a destinar vagas para negros em 2004.

Com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das vagas em universidades federais e institutos federais de educação para alunos que tenham cursado todo ensino médio na rede pública, também com um recorte racial tem se ampliado significativamente a quantidade de instituições de ensino superior em todas as esferas (municipal, estadual ou federal), que recebem ingressantes cotistas, seja por meio de programas próprios ou de adesão ao Sistema de Seleção Unificada – SISU. De acordo com Anjos e Guedes (2019), no primeiro semestre de 2019 foram ofertadas 235.461.000 vagas em 130 cursos no Brasil, 228.775.000 inscritos foram aprovados e 113.434.000



ocuparam as vagas para cotistas.

No decorrer da última década várias instituições de ensino superior, especialmente, as municipais e estaduais têm criado política de cotas para outros grupos segregados, como ciganos, LGBT, deficientes, quilombolas etc. ou ampliado os programas de atendimento a refugiados, convênios e intercâmbios com países de terceiro mundo.

Com o processo de democratização de acesso à educação superior, seja pelas políticas de cotas ou ampliação de vagas e instituições e a intensificação do intercâmbio entre diferentes povos, emerge a necessidade de repensar o currículo dos cursos de graduação, não somente os componentes curriculares, mas também as práticas educativas, as relações estabelecidas na comunidade acadêmica, os objetivos, concepções e as ações nos projetos pedagógicos dos cursos com o intuito de atender à diversidade e não apenas a determinadas categorias.

Ao optar pela categoria currículo multiculturalista para discutir a necessidade de redimensionar o currículo nos cursos de graduação, devido à inserção e à ampliação de diversos grupos étnicos e sociais no ensino superior, este texto não tem a intenção de reduzir a discussão apenas a um modelo de educação que atenda a determinados grupos, visto que em seu sentido mais amplo, multiculturalismo refere-se à convivência respeitosa entre diferentes culturas, modos de ser e especificidades que as pessoas apresentam.

Segundo Canen e Moreira (2001), o termo multiculturalismo indica diversas ênfases: atitude em relação à pluralidade cultural; meta a ser alcançada em um determinado espaço social; estratégia política de reconhecimento da pluralidade cultural; teoria que busca entender a realidade cultural contemporânea; caráter atual das sociedades ocidentais. O multiculturalismo pode atuar em diversas dimensões com o objetivo de superar as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais que têm como causa o racismo e as diferenças culturais.

Pode-se notar nas instituições de ensino superior a presença de quilombolas, indígenas, ribeirinhos, jovens e adultos oriundos do campo, das periferias, ciganos, entre outros grupos sociais e étnicos que trazem consigo suas culturas, experiências e saberes. Diante da diversificação do público, essas instituições precisam repensar o tipo de educação que está sendo construída, se é uma proposta contra-hegemônica que atenda às expectativas e proporcionam mudanças na vida das pessoas ou se é apenas uma reprodução do modelo hegemônico para oprimir e desqualificar os grupos ascendentes. Os preconceitos e opressão contra os diferentes grupos segregados ocorrem com ausência de temáticas nos componentes curriculares que os contemplem, nos discursos e práticas docentes, nas relações com demais membros da comunidade acadêmica, na invisibilização das minorias nos espaços universitários, na falta ou pouca assistência aos estudantes, desrespeito às suas culturas, de modo de pensar e agir.

Construir um currículo que contemple o multiculturalismo, e como um todo, a educação para a diversidade, é um enorme desafio que exige a participação de todos os sujeitos envolvidos, especialmente dos que sempre tiveram suas vozes silenciadas. A construção de um currículo nessa perspectiva



exige capacidade para ouvir as reivindicações de todos os coletivos, de forma democrática e libertadora; é construir um currículo ativo em que todos tenham voz.

As discussões sobre as abordagens curriculares de base multiculturalista passaram a destacar-se a partir da consolidação das teorias sociais e educacionais pós-modernas, pós-crítica do currículo e das concepções decoloniais. Segundo McLaren (1997 apud PANSINI e MENEZES, 2008, p. 35) há pelo menos “quatro tendências de multiculturalismo enquanto projeto político: o multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência”.

A tendência multiculturalista crítica e de resistência é a que mais converge com as necessidades e desejos dos movimentos multiculturais, porque fundamenta sua proposta na transformação das relações de poder por meio de ações políticas, sociais e institucionais, questiona os interesses do modelo capitalista para manutenção das segregações e desigualdades.

De acordo com Silva e Bradim (2008, p.64),

O multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meios às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente.

Pode-se afirmar que o reconhecimento e o respeito às multiculturas, em sentido mais amplo da diversidade, necessitam do desenvolvimento de princípios como justiça social, igualdade, democracia e empatia, entre outros. Ao consolidar esses princípios, teorias e práticas nos cursos de formação docente será possível qualificarmos educadores com pensamentos críticos, humanísticos e democráticos para desenvolver processos formativos que minimizem os preconceitos no ambiente escolar e formem novas gerações mais conscientes para atuar na sociedade.

2. OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES IDENTITÁRIAS

O ato de educar é um agir em constante reflexão, reconstrução e/ou transformação, sendo influenciado por diferentes interesses sociais, classistas, econômicos, culturais e políticos. A educação, dependendo das concepções e objetivos que a norteiam, pode estar a serviço dos interesses hegemônicos e dominadores ou da libertação e desenvolvimento social da nação. As instituições de ensino formais são consideradas instrumentos catalizadores desses interesses e têm forte poder na manutenção da cultura e estruturação ou reestruturação dos modelos político-econômicos da sociedade capitalista. Assim, a universidade, ao longo da história, também tem feito parte como mecanismos de reprodução cultural, especialmente em algumas áreas de conhecimento.



Segundo Pereira *et all* (2013), diante das novas demandas mercantis, a universidade – enquanto instituição inserida no sistema capitalista e também sujeita à nova racionalidade econômica e social – passa por momentos de reestruturação para dar conta dos entraves do Século XXI. Com o processo de desenvolvimento da sociedade, da globalização e mudanças nas estruturas sociopolíticas, têm-se requerido da universidade, como espaço de formação profissional e de produção de conhecimento, novas posturas para minimizar as desigualdades em todas as áreas da vida humana. O atendimento a esses anseios é verificado mais perceptivelmente em cursos nas áreas de humanas e sociais por meio de discussões, pesquisas, produções científicas, programas voltados à conscientização da sociedade, atendimento às classes menos favorecidas e inclusão no ensino superior de grupos étnicos e sociais que sempre estiverem segregados.

As instituições de ensino superior, pela capacidade de análise de conjuntura, reflexão e proposição, têm grande capacidade de promover mudanças significativas que melhore as condições de vida das classes menos favorecidas, questionando as causas, interesses, consequências ou benefícios da reprodução da desigualdade social. Para contrapor aos interesses do Estado ou dos organismos internacionais, que sempre tentam interferir na autonomia da universidade, é preciso a ação de pessoas conscientes e movidas pelo desejo de justiça social, valorização da educação e respeito à dignidade humana.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares dos cursos, especialmente de formação docente, precisam se nortear por concepções e práticas fundamentadas em uma educação libertadora e/ou transgressora. De acordo com os princípios da Teoria Pós-Crítica, o currículo não reduz a um conhecimento único e verdadeiro, mas se constrói a partir de uma perspectiva histórica, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

O modelo de educação hegemônica, que até então vivenciamos, não trouxe contribuições significativas para minimização dos problemas sociais, ao contrário, utilizou-se de vários mecanismos e discursos para manutenção e reprodução das desigualdades econômicas, de gênero, cultural, entre outras. Logo, todo e qualquer modelo que venha a contrapor a concepção de educação hegemônica vai encontrar obstáculos e tentativas de desqualificação, mas as instituições de ensino superior precisam continuar sendo propositivas, porque as universidades fazem parte de um grupo seletivo de instituições que têm capacidade de produzir e agir com autonomia por um currículo mais transgressor.

Salienta-se que a formação de docentes conscientes e comprometidos com uma educação libertadora e democrática não se fundamenta apenas no domínio de certos saberes conceituais. Os saberes procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998) precisam estar em sintonia com o conhecimento para potencializar práticas pedagógicas em que o sujeito e sua cultura são reconhecidos e visibilizados nos espaços educativos.

As mudanças sociais e a redução das desigualdades e preconceitos precisam ser analisadas a partir da necessidade de formação do pensamento crítico e consciente de educandos e educadores. Por conseguinte, as mudanças que se almejam na educação básica têm por base as mudanças curriculares

nos cursos de formação e qualificação de professores. Acredita-se que, com profissionais da educação conscientes do respeito à diversidade, as futuras gerações terão mais condições de fazer as mudanças almejadas, visto que a escola, enquanto instituição reprodutora das relações sociais, pode disseminar pensamentos e ações comprometidas com a liberdade, autonomia e reconhecimento das diferenças.

Na visão de Freitas (2005), com a qual concordamos, a função social da escola se cumpre à medida que se estabelecem mecanismos que proporcionem acesso e garantia aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo. Em nosso entender, o desenvolvimento de propostas pedagógicas alternativas, com foco na cidadania e multiculturalismo, além de coadunar com a função social e política da educação, poderá contribuir com a redução dos preconceitos e conflitos no ambiente escolar e, certamente, diminuirá as tensões sociais.

3. FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA COMO CONTRIBUTO PARA MINIMIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES IDENTITÁRIAS

Os tópicos anteriores procuraram mostrar a necessidade de mudanças no fazer e nos currículos das instituições formadoras, com vistas a uma prática mais autônoma, respeitosa, dialógica e despreconceituosa para com os grupos diferentes, segregados em seus direitos civis, dentre eles a educação. Apontaram, também, a possibilidade de se transgredir o currículo hegemônico, monocultural de origem eurocêntrica que, historicamente, fez parte da educação brasileira. Este tópico, concentra-se na formação de professores, com o mesmo viés epistemológico, em sintonia com o que estamos a defender – um currículo multicultural para orientar os cursos de formação e contribuir com a superação das diferenças identitárias.

A formação docente hoje, talvez mais do que antes, está a exigir um paradigma crítico que proporcione ao futuro professor embasamento para saber lidar com as diferenças em sala de aula, dentre elas a diferença identitária que, com a expansão da democratização do acesso ao ensino superior, tornou-se mais expressiva no espaço acadêmico.

Vários autores (Apple, 2006; Freire, 1996; Giroux, 1999) têm sinalizado para a não neutralidade da educação, pois esta é um ato político e os educadores, enquanto profissionais da educação, têm um papel político na sociedade. Daí a necessidade de localizarmos e contextualizarmos o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, nós mesmos, os educadores, como pessoas que trabalham nessas instituições, que somos atores sociais. E, na condição de atores sociais, precisamos envolver esforços para minimizar as desigualdades de qualquer ordem ou natureza.

Não por acaso, a Constituição Federal (CF) 1988 no Art. 206, reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/1996, estabelece os princípios que norteiam o ensino, dentre eles o respeito à liberdade e apreço à tolerância. Certamente que o cumprimento desses princípios expressos na legislação está muito distante de uma prática efetiva, em face da desigualdade social. Além do que,



em razão da desigualdade social, há uma grande dificuldade em “instaurar um regime em que a igualdade política vá acontecendo no sentido da diminuição das discriminações” (CURY, 2000, p. 8).

Pensar a formação docente numa perspectiva crítica nos remete a Giroux (1999, p.185), que defende a ideia dos professores como “intelectuais transformadores”, em que estes assumem “lutas sobre quais formas de conhecimentos são importantes”. O que os estudantes, futuros professores, precisam conhecer/saber, no seu processo formativo, sobre identidade e diferença? Como elas são produzidas? Qual tem sido o papel da escola na normalização dos sujeitos?

Os estudos curriculares, a partir das teorias críticas e pós-críticas, têm colocado em evidência a temática das desigualdades sociais e educacionais e, nessa esteira, *identidade e diferença* aparecem fortemente, pois, “são inseparáveis, dependendo uma da outra, e compõem o eixo das principais discussões da atualidade preocupadas com justiça e igualdade (Costa, 2008, p. 491). Para a autora, essa mútua dependência é uma produção da linguagem e da cultura para instituí-las, numa relação de poder. Ser igual ou diferente é uma relação estabelecida simbolicamente pelos discursos em meio às relações de poder. “É o poder de nomear, descrever, demarcar, classificar e hierarquizar que define a identidade e estigmatiza a diferença” (idem). Complementa Costa: “quem tem o poder de instituir a norma – a identidade – a impõe aos “outros” – a diferença (idem).

Nessa linha de raciocínio, Cury (2000, p. 69) comenta sobre a igualdade de todos perante a Lei, reconhecida pela CF/1988 e pela LDB 9394/1996, e esclarece que esses normativos ao assumirem o uno – a igualdade, sinaliza o direito à diferença – o múltiplo, para enriquecer a própria igualdade. Todavia, “quando a diferença se torna motivo de discriminação, é o princípio da igualdade que se impõe, seja para fazer justiça (igualdade), seja para não aceitar que uma diferença de fato se torne motivo para uma diferença (discriminatória) de direito.

Problematizar as noções de igualdade e diferença veiculadas nas escolas da educação básica, nos currículos, nas propostas pedagógicas dos cursos de formação deve ser um exercício constante, considerando os processos de exclusão e discriminação ainda presentes nas instituições educacionais. Isso nos leva à reflexão proposta por Candau de que vale à pena trazer pra o contexto deste texto. Em suas palavras:

Articular igualdade e diferença constitui outra questão que permeia todo o nosso trabalho. No entanto, o problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se pode abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade (CANDAU, 2005, p. 17).

No âmbito da escola e de sua pedagogia, parece que, historicamente, tem-se privilegiado a “identidade normal como natural” em detrimento da diferença, isto é, o lugar onde a ‘identidade normal’ não é apenas o modelo a ser atingido, mas onde ela se fortalece mediante a constância vigilância sobre os ‘anormais’ (Costa, idem, idem). A propósito, Apple (2006) alerta para uma leitura crítica da escola, em razão de muitas vezes ela reforçar ou reproduzir as desigualdades, as diferenças. Por isso ser importante observar como as categorias identidade e diferença se mantêm imbricadas.



No âmbito da escola e de sua pedagogia, parece que, historicamente, tem-se privilegiado a “identidade normal como natural” em detrimento da diferença, isto é, o lugar onde a ‘identidade normal’ não é apenas o modelo a ser atingido, mas onde ela se fortalece mediante a constância vigilância sobre os ‘anormais’ (Costa, idem, idem). A propósito, Apple (2006) alerta para uma leitura crítica da escola, em razão de muitas vezes ela reforçar ou reproduzir as desigualdades, as diferenças. Por isso ser importante observar como as categorias identidade e diferença se mantêm imbricadas.

Nessa ótica assimétrica de poder, não se veem as escolas como instituições promotoras da democracia, nem impulsionadoras de justiça social. Assevera o autor: “as escolas distorcem sistematicamente as funções do conflito social nas coletividades” (p.144). Essa prática é perigosa, pois serve de apoio à sustentação ideológica, com possibilidade de orientar os indivíduos para uma sociedade cada vez mais desigual. No entanto, é importante ter sempre claro que a escola, instituição social por excelência, não é apenas “reprodutora” nem “desmascaradora” da ideologia dominante. Há que se pensar nessa instituição como dialética e contraditória (FREIRE, 1996, p. 110).

Sendo a escola, também, um lugar privilegiado de normalização das identidades e de proliferação da diferença, é fundamental se pensar a formação docente a partir de um projeto político que priorize no currículo a temática da diferença em suas complexidades e variantes sem excluí-las. Para tanto, “seria necessário desessencializar as identidades e historicizá-las, mostrar e problematizar as identidades em sua face construída, produzida nas injunções políticas do poder no interior das sociedades e das culturas” (COSTA, 2008, p. 492). Não é possível assumirmos uma contraposição ao discurso hegemônico de normalização das identidades, com as práticas discriminatórias, excludentes e preconceituosas que ainda pairam no espaço-tempo das escolas.

Nesse sentido, consideramos como avanço o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2015) para a formação de Professores, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno CNE/CP nº 02/2015, que estabelecem os princípios da Formação. Conforme o Art. 3º § 5º, assim deve proceder:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015).

Para sustentação dos princípios que nortearão a formação, o parágrafo 6º, do mesmo artigo, estabelece que o Projeto de Formação Docente deve ser elaborado e desenvolvido, contemplando: “VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015). Como se percebe, as DCN/2015 são muito claras e incisivas no reconhecimento e respeito à diversidade, à diferença sendo, portanto, uma prerrogativa para os cursos de formação docente, com vistas à materialização de um projeto social, político e ético, que corrobore a consolidação de um país mais democrático e inclusivo, como prevê a Carta Magna de 1988.



Aqui, lembramos mais uma vez o pensamento de Freire (1996, p.136) ao falar da formação dos professores e de suas práticas. Lembra-nos o autor que se nossa opção político-pedagógica é democrática e progressista, algumas virtudes devem atravessá-las como “amorosidade, abertura à justiça, respeito aos outros. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes”. Ao nosso ver, os cursos de formação precisam dar maior atenção a esses saberes, se pretendem uma pedagogia alicerçada no respeito e valorização da dignidade, da diferença e da autonomia dos estudantes.

No âmbito dos normativos jurídicos, trazemos também a discussão da temática desse trabalho no contexto da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, por ser um instrumento de política pública educacional, que orientará as ações da educação nacional por uma década, tomando por base as 20 Metas e mais de duas centenas de estratégias, todas em observância ao disposto no art. 214 da CF/1988, que faculta à União o estabelecimento do PNE.

Ao cotejarmos os artigos da referida lei, várias passagens nos remetem à preocupação com a diversidade; a superação das desigualdades educacionais; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos; à diversidade; a equidade educacional e a diversidade cultural. A Meta 3, que tem por objeto a universalização do ensino médio, na estratégia 3.13 propõe “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2014).

As mesmas preocupações estão contempladas na Meta 4, voltada para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Na história da educação, essas populações foram marginalizadas e excluídas por décadas, passando a ter direito à escolarização a partir da CF/1988, que assegura a educação a todos, como direito constitucional. Assim, podemos inferir que a Meta 4 e as 19 estratégias que a complementam tem como propósito tornar a escola um espaço mais democrático, aberto à diferença, independente das condições que cada estudante possui, na perspectiva da inclusão do diverso.

Mais recentemente, tivemos a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC, pela Resolução do CNE/CP 2/2017. É um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para todas as etapas e modalidades desse nível de educação. Em uma análise preliminar desse Documento, constatamos dentre as competências gerais a serem desenvolvidas no processo formativo dos estudantes, uma certa preocupação com as desigualdades educacionais e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens. Textualmente, a BNCC/2017, propõe:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflito e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 8).



Embora a BNCC esteja direcionada para a educação básica, ela também implicará a nova política de formação de professores, vez que será tomada como referência para reestruturar os currículos dos cursos de licenciatura, com vistas à adequação dos mesmos aos seus pressupostos. Sendo assim, incidirá em uma proposta curricular para esses cursos, que venha ao encontro do que propõe a Base, especificamente, no que se refere à promoção da equidade, redução das desigualdades, respeito às diferenças.

Isso posto, advogamos em defesa de uma proposta curricular para os cursos de formação docente, embasada em uma abordagem multiculturalista pós-colonial, de forma a subsidiar o debate em torno das questões culturais, identitárias e de poder. Como argumenta Ivenicki (2015, p. 131), o multiculturalismo pós-colonial propõe “a inter-relação entre os diversos grupos socioculturais, reconhecendo que as identidades não são puras e que existe a necessidade de reconhecer as diferenças dentro das diferenças”.

Ao tomarmos o multiculturalismo pós-colonial como uma possibilidade de questionarmos as subalternidades produzidas e alimentadas nos currículos de formação, reiteramos a proposição de Giroux (1999), de formarmos profissionais intelectuais, capazes de fazer o contradiscurso da ideologia que discrimina, normaliza e desvaloriza os grupos e identidades dos coletivos oprimidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação das desigualdades, por motivos identitários, requer ações profundas e integradas, visto que as questões de discriminações étnico-culturais estão intrincadas nas mais diversas áreas da sociedade e no psico-humano. Nessa perspectiva, a educação, enquanto instrumento de humanização e libertação, pode contribuir de forma significativa para construção de um projeto alternativo de sociedade.

Os desafios para implementação de propostas alternativas e contra-hegemônicas são imensos, haja vista que a construção sócio-histórica da humanidade está fundamentada em relações de poder muito bem estabelecidas, a partir dos interesses hegemônico e monocultural, em que para a manutenção do lucro do capitalismo e dos privilégios da classe dominante, faz-se necessária a existência de desigualdades, explorações e submissão.

Depreende-se das reflexões tecidas, dos diálogos com os diferentes autores e da própria legislação, embaixadores dessa pesquisa, que a educação tem grande capacidade de transformação social, cultural, política, institucional e de relações de poder. Porém, para levar a efeito todo esse potencial, os agentes envolvidos nos processos educativos precisam estar conscientes da necessidade de respeitar e valorizar a cultura do outro, de defender a dignidade humana, reconhecer os motivos e consequências das desigualdades que atingem os mais diversos grupos segregados da sociedade.

Nas últimas décadas, tem-se percebido intensificação das resistências contra-hegemônicas por meio da implementação de políticas de cotas para ingresso no ensino superior, com mudanças nas propostas curriculares e de práticas docentes, com vistas a atender às demandas e anseios dos novos grupos étnicos e sociais, que estão integrando a universidade. Essa nova configuração do público universitário exige das instituições de ensino superior a construção teórica de novas concepções de educação e a fomentação de práticas de resistência frente aos processos de regressão social, político e cultural que o Brasil está vivenciando.



Para além da criação de políticas de inclusão, a universidade é chamada a ser mais propositiva e transgressora no processo de formação e qualificação dos novos educadores, na perspectiva de que tenham suporte teórico, consciência crítica, posturas coerentes e desenvolva processos educativos que colaborem com a formação das novas gerações, tendo em vista o respeito à diversidade, o combate aos preconceitos e às desigualdades identitárias.

Se considerarmos o poder de transformação pela educação, essa mudança precisa começar nos processos formativos dos docentes e a universidade tem essa imensa responsabilidade social, política e institucional para promover tais mudanças. Como mostra o texto, o Brasil já possui um aparato legal que assegura a oferta de componentes curriculares relacionados a conhecimentos étnicos raciais e à diversidade, a serem explorados de forma transversalizados nos cursos de formação docente, destacando a LDB (1996), PCN (1997), DCN (2015) e a BNCC (2017). No entanto, a existência da legislação não é garantia para a efetivação desses componentes. É necessário que a universidade utilize da sua autonomia, garantida pela LDB/1996, para conduzir os processos de formação, diferenciados do que está instituído pela lógica da normalidade.

A investigação revelou, também, que a proposta de educação multiculturalista crítica ou de resistência para formação docente se constitui como uma das alternativas ao sistema de educação hegemônico. Todavia, ainda requer a consolidação de princípios, teorias e práticas para disseminação em outras instituições e áreas da educação formal e não formal.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANJOS, A. P.S. P.; GUEDES, M. Q. **Os desafios da política de cotas na educação superior brasileira no século XXI**. In: Anais da IV Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Anais...Salvador (BA) UFBA, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/ivjorneduc>>. Acesso em: 13/10/2019.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 1995.

BRASIL, **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 de julho, 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro, 2017. Institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13005**, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. DOU, Brasília, 25 de junho, 2014.



- CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 15-37.
- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.
- COSTA, M. V. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: PERES, E.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; BONIN, I. **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 490-503.
- CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. de. **Mudanças e inovações na educação**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005.
- GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- IVENICKI, A. Políticas educacionais e diversidade na escola: desafios da/na contemporaneidade. In: RIOS, J. A. V. P. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 129-135.
- PANSINI, F.; NENEVÉ, M. **Educação multicultural e formação docente**. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/article/pansini_neneve.pdf. Acesso em: 12/10/2019.
- PEREIRA, A. C.; BALESTRIN, E. L. B.; OLIVEIRA, M. R. **O papel da universidade na sociedade contemporânea**. In: Anais do II Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas – II CONAPE. Anais... Francisco Beltrão (PR), UNIOESTE, 2013. Disponível em: <http://www.unioeste.br/eventos/conape>. Acesso em: 11/10/2019.
- SANTOS, J. T. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa: Ano I - nº 1: pp. 51-66: jan./jun. 2008.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DA ESCOLA PÚBLICA À UNIVERSIDADE PÚBLICA: O CAMINHO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

danielle.pamplona@gmail.com

Natalia Rodrigues Faria

nataliarf84@gmail.com

Kharolinn Miguel de Souza

kharoll.37@gmail.com

Bárbara Beatriz da Silva

barbarabeatrizdasilva6@gmail.com

Universidade de Brasília

RESUMO: O presente estudo versa sobre o acesso à educação superior, mais especificamente à Universidade de Brasília (UnB). Parte do contexto de expansão da educação superior no Brasil, sobretudo quando da implementação de políticas de democratização, dentre as quais se destaca, nesse estudo, a Lei das Cotas (Lei n. 12.711/2012). Considerando as modalidades de ingresso à UnB, o estudo objetiva analisar a participação de estudantes oriundos de escolas públicas nos Vestibulares de 2013 a 2019. As análises foram feitas por tipo de ingresso, o número de inscritos, a demanda por vaga e a procura por cursos. Os dados demonstraram que os inscritos pelo Sistema de cotas de escola pública cresceram de 27% para 43% dos vestibulandos, no período analisado. Em 2019, o Sistema universal tem maior demanda por vaga (15,94) seguido do Sistema de cotas de escola pública (10,92) e Sistema de Cotas Raciais (8,88). Quanto aos cursos, dos dez com maior demanda por vaga, cinco são comuns a todos os sistemas de ingresso: Medicina, Psicologia, Direito, Medicina veterinária e Odontologia. Além desses, destacam-se no Sistema de Cotas Sociais os cursos de Nutrição e Enfermagem. Concluiu-se que os estudantes oriundos de escola pública têm significativa participação no ingresso à UnB, tanto pelo número de vagas quanto pelo número de inscritos, o que tem reforçado a mudança do perfil do estudante da universidade, a partir da Lei das Cotas. Além disso, concluiu-se que as expectativas de cursos desses estudantes convergem para os demais sistemas, ao mesmo tempo em que priorizam a área de Saúde. Por fim, a participação dos estudantes oriundos de escola pública no Vestibular UnB evidencia a efetivação da Lei das Cotas e a democratização do acesso à universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Democratização do acesso. Sistema de Cotas Sociais. Universidade de Brasília.

SUMMARY: This study deals with access to higher education, more specifically the University of Brasília (UnB). Part of the expansion higher education context in Brazil, especially when implementing democratization policies, among which, in this study, the Law of Quotas (Law No. 12.711 / 2012) stands out. Considering the modalities of admission to UnB, the study aims to analyze the participation of students from public schools in the entrance exams from 2013 to 2019. The analyzes were made by type of admission, the number of enrolled, the demand for vacancy and the demand for courses. The data showed that those enrolled by the public school quota system grew from 27% to 43% of college entrance exams in the period analyzed. In 2019, the Universal System has the highest vacancy demand (15.94) followed by the Public School Quota System (10.92) and Racial Quota System (8.88). As for the courses, of the ten with the most demand for vacancy, five are common to all admission systems: Medicine, Psychology, Law, Veterinary Medicine and Dentistry. In addition to these, the Social Quota System stands out for the Nutrition and Nursing courses. It was concluded that students from public schools have significant participation in UnB admission, both by the number of places and by the number of enrolled, which has reinforced the change in the student profile of the university, based on the Quota Law. In addition, it was concluded that the expectations of these students' courses converge to the other systems, while prioritizing the Health area. Finally, the participation of students from public schools in the UnB Vestibular evidences the implementation of the Law of Quotas and the democratization of university access.

KEYWORDS: Higher Education; Democratization of access; Social Quota System; University of Brasília



Introdução

O direito do acesso à educação gratuita está posto pela Constituição Brasileira e pela LDB a todos os sujeitos, independentemente de suas condições, pretendendo, assim, alcançar a universalização desde os anos iniciais da educação básica até o grau mais elevado da educação, abrangendo o campo científico e das artes para todos em nível nacional. Apesar de a educação, de acordo com a constituição, ser um direito social que qualquer cidadão pode acessar sem condições privilegiadas, a sua efetivação encontra entraves, pois o país carrega profundas disparidades sociais e os direitos não se concretizam para as minorias.

O conceito de minoria, de acordo com Bonetti (2004), aponta para a noção dicotômica do “igual/desigual”. Para o autor, a minoria não é aquela que está de fato em menor quantidade, mas, sim, aquela que está fora do padrão imposto pelas classes dominantes, considerados os iguais, e que definem quais são os desiguais, baseados nas relações da vida real, e por ser um retrato da sociedade, a universidade, em sua origem no Brasil, traduzia-se em um espaço de desigualdade.

Diante desse contexto, as políticas de democratização de educação superior propõem o desenvolvimento de estratégias para atendimento das minorias, historicamente excluídas desse nível educacional. Dentre essas estratégias, as políticas de cotas buscam dar acesso às minorias, reduzindo, ainda no ingresso, as desigualdades e a exclusão desses grupos em relação à educação superior.

Considerando a implementação da Lei das Cotas (Lei n. 12.711/2012) e as diversas modalidades de ingresso à UnB, o presente estudo objetiva analisar a participação de estudantes oriundos de escolas públicas no Vestibular de 2019/1. Esse recorte se justifica pela oportunidade de ampliação do acesso desse grupo de estudantes, o que tem provocado, por meio das cotas, modificação do perfil geral dos estudantes nas universidades federais. Além disso, busca-se o reconhecimento, por meio da instituição, das características do perfil de entrada de seus estudantes para garantir melhor acolhimento acadêmico, por meio de suas políticas de permanência estudantil.

1. Expansão e Democratização do Acesso à Educação Superior

Ao discutirem sobre democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil, Oliveira et al (2013) partem da assertiva de que o sistema nacional de educação superior ainda não está aberto às amplas camadas populacionais no Brasil, e a universidade pública está distante de alcançar o estágio de massificação no Brasil.

Os matriculados em IES públicas são poucos diante dos números totais da população, sua diversidade cultural e fortes desigualdades sociais. Isto, acreditamos, justifica políticas direcionadas para os segmentos menos favorecidos da sociedade e, sobretudo, para negros, índios e estudantes provenientes das escolas públicas (Oliveira et al, 2013, p. 4).

Para os autores, o acesso à educação superior no Brasil representa um confronto, no qual, de um lado, tem-se perspectivas mais elitistas de contenção do acesso visando, em grande parte, à manutenção do prestígio dos diplomas e o *status* dos profissionais no mercado de trabalho e, de outro,



tem-se perspectivas mais populares de ampliação do acesso, o que representa aspirações de largas camadas da sociedade, objetivando inserção profissional que garanta melhoria nas condições de vida e de ascensão social. Tal entendimento reforça a ideia de que numa sociedade “marcada pela heterogeneidade cultural e pela diferença de classes prevalece a competição livre e aberta entre os desiguais, o que, infelizmente, faz aumentar o *gap* cultural, historicamente em construção, entre os atores sociais, reforçando a reprodução social” (Oliveira et al , 2013, p. 10).

Os autores ainda evidenciam uma relutância em outorgar políticas e investimentos para que indivíduos que se encontram distantes da metrópole e em uma situação econômica desprovida para possibilitar o acesso a uma educação básica de qualidade até a entrada dessas pessoas na educação superior.

Toda política pública ou iniciativa governamental de implementação de uma política social implica mudanças no espaço de disposição dos atores sociais no campo de que trata o objeto de intervenção pública, causando rearranjos de acordo com a nova correlação de forças que pode, a partir daí, se construir. Assim, percebe-se que os atores sociais estão em luta constante por espaços, e a efetivação de novas políticas apresenta-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos no campo social (Oliveira et al, 2013, p 5).

Como política educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) dispõe na Meta 12 elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Uma das estratégias apontadas é a 12.5 que prevê: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. Nessa estratégia, destaca-se a ênfase dada a estudantes egressos da escola pública.

Machado e Magaldi (2016) analisam o percurso traçado por alunos de escolas públicas para evidenciar a necessidade de ações afirmativas na educação que, compreendidas de caráter compensatório, representem uma tentativa de reparar os danos oriundos da desigualdade de classe e do racismo quanto a trajetória escolar. As autoras destacam estudos de Ferraro (2011) e Carvalho e Rezende (2012), os quais indicam que, com oito anos de idade já é possível perceber desigualdades acentuadas nas taxas de alfabetização, favoráveis à população branca, e que meninos negros têm uma maior tendência ao “fracasso escolar”, evidenciando que raça e classe desempenham papel significativo no que diz respeito ao sucesso escolar na trajetória do aluno. Frente a esses dados, as autoras partem do conceito de igualdade substantiva e de equidade educacional para o entendimento das cotas como uma alternativa à desigualdade de oportunidades.



Dessa forma, entende-se que, para garantir que todos possam ter possibilidade de acesso ao ensino superior público, é necessário dar condições a todos de frequentar a educação básica e que o ensino público básico seja de qualidade; como sabemos que isso ainda não é uma realidade, apesar dos crescentes investimentos na melhoria da educação, acredita-se que o sistema de cotas é uma possibilidade de garantir a equidade/inclusão daqueles alunos oriundos de escolas públicas que chegaram até o fim do ensino médio e que desejam cursar o ensino superior'. (MACHADO e MAGALDI, 2016, p. 277).

Sobre esse contexto de desigualdade, Machado e Magaldi (2016) retomam o conceito de equidade, o qual necessita ser efetivado no campo educacional, e que está ligado à integração social de todos e todas, e sinalizam que a equidade não se faz presente em todas as escolas públicas brasileiras. Para elas, nos últimos 20 anos, a igualdade no acesso à educação básica tem sido garantida, porém ainda não está garantida a igualdade de condições de aprendizagem, visto que a educação brasileira também está longe da igualdade de resultados educacionais e de realizações sociais.

Outro estudo importante foi desenvolvido por Zago (2006). Diferente da tradição sociológica, que relaciona a posição de classe com o desempenho escolar, Zago (2006) demonstra, por meio da trajetória escolar de 27 estudantes, como os chamados “casos excepcionais” podem contribuir para a criação de políticas sociais. Para isso, realizou uma pesquisa de campo com 27 estudantes que tinham situações desfavoráveis quanto ao capital econômico e cultural familiar, e por meio de entrevistas aprofundadas, traçou um perfil dos aprovados, assim como as condições de permanência desses alunos no ensino superior. O estudo busca auxiliar em políticas que garantam não somente o acesso, mas a permanência de estudantes com baixa renda no ensino superior.

Os resultados do estudo apontam que os alunos entrevistados tinham bons resultados escolares na educação básica; destes, apenas quatro relataram algum caso de reprovação ou interrupção dos estudos. Também fica evidente a falta de perspectiva em relação à entrada no ensino superior. Os estudantes relataram que a notícia da aprovação no vestibular foi recebida com surpresa, como uma vitória, acompanhada de incredulidade na capacidade de conseguir passar em uma universidade pública.

Outro ponto importante é a questão da escolha do curso. Zago (2006) faz um questionamento sobre a veracidade da ação de “escolher” para um aluno oriundo de escola pública que está prestando o vestibular sem perspectivas de ser aprovado. “Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (ZAGO, 2006. p. 232).

No que diz respeito à permanência na educação superior, os estudantes relataram dificuldades em relação aos conteúdos estudados. As lacunas deixadas pela educação básica implicam desvantagem na vida acadêmica de estudantes que não tiveram acesso à educação de qualidade. Outra dificuldade relatada é a de conciliar trabalho e estudos. Alguns alunos relataram que se sentiam excluídos, pois não conseguiam participar de eventos acadêmicos devido à falta de tempo. Zago (2006) destaca a importância de bolsa de trabalho, estágio, monitoria ou iniciação científica, por contar com certa flexibili

zação de horário, além de complementar a formação do discente.

Os resultados de Zago (2006) reforçam a assertiva de Machado e Magaldi (2016), segundo a qual, a educação de qualidade para todos será efetivada mediante garantia de ensino superior público a todos que o desejarem, pois as mesmas condições estariam dadas a todos os alunos de escola pública, sem qualquer diferenciação entre classe, gênero, etnia ou região em que mora. Considerando que ainda estamos longe desse ideal, as autoras acreditam que política de cotas no Brasil surge como uma tentativa de dar condições àqueles que não estão em pé de igualdade com os demais.

A aprovação da Lei nº 12.711 para todo o território nacional mostra um amadurecimento dos debates realizados na última década e é a aposta numa universidade pública mais equitativa que tenha uma representação mais heterogênea, que seja um pequeno retrato da sociedade brasileira e não o retrato de uma parcela da sociedade brasileira, que há séculos vem sendo beneficiada seja pela legislação, seja pela condição social. (Zago, 2006, p. 284)

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) estabelece, em seu art. 1º, que as IFES “reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”, sendo que, de acordo com o artigo 3º, metade destas serão preenchidas por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Como se trata de uma política ainda em implementação, cabe a discussão sobre esse processo, buscando-se análise sobre a interface entre acesso à educação superior e as demandas do ensino médio.

2. O acesso à Universidade de Brasília

Dois anos após a construção da capital, a Universidade de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1962 com a intenção de trazer o ensino superior público para a cidade e ofertar vagas de cursos superior para a população.

Atualmente, o acesso à Universidade se dá por diversas vias. As principais formas de ingresso são: Programa de Avaliação Seriada (PAS), Vestibular e Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Existem outras formas de acesso à universidade que se constituem processos seletivos e são regidas por editais específicos a suas peculiaridades, como: Vestibular para vagas remanescentes, Vestibular para cursos que exigem Certificação de Habilidade Específica (VEST HE), Vestibular Indígena, Vestibular para Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira (Libras), Ensino a Distância – Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Existe também modos de entrada alternativos às regras dos processos seletivos e que demandam dos ingressantes certificação de habilidade específica: ingresso secundário na graduação (Transferência Obrigatória, Transferência Facultativa, Portadores de Diploma de Curso Superior), formas de ingresso em disciplinas isoladas da graduação na UnB (Aluno Especial), outras formas de ingresso Convênio Andifes – Mobilidade Acadêmica Nacional) formas de ingresso para estrangeiros



(Acordo Cultural PEC-G, Convênio Interinstitucional – Internacional, Matrícula Cortesia).

Nos processos seletivos, desde 2004, a UnB desenvolve políticas de cotas. Segundo Lozzi et al (2019), em 2003, a Universidade de Brasília, por meio do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília (2003), buscava gerar, na Universidade de Brasília, uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a população do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo. Como estratégia, o sistema de cotas visava disponibilizar, em um período de 10 anos, 20% das vagas do vestibular da UnB para estudantes negros, em todos os cursos oferecidos pela Universidade, além de um número de vagas para índios de todos os estados brasileiros, conforme a demanda específica.

Assim, no segundo vestibular de 2004, foram destinadas 20% das vagas em cada curso de graduação da UnB a estudantes negros. Em 2013, o ingresso por cotas na UnB sofreu algumas alterações, em decorrência da implantação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Nesse contexto, destacam-se as formas de ingresso que incluem o sistema de cotas sociais e para negros em sua reserva de vagas, a saber: PAS, Vestibular e SiSU.

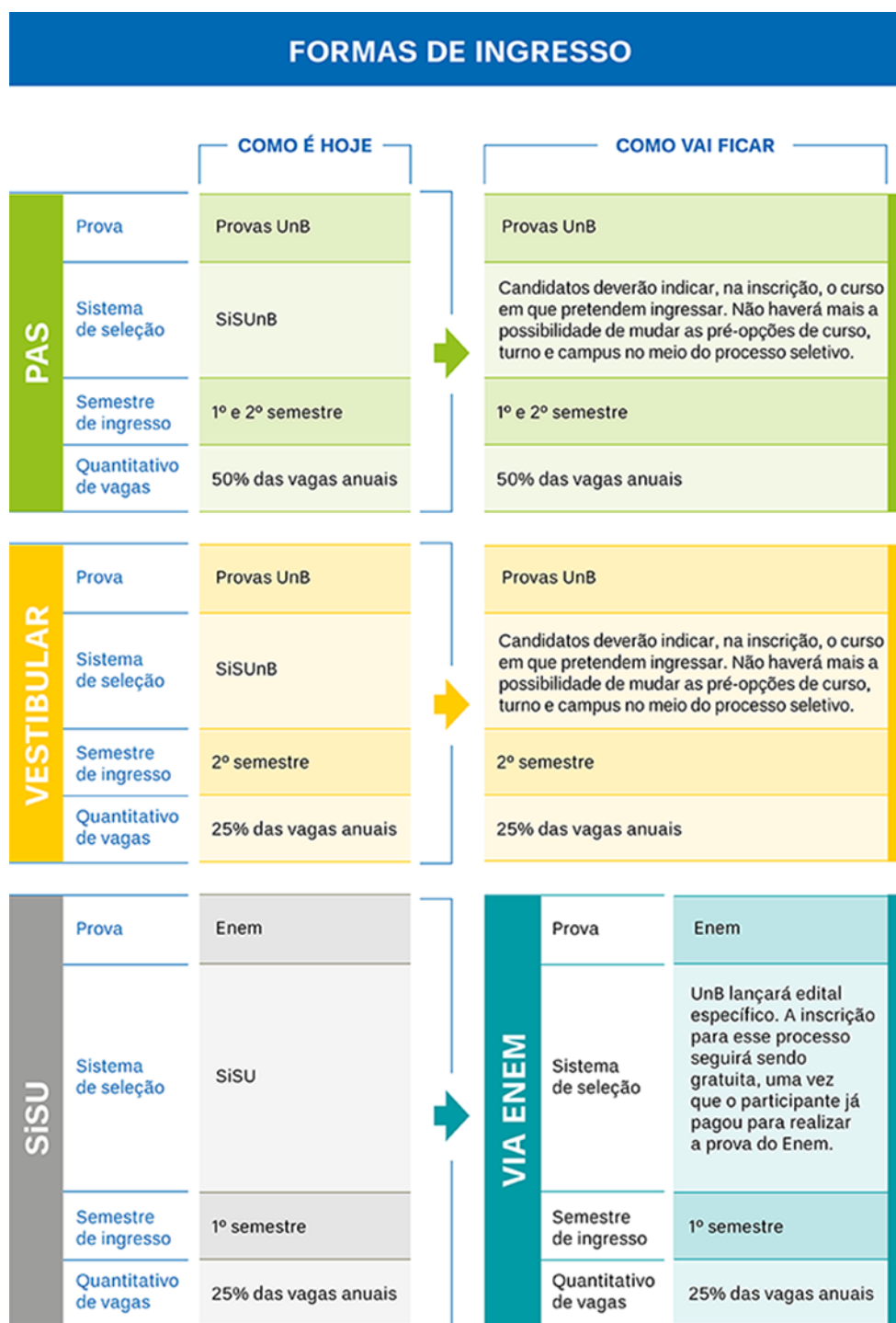
Programa de Avaliação Seriada (PAS): O Programa de Avaliação Seriada – PAS - foi criado pela UnB em 1995 como forma de ingresso alternativa ao vestibular tradicional. É um processo seletivo realizado ao final de cada ano do ensino médio, abrangendo todo seu conteúdo, com o intuito de que avaliação siga abordagens específicas para cada ano. Atualmente, a Universidade destina 50% das vagas em todos os seus cursos aos aprovados no Programa, abrindo as portas da Instituição para os estudantes do ensino médio, propondo um mecanismo de entrada direta após a formação do estudante na educação básica. A distribuição das vagas abrange a Ampla Concorrência (Sistema Universal), Sistema de Cotas para Escolas Públicas e Sistema de Cotas para Negros.

Vestibular Tradicional: O sistema de avaliação tradicional da Universidade de Brasília, aplicado desde a fundação da instituição, em 1962, é a forma mais antiga de se ingressar na instituição e se baseia na avaliação por mérito do estudante. Para o Vestibular, a UnB destina 25% de suas vagas. Seu sistema de concorrência envolve a Ampla Concorrência (Sistema Universal), Sistema de Cotas para Escolas Públicas e Sistema de Cotas para Negros e Sistema de Cotas para Deficientes.

SiSU: Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim do ensino médio. Por meio do Enem, o Ministério da Educação utiliza o sistema de seleção unificada (SiSU) para encaminhar os estudantes para as vagas nas universidades. A UnB aderiu ao SiSU em 2014 e destinou 25% de suas vagas. A partir de 2020, o ingresso à UnB por meio do SiSU será modificado. O sistemas de concorrência que a avaliação abrange são: Ampla Concorrência (Sistema Universal), Sistema de Cotas para Escolas Públicas e Sistema de Cotas para Negros.



Figura 1 – Formas de ingresso UnB



Fonte: <https://noticias.unb.br/76-institucional/3017-unb-deixara-de-adotar-o-sisu-como-ferramenta-de-selecao>. Acesso em 13 out 2019.

Sobre o ingresso por meio das cotas à UnB, o estudo de Lozzi et al (2019) revelou que, no período de 2006 a 2016, além do aumento do número total de matrículas, impulsionado pelo Reuni, houve o aumento do percentual de ingressantes por cotas, de 6,7% em 2006 para 26,8% em 2016. Ainda, os resultados apontaram o aumento gradativo do percentual de cotistas em relação aos não cotistas na UnB, intensificado a partir de 2013, como consequência da aplicação da Lei n. 12.711/2012.



O estudo também revelou que o ingresso dos estudantes de baixa renda pelo Sistema de Cotas cresceu em torno de dez vezes no período analisado e o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar per capita maior do que 1,5 salário mínimo percentual cresceu em torno de sete vezes no mesmo período.

As autoras concluíram que, ao examinar as matrículas na UnB pelo Sistema Universal ou de Cotas nos anos de 2006 e 2016, houve mudança do perfil de cotistas que ingressaram, efeito derivado da aplicação da Lei de Cotas de 2012.

O percentual de matrículas de indígenas e negros não sofreu expressiva alteração, enquanto o de alunos que ingressaram pelo Sistema Universal diminuiu sensivelmente devido ao ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, o que provoca mudanças no perfil dos estudantes dessa Universidade (LOZZI et al, 2019, p.106).

Frente a essa realidade, esse estudo voltou-se à análise da participação de estudantes oriundos de escolas públicas no Vestibular da Universidade de Brasília, no período de 2013 a 2019.

3. A participação de estudantes oriundos de escolas públicas no Vestibular da UnB, por meio do Sistema de Cotas Sociais

Para analisar a participação de estudantes de escolas públicas no Vestibular da UnB, por meio do Sistema de Cotas Sociais, foram analisados os dados dos Vestibulares de 2013 a 2019. As análises foram feitas por tipo de ingresso, o número de inscritos, a demanda por vaga e a procura por cursos.

Quanto ao tipo de ingresso, a tabela 1 demonstra que a efetivação da Lei das Cotas permitiu que o número de vagas destinadas a estudantes de escolas públicas fosse ampliado de 15%, em 2013, para 51%, em 2019. Isso representa a iniciativa institucional de promoção da democratização do acesso, em termos de vagas, inicialmente, garantindo espaço para participação de grupos historicamente excluídos da educação superior. Inclusive, a UnB permaneceu com o sistema próprio de cotas raciais após a implementação da Lei das Cotas.

Tabela 1 – Vagas ofertadas nos Vestibulares da UnB (2013 a 2019) por tipo de ingresso

	Total de vagas	Vagas Cotas Negros	% Cotas Negros	Vagas Escola Pública	% Cotas Escola Pública	Vagas Universal	% Vagas Universal
2013.1	2.092	421	20%	305	15%	1.366	65%
2013.2	4.219	850	20%	556	13%	2.813	67%
2014	4.212	237	6%	1.072	25%	2.903	69%
2015	4.212	236	6%	1.603	38%	2.373	56%
2016	4.212	226	5%	2.106	50%	1.880	45%
2017	2.105	112	5%	1.071	51%	922	44%
2018	2.105	112	5%	1.071	51%	922	44%
2019	2.105	112	5%	1.071	51%	922	44%

Fonte: Cebraspe.

No que se refere ao número de inscritos, os dados da tabela 2 demonstram que os inscritos pelo



Sistema de cotas de escola pública corresponderam a 27% dos vestibulandos no primeiro processo seletivo de implementação da Lei de Cotas. Em 2019, essa participação subiu para 43%. Em relação à demanda por vaga, em 2019, o sistema universal tem maior índice (15,94) seguido do sistema de cotas de escola pública (10,92) e sistema de Cotas Raciais (8,88).

Esses dados revelam que, efetivamente, os estudantes oriundos de escola pública têm demonstrado interesse e expectativas de ingresso na universidade, o que corrobora a perspectiva de Oliveira et al (2013) de que esses atores sociais estão em luta constante por espaços, e a efetivação de novas políticas, tais como as cotas, apresenta-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos no campo social.

Tabela 2 – Total de inscritos nos Vestibulares da UnB (2013 a 2019) por tipo de ingresso

	Total de inscritos	Inscritos Negros	% Inscritos Negros	Inscritos Escola Pública	% Inscritos Escola Pública	Inscritos universal	% Inscritos universal
2013.1	24.641	3.009	12%	6.774	27%	14.858	60%
2013.2	40.862	2.491	6%	15.137	37%	23.234	57%
2014	28.033	1.959	7%	2.617	9%	23.457	84%
2015	26.546	1.221	5%	9.423	35%	15.902	60%
2016	34.613	1.848	5%	13.449	39%	19.316	56%
2017	36.992	1.450	4%	15.676	42%	19.866	54%
2018	27.305	1.130	4%	11.558	42%	14.617	54%
2019	27.386	994	4%	11.696	43%	14.696	54%

Fonte: Cebraspe

No que se refere aos cursos, dos dez com maior demanda por vaga, cinco são comuns a todos os sistemas de ingresso: Medicina, Psicologia, Direito, Medicina veterinária e Odontologia. Além desses, destacam-se no Sistema de Cotas Sociais os cursos de Nutrição e Enfermagem.

Apesar do percurso educacional, muitas vezes desfavorável aos estudantes de escolas públicas, os resultados apontam otimismo quanto ao ingresso à universidade, inclusive considerando a escolha de curso, o que parece revelar uma tendência de modificação das expectativas registradas no estudo de Zago (2006) quanto à falta de perspectiva em relação à entrada no ensino superior, não restando apenas uma adaptação ao curso, e sim uma escolha.

Diante disso, esse estudo concluiu que os estudantes oriundos de escola pública têm significativa participação no ingresso à UnB, tanto pelo número de vagas quanto pelo número de inscritos, o que tem reforçado a mudança do perfil do estudante da universidade, a partir da Lei das Cotas. Além disso, concluiu-se que as expectativas de cursos desses estudantes convergem para os demais sistemas, ao mesmo tempo em que priorizam a área de Saúde.

Considerações finais

O presente estudo analisou a participação de estudantes oriundos de escolas públicas no Vestibular



da Universidade de Brasília, no período de 2013 a 2019, quando da implementação da Lei das Cotas na UnB.

Os dados indicaram constante aumento na participação no Vestibular, considerando o número de vagas, ofertas por tipo de ingresso e o número de inscritos em cada processo seletivo.

Dessa forma, a participação dos estudantes oriundos de escola pública no Vestibular UnB evidencia a efetivação da Lei das Cotas e a democratização do acesso à universidade, cabendo, ainda, à UnB o desafio de efetivação de políticas institucionais voltadas à permanência e à conclusão dos cursos que reconheçam as características e necessidades desses sujeitos, a fim de garantir uma educação superior com qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

CEBRASPE. CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO E SELEÇÃO E DE PROMOÇÃO DE EVENTOS. (2019) Demanda por vaga Vestibular UnB (2013.1 a 2019). Recuperado de <https://www.cebraspe.org.br/vestibulares/>.

Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.

---- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

LOZZI, S. P., NOGUEIRA, D. X. P., MOREIRA, A. M. A., SANTOS, C. A. (2019). As políticas de cotas na Universidade de Brasília: da luta pelo direito à educação à democratização do acesso. In SOUSA, A. S. Q., MACIEL, C. E. M. (Org.). Desafios na Educação Superior: acesso, permanência e inclusão. (pp. 95-116) Curitiba: CRV.

OLIVEIRA, J. F., CATANI, A. M., HEY, A. P., AZEVEDO, M. L. N. (2013). Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1105.pdf>.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. (2006). Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, pp. 226-237, mai./ago. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>.



EDUCAÇÃO E GESTÃO EM INSTITUIÇÕES PORTUGUESAS DE ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA TMQ E NAS ATAS DOS ENCONTROS DA RIQUAL

Margarida Saraiva

msaraiva@uevora.pt

Universidade de Évora e BRU-UNIDE/ISCTE-IUL (Portugal)

António Ramos Pires

ramos.pires1@gmail.com

Universidade Europeia (Portugal)

Keylor Villalobos Moya

keylor.villalobos.moya@una.cr

Universidad Nacional de Costa Rica (Costa Rica)

António Andrade

antonio.andrade@unirio.br

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (Brasil)

Resumo: Os processos educativos são os processos mais difíceis de gerir, quer pela duração dos ciclos de estudos, quer pela variedade dos atores e das suas intervenções, quer ainda pelas interações diversas e pouco integradas entre docentes, estudantes e órgãos de gestão. Contudo, a educação e, em particular, o ensino superior, constitui o setor mais determinante para o futuro de uma sociedade, pelo que, espera-se, funcione aos mais elevados níveis de desempenho. Com este artigo pretende-se analisar a evolução da produção científica obtida na Revista *TMQ-Techniques, Methodologies and Quality* e nas Atas dos Encontros anuais da Rede dos Investigadores da Qualidade (RIQUAL), no período de 2009 a 2018, através da utilização das palavras-chave, enunciadas pelos autores nos artigos e comunicações publicadas, ligadas à temática da educação. Os principais resultados obtidos mostram que, nos artigos publicados na Revista TQM, as categorias de palavras-chaves com maior frequência foram “Avaliação Académica”, “Ensino Superior”, “Estratégias e Abordagens”, “Estratégias e Abordagens”, “Qualidade”, “Gestão e Processos” e “Modelos e Ferramentas da Qualidade”. No caso das Atas dos Encontros da RIQUAL, as categorias com maior frequência foram “Qualidade”, “Ensino Superior”, “Educação”, “Normas e Certificação”, “Avaliação Académica” e “Satisfação-Expectativas-Perceções”. Face a esses resultados, pode concluir-se que a gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos seus processos e, em particular a Gestão da Qualidade ocupam com grande destaque a investigação. A experiência dos editores permite ainda referir a necessidade de investigar outras formas de intervenção dos sistemas da qualidade e as próprias formas de organização interna e externa das IES, de modo a melhorar a eficácia global no cumprimento da sua missão.

Palavras-Chave: Avaliação. Qualidade. Sistema de Gestão. Ensino Superior.

Abstract: Educational processes are the most difficult processes to manage, either by the length of study cycles, the variety of actors and their interventions, or by the diverse and poorly integrated interactions between teachers, students and management bodies. However, education, and in particular higher education, is the most crucial sector for the future of a society. Therefore, it is expected to work at the highest levels of performance. This article aims to analyze the evolution of scientific production obtained in the *TMQ-Techniques, Methodologies and Quality Journal* and the Minutes of the Annual Meetings of the Network of Quality Researchers (RIQUAL), from 2009 to 2018, using the words key words, stated by the authors in the published articles and communications, related to the theme of education. The main results obtained show that, in the articles published in the TQM Magazine, the most frequent keyword categories were “Academic Evaluation”, “Higher Education”, “Strategies and Approaches”, “Strategies and Approaches”, “Quality”, “Management and Processes” and “Quality Models and Tools”. In the case of the RIQUAL Meeting Minutes, the most frequent categories were “Quality”, “Higher Education”, “Education”, “Standards and Certification”, “Academic Evaluation” and “Satisfaction-Expectations-Perceptions”. Given these results it can be concluded that the manage



ment of Higher Education Institutions (EIS) and their processes and, the Quality Management, occupy research with great emphasis. The experience of the editors also makes it possible to mention the need to investigate other forms of quality systems intervention and the internal and external forms of HEIs themselves in order to improve the overall effectiveness in fulfilling their mission.

Keywords: Assessment. Quality. Management Systems. Higher Education.

Introdução

A crescente complexidade da tecnologia e da gestão cria muitas situações de ansiedade e desespero, que geralmente se traduzem no abandono de técnicas e metodologias comprovadas, levando a abordagens intuitivas. Frequentemente, encontram-se afirmações de que a qualidade está desatualizada, está já incorporada nos processos, estando as prioridades na produtividade, rentabilidade e crescimento dos negócios. Nesta linha de pensamento, há também a posição de que abordagens estruturadas complicam e, portanto, devem ser simplificadas. Pelo contrário, a complexidade requer mais técnicas e metodologias e não menos. Muitos estudos na área da gestão da qualidade mostram resultados muito variados e, várias vezes, contraditórios, pelo que é importante aprofundar a Investigação & Desenvolvimento (I&D) para melhor entender os impactos positivos da qualidade e as suas deficiências.

As principais mudanças técnicas, científicas e sociais criam também necessidades. A natureza, tamanho e velocidade com que essas mudanças devem ocorrer colocam a necessidade de adaptação das técnicas e metodologias existentes, mas também a urgência de desenvolver outras novas.

Os produtos e serviços disponíveis desenhado para serem consumidos via internet trazem desafios diferentes dos que são desenhados para outros canais. O *design* de muitos desses novos produtos para serem consumidos via internet pressupõe, desde o início, que sejam chocantes e impressionantes, ou, dito de outra forma, eles devem desencadear estados emocionais sucessivos que levam ao uso, compra, reprodução ou interação, mantendo o utilizador/cliente ansioso por continuar. Os produtos são projetados para terem incentivos a multiplicar a emoção de cada parcela (notícias, notícias na televisão, reportagens ...). Este é apenas um exemplo da necessidade de investigação.

Para além dos problemas psicológicos e sociais, como a perda da capacidade de aprendizagem emocional (as interações são principalmente via internet) e o fácil acesso à informação sem intermediação (a tecnologia é usada para criar emoções e fabular), o movimento da qualidade enfrenta um sério desafio: como projetar numa perspectiva ética esse tipo de produto e quais as técnicas e metodologias que estão disponíveis para darem suporte a estes processos.

Benski e Fisher (2014) afirmam, a propósito, que “particularmente, a investigação em mundos online (particularmente jogos) conclui que eles fornecem experiências imersivas que invocam um alto nível de envolvimento emocional e um forte senso de presença e intimidade” (Prefácio).

Küster e Kappas (2014) sugerem três fases para a investigação nestes domínios: primeiro, os pesquisadores devem estudar grandes quantidades de conteúdos emocionais na Internet. Segundo, eles podem perguntar às pessoas sobre sua experiência emocional *on-line*. Terceiro, eles podem registrar respostas corporais para medir emoções discretamente.



Os exemplos acima evidenciam que a multidisciplinaridade das abordagens decorre do facto de o conhecimento existente ser mais abundante nas relações de causa a efeito limitadas a várias (normalmente poucas) variáveis. As interações são menos conhecidas. Contudo, segundo Sousa e Voss (2002), o estudo dessas interações será uma grande avenida para a I&D, e que as entidades de maior sucesso serão aquelas que usarem maior conhecimento das interações.

Para responder a algumas perguntas, tentaram-se algumas contribuições, como a adaptação do *Quality Function Deployment (QFD)* (mais no nome do que na substância) a Engenharia Emocional/ Engenharia Afetiva (Nagamachi, 2010). A metodologia Kansei coloca o *design* centrado no utilizador (Neto e Pires, 2019).

O quadro sumariamente descrito, quando transposto para as Instituições de Ensino Superior (IES) e a sua gestão, acentua a necessidade de também essas entidades se preocuparem com as fases iniciais dos seus produtos e serviços (ciclos de estudo, I&D, Transferência de conhecimento), e com a envolvente das novas tecnologias. O melhor conhecimento dos seus processos e dos seus sistemas de gestão terá implicações positivas no seu relacionamento com a sociedade e com o seu desempenho.

2. I&D nas Técnicas e Métodos de Gestão da Qualidade nas IES

As IES, nomeadamente as portuguesas, defrontam-se com um novo contexto de atuação, caracterizado por: (1) uma lógica de competitividade em que é evidente a preocupação com a melhoria do desempenho, tendo em vista um cada vez melhor posicionamento estratégico e concorrencial; (2) um mercado alargado a nível europeu e mundial; (3) novos modelos de gestão orientados para a eficiência e eficácia; e (4) uma nova filosofia de regulação, em que os novos processos de acreditação, quer ao nível dos cursos, quer ao nível das instituições, assumem um papel central (Heitor, 2009).

O Processo de Bolonha, que se assume como o movimento europeu de modernização do Ensino Superior, é naturalmente um dos principais responsáveis por este novo contexto, proporcionando novas perspetivas para as metodologias e práticas pedagógicas e a desejada “transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento das competências dos estudantes, em que as componentes de trabalho experimental ou de projeto, entre outras, e a aquisição de competências transversais devem desempenhar um papel decisivo”. Contudo, a avaliação da eficácia desse processo continua débil e não estruturada, não se podendo concluir pelo seu sucesso ou insucesso. No nível da entrada no mercado de profissionais qualificados, parece ter sido conseguida, essencialmente pelo encurtamento dos ciclos de estudos. No nível dos métodos pedagógicos, parece que poucas alterações foram efetuadas (UNIQUA/IPS, 2012) (Bernardo, et al., 2018).

As abordagens das políticas públicas oscilam entre o enunciado conceptual, em que o “Ensino Superior desempenha ou deve desempenhar um papel de especial relevo no desafio global de construção da nova sociedade baseada no conhecimento. Para isso deve dar-se particular atenção à consolidação dos pilares em que deve assentar a sua evolução, designadamente o pilar da cidadania, o

pilar da cultura, o pilar da ciência e o pilar da inovação, integrando este último a qualidade e competitividade, o que pressupõe modelos de gestão eficientes e avaliação oportuna” (Simão, Santos, & Costa, 2002, p. 15) e a cedência ao imobilismo, quando se insiste na autonomia sem limites, nem responsabilidades, em que cada IES define os seus parâmetros da qualidade, e os seus indicadores de desempenho internos e externos associados à educação e à investigação (EUA, 2008). Este quadro é logicamente assumido pelos docentes que usam métodos pedagógicos de forma autónoma e pouco estruturada, realizam a investigação que entendem e tendem a não prestar serviços à comunidade.

Alguns *drivers* foram identificados como influenciadores das principais abordagens aos Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) pelas IES. Williams (1993) identificou quatro principais vias de entrada para as abordagens da qualidade nas Instituições de Ensino Superior (IES):

- A participação de pessoas do mundo empresarial nos órgãos de gestão das IES. (Clayton, 1993);
- Os estudos na área da gestão de empresas e a atividade de departamentos de engenharia das IES;
- A pressão explícita dos governos, que têm incentivado as IES a transitar para um ensino superior de massas sem o aumento correspondente nos recursos;
- A diversificação rápida das funções de várias IES.

A introdução de SGQ nas IES, nos últimos anos, tem tido fortes incentivos, quer em nível europeu, quer em nível nacional, sendo exemplo as orientações europeias, refletidas nas *European Standards and Guidelines* (ENQA, 2005, 2015) e, no caso de Portugal, da sua adaptação feita pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES, 2016), permitindo às IES portuguesas dispor do enquadramento necessário à implementação de SGQ, de acordo com um conjunto de referenciais (Ribeiro, Gonçalves, & Serrano, 2017).

Vários têm sido os fatores que têm vindo a contribuir para uma preocupação crescente por parte das IES sobre a questão da qualidade, o que se tem refletido “na emergência da avaliação da qualidade e dos dispositivos de melhoria como indicadores de desempenho, acreditação, avaliação de programas e avaliações institucionais e auditorias de qualidade” (Rosa & Amaral, 2012, p. 129). Nesse sentido, as IES portuguesas têm vindo a adaptar as suas estratégias organizacionais, de forma a implementar os seus SGQ, adequando-os aos seus contextos institucionais, o que tem sido feito, essencialmente, por duas vias: dando cumprimento aos requisitos da norma ISO:9001 e/ou dando resposta aos referenciais A3ES, cabendo às próprias IES a decisão sobre qual a opção a tomar, em função dos seus objetivos, modelos de gestão e outras especificidades (Ribeiro, Gonçalves, & Serrano, 2017).

À crescente implementação de SGQ no ensino superior está naturalmente associado um conjunto de vantagens, no que concerne especificamente ao contexto nacional, e, apesar das dificuldades, “as IES têm conseguido evoluções com significado e relevância, traduzidas, por exemplo, na abertura ao exterior (exemplo dos Conselhos Gerais) e na adoção de práticas, processos, e procedimentos de gestão da qualidade” (Pires, Goncalves, & Duarte, 2015, p. 3).

Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

São igualmente consideradas como dificuldades na implementação de SGQ nas IES, o elevado esforço necessário e questões burocráticas que lhe podem estar associadas (Duarte, et al., 2016), sendo também frequentemente questionado que, segundo Newton (2002), citado pelos autores, “o facto da implementação destes sistemas estar muitas vezes associada a uma pressão externa para a acreditação, o que poderá indicar que os SGQ em IES não possuem valor intrínseco, representando, antes, uma resposta a uma exigência externa” (p. 370). Assim, as perspectivas são adotadas de acordo com a sua utilidade, em vez de um enquadramento adequado e coerente, revelando assim algum ceticismo em identificar benefícios provenientes da implementação de um SGQ.

Outra questão relevante está ligada à oposição aos processos de controlo ou às formas de controlar as pessoas. Do ponto de vista dos fundadores históricos da gestão da qualidade, esta se refere ao controlo como um meio de monitorar o processo de trabalho, e não como uma forma de aumentar o controlo dos órgãos de gestão sobre os colaboradores. De facto, Soltani, Liao e Philips (2010) afirmam que a análise de muitas discussões revela que a principal área de controvérsia é a parte em que se argumenta que o controle do processo pode ser (mal) utilizado pela gestão para apertar o seu controlo sobre os docentes. Oakland (2003) argumenta que a gestão da qualidade (muitas vezes identificada com a sigla TQM) é uma mudança a partir de um mecanismo de controle externo, isto é, um método de gestão baseado no comando-controlo, para um mecanismo de controle interno, ou seja, um método de gestão baseado no autocontrolo e na autorregulação.

A maioria das IES está muito preocupada com as abordagens tradicionais em promover a “excelência” na educação, muito identificada com os diplomas oferecidos, as saídas profissionais, direitos de autoria, patentes e atividades de investigação. Todavia, tem-se verificado uma crescente preocupação das IES com o ambiente externo colocando as relações com as entidades externas como uma das variáveis primordiais do seu desempenho organizacional (Lourenço, 2017), apesar de ainda se encontrarem muitas limitações na monitorização das atividades efetivas e do seu real impacto na mudança organizacional.

Os partidários da teoria da complexidade argumentam que se devem estar envolvidos numa iniciativa global para ligar os estudantes às múltiplas fontes de informação e aos problemas da realidade local e regional (Snyder, Acker-Hocevar, & Snyder, 2000) (Dervitsiotis, 2003). A juventude atual encara o mundo como redes interconectadas de relações, enquanto as escolas, muitas vezes, ainda o veem como um conjunto de campos estanques de conhecimentos e experiências.

É certo que as iniciativas da qualidade são vulneráveis ao conhecimento insuficiente das práticas de gestão e à compreensão inadequada dos processos de controlo das atividades, conduzindo a níveis baixos de eficácia, ou mesmo ao fracasso dessas iniciativas, a longo prazo. A curta duração dos mandatos dos órgãos de gestão a par da pantanosa e inibidora legislação também contribuem para objetivos de curto prazo em detrimento de objetivos de sustentabilidade. A implementação de um SGQ nesse ambiente implica muitas dificuldades, que não podem ser superadas com abordagens lineares nem com estruturas, sistemas e procedimentos antigos (Pires & Lourenço, 2010). A situação fica mais

complexa nos países em que a autoridade e a responsabilidade para gerir uma IES estão distribuídas por vários órgãos de gestão com fraca integração entre si (como seja Conselho-Geral, Reitor/Presidente, Diretor, Conselho Científico/Conselho Técnico-Científico, Conselho Pedagógico, Coordenador do Curso), como é o caso de Portugal (Lourenço & Mano, 2017).

A dificuldade de desenvolver SGQ nas IES começa na definição das necessidades (vastas e de natureza muito diferenciadas, relativamente à generalidade das organizações de âmbito económico); passa pela debilidade das metodologias de conceção e desenvolvimento dos *curricula*, encontra impasses oscilantes na formação profissional dos agentes educativos e termina na incapacidade de objetivação do que entender (e, portanto, avaliar) por qualidade das saídas. A investigação desses processos nas IES é marginal (em relação às atividades de monitorização) e está longe de fornecer um quadro teórico e prático capaz de orientar as aplicações (Pires, Goncalves, & Duarte, 2015), pelo que interessa encontrar formas de conciliar a Investigação e o Desenvolvimento (I&D) com as práticas dos SGQ.

Experiências de Sistemas da Qualidade em IES Portuguesas

O estudo realizado por Gonçalves, Ribeiro e Serrano (2018), com o objetivo de sistematizar o grau de implementação dos Referenciais A3ES nos SGQ certificados até ao momento, seguindo uma metodologia assente na análise documental (Relatórios de Avaliação das Comissões de Avaliação Externa), constatou que de dezenove SGQ de IES que tinham sido certificados à data de realização do estudo (maio de 2018), dezoito se encontravam certificados (uma certificação não prorrogada). Este estudo permitiu verificar que não existe uma grande diversidade no nível de implementação das treze áreas de análise (e referenciais associados) e apenas as áreas de “Políticas de Gestão de Pessoal”, “Gestão da Informação” e “Informação Pública” apresentam alguma dispersão, sendo, todavia, na sua maioria, classificadas com “Desenvolvimento Substancial”.

Pires e Saraiva (2018), num estudo que compara os requisitos da ISO 9001 e os Referenciais da A3ES e uma análise aos SGQ adotados em 6 IES em Portugal, tendo em vista caracterizar a sua natureza e âmbito, identificaram que as experiências disponíveis de implementação mostram grandes dificuldades quando pretendem gerir o processo-chave do ensino-aprendizagem, ficando muitas vezes nas áreas administrativas. Entre as conclusões, salienta-se que os SGQ se centram na monitorização do macroprocesso de ensino-aprendizagem e usam largamente inquéritos aos estudantes. A eficácia dessas abordagens é questionável, dado que os resultados não são evidenciados. Do ponto de vista da melhoria, não se verificam práticas de comparação com o desempenho de outras IES similares e/ou de referência, nem de valorização/quantificação das melhorias. As debilidades reportadas advêm, do deficiente conhecimento dos métodos pedagógicos e da adequabilidade dos instrumentos. Por exemplo, em nenhum caso é referido o uso de novos métodos ou tecnologias. Igualmente é referida a aplicação de inquéritos por questionários a posteriori, em que apenas se identificam situações extremas, muitas delas já conhecidas, sem melhorias no decorrer do processo.

Convém aqui referir uma das falhas típicas das abordagens de autoavaliação, que consiste na



ausência de comparação externa (com instituições similares e com as melhores) e de análises não suportadas em dados. Esta ausência é significativa, bem como a não valorização/quantificação das melhorias, nem o uso pela gestão de topo da informação disponibilizada pelos SGQ. Por último, os procedimentos de concepção de cursos são apenas baseados na percepção que os docentes têm das necessidades, não envolvem as partes interessadas e não se baseiam em nenhuma metodologia suportada. A qualidade fica determinada, em grande parte, pelas decisões tomadas durante a concepção do *curriculum*, mas tem origem na identificação das necessidades dos agentes económicos e da sociedade (Pires, 2016).

Rodrigo et al (2019) analisam uma experiência positiva de integração da I&D aplicada ao desenvolvimento de SGQ, mostrando que o próprio sistema pode ser campo profícuo de investigação.

Procedimentos metodológicos

Com este artigo pretende-se analisar a evolução da produção científica obtida na Revista *TMQ-Techniques, Methodologies and Quality* e nas Atas dos Encontros anuais da Rede dos Investigadores da Qualidade (RIQUAL), no período de 2009 a 2018, através da utilização das palavras-chave, enunciadas pelos autores nos artigos e comunicações publicadas, ligadas à temática da educação.

A linha metodológica utilizada neste artigo foi a análise descritiva e exploratória dos dados, trabalhados e apresentados em tabelas, figuras e gráficos. Para assegurar a qualidade dos dados, foram adotados procedimentos metodológicos, que serão apresentados seguidamente.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na organização da base de dados das palavras-chave usadas pelos autores, dos artigos publicados na Revista *TMQ*, entre 2009 e 2018, e nas Atas dos Encontros, entre 2010 e 2018. Realizou-se um trabalho sistemático para construir a base e elaborar as tabelas. Para se chegar à organização desejada, foi necessário separar cada uma das palavras-chave por categorias, enunciadas nos artigos, das 17 publicações da Revista *TMQ* e das 9 Atas dos Encontros anuais da Rede dos Investigadores da Qualidade (RIQUAL). Assim, definiu-se um conjunto de categorias de palavras-chave (22 indicadores), quer para a Revista *TMQ*, quer para as Atas dos Encontros: Avaliação académica; Bullying; Educação; Ensino superior; Estratégias e abordagens; Estudante; Funcionários; Gestão/Processos; Inovação; Inserção profissional; Liderança; Melhoria; Modelos e Ferramentas da Qualidade; Normativos e Certificação; Qualidade; Qualidade dos serviços; Revisão sistemática; Risco-Psicossocial; Satisfação; Satisfação/Expectativas/Perceções; Saúde; e Sustentabilidade. Todas essas informações foram organizadas ano a ano, isto é, desde 2009 até 2018, tendo-se obtido um total de 212 palavras-chave, repartidas pelas 22 categorias.

Após a organização dos dados, e por ser uma forma atrativa e expressiva de apresentação, que facilita a visão do conjunto das informações, elaboraram-se as tabelas, figuras e gráficos, de modo a poder-se analisar os indicadores investigados (palavras-chave), ao longo dos dez anos de existência da Revista *TMQ*, e poder-se indicar algumas questões, que podem ser investigadas, de forma mais pormenorizada, em estudos futuros.

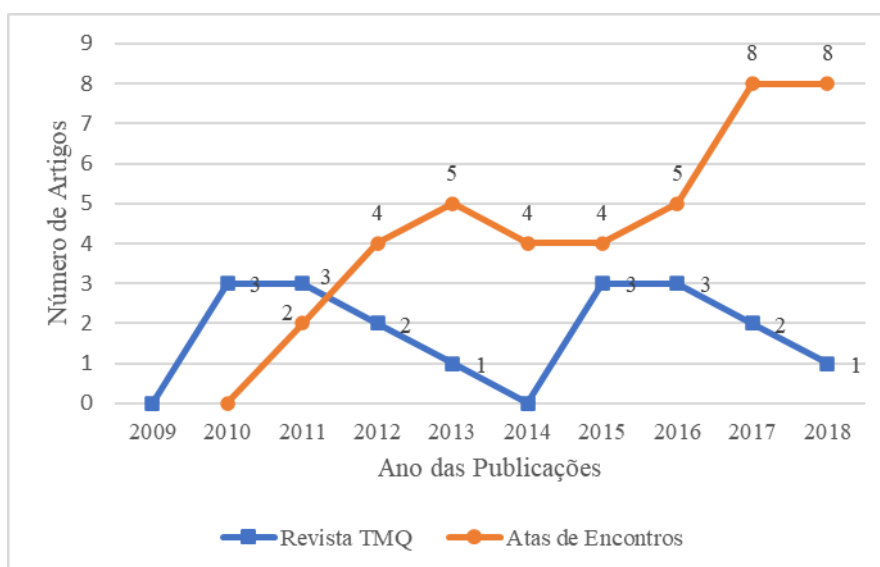


5. Evolução da produção científica, sobre a temática Educação, nos produtos científicos da RIQUAL

A RIQUAL é uma rede que abarca diversos investigadores de diferentes países, no âmbito da temática Qualidade e outras áreas afins. Para além de outros projetos desenvolvidos, desenvolveu e integrou uma iniciativa editorial, a Revista Científica *TMQ-Techniques, Methodologies and Quality*, única revista em Língua Portuguesa dedicada à temática da qualidade e áreas afins. Inicialmente, em formato papel, passou depois apenas à versão digital. A revista aceita artigos escritos em Português, Espanhol e Inglês. Igualmente, realiza-se os Encontro anual da rede, que tem vindo a acontecer sem interrupção, desde 2010. Estima-se que esses Encontros já tenham tido cerca de 1000 participantes. As Atas desses encontros estão publicadas no *site* das publicações: <http://publicacoes.riqual.org/>.

Em relação à evolução da produção científica obtida na Revista *TMQ-Techniques, Methodologies and Quality* e nas Atas dos Encontros anuais da Rede dos Investigadores da Qualidade (RIQUAL), no período de 2009 a 2018, através da utilização das palavras-chave, enunciadas pelos autores nos artigos e comunicações publicadas, ligadas à temática da educação, observa-se que nas Atas dos Encontros verificou-se um aumento do número de investigações nessa temática, o que não se verifica com a frequência destes tipos de artigos na Revista *TMQ*. Porém, salienta-se que o número total de artigos submetidos e publicados na Revista *TMQ* é bastante menor, comparativamente ao número de comunicações publicadas nas Atas. Na Revista *TMQ* e nas Atas dos Encontros, foram publicados um total de 18 e 40 artigos, respetivamente, no período 2009-2018, relacionados com a temática da Educação. O Gráfico 1 apresenta o número de artigos por ano, desde o 2009 até 2018, sobre temas de educação, na Revista de TQM e na Ata dos Encontros.

Gráfico 1 – Número de Artigos Publicados, sobre a temática Educação, na Revista TMQ (2009-2018) e nas Atas dos Encontros (2010-2018)



Analisando as diferentes categorias de palavras-chaves referidas na produção científica, relacionadas com a temática educação, em todas as edições da Revista *TMQ* e nas Atas dos Encontros,

pode observar-se que:

No caso da Revista de TMQ, a categoria de palavras-chaves com maior frequência é a “Avaliação Acadêmica” (e.g. autoavaliação, avaliação de desempenho, sucesso acadêmico), em que surge 12 vezes (16,2%) referida nos artigos publicados. Seguem-se as palavras-chaves de “Ensino Superior” (11 vezes-14,9%); “Estratégias e Abordagens” (e.g. Conceções de aprendizagem, abordagens ao estudo) (10 vezes-13,5%); “Qualidade” (8 vezes -10,8%); “Gestão e Processos” (e.g. gestão por processos, organizacional) (8 vezes - 10,8%); “Modelos e Ferramentas de Qualidade” (e.g CAF, TQM) (6 vezes - 8,1%). As categorias com menor frequência foram: “Satisfação”; “Melhoria”; “Educação”; “Normativos e Certificação”; “Estudante”; “Risco-Psicossocial”; “Inserção Profissional”; “Qualidade dos Serviços”; e “Bullying” (Ver Gráfico 2).

Em relação às categorias de palavras-chaves referidas nas Atas dos Encontros, a categoria “Qualidade” foi a que teve maior frequência (28 vezes - 20,3%). Seguem-se as palavras-chaves de “Ensino Superior” (21 vezes - 15,2%); “Educação” (13 vezes - 9,4%); “Normativos e Certificação” (e.g. ISO 9001, ESG) (12 vezes - 8,7%); “Avaliação Acadêmica” (11 vezes - 8%); “Satisfação- Expectativas-Perceções” (11 vezes - 8%). As categorias com menor frequência foram: “Estudante”; “Gestão e Processos”; “Modelos e Ferramentas de Qualidade”; “Revisão Sistemática”; “Qualidade dos Serviços”; “Sustentabilidade” (e.g. Responsabilidade Social Corporativa (RSC), transparência); “Estratégias e abordagens”; etc. (Ver Gráfico 3).

Gráfico 2 – Frequências das Categorias das Palavras-Chaves publicadas na Revista TQM (2009-2018)

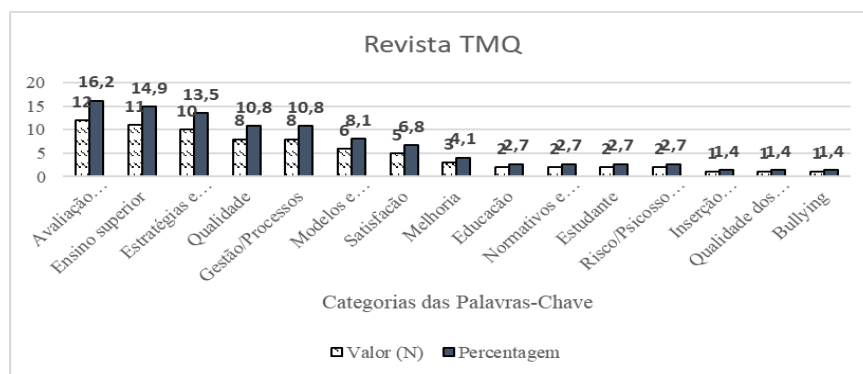
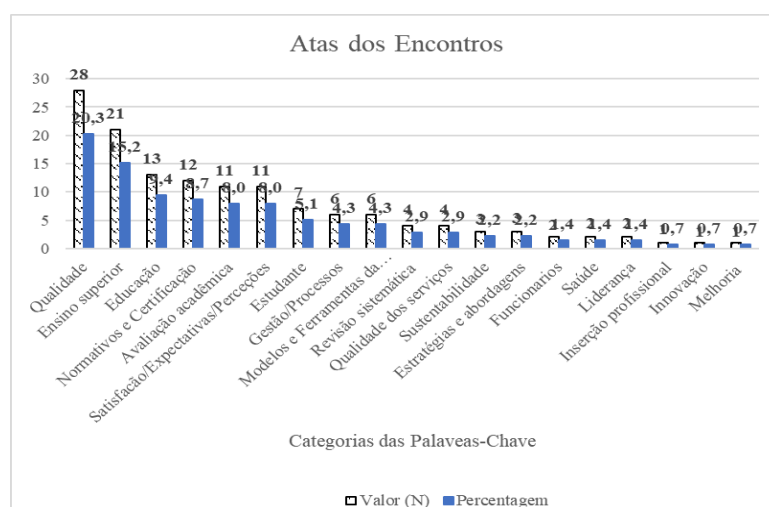


Gráfico 3 – Frequências das Categorias das Palavras-Chaves publicadas nas Atas dos Encontros (2010-2018).



Relativamente à frequência e momentos em que aparecem publicadas as palavras-chaves, pode observar-se que:

Relativamente à frequência e momentos em que aparecem publicadas as palavras-chaves, pode observar-se que:

Na Revista TMQ, a categoria “Avaliação Académica” surge com maior frequência, em dois momentos distintos, designadamente em 2010 e no ano 2016. As categorias “Estratégias e Abordagens”, “Satisfação” e “Risco- Psicossocial” são palavras-chaves que surgem com maior frequência nos último quatro anos (Ver Gráfico 4);

Nas Atas dos Encontros, as categorias das palavras-chaves “Qualidade”, “Ensino Superior” e “Satisfação-Expectativas-Perceção” destacam-se nos últimos anos (Ver Gráfico 5).

Gráfico 4 – Categorias de Palavras-chave publicadas na Revista TMQ

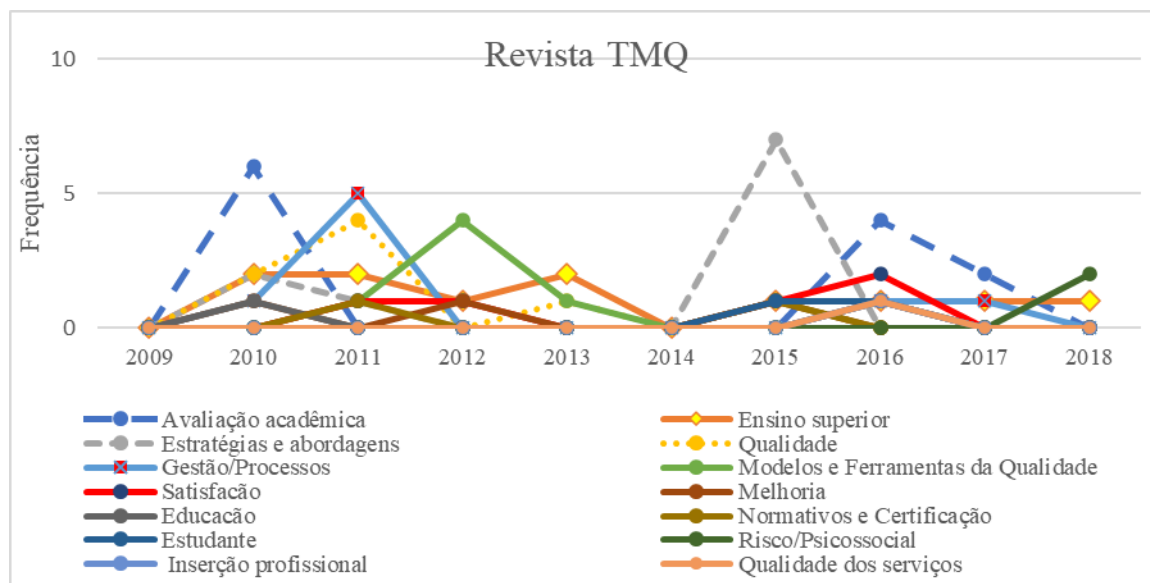
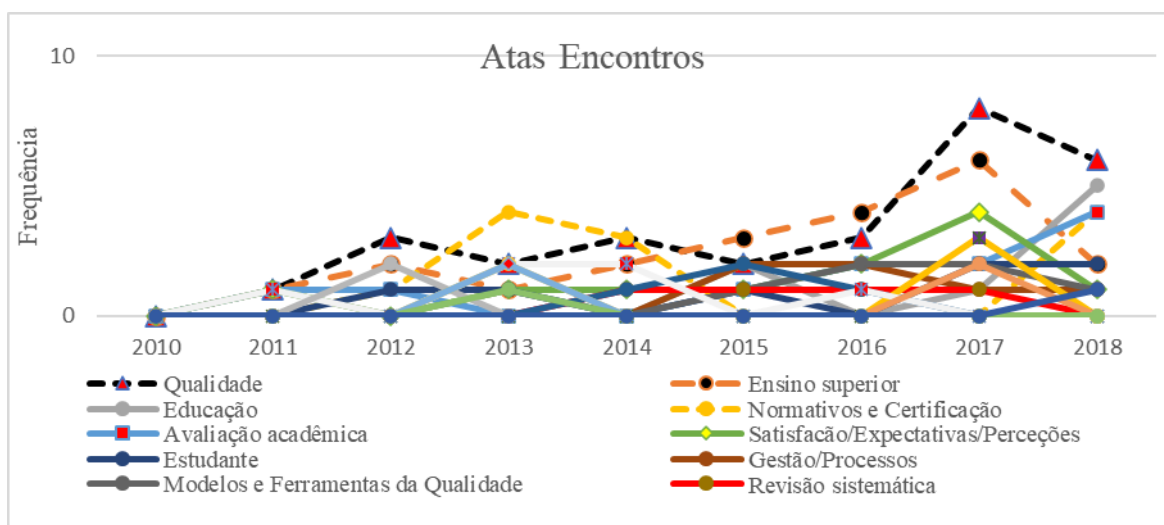


Gráfico 5 – Categorias de Palavras-chaves publicadas nas Atas dos Encontros



Os resultados mostram uma grande amplitude dos temas tratados, mesmo no âmbito da temática Educação, o que ilustra a pluridisciplinaridade da gestão da qualidade, mas também a insuficiente focalização em temas identificados ou selecionados como especialmente carentes.

Face aos resultados obtidos, e tal como é referido por Saraiva, Pires & Moya (2019), “as tendências dos artigos e temáticas publicadas na Revista TMQ vão ao encontro do que tem sido publicado, em nível nacional e internacional, verificando-se que a temática da gestão da qualidade está numa fase mais madura e que os investigadores, desta área, desviaram o foco, inicialmente virado para a temática TQM, e passaram a produzir investigação científica sobre os princípios e valores da qualidade, necessários para a construção de uma cultura de excelência organizacional”.

Considerações Finais

Com esta reflexão, observou-se que a pesquisa científica tem sofrido profundas transformações, que tem exigido a adoção de novos instrumentos de intervenção e, conseqüentemente, o tratamento mais criterioso e coordenado da informação. Hoje em dia, a compreensão e análise dessa nova realidade, da sua dinâmica e complexidade, exige a produção de outros indicadores que permitam, por um lado, a interpretação de novas formas de produção, difusão e transferência de conhecimentos científicos e, por outro lado, a caracterização detalhada das capacidades nacionais em Investigação & Desenvolvimento (I&D), no atual cenário internacional de desenvolvimento científico e tecnológico. A I&D tem vindo a adquirir uma significativa importância na sociedade, em parte devido à grande influência que exerce no desenvolvimento económico, político e cultural dos países. Enquanto instrumentos de análise da atividade científica, os indicadores de produção científica têm vindo a ganhar uma crescente importância nas últimas décadas. A construção de indicadores quantitativos tem sido incentivada, quer nacional, quer internacionalmente, como estímulo à pesquisa, como meio para obter a compreensão mais acurada da orientação e da dinâmica da ciência e como meio de formar e subsidiar o planeamento de políticas científicas, para além de avaliar os resultados obtidos.

Nesse sentido, com este artigo sobre a produção científica publicada na Revista TMQ e nas Atas dos Encontro da RIQUAL – Rede de Investigadores da Qualidade, no âmbito da temática Educação, bem como sobre o I&D nas IES, pode concluir-se que a gestão das Instituições de Ensino Superior e dos seus processos e, em particular a Gestão da Qualidade, ocupam com grande destaque a investigação. Por outro lado, a experiência dos editores da Revista TMQ e fundadores da RIQUAL permite ainda referir a necessidade de investigar outras formas de intervenção dos sistemas da qualidade e as próprias formas de organização interna e externa das IES, de modo a melhorar a eficácia global no cumprimento da sua missão.

REFERÊNCIAS

A3ES. (2016). *Referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.



- Benski, T., Fisher, E. (2014) *Internet and Emotions*, Taylor & Francis, ISBN13: 978-0-203-42740-8 (ebk)
- Bernardo, M., Aparicio-Chueca, P., Elasri-Ejjaberi, A., Triado-Ivern, X.M., Guàrdia-Olmos, J., Presas, P., Maestro-Yarza, I., Turrull-Rubinat, M., & Roca-Acedo, B. (2018), University absenteeism: Students' and lecturers' point of view, ICQEM, 2018, Barcelona.
- Clayton, M. (1993). Towards Total Quality Management in Higher Education at Aston University—a case study. *Higher Education*, 25(3), 363-371.
- Dervitsiotis, K. (2003). The pursuit of sustainable business excellence: guiding transformation for effective organizational change. *Total Quality Management*, 14(3), 251-267.
- Duarte, R., Duarte, J., Gonçalves, H., Nobre, Â., Ribeiro, J., & Pires, A. (2016). A Gestão da Qualidade como Promotora da Mudança em Instituições de Ensino Superior. *VII Encontro dos Investigadores da Qualidade*. Troia: Associação Portuguesa da Qualidade. ISSN 2183-1408.
- ENQA. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- ENQA (2015), *European Standards and Guidelines*.
- EUA. (2008). *Relatório de Avaliação da EUA ao IPS*. Bruxelas: European University Foundation.
- Gonçalves, H., Ribeiro, J., & Serrano, O. (2018). Implementação dos referenciais A3ES nos SIGQ certificados: o caso do Instituto Politécnico de Setúbal. *IX Encontro de Investigadores da Qualidade*. Porto: Associação Portuguesa para a Qualidade.
- Heitor, 2009, Seminário: O Processo de Bolonha em Portugal: Presente e Futuro, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Kuster, D., and Kappas, A. (2014), Measuring Emotions in Individuals and Internet Communities, in Benski, T., Fisher, E. (2014) *Internet and Emotions*, Taylor & Francis, ISBN13: 978-0-203-42740-8 (ebk)
- Lourenço, R. T (2017), *Governança e Desempenho Organizacional nas IES Públicas Portuguesas - O Papel dos Conselhos Gerais*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Lourenço, R. T., & Mano, M. (2017). The Role of General Councils in the Supervision of the Organizational Performance of Higher Education Institutions. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 11(10), 2245-2559.
- Nagamachi, M. (2010), *Kansei/Affective Engineering*, 1st ed., vol. 1, p. 4. CRC Press - Taylor & Francis Group, New York.
- Neto W.F., Pires A.R. (2020) Kansei Engineering and Quality Function Deployment: Development of Methodology for the Identification of User-Centralized Project Improvements. In: Fukuda S. (eds) *Advances in Affective and Pleasurable Design*. AHFE 2019. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 952. Springer, Cham.
- Newton, J. (2002), Views from below: academics coping with quality; *Sixth QHE Seminar*, Birmingham.
- Oakland, J. S. (2003). *Total Quality Management: Text with Cases*. Oxford: Elsevier.
- Pires, A.M.R (2016), *Sistemas de Gestão da Qualidade*, 2ª Edição, Edições Sílabo.
- Pires, A. R. & Lourenço (2010). Aplicabilidade do modelo de gestão por processos a instituições de ensino superior. *TMQ Techniques, Methodologies and Quality*, 1, 231-246.
- Pires, A., & Saraiva, M. (2018). Controlo, Garantia e Gestão da Qualidade em Instituições Portuguesas de Ensino Superior. *XIII Conferência Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Lisboa: FORGES.

Pires, A., Gonçalves, H., & Duarte, J. (2015). *Sistemas de Gestão da Qualidade em IES: Experiências, Resultados e Perspetivas. 5ª Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Coimbra: FORGES.

Ribeiro, J., Gonçalves, H., & Serrano, O. (2017). *Desafios da Qualidade no Instituto Politécnico de Setúbal*. II Congresso Internacional Desafios da Qualidade em Instituições de Ensino: novos referenciais para a avaliação das organizações educativas. Coimbra.

Lourenço, R.T., Ribeiro, J.S., Pires, A.R., Gonçalves, H., Serrano, O (2019), A Investigação aplicada a sistemas de gestão em IES, Caso do Instituto Politécnico de Setúbal, In António Ramos Pires, Margarida Saraiva & Álvaro Rosa (Eds.), *TMQ – Techniques, Methodologies and Quality*: Número Especial 10 anos – Qualidade no Futuro. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 97-129. ISBN: 978-989-561-011-2

Rosa, M. J., & Amaral, A. (2012). *Implementing Quality Management Systems in Higher Education Institutions*. Em P. M. Savařar, *Quality Assurance and Management*. InTech. doi:10.5772/33922.

Saraiva, Margarida, António Ramos Pires & Keylor Villalobos Moya (2019). *Diagnóstico e reflexão sobre o passado e prognóstico sobre o futuro da revista TMQ – Uma análise da evolução da produção científica (2009-2018)*. In António Ramos Pires, Margarida Saraiva & Álvaro Rosa (Eds.), *TMQ – Techniques, Methodologies and Quality*: Número Especial 10 anos – Qualidade no Futuro. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 17-40. ISBN: 978-989-561-011-2

Simão, J., Santos, S., & Costa, A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Snyder, K., Acker-Hocevar, M., & Snyder, K. (2000). *Living on the Edge of Chaos: Leading Schools into the Global Age*. Milwaukee, Wisconsin: ASQ Quality Press.

Soltani, E., Liao, Y.-Y., & Phillips, P. (2010). *TQM Practices: A means to tightening managerial control or improving the work processes – some evidence*. 14th ICIT, Paper 4.4. Scranton, USA.

Sousa, R. and Voss, C.A. (2002), *Quality management re-visited: a reflective review and agenda for future research*, *Journal of Operations Management*, Vol. 20, pp. 91-109.

UNIQUA/IPS. (2012). *Relatório de Avaliação da Implementação do Paradigma de Bolonha no IPS. Setúbal*: Unidade para a Qualidade e Avaliação/Instituto Politécnico de Setúbal.

Williams, G. (1993). *Total quality management in higher education: Panacea or placebo?* *Higher Education*, 25(3), 229-237.

EDUCAÇÃO SUPERIOR: A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A CIDADANIA GLOBAL EM NOVAS PERSPECTIVAS

MARCELINO, Jocélia Martins

Mestrado em Práticas Socioculturais em Desenvolvimento Social
Universidade de Cruz Alta.
joceliamarcelino@gmail.com

LAUXEN, Sirlei de Lourdes

Doutora em Educação.
Professora do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social,
Universidade de Cruz Alta.
slauxen@unicruz.edu.br

GOMES, Marcia Cristina Gouvea

Mestrado em Práticas Socioculturais em Desenvolvimento Social
Universidade de Cruz Alta
mrodrigues@unicruz.edu.br

MAIDANA, Sheila Rocnieski

Mestrado em Práticas Socioculturais em Desenvolvimento Social
Universidade de Cruz Alta
sheilamaidana@hotmail.com

CARVALHO, Valeria Gomes

Mestrado em Práticas Socioculturais em Desenvolvimento Social
Universidade de Cruz Alta
valeria@unicruz.edu.br

Resumo: Com a perspectiva da integração global preconizada pelo fenômeno da globalização, surge a necessidade da formação de cidadãos capacitados para atuar nesse cenário e com capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e justa. A educação superior, que tem como compromisso colaborar para o crescimento pessoal, técnico, científico e profissional do cidadão com vistas ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento da sociedade, deve preparar-se para mais este desafio. Nesse cenário, a Internacionalização do Currículo (IoC) e a Educação para a Cidadania Global (ECG) apresentam-se como possibilidades para atingir esse objetivo. O presente artigo procura traçar um paralelo entre ambas, a partir de uma revisão conceitual discutida por autores da contemporaneidade sobre os temas, também apresenta as características do cidadão global e as habilidades requeridas na sua formação. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, com embasamento teórico fundamentado em estudos de Nilsson (2000), Clifford (2016), UNESCO (2015, 2016), Skirbekk; Potančoková & Stonawsk (2013), Morosini e Ustárroz (2016), Santos e Morosini (2019), De Wit e Leask (2015), Gacel-Ávila (2005). Os resultados apontam que tanto a IoC quanto a ECG contribuem para a constituição de uma sociedade que possa valorizar a diversidade e a equidade com o propósito de construir uma coletividade mais justa, pacífica, tolerante e inclusiva.

Palavras-chave: Internacionalização do currículo. Educação para cidadania global.

Abstrac: With the perspective of global integration advocated by the phenomenon of globalization, the need arises for the formation of qualified citizens to act in this scenario and able to contribute to the construction of a more harmonious and just society. Higher education, which is committed to contributing to the personal, technical, scientific and professional growth of citizens with a view to the world of work and the development of society, must be prepared for this challenge. In this scenario, Internationalization of the Curriculum (IoC) and Global Citizenship Education (ECG) are presented as possibilities to achieve this goal. This article seeks to draw a parallel between both, from a conceptual review discussed by contemporary authors on the themes, also presents the characteristics of the global citizen and the skills required in their formation. The methodology used is bibliographic research, with theoretical basis grounded on studies by Nilsson (2000), Clifford (2016), UNESCO (2015, 2016), Skirbekk; Potančoková &



Stonawsk (2013), Morosini e Ustárroz (2016), Santos e Morosini (2019), De Wit e Leask (2015), Gacel-Ávila (2005). The results indicate that both the IoC and the ECG contribute to the constitution of a society that can value diversity and equity with the purpose of building a fairer, more peaceful, tolerant and inclusive community.t:

Key words: Internationalization of the curriculum. Global Citizenship Education. Global Citizenship.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, necessita exercer um papel preponderante por ser um dos caminhos para o desenvolvimento sociocultural e econômico e conseqüentemente para a melhoria da qualidade de vida da população. Refletir sobre, significa ter presente o cidadão que temos e o cidadão que se deseja. Significa compreender que a qualidade da educação exige profissionais capazes de compreender a realidade em que se vive e a forma como transformá-la, para que tenhamos cidadãos capazes de interferir com intuito de melhorá-la.

Nessa perspectiva, a educação superior tem um papel fundamental no sentido de proporcionar o crescimento pessoal, técnico, científico e profissional do cidadão com vistas ao mundo do trabalho e o desenvolvimento da sociedade. Mas para dar conta do intenso processo de transformação com que passam as sociedades, e, mais especificamente, a sociedade brasileira, novas competências estão sendo exigidas, fazendo com que as IES tenham que responder a essas demandas cada vez mais crescentes.

Atualmente se apresentam duas possibilidades para atingir esses objetivos, a Internacionalização do Currículo (IoC) e a Educação para a Cidadania Global (ECG). A internacionalização do Currículo é uma abordagem pedagógica de ensino e aprendizagem que visa proporcionar a todos os estudantes, dentro do próprio *campus*, a capacitação para atuar em uma sociedade globalizada e multifacetada com autonomia e consciência de sua cidadania. A cidadania global preconiza a formação de profissionais com atributos para respeitar a diversidade, pensar criticamente e ser eticamente responsável. Tendo as duas abordagens perspectivas semelhantes, o presente artigo tem como finalidade traçar um paralelo entre elas, buscando suas semelhanças e a possibilidade de serem desenvolvidas como uma única estratégia de aprendizagem.

1 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

Em um mundo cada vez mais globalizado surgem questões sobre as atribuições de uma cidadania ativa e relevante em relação às perspectivas globais. Esta concepção remete a importância da educação no desenvolvimento de sujeitos engajados, informados e com empatia, atributos estes que constituem o que se convencionou chamar de uma cidadania global.

Considera-se, aqui, que o sentido de cidadania global ultrapassa as fronteiras dos países ou nações, refere-se mais à identidade e à solidariedade humana em uma escala global. É mais um comportamento do que uma situação geográfica. Nesse sentido, UNESCO entende que a cidadania global não implica uma situação legal e sim



internacional. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo (UNESCO, 2015, p. 14).

Para o desempenho dessas capacidades em um mundo cada vez mais interconectado, se faz necessário o desenvolvimento de uma “pedagogia transformadora” que habilite o sujeito a resolver desafios que envolvem a vida em sociedade, relacionados ao desenvolvimento sustentável e a paz no mundo e no local onde está inserido (UNESCO, 2016). O Secretário-Geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, em 2012, instituiu a *Global Education First Initiative* (GEFI) para construir um melhor futuro para todos. A iniciativa é alicerçada em três principais prioridades, que são: 1) colocar todas as crianças na escola; 2) melhorar a qualidade da aprendizagem e 3) promover a cidadania global.

A prioridade 3 traz como descrição o seguinte texto:

O mundo enfrenta desafios globais, que exigem soluções globais. Esses desafios globais interconectados exigem mudanças de longo alcance na forma como pensamos e agimos pela dignidade dos outros seres humanos. Não basta que a educação produza indivíduos que possam ler, escrever e contar. A educação deve ser transformadora e dar vida a valores compartilhados. Deve cultivar um cuidado ativo pelo mundo e por aqueles com quem o compartilhamos. A educação também deve ser relevante para responder às grandes questões do cotidiano. Soluções tecnológicas, regulamentação política ou instrumentos financeiros por si só não podem alcançar o desenvolvimento sustentável. Requer transformar a maneira como as pessoas pensam e agem. A educação deve assumir plenamente seu papel central em ajudar as pessoas a criar sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas. Ele deve dar às pessoas a compreensão, as habilidades e os valores necessários para cooperar na resolução dos desafios interconectados do século XXI (*Global Education First Initiative*, tradução nossa).

A ECG é um marco paradigmático que resume o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os estudantes precisam para construir um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Ela reconhece a importância da educação para a formação de indivíduos capacitados em compreender e resolver questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também identifica o papel da educação no desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas para a construção de valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre os estudantes, que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social (UNESCO, 2015).

A ECG exige uma abordagem tanto formal como informal, adaptações curriculares e extracurriculares e vias convencionais e não convencionais na sua execução. Em contextos formais, a ECG pode ser ofertada como parte de uma disciplina existente ou como uma disciplina independente (UNESCO, 2015).

O Secretário-Geral das Nações Unidas lançou a *Global Education First Initiative* (GEFI) em setembro de 2012 para acelerar o progresso em direção às metas de Educação para Todos e às Metas de Desenvolvimento do Milênio.
Fonte: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/priorities/>, acessado em 04/09/2019.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Independentemente da localização geográfica, ela tem por objetivo fomentar nos alunos atitudes, conhecimentos e habilidades, como descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Atitudes, conhecimentos e habilidades desenvolvidas pela ECG

Atitudes	Conhecimentos	Habilidades
Uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras.	Um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito.	Habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos.
Capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo.	Pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões.	Habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (<i>networking</i>) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas;

Fonte: Elaborado pela autora baseado em dados da UNESCO (2015)

Por meio desse processo, o estudante e seus professores analisam as causas de eventos no âmbito local, examinam as conexões com o cenário global e detectam possíveis soluções para estas situações. Dessa maneira, a ECG contribui para:

- a) estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora;
- b) apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos “oficiais” e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados;
- c) enfocar o engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas; e
- d) envolver múltiplas partes interessadas, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e na sociedade mais ampla (UNESCO, 2015, p.16).

A ECG envolve três dimensões conceituais básicas na área de aprendizagem, que são as dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental (Quadro 2). Cada uma delas desenvolve habilidades, aptidões e sentimentos que constituirão ferramentas básicas que darão suporte para a progressão do processo.



Quadro 2 – Dimensões conceituais básicas da ECG

Área cognitiva
<ul style="list-style-type: none">■ Os alunos aprendem a conhecer e entender os problemas locais, nacionais e globais, bem como a inter-relação e a interdependência dos diversos países e grupos populacionais.■ Os alunos adquirem habilidades de reflexão e análise crítica.
Área socioemocional
<ul style="list-style-type: none">■ Os alunos experimentam um sentimento de pertencer a uma humanidade comum e compartilham valores e responsabilidades, com base nos direitos humanos.■ Os alunos desenvolvem atitudes de empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.
Área comportamental
<ul style="list-style-type: none">■ Os alunos agem efetiva e responsabilmente nos níveis local, nacional e global por um mundo mais pacífico e sustentável.■ Os alunos desenvolvem a motivação e a vontade de tomar as medidas necessárias.

Fonte: UNESCO (2016, p. 15)

Estas três dimensões apresentam resultados da aprendizagem (Quadro 3). Estes resultados de aprendizagem, por sua vez, irão desenvolver os atributos necessários para o desenvolvimento da cidadania global (UNESCO, 2016).

Quadro 3 – Principais resultados da aprendizagem

Dimensão cognitiva:
Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.
Dimensão socioemocional:
Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.
Dimensão comportamental:
Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

Fonte: UNESCO (2016, p. 22)

Os atributos desenvolvidos pelos resultados da aprendizagem referem-se às características e às qualidades que essa abordagem tem por objetivo desenvolver nos estudantes. (UNESCO, 2016). São eles: ser informado e capaz de pensar criticamente; estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade; ser eticamente responsável e engajado, conforme descrito no Quadro 4.



Quadro 4 – Principais atributos do aluno

Ser informado e capaz de pensar criticamente

Conhecimento dos sistemas de governança, estruturas e problemas globais; compreensão da interdependência e das relações entre questões globais e locais; conhecimentos e habilidades necessários para uma alfabetização cidadã, como investigação e análise crítica, com destaque para a participação ativa na aprendizagem.

Estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade

Compreensão de identidades, relacionamentos e pertencimento; compreensão de valores compartilhados e humanidade comum; valorização e respeito pela diferença e pela diversidade; além de compreensão das complexas relações entre a diversidade e as dimensões comuns.

Ser eticamente responsável e engajado

Com base na perspectiva dos direitos humanos, inclui atitudes e valores relacionados a cuidar dos outros e do meio ambiente; responsabilidade e transformação pessoal e social; assim como aquisição de habilidades para participar da comunidade e contribuir para um mundo melhor por meio de ação informada, ética e pacífica.

Fonte: Compilado de UNESCO (2016)

Ao desenvolver os três atributos mencionados, o estudante está capacitado para entender melhor o mundo, compreendendo os direitos e as responsabilidades de indivíduos e grupos, podem reconhecer a correlação entre os problemas e estruturas locais, nacionais e globais. Aprendem sobre sua identidade e compreendem melhor a diferença e a diversidade e o modo como crenças e valores influenciam as opiniões, descobrem as razões e as consequências da desigualdade e da discriminação com intuito de conviver melhor com os demais, desenvolvem competências cívicas e a responsabilidade com a aprendizagem ao longo da vida. Adquirem o entendimento de justiça social no contexto local, nacional e global e a inter-relação entre eles. Desenvolvem o senso de ética em relação a temas que envolvem a vida em sociedade nos âmbitos locais e globais. Constroem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para cuidar dos demais e do meio ambiente, ainda tem oportunidade de conhecer as ações de outros para combater os problemas globais, a injustiça social e a paz.

A Educação para a Cidadania Global focaliza no desenvolvimento dos principais valores humanísticos – tolerância e respeito à dignidade humana, inclui ainda, o desenvolvimento das habilidades interpessoais e intrapessoais, tais como a consciência emocional, comunicação, cooperação, resolução de problemas e de conflitos. (Skirbekk, Potančoková & Stonawsk, 2013). A ECG não só habilita o cidadão para atuar nas comunidades mundiais como também contribui para o desenvolvimento individual propiciando uma capacitação do indivíduo para as necessidades do mercado de trabalho.

A ECG é transformadora, orienta-se em outros processos educativos também reformadores, incluído educação para os direitos humanos, educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a compreensão intercultural e educação para a paz (Skirbekk, Potančoková & Stonawsk, 2013).



2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Para discutir a Internacionalização do Currículo, é necessário, antes, apresentar as definições de autores referenciais no assunto e a partir daí, seus tipos, modelos e as estratégias de implementação. Segundo Nilsson (200, p.18), “Um currículo que oferece conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais, com objetivo de preparar estudantes para a *performance* profissional, social e emocional em um contexto internacional e multicultural”. Para Morosini e Ustároz (2016, p. 42), cabe a IoC o desenho de disciplinas que

[...] incorporem assuntos e temas internacionais em seu conteúdo programático, bem como, situações que façam os alunos atuarem diante da diversidade, a fim de permitir que compreendam valores e pontos de vistas existentes para além daqueles de sua própria cultura e desenvolvam as competências interculturais requeridas no contexto atual.

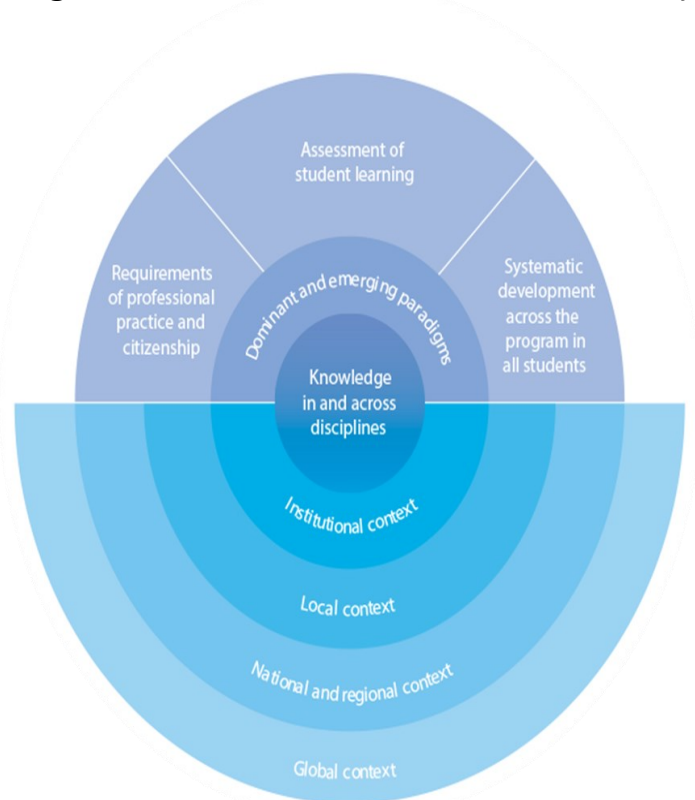
As autoras afirmam, ainda, que a educação no âmbito da internacionalização e de uma sociedade globalizada, deve preparar os sujeitos para a “abertura a diversidade cultural” e que isso leva os sistemas educacionais, as instituições e todos os envolvidos nestes processos a refletir sobre, entre outras coisas, os benefícios de um currículo internacionalizado.

Na mesma linha de raciocínio Clifford (2016) acredita que a educação deve ajudar o educando a desenvolver o seu próprio discernimento moral e senso de responsabilidade social. A autora considera que promover uma educação voltada para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária em que os recursos são usados de forma justa e sustentável para a melhoria da vida de todos desafia as disciplinas a trabalharem com um currículo transformador e inclusivo e que esta mudança contesta visões e suposições tradicionais, permitindo aos estudantes acessarem uma perspectiva não dominante, incentivando novas formas de pensar. Assim, a pedagogia associada aos currículos transformadores instiga a mudança de paradigmas.

Leask (2012) desenvolveu um modelo de estrutura conceitual em que demonstra os vários contextos que interagem e influenciam o modelo curricular internacionalizado conforme apresentado na Figura 2. Esta influência resulta em diferentes maneiras de pensar e abordar as questões relacionadas ao desenho curricular.

Segundo a autora, o conhecimento em/e através de disciplinas está no centro da estrutura, pois as disciplinas são a base do conhecimento, porém a complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade em geral requer soluções que vão além das fronteiras disciplinares e culturais.

Figura 2 – Estrutura conceitual da internacionalização do currículo



Fonte: Leask (2012, p. 3)

Referente aos paradigmas dominantes e emergentes, ela apresenta como um processo que envolve escolhas sobre quais conhecimentos, qualidades e atitudes a serem desenvolvidas serão incluídas no desenho curricular. Normalmente, o que mais influencia nessas escolhas são os paradigmas dominantes. Cabe, nesse processo, explorar paradigmas emergentes e modelos alternativos de pensar e fazer para que possam desenvolver um senso de identidade e compromisso pessoal com os valores universais.

Nos requisitos de prática profissional e cidadania (local, nacional e global), Leask afirma que a prática profissional é importante quando da tomada de decisão do que deve ser incluído ou não em um currículo, e como isso não é a única competência desenvolvida no ensino superior, também se deve considerar a formação de uma responsabilidade moral que é adquirida ao desenvolver a cidadania com uma visão ao local, ao nacional e ao global.

Já na avaliação da aprendizagem do aluno, a autora diz que é necessário considerar o que se espera que os alunos possam fazer ao final de um programa de estudos. Estas considerações podem ser usadas para o planejamento das atividades de avaliação e de experiências de aprendizado.

Com referência ao desenvolvimento sistemático em todo o programa para todos os alunos, ela considera que o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes internacionais e interculturais requer um meticuloso planejamento com a colaboração de colegas e da coordenação do progra-

ma de estudo. Visto que nem todos se encontram com as mesmas capacidades, é provável que seja necessária uma série de estratégias para ajudar todos os alunos a alcançar os resultados de aprendizagem desejados. Descobrir os modos pelos quais os serviços estudantis e o currículo informal podem apoiar o trabalho desenvolvido no currículo formal é uma importante parte do planejamento curricular.

No contexto institucional, Leask afirma que currículo informal, as várias atividades extracurriculares e serviços disponíveis para os alunos são uma parte importante do contexto onde o currículo formal é difundido. Juntos, o currículo formal e o informal definem a experiência total do aluno. Tanto o currículo formal quanto o informal ocorrem dentro e são influenciados pelo contexto institucional, em certa medida, são moldados pela missão e pelo *ethos* da universidade. Eles refletem as políticas, a abrangência e foco dos cursos oferecidos.

Ela afirma que o contexto local fornece as condições sociais, culturais, políticas e econômicas no desenvolvimento curricular. O contexto local está reciprocamente ligado a contextos nacionais e globais. O desenvolvimento de todos os alunos na compreensão dessas conexões é uma parte importante no desenvolvimento de sua capacidade de serem cidadãos e profissionais críticos e reflexivos, capazes de pensar e agir local, nacional e globalmente.

Com referência ao contexto nacional e regional, a autora mostra que as questões nacionais e regionais e políticas governamentais relacionadas à internacionalização são o pano de fundo para a formulação das políticas educacionais nas instituições.

Ela também comenta que no contexto global, a sociedade mundial não é aquela em que recursos e poder globais são compartilhados igualmente. A globalização está sendo experimentada como discriminatória e opressiva em alguns lugares e benéfica e libertadora em outros. Contribuiu para aumentar o fosso entre os ricos e os pobres do mundo e a exploração do "Sul" pelo "Norte". Essa dominação não é apenas econômica. É também intelectual, o domínio dos modelos educacionais ocidentais no mundo desenvolvido, definindo o que é conhecimento, quem irá aplicá-lo e com que fins. Nota-se que cada camada da estrutura influencia as demais, direta ou indiretamente. Segundo a autora, essas influências criam um conjunto complexo de circunstâncias que interferem na construção do currículo internacionalizado.

Levando-se em conta todas essas circunstâncias, é possível a construção de um currículo que dê conta de todos os aspectos que envolvem a prática profissional e a vida em sociedade onde o egresso pode atuar consciente de seu papel, respeitando e valorizando os conhecimentos e a cultura local e global.

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: CONEXÕES POSSÍVEIS

Diante da necessidade de formação de cidadãos conscientes, emancipados e eticamente responsáveis, é possível buscar uma integração entre as concepções da IoC e da ECG com vistas a uma



formação integral do indivíduo.

Segundo Clifford (2016, p. 23-24, tradução nossa), a “internacionalização do currículo para a cidadania global oferece uma oportunidade de desafiar as instituições a colocar os alunos e suas necessidades para suas vidas futuras e o futuro da sociedade no centro de um debate sobre o objetivo do ensino superior.” Também para De Wit e Leask (2015, p. 11, tradução nossa), “o desenvolvimento de cidadãos globais responsáveis pode ser uma maneira pela qual as universidades podem impactar as comunidades locais e a sociedade global”.

Gacel-Ávila (2005, p. 133, tradução nossa) também entende a educação como “um ponto focal da compreensão intercultural, da coexistência pacífica, da democracia e da cidadania global”; a autora defende que uma reforma do currículo com novos paradigmas educacionais é necessária para tornar estes ideais realidade, que se deve considerar a educação e a cooperação internacional como práticas que influenciam o destino da humanidade. De Wit e Leask (2015) entendem que o currículo é a forma pela qual é possível desenvolver elementos “epistemológicos, práticos e ontológicos” a serem integrados ao aprendizado e a experiência dos estudantes, garantindo que no futuro eles estejam prontos para fazer a diferença positiva no mundo.

Nessa mesma perspectiva, Santos e Morosini (2019) entendem que a ECG, ao abordar a pedagogia transformadora na prática, permite:

[...] refletir, no contexto de hoje, a respeito da inserção da perspectiva internacional nas universidades em que a postura do estudante passa a se pautar, também, pela aprendizagem e pelas culturas de diferentes locais, com singularidades que fazem ressaltar o olhar para o outro e para a troca de conhecimentos singulares. (p. 8).

A partir do exposto, é possível considerar que a ECG e a IoC se complementam, pois ambas tratam de aspectos que envolvem a formação de indivíduos capazes de atuarem em uma sociedade multifacetada e diversa. Tanto a IoC quanto a ECG contribuem para a constituição de uma sociedade que possa valorizar a diversidade e a equidade com o propósito de construir uma coletividade mais justa e pacífica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo a educação superior o importante papel na formação pessoal e técnica de indivíduos com vistas ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento social, cabe a ela desenvolver novos meios de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais interconectada e exigente. A Internacionalização do Currículo e a Educação para a Cidadania Global apresentam-se como duas possibilidades para atingir este objetivo.

A IoC tem a importante incumbência de proporcionar o desenvolvimento de cidadãos conscientes e emancipados e a ECG oportuniza os instrumentos necessários para sua implementação efetiva. As duas juntas formam uma poderosa ferramenta acessível a todos que têm interesse e vontade de transformar o mundo em um lugar onde as relações de antagonismo e disputas entre os povos, causada



pela intolerância à diversidade e por relações de dominação deem lugar a uma cultura de promoção da paz, colaboração e respeito.

Cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) encontrar nessas duas estratégias as abordagens que mais se aplicam ao seu contexto e público. Tendo em vista que este é um processo gradual e complexo, é necessário entender que investimentos em uma formação adequada dos responsáveis por esta tarefa nas instituições é fundamental e que o suporte pedagógico e normativo se faz imprescindível.

REFERÊNCIAS

- Clifford, V. (2016). Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In Luna, J.M. (Org.) *Internacionalização do currículo: educação-interculturalidade-cidadania global*. (pp. 13- 31). Campinas: Pontes Editores.
- De Wit, H. & Leask, B. (2015). Internationalization, the curriculum, and the disciplines. *International Higher Education*. Number 83: Edição especial. (pp.10-12).
- Gacel-Ávila, J. (2005). The internationalisation of higher education: a paradigm for global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9 No. 2, Summer, (pp. 121-136).
- Leask, B. (2012). *Internationalisation of the curriculum (IoC) in action: a guide*. Australian Government Office for Learning and Teaching.
- Morosini, M.C. & Ustároz, E (2016). Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, set./dez, (pp. 35-46).
- Nilsson, B. (2000). Internationalising the curriculum. In: Crowther, P. et tal. *Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: EAIE.
- Santos, P. K. dos & Morosini, M. C. (2019). Internacionalização e educação para a cidadania global: a visão de professores universitários. *Revista Internacional da Educação Superior*, Campinas, SP, v.5, (pp. 7-17).
- Skirbekk, V.; Potančoková, M. & Stonawsk, M. (2013). *Measurement of Global Citizenship Education*. Paper commissioned by UNESCO for the global citizenship education programme. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.

ENSINO JURÍDICO NO TIMOR-LESTE

CORDEIRO, Carla Priscilla

Cesmac

priscillacordeiro@cesmac.edu.br

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima

Universidade Federal de Alagoas

lanallpalmeira@outlook.com

PRADO, Edna Cristina do

Universidade Federal de Alagoas

wiledna@uol.com.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender como o Timor-Leste organiza o seu ensino jurídico, a partir de um estudo de educação comparada com o Brasil. O Timor-Leste herdou a cultura lusitana a partir da colonização realizada por Portugal naquele território, mas a organização de seu ensino superior, o que inclui o ensino jurídico como um todo, conserva suas próprias características. A partir de uma pesquisa bibliográfica, foram estudados autores que debatem a temática. Realizou-se também uma pesquisa documental, no que diz respeito à análise da constituição do país e da lei que rege o exercício da advocacia timorense. Assim, buscou-se compreender e elucidar como o Direito está organizado e como ocorre seu ensino, a fim de entender um pouco mais sobre este país, que tem a língua portuguesa como um de seus idiomas oficiais.

PALAVRAS-CHAVE: Timor Leste. Ensino. Direito. Universidade.

ABSTRACT: This article aims to understand how East Timor organizes its legal education, based on a study of education compared with Brazil. East Timor inherited the Portuguese culture from the colonization carried out by Portugal in that territory, but the organization of its higher education, which includes legal education as a whole, retains its own characteristics. Based on a bibliographic research, authors who debate the theme were studied. There was also a documentary research, with regard to the analysis of the constitution of the country and the law governing the exercise of Timorese law. Thus, we sought to understand and elucidate how the Law is organized and how its teaching occurs, in order to understand a little more about this country that has Portuguese as one of its official languages.

KEYWORDS: East Timor. Teaching. Right. University.

1 INTRODUÇÃO

O Timor-Leste é uma jovem nação que nasceu há quase duas décadas, depois de um longo processo de dominação colonial portuguesa e indonésia. Diante desse contexto de lutas por liberdade e autonomia, muitos desafios se descortinam dentro para o Estado recém-criado, inclusive no campo da ordem jurídica e social.

O embate entre a cultura local e a ordem jurídica imposta, que reproduz o sistema jurídico português, se faz evidente, o que pode ser percebido pela análise das normas jurídicas do país. Por isso, o problema deste artigo pode ser expresso na seguinte pergunta: como se organiza a ordem jurídica do Timor-Leste e o ensino do Direito?

A partir de uma pesquisa bibliográfica, foram estudados autores que debatem a temática. Realizou-se também uma pesquisa documental, no que diz respeito à análise da constituição do país e da lei que rege o exercício da advocacia timorense. Deve-se destacar que o maior desafio da presente pesquisa



foi a exiguidade de fontes para sua realização, dado o fato de que são disponibilizados poucos materiais *on-line* sobre a organização jurídica do país. Mesmo assim, buscou-se compreender e elucidar como o direito está organizado e como ocorre seu ensino, a fim de entender um pouco mais sobre este país que tem a língua portuguesa como um de seus idiomas oficiais.

2 HISTÓRIA E POLÍTICA NO TIMOR LESTE

A República Democrática do Timor-Leste é um país que fica localizado na parte oriental da ilha do Timor, no Sudoeste da Ásia. A outra parte da ilha, a ocidental, tem capital em Kupang, pertencendo à Indonésia. A capital do Timor-Leste é Dili e a moeda do local é o dólar americano. Trata-se de um país jovem que só pôde experimentar recentemente a sua independência política – primeiro de Portugal e, em seguida, da Indonésia – após uma árdua batalha da população por direitos civis e políticos.

Para compreender um pouco do que é o Timor-Leste, torna-se importante fazer uma retrospectiva histórica pelos acontecimentos que marcaram e constituíram a identidade do país nos últimos séculos.

O país foi colonizado por portugueses, que chegaram na ilha em 1515, basicamente no mesmo período histórico em que os portugueses aportaram no Brasil (a data oficial da chegada das primeiras caravelas comandadas por Pedro Álvares Cabral ao Brasil remonta a 22 de abril de 1500). Desembarcaram no Timor-Leste mercadores e missionários portugueses, deparando-se com uma formação social em que havia pequenos estados aglomerados em duas confederações: Servião e Belos, sociedades do local que praticavam o animismo. Hoje a religião que predomina na Indonésia é o islamismo, seguindo-se do budismo (GOVERNO DO TIMOR LESTE, 2018).

Ainda de acordo com os dados publicados pelo governo timorense, ao longo da segunda metade do século XVI que foram chegando no Timor-Leste frades dominicanos portugueses, que passam a disseminar a religião católica na região e o domínio português. Do outro lado da ilha ocorreu a dominação holandesa em 1651, tendo um tratado sido firmado entre Portugal e Holanda em 1859 para fixar as fronteiras da ilha do Timor: O atual Timor-Leste, parte oriental da ilha, permaneceu com Portugal, tendo a parte ocidental permanecido com a Holanda. Como a Indonésia fazia parte do Império Holandês, com a decretação de sua independência em 1945 a parte ocidental da ilha do Timor passa a pertencer a ela.

Assim, entre o início da colonização portuguesa no Timor-Leste e a Revolução de 25 de Abril de 1974, em Portugal, o Timor-Leste permaneceu sob os domínios portugueses. Aparentemente não havia interesse da Indonésia em anexar a metade oriental da ilha do Timor ao seu território, conforme afirmado perante a própria ONU. O Timor-Leste era considerado pela organização como um território não autônomo administrado por Portugal, mas, aos poucos, o direito à autodeterminação desse povo passou a ser defendido na Assembleia Geral da ONU. Mesmo assim, em Portugal, devido ao regime Salazar e seguintes, não se reconheceu a autonomia do Timor-Leste.

Foi a revolução de 25 de abril de 1974 que alterou esse panorama, com a restauração da democracia em Portugal com a Revolução dos Cravos. De acordo com Escarameia (2018, p. 2), que estuda a temática:



Em 1974, aquando do 25 de Abril em Portugal, Timor-Leste era um território de cerca de 600.000 habitantes, dos quais 95% eram analfabetos e menos de dez possuíam educação de nível superior, sendo a taxa de mortalidade no primeiro ano de vida superior a 50%.

Apesar das grandes riquezas dos cerca de 19.000 km² deste território montanhoso, nas quais se podem incluir vários minérios (sobretudo cobre, ouro e magnésio), petróleo, madeiras preciosas e plantações de café (constituindo este a principal exportação), o estado de desenvolvimento era muito diminuto, sendo a balança de pagamentos sistematicamente deficitária, e o produto nacional bruto per capita cerca de metade do Laos, o estado mais pobre da região. A situação não é de estranhar, já que, para referir um exemplo, só em 1960 é que a eletricidade foi, pela primeira vez, instalada na capital, Dili.

Desde 28 de março de 1926 Portugal vivia sob a égide de um regime militar, passando pelos governos de Salazar e Marcello Caetano. Um dos motes desse movimento era o direito à autodeterminação de todas as colônias portuguesas. Foi em 1975 que o domínio português foi dissolvido no Timor-Leste, e em 28 de novembro do mesmo ano ocorre a proclamação da independência no país, de forma unilateral, pela Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN) e por Xavier do Amaral, que se torna o primeiro presidente da República do país. Instala-se a guerra civil, em face da independência, o que leva a Indonésia a invadir a outra parte da ilha e tomar seu território com o pretexto de pacificar a população, o que ocorreu com a ajuda dos EUA. A partir daí, tem início o segundo período de ditadura no país, tendo ele vivido poucos dias de democracia (GOVERNO DO TIMOR LESTE, 2018).

Conforme os dados oficiais, ao longo desse período em que o Timor-Leste passou por uma nova ditadura, houve movimentos de resistência à dominação indonésia, e estima-se pelo atual governo que nesse embate cerca de 1/3 da população morreu na guerra contra a dominação da Indonésia, cerca de 250 mil pessoas. Além disso, proibiu-se o uso da língua portuguesa e de um tradicional dialeto, o tétum, ao longo da dominação indonésia.

Em 1996, a partir de manifestações populares e com a queda do governo de Suharto na Indonésia, foi realizado um referendo sobre a independência do Timor-Leste da Indonésia, em que o povo daquele país escolheu se queria ou não que o país permanecesse sob o domínio indonésio. Como resultado, 78,5% do povo preferia a independência formal. Mesmo assim, houve resistência por parte de movimentos anti-independência no Timor-Leste, tendo esse processo se arrastado até 1999, quando em 18 de setembro ocorreu a intervenção da ONU no país e realizar a transição para a democracia (GOVERNO DO TIMOR LESTE, 2018).

De acordo com Rocha (2017), o animismo seria uma interpretação da natureza e do homem em que este acredita que tudo que existe na natureza tem alma. Essa forma de vislumbrar o mundo estaria dentre os níveis mais primitivos das primeiras sociedades, considerada pelo autor como um dos estágios infantis do intelecto do homem. Trata-se de um movimento que restabeleceu a democracia portuguesa ao derrubar o regime salazarista (MARTINHO, 2017).



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

A atual Constituição do Timor-Leste foi construída a partir do retorno de inúmeros timorenses ao país, depois de exílio por causa da ditadura indonésia. Foi formada a Assembleia Nacional Constituinte e em 20 de maio de 2002, o chamado dia da restauração da independência, a Constituição do país entrou em vigência.

Em relação à educação superior no país, ao longo de toda a ocupação portuguesa não havia uma única universidade no país. Os indivíduos que tinham condições partiam para Portugal ou Macau para fazer algum curso superior. Só em 1986, e, desse modo, quando o país estava ocupado pelo governo indonésio, fundou-se a *Universitas Timor Timur* (UNTIM), instituição privada de ensino superior, que contava apenas com quatro faculdades: Agricultura, Política Social, Educação e Economia e Gestão. Buscava-se, por meio desses cursos, a formação básica para operacionalização da estrutura básica do Estado, não contando país, naquele período, com cursos em outras áreas (UNTIL, 2018).

Em 1989, foi fundado no país um instituto politécnico (*Politeknik Dili*) para oferecer cursos profissionalizantes nas áreas de mecânica, engenharia civil e administração empresarial. Com o referendo de 1999, as duas únicas instituições de ensino superior existentes acabaram sendo destruídas por milícias indonésias, além de 95% de todos os professores do país, que eram indonésios, terem abandonado o país. No ano 2000 foi fundada a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTIL), a partir da fusão da estrutura das duas faculdades que tinham sido destruídas, passando o ensino técnico e superior a serem ministrados na universidade (UNTIL, 2018). No ano de 2005 foi criado o primeiro curso de Direito do país.

3 A CONSTITUIÇÃO DO TIMOR-LESTE DE 2002

A Constituição Portuguesa de 1976 tornou-se a base para a construção da Constituição do Timor-Leste publicada em 2002, que entrou em vigor no mencionado ano, o que denota grande influência no modelo português de organização de Estado. Divide-se em VII partes, da seguinte maneira:

- Parte I – Princípios fundamentais
- Parte II – Direitos, deveres, liberdades e garantias fundamentais
- Título I – Princípios gerais
- Título II – Direitos, liberdades e garantias pessoais
- Título III – Direitos e deveres econômicos, sociais e culturais
- Parte III – Organização do poder político
- Título I – Princípios gerais
- Título II – Presidente da república
- Título III – Parlamento nacional
- Título IV – Governo
- Título V – Tribunais (no qual se incluem os tribunais e magistratura judicial, ministério público e advocacia)
- Título XI – Administração pública
- Parte IV – Organização econômica e financeira
- Título I – Princípios gerais
- Título II - Sistema financeiro e fiscal
- Parte V – Defesa e segurança nacionais
- Parte VI – Garantia e revisão da Constituição
- Título I – Garantia da Constituição
- Título II – Revisão da Constituição
- Parte VII – Disposições finais e transitórias



A divisão denota também o papel das carreiras judiciais dentro do quadro geral de organização do Estado, já que existe um título exclusivo para os tribunais dentro da parte do poder público. Em relação à educação, percebe-se que o fato de a Constituição não ter um título ou capítulo exclusivo para ela, embora haja previsão ao longo de seu texto, revela que a priori não se deu importância destacada à educação no âmbito da educação nacional. Para dar tônica à inferência realizada da análise da Constituição timorense, pode-se mencionar o texto do artigo 19: “O Estado promove, **na medida das suas possibilidades**, a educação, a saúde e a formação profissional dos jovens” (grifos nossos).

O artigo 59, por sua vez, revela como funciona o sistema de ensino do país e as obrigações do Estado nesse âmbito. Veja-se:

Artigo 59.º
(Educação e cultura)

1. O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito a educação e a cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei.
2. Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional.
3. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo.
4. O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística.
5. Todos têm direito a fruição e a criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural.

Desse modo, existe a obrigatoriedade por parte do Estado em oferecer um sistema de educação básica público, gratuito e obrigatório. No ensino superior, há o dever de acesso aos níveis mais elevados de ensino, de acordo com as capacidades dos cidadãos.

A seção seguinte analisa um pouco do que é o ensino jurídico na Universidade Nacional de Timor Lorosa’e, única instituição pública que oferece o curso de Direito no Timor-Leste.

4 FACULDADE NACIONAL DE TIMOR LOROSA’E: O ENSINO DE DIREITO

Como se mencionou ao longo das seções seguintes, o Timor-Leste é uma nação jovem cuja primeira universidade pública remonta a 2000, a partir da junção da *Universitas Timor Timur* com o instituto politécnico (*Politeknik Dili*): a Faculdade Nacional de Timor Lorosa’e (UNTL).

As carreiras jurídicas foram inseridas na própria Constituição do Timor-Leste, o que se traduz em uma destacada importância das mesmas para o Estado. Como consequência, pouco tempo após a edição da Constituição foi criado um curso de Direito na UNTL, em 2005. De acordo com os dados apresentados pela própria universidade, o curso foi fundado em parceria com universidades portuguesas, destacando-se as parcerias com Coimbra, Évora, Porto, Lisboa e Minho (UNTL, 2018a).

Com as influências portuguesas, o direito trabalhado na UNTL acaba tendo influência marcante do direito português, o que se percebe já na forma de organização do Estado e na própria Con-

recebeu influência direta da Constituição Portuguesa de 1976, tendo, inclusive, trechos idênticos em ambas.

Por decorrência lógica desse processo de compilação do sistema jurídico português, o sistema jurídico do Timor-Leste acaba seguindo basicamente a mesma forma de organização em termos de ramos jurídicos e disciplinas no curso. No entanto, destaca-se o papel das instâncias de justiça tradicional no país, ainda que no campo informal, diferentemente de Portugal. Como explica Jerônimo (2011, p. 98), as regras de direito costumeiro possuem um grande peso dentre as comunidades tradicionais, mas o país vive o dilema de reconhecer a legitimidade dos líderes tradicionais em resolver pequenas disputas locais e o total controle do Estado sobre tais conflitos. Em suas palavras:

Timor-Leste vive, na verdade, um dilema comum à generalidade dos Estados saídos da descolonização, que, forçados a reconhecer o pluralismo jurídico das respectivas sociedades, buscam uma síntese entre o Direito oficial, de tipo europeu, que adoptaram como sinônimo e condição de modernidade, e os seus Direitos autóctones, cuja importância junto das populações persiste, apesar de todas as forças de sentido contrário desencadeadas pela globalização.

Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (2006, p. 63) elucida esse aspecto do colonialismo português:

(...) o Direito e as autoridades tradicionais foram usados pelo Império como parte integrante do processo de dominação colonial, uma vez que lhes cabia reger o comportamento dos indígenas nas suas vidas quotidianas, resolver disputas, garantir o contínuo encaminhamento de trabalho escravo e o pagamento de impostos.

Isto significa, em outras palavras, que o direito português foi trasladado para o Timor-Leste com mínimas adaptações, num formato de “importações acríticas” ou “plágios infelizes” (JERÔNIMO, 2011, p. 99). Um exemplo disso é a forma de organização do ensino do direito no país. Tomando-se como exemplo o curso oferecido pela UNTL, percebe-se de maneira visível que houve importação de basicamente toda forma de organização do direito português.

O curso de direito da UNTL é uma licenciatura de 5 anos, habilitando os concluintes à docência, exercício da advocacia, carreiras jurídicas públicas, como é o caso da defensoria, procuradoria, magistratura etc. Assim (UNTL, 2018a):

O Curso de Direito procura oferecer aos alunos uma formação sólida em termos de conhecimentos técnico-jurídicos (dogmáticos), bem como contribuir para a formação ética, humana e cultural dos recursos humanos em Timor-Leste. Do mesmo modo, visa desenvolver a capacidade crítico-reflexiva do aluno na compreensão do fenómeno jurídico, na sua função de regulação do social e de mecanismo da boa governação.

Embora a matriz do curso e a forma como ocorre o ensino jurídico reproduzam o modelo português, um aspecto interessante da organização do ensino na UNTL é o fato do curso se voltar para a cultura do povo timorense, considerando-se os inúmeros dialetos falados na região. Destaque-se que o

reconhecimento da heterogeneidade do povo timorense não implicou, para o país, na aceitação dos sistemas de justiça tradicionais, uma vez que o sistema jurídico e o próprio ensino do Direito são muito semelhantes ao direito português, tendo o direito consuetudinário pouco valor diante das regras legisladas (JERÔNIMO, 2011).

5 ADVOCACIA NO TIMOR-LESTE

A recente democratização do país pode ser percebida a partir dos instrumentos jurídicos de organização do Estado, como é o caso da Constituição, de 2000, da primeira universidade pública no país, que foi fundada em 2005, e na forma de organização das carreiras de Estado e advocacia. Em relação a esta, cumpre realizar alguns apontamentos.

Em relação a esta, a lei que rege o regime jurídico da advocacia privada data de 2008 – Lei nº 11 de 30 de julho de 2008. O estatuto da advocacia timorense estabelece os mecanismos para sua formação profissional e os princípios que regem a profissão. De acordo com o artigo 2º do respectivo diploma:

2. Pode inscrever-se no CFJ para o exercício da profissão de advogado quem, cumulativamente:
 - a) Possua licenciatura em Direito;
 - b) Tenha o domínio escrito e falado de, pelo menos, uma das línguas oficiais de Timor-Leste;
 - c) Tenha frequentado, com aproveitamento, o curso de formação previsto na presente lei;
 - d) Seja maior de idade, nos termos da legislação civil em vigor;
 - e) Apresente certidão do registo criminal, a fim de garantir a idoneidade moral do advogado para o exercício da profissão.

Além desses requisitos, o regulamento geral também abre espaço para quem, cumulativamente:

3. *Omissis*.
 - a) Possuir licenciatura em Direito;
 - b) Estar plenamente habilitado a exercer advocacia em Timor-Leste ou noutro país de sistema jurídico civilista;
 - c) Possuir conhecimento do ordenamento jurídico vigente em Timor-Leste;
 - d) Possuir domínio escrito e falado de, pelo menos, uma das línguas nacionais.

Evidencia-se, da leitura do diploma, a enorme carência em termos de profissionais formados na área, uma vez que a quantidade de titulados, ainda hoje, é muito pequena (UNTL, 2018a). Por isso, há uma tendência a flexibilizar o exercício da advocacia no país, aceitando-se não apenas advogados de outros países, mas juízes, defensores, promotores etc.

O Centro de Formação Jurídica (CJF) oferece uma formação para os advogados exercerem a profissão no país, com o desenvolvimento de conhecimentos e competências teórico-práticas para o exercício da advocacia. O curso é ofertado a partir de um concurso, em que são disponibilizadas via edital uma quantidade limitada de vagas, período de apresentação de candidatura, realização de provas



sobre as disciplinas jurídicas, constituição de júri do concurso. Quando o indivíduo é selecionado, ele passa por uma formação em duas fases: escolar e estágio. Na primeira, de acordo com o regulamento da advocacia:

Art. 11º *Omissis*.

2. A fase escolar tem a duração de quinze meses, destina-se a aprofundar os conhecimentos adquiridos na licenciatura e a obter o domínio das matérias directamente ligadas à prática da advocacia e é ministrada por docentes e formadores do CFJ ou nomeados pelo Conselho de Gestão para o efeito.

3. A fase escolar termina com a atribuição de uma classificação final, determinada a partir da avaliação dos formandos pelos respectivos docentes e formadores, tendo em conta, designadamente, os testes e trabalhos escritos, o desempenho oral, o interesse demonstrado, a facilidade de expressão oral e escrita nas línguas oficiais e outros elementos relevantes para o desempenho com qualidade das funções de advogado.

Quando o candidato consegue um aproveitamento superior a 50% nesta fase, ele passa a fase de estágio, que ocorre da seguinte maneira:

Art. 11º *Omissis*.

6. A fase de estágio tem a duração de nove meses e destina-se ao contacto com a realidade do exercício da advocacia, do sistema judiciário e dos serviços relacionados com a administração da justiça e a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos.

7. A fase de estágio termina com a avaliação dos formandos através de provas de agregação, na qual será atribuída uma nota final, com reconhecimento da aptidão ou não para o exercício da profissão de advogado.

Após o término dessa fase, torna-se apto para exercer a advocacia quem obtiver um aproveitamento superior a 50% nesta fase. A regulamentação geral do exercício da advocacia é muito semelhante ao contexto português, que também passa por um curso de formação e duas fases de estágio antes do licenciado ser agregado como advogado.

6 CONCLUSÃO

O longo período de colonialismo português no Timor-Leste deixou marcar que vão além do uso da língua portuguesa, passando-se a forma de organização do Estado, as carreiras jurídicas e o próprio ensino do Direito. Isto significa, em outras palavras, que há um desafio pungente a ser vencido por esta nação recém-independente: a consolidação da própria autonomia, respeitando-se sua cultura e os direitos tradicionais das comunidades que coexistem naquela nação.

A análise do texto constitucional timorense permitiu que se visualizasse com clareza que a educação ainda tem muito a avançar no país, em especial a de nível superior. Esforços têm sido congregados nesse sentido, com a fundação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e e de outras instituições privadas. Mas o fato é que o acesso a esse nível de educação ainda é bastante limitado no país, mesmo em face da enorme demanda por mão de obra qualificada para atuar em diversas esferas profissionais.



No campo do ensino do Direito, muito ainda há de se avançar. A forma como o ensino jurídico se estrutura no país revela grande influência do modelo português, o que se reflete no próprio exercício da democracia. Por isso, o aprimoramento da ordem jurídica passa, necessariamente, pela percepção das peculiaridades inerentes ao país e por um ensino jurídico que esteja voltado para a percepção da realidade social na qual se inserem os juristas daquele país.

Deve-se reconhecer a pluralidade cultural, a partir do ensino do Direito, permitindo que novos olhares sejam lançados à produção normativa do país, para que o Timor-Leste de fato avance na construção de sua identidade, enquanto nação, e na construção de um direito que esteja em consonância com a cultura local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESCARAMEIA, Paula. **Timor-Leste – Aspectos jurídicos do problema**. Disponível em: <<https://www.odireitoonline.com/timor-leste-aspectos-juridicos-do-problema.html>>. Acesso em 14.04.2019.
- JERÔNIMO, Patrícia. Estado de Direito e justiça tradicional: ensaios para um equilíbrio em Timor-Leste. *In Estudos em homenagem ao professor doutor Carlos Ferreira de Almeida*. Coimbra: Almedina, 2011.
- MATINHO, Francisco Carlos Palomanes. A Revolução dos Cravos e a Historiografia Portuguesa. **Revista Ensaio Bibliográfico**, RJ, v. 30, n. 61, p. 465-478, maio-ago.2017.
- ROCHA, Everardo. **O que é o mito**. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- SANTOS, Boaventura Souza. The heterogeneous State and Legal Pluralism in Mozambique. **Law & Society Review**, Nova Jersey, EUA, v. 40, n.1, 2006.
- TIMOR-LESTE. **Governo do Timor-Leste**. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=29>>. Acesso em: 12.12.2018.
- UNTL. **História da Universidade Nacional Timor Lorosa'e**. Disponível em: <<http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/historia>>. Acesso em 15.04.2019.
- UNTL. **Faculdade de Direito**. Disponível em: <<http://www.untl.edu.tl/pt/ensino/faculdades/direito>>. Acesso em 15.04.2019.



INCLUSÃO DIGITAL PARA A APRENDIZAGEM PROFUNDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS NO URUGUAI E NO CHILE

Andrea Tejera Techera
Mariela Questa-Tortero
Claudia Cabrera Borges
Dora Sajevicius
Universidad ORT Uruguay

Resumo: A inclusão digital tem tido ondas de integração em diferentes países ao longo do tempo e em diferentes níveis da educação, com lógicas e políticas diferentes. O estudo apresentado nesta comunicação tem como objetivo analisar a inclusão das tecnologias digitais, comparando os casos de centros de formação de professores públicos, com base em um questionário *on-line* especialmente desenhado. Uma vez analisados os dados, serão identificadas categorias de centros com base em elementos-chave para sua classificação: uso e apropriação de tecnologias digitais por professores; a aprendizagem profunda alcançada, motivada por tecnologias digitais; e participação em redes baseadas em tecnologias digitais. A pesquisa é complementada por análise documental de registros relevantes dos centros selecionados, entrevistas semiestruturadas com os docentes envolvidos, e grupos de discussão. Os professores que representam os centros selecionados em ambos os países participarão de pesquisas em instâncias de reuniões dentro de cada país e entre países, a fim de intercambiar sobre as ecologias de aprendizagem utilizadas, fortalecer as redes existentes e promover as comunidades de aprendizagem, assim como identificar suprimentos que podem servir para propor mudanças na forma como a formação de professores é organizada em ambos países.

Palavras-chave: Inclusão. Aprendizagem profunda. Formação de professores. Tecnologias digitais.

Abstract: Digital inclusion has had waves of integration in different countries over time and at different levels of education, with different logics and policies. The study presented in this communication aims to analyze the inclusion of digital technologies, comparing the cases of public teacher training centers, based on a specially designed online questionnaire. Once the data has been analyzed, categories of centers will be identified based on key elements for their classification: use and appropriation of digital technologies by teachers; achieved deep learning, motivated by digital technologies; and participation in networks based on digital technologies. The research is complemented by documentary analysis of relevant records of the selected centers, semi-structured interviews with the teachers involved, and discussion groups. Teachers representing the selected centers in both countries will participate in research in instances of meetings within each country and between countries, in order to exchange on the learning ecologies used, strengthen the networks and promote learning communities, as well as identify inputs that can serve to propose changes in the way teacher training is organized in both countries.

Key-words: Inclusion. Deep learning. Teacher training. Digital Technologies.

Introdução

O estudo em que esta comunicação se baseia tem como propósito identificar e caracterizar o conjunto de centros públicos de formação de professores no Chile e no Uruguai, dependendo de como eles incorporam em suas estratégias de ensino, a inclusão digital como um meio para moldar as comunidades e fomentar a aprendizagem profunda.

Trata-se de uma pesquisa selecionada no âmbito do Fundo Setorial “Inclusão Digital: Educação com novos horizontes”, financiado pela Agência Nacional de Pesquisa e Inovação e pela



Fundação Ceibal do Uruguai, que tem a Universidad ORT Uruguay como responsável institucional e corresponsável à Consultora ARS-Chile.

O desenho da pesquisa prevê três fases com diferentes propósitos e desenvolvimentos: (i) identificação e caracterização do universo envolvido; (ii) trabalho em profundidade com os casos selecionados, tendo em consideração: o uso da tecnologia digital e os resultados da aprendizagem profunda, e a geração de comunidades de aprendizagem; e (iii) discussão, validação e disseminação da pesquisa.

Este relatório, além de apresentar o referencial teórico e metodológico geral, enfoca a primeira fase do processo, apresentando a população envolvida, as dimensões de caracterização dos centros e a modalidade de pesquisa escolhida.

Enquadramento conceitual

Os antecedentes desta pesquisa estão relacionados à necessidade de fortalecer as instituições de formação de professores e ao papel preponderante que ferramentas e plataformas digitais podem desempenhar nesse cenário. Entre os caminhos da melhoria está a identificação de redes que apoiam os processos de inclusão digital e contribuem para a constituição de comunidades de aprendizagem onde são promovidos o desenvolvimento de componentes inovadores e a aprendizagem profunda. Antes de apresentar os eixos teóricos de referência, convém referir aos aspectos contextuais, vinculados aos países envolvidos, que justifiquem o estudo proposto.

A Comissão de Políticas do Plano Ceibal do Uruguai estabelece como princípios estratégicos, igualdade de oportunidades para todos os estudantes e democratização do conhecimento através da produção de conteúdo local. O objetivo é "melhorar a qualidade da educação por meio da integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na sala de aula e no triângulo" criança, escola, família "(UNESCO, 2009, p.19, tradução própria).

Na mesma linha, as novas pedagogias ou pedagogias emergentes (Adell & Castañeda, 2012; Fullan & Langworthy, 2013) atribuem um papel preponderante das tecnologias digitais no processo de construção e socialização do conhecimento. Segundo Fullan e Langworthy (2014), a partir das novas abordagens pedagógicas, os alunos devem ser capazes de criar conhecimentos novos e se conectar ao mundo por meio de ferramentas digitais.

Nesse contexto, é interessante focar o estudo na formação de professores, dado seu papel preponderante na geração de espaços propícios para a conquista da aprendizagem profunda, conceituada como a capacidade de compreender conceitos, pensar criticamente, resolver problemas e aplicar o aprendizado de maneira autêntica, na busca do desenvolvimento das competências de criatividade, comunicação, cidadania, caráter, colaboração e pensamento crítico (Fullan & Quinn, 2018).

Alguns dos eixos que apoiam teoricamente o estudo proposto são conceituados a seguir:

Inclusão digital

É um conceito vinculado à multidimensionalidade da brecha digital (Gómez, Delgadillo, &



Stoll, 2003). É concebido como uma ferramenta para reduzir as desigualdades sociais e aproveitar ao máximo as tecnologias digitais para o desenvolvimento. Nas políticas, implica priorizar a apropriação das TIC, atendendo às necessidades das comunidades e enfatizando a geração de conteúdo, conhecimento e habilidades das pessoas para seu uso.

Redes de aprendizagem

São concebidos como ambientes de aprendizagem que ajudam aos participantes a desenvolver suas habilidades através da colaboração e compartilhamento de informações. Essas redes são projetadas para enriquecer e aprimorar a experiência de aprendizado num ambiente colaborativo. Conforme a explicação de Koper (2009), nesses ambientes os alunos conseguem: trocar experiências e conhecimentos com os outros; trabalhar em projetos colaborativos; criar grupos de trabalho, comunidades, debates, congressos; oferecer/receber suporte para/de outros usuários da rede de aprendizagem; se-avaliar e avaliar a outros; encontrar recursos de aprendizagem; e criar e desenvolver seus perfis de proficiência.

Aprendizagem profunda

A aprendizagem profunda fornece um relato de uma abordagem pedagógica que é enquadrada em experiências de aprendizagem baseadas em problemas. Procura gerar um conjunto de condições que permitam conectar melhor o conhecimento transdisciplinar, aplicado a problemas específicos em que os alunos são convidados a trocar conhecimentos e aprimorar suas habilidades (Fullan & Langworthy, 2013). As "novas pedagogias" constituem "um novo modelo de associações para a aprendizagem de alunos e professores, cujo objetivo é alcançar os objetivos da aprendizagem aprofundada e facilitado pelo acesso digital generalizado" (Fullan & Langworthy, 2014, p. 2, tradução própria).

Os alunos enfrentam um mundo mais desafiador e, para acompanhar esse processo de mudança, as Novas Pedagogias para Aprendizagem Profunda (NPAP) levam em consideração a dinâmica global em transformação, conectividade e mudanças sociais. Esse distanciamento desde o conhecimento fixo para habilidades empreendedoras, criatividade e solução de problemas, sugere um novo conjunto de habilidades necessárias para ter mais e melhores oportunidades em um mundo em constante mudança. Fullan, Quinn e McEachen (2018) identificam seis competências globais que descrevem habilidades e atributos necessários para que os alunos prosperem como cidadãos do mundo. Eles definem a aprendizagem profunda como o processo de aquisição dessas seis competências globais: caráter, cidadania, colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico.

Inovação

Inovar implica uma mudança estrutural que afeta um setor do sistema (Aguerrondo, 2002). Autores como De la Torre (2000) afirmam que a inovação está associada a aspectos disciplinares e



também aponta ao treinamento de atitudes e habilidades, assim como o desenvolvimento de estratégias que contribuam para superar barreiras e criar climas de trabalho favoráveis. Por outro lado, Poggi (2011) oferece três características diagnósticas da inovação: novidade, intencionalidade e planejamento. Nesse sentido, Aguerro (2006) afirma que “a inovação é genuína quando coloca em prática uma tecnologia alternativa de produção educacional, o que implica necessariamente a redefinição estrutural do triângulo didático” (p. 3, tradução própria).

A inovação educacional faz parte do binômio de aprendizagem e tecnologia (Cobo, 2016). Nessa lógica, a tecnologia deve ser visualizada como uma ferramenta para enriquecer a geração de conhecimento para produzir conhecimento original (Hattie, 2015). Nesse sentido, a tecnologia se torna uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito de um ensino centrado no aluno, com seu contexto, necessidades, interesses, pontos fracos e pontos fortes (Cobo, 2016).

Para que uma inovação educacional seja adotada, os professores devem passar por diferentes estágios (Rogers, 2003). O primeiro estágio está relacionado ao conhecimento e à experiência quando o indivíduo é exposto à existência de inovação e entende como ele funciona. A transição para o estágio de persuasão ocorre quando o indivíduo forma uma opinião ou atitude favorável ou desfavorável sobre a inovação. Na terceira etapa, o indivíduo se envolve em atividades que o levarão a tomar uma decisão sobre a adoção ou rejeição da inovação. Em um quarto estágio, a implementação ocorre quando a pessoa coloca em prática uma nova ideia e a utiliza. Em um estágio final, a confirmação ocorre quando o indivíduo reforça a decisão tomada em termos de adoção da inovação, a menos que haja mensagens conflitantes com a mesma que o fazem rejeitar a decisão tomada.

Os elementos-chave na disseminação de novas ideias estão relacionados à inovação, canais de comunicação, o tempo durante o qual as ideias são disseminadas e o sistema social em que há indivíduos focados em resolver um problema ou alcançar um objetivo comum. A adoção de uma inovação depende de três fatores: a inovação em si, os indivíduos que adotam a ideia e os modos pelos quais a inovação é comunicada (Rogers, 2003).

Ecologias de aprendizagem

O conceito de ecologia da aprendizagem baseia-se na analogia que compara sistemas biológicos com a aprendizagem humana (Caamaño et al., 2018), aspectos trabalhados em profundidade por Maturana e Varela (2003). Entende-se que a aprendizagem ocorre na interação entre as pessoas através de processos de socialização e construção de conhecimento, na formação de comunidades de prática, cuja troca pode ocorrer tanto pessoalmente quanto virtual. Cope e Kalantzis (2017) explicam que as ecologias de aprendizagem são baseadas na construção de significado por meio de texto multimodal, avaliando a aprendizagem por meio de *feedback* recursivo, aprimorando a inteligência colaborativa, desenvolvendo metacognição, diferenciando a aprendizagem, aumentando a aprendizagem onipresente e desenhando significados ativamente. O foco da aprendizagem concentra-se no



aluno e em suas produções. Outra contribuição relevante relacionada ao conceito de ecologia da aprendizagem é feita por Caamaño et al. (2018), que entendem que os vínculos entre os atores não se limitam às relações hierárquicas baseadas num organograma, aspecto que a tecnologia facilita. A partir dessa lógica, é possível que atores com interesses e problemas comuns se reúnam para compartilhar perspectivas, encontrar soluções e desenvolver projetos.

As trocas entre os sujeitos que fazem parte de uma comunidade envolvem uma aprendizagem diversificada. Promover uma aprendizagem aprofundada, envolvendo diferentes ambientes de prática, implica que a aprendizagem não se restringe aos limites da sala de aula, mas para tirar proveito de outros lugares que possam melhorá-los. Por outro lado, Fullan e Quinn (2017) aludem à relevância das associações pedagógicas nas quais a colaboração entre professores, alunos e a comunidade educacional é valorizada. Nesse cenário, o trabalho colaborativo torna-se um componente-chave. Segundo esses autores, trata-se de criar uma cultura de crescimento em que o papel dos professores é de interesse e ganham relevância especial os “aprendizes exemplares”, que são os que podem modelar e aumentar a aprendizagem de todos (Fullan & Quinn, 2017, p.92, tradução própria).

Da mesma forma, Hernández-Sellés et al. (2015) sugerem que as ecologias da aprendizagem sejam configuradas com base nas várias oportunidades (formais, informais e não formais, presenciais ou mediadas pelas tecnologias) e nos diferentes cenários em que a aprendizagem humana ocorre. Interessante, então, saber quais são as redes que ocorrem nos centros educacionais e as que se estabelecem com o ambiente, desde o mais próximo até o mais distante.

Sob esse ponto de vista, o processo de construção coletiva e socialização do conhecimento é favorecido com a inclusão de tecnologias digitais, que desempenham um papel fundamental na formação e sustentabilidade das comunidades de aprendizagem. As novas ecologias de aprendizagem propõem o conceito de “ecologias onipresentes de aprendizagem”, como ambientes que promovem e apoiam a criação de redes e comunidades de aprendizagem expandida (Diez Gutiérrez & Díaz-Nafria, 2018).

Essas ecologias envolvem “cenários de aprendizagem” caracterizados por mudanças permanentes; portanto, é essencial que a formação de professores não seja estranha à reconfiguração do ecossistema educacional digital referido por Ladino et al. (2016). Os novos ambientes digitais exigem uma maneira de aprender na qual o conhecimento é construído e compartilhado de forma colaborativa e horizontal, o que também serve ao papel social e político da sociedade atual (Diez Gutiérrez e Díaz-Nafria, 2018).

A respeito das instituições de ensino, o desafio tem a ver com a dimensão organizacional, transcendendo a dimensão pedagógica da sala de aula, dimensão que parece ser, de acordo com os antecedentes obtidos, a mais atendida em termos de recursos para geração de conhecimento colaborativo. Ou seja, é necessário transcender a experiência pontual da sala de aula em termos de inclusão digital, passando por um processo de construção colaborativa do conhecimento para evitar a inclusão de tecnologia na sala de aula simplesmente usando esquemas internos (Cicero, Díaz & Rocha, 2011).



Enquadramento contextual breve

Como foi mencionado, a pesquisa toma como universo de estudo os centros públicos de treinamento do Uruguai e Chile; corresponde aqui uma breve apresentação deles. No momento da investigação, os Centros Públicos de Formação de Professores (CFD) do Uruguai são trinta e três organizações que dependem do Conselho de Formação Educacional (CFE). A oferta de treinamento é distribuída por todo o país e inclui o treinamento de professores, professores, técnicos e educadores sociais, cujos graduados trabalham em diferentes níveis de ensino público e privado.

Em Montevideu estão o Instituto de Professores Artigas, o Instituto Normal Maria Stagnero de Munar, e o Instituto Normal de Educação Técnica (INET), enquanto no interior existem seis Centros Regionais de Professores e vinte e dois Institutos de Formação de Professores instalados em todos os departamentos do país, com exceção da capital.

No caso do Chile, vinculados à formação inicial de professores, existem muitos institutos superiores ou universidades que possuem uma variedade de condições e requisitos para a formação inicial de professores. No entanto, o país tentou estabelecer critérios básicos com base na combinação de incentivos positivos e negativos. Da mesma forma, a Lei 20903 estabeleceu padrões, avaliações diagnósticas e critérios de credenciamento para a educação inicial e continuada.

O estudo neste país é composto por vinte entidades de serviço público de formação inicial, de natureza universitária: Universidade de Playa Ancha, Universidade do Chile, Universidade Católica do Chile, Universidade Arturo Prat (Iquique), Universidade de Tarapacá (Arica), Universidade de Antofagasta, Universidade Católica do Norte, Universidade de Atacama, Universidade de La Serena, Universidade de Valparaíso, Universidade Católica de Valparaíso, Universidade de Talca, Universidade Católica de Maule, Universidade de Bío Bío, Universidade de Conceição (UDEEC), Universidade de la Frontera (UFRO), Universidade Católica de Temuco, Universidade de Los Lagos, Universidade de Magallanes, Universidade Austral do Chile.

Metodologia

O desenho metodológico corresponde ao método comparativo de casos, a fim de obter uma visão do objetivo do estudo sob uma perspectiva holística. Procura descrever em profundidade, capturar e reconstruir os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências e comportamentos; consiste num desenho flexível, que reconhece que a realidade é dinâmica.

Como afirmado por Yin (1994) e outros autores (Stake, 1999; Bisquerra, 2004), uma das premissas da adoção do método de caso é que existem muito mais variáveis de interesse do que dados observacionais. Nesse sentido, uma virtude é que, do ponto de vista específico, aponta a estabelecer uma "generalização analítica", permitindo corroborar evidências de dois ou mais casos.

Como já foi indicado, o universo de casos considerados corresponde às instituições educacionais "públicas" de formação de professores no Uruguai e no Chile, sendo selecionadas a partir dos resultados de uma análise multivariada que permite discriminar os diferentes centros devido a um conjunto de variáveis relevantes.



O estudo propõe a combinação de instrumentos de coleta de dados e técnicas de análise qualitativa e quantitativa. Espera-se que essa combinação permita triangular as informações obtidas, permitindo a validação das fontes e sua complementaridade.

As ferramentas de coleta de dados selecionadas são:

- a) pesquisa *on-line* aplicada a todos os diretores ou principais gerentes dos centros de formação de professores no Chile e no Uruguai;
- b) entrevistas semiestruturadas com informantes-chave selecionados em cada um dos países devido ao seu conhecimento do assunto do estudo;
- c) entrevistas semiestruturadas com diretores, professores e profissionais de apoio dos centros de treinamento de professores selecionados como casos de estudo nos dois países;
- d) grupos focais com atores que, nos últimos anos, participaram ativamente das comunidades dos centros de treinamento selecionados como casos de estudo nos dois países;
- e) coleta e registro de dados documentais das instituições consideradas.

As atividades planejadas estão agrupadas em estágios e ordenadas sequencialmente:

1ª Etapa – Preparação da Tipologia

O objetivo é identificar e caracterizar o conjunto de centros de formação de professores no Chile e no Uruguai. Para isso, foi escolhida a aplicação de pesquisas *on-line*, pois oferece a oportunidade de cobrir muitos casos e agilizar a coleta da informação.

2ª Etapa – Casos

A partir da tipologia produzida na etapa anterior, como parte do primeiro marco deste estudo, espera-se ordenar os diferentes casos em razão de três níveis nessa condição: alto, médio e baixo nível de incorporação e aplicação de práticas e ferramentas pedagógicas de inclusão digital. A seleção resultante será, portanto, três estudos de caso para cada um dos dois países considerados, Chile e Uruguai.

3ª Etapa – Validação em painel de especialistas, troca de experiências entre as instituições participantes e relatório final

Os resultados obtidos com a análise de cada um dos estudos de caso considerados serão compartilhados por todos os membros da equipe de pesquisa e analisados de forma comparativa, seguindo o padrão previamente estabelecido. Dessa maneira, pretende-se desenvolver um primeiro conjunto de descobertas preliminares com o potencial de serem generalizáveis e outras que se refiram apenas a realidades particulares.

As conclusões preliminares serão expostas a um painel selecionado de especialistas em cada um dos países, Chile e Uruguai, com o objetivo de validá-las e construir conjuntamente recomendações capazes de definir um modelo de ação.

Finalmente, serão realizadas duas reuniões de intercâmbio, uma em cada país, nas quais representantes das instituições selecionadas participarão como “casos”. O objetivo será que os diretos conheçam as experiências desenvolvidas e troquem opiniões com grupos maiores.



Estágio atual: desenho da pesquisa

O objetivo do questionário é explorar a impressão do uso de tecnologias digitais na formação inicial de professores e, em particular, a formação de comunidades de aprendizagem que favoreçam a aprendizagem profunda. Os dados coletados aqui serão usados para caracterizar todos os Centros Públicos de Formação de Professores, com base em seu vínculo com a inclusão tecnológica, a aprendizagem profunda e as ecologias de aprendizagem.

O questionário passou por diferentes estágios de construção colaborativa entre as equipes de pesquisa dos dois países. Levando em consideração as diferentes realidades e estruturas regulatórias entre os dois países, foram geradas categorias de análise comum, mas foi tomado o cuidado de usar um idioma apropriado para cada país. Por sua vez, foi testado previamente nos dois países para que cada item seja entendido e alinhado aos objetivos do instrumento de coleta de dados.

O questionário abrange as seguintes variáveis e dimensões:

- (a) identificação e principal finalidade do centro de formação docente no Chile e no Uruguai;
- (b) disponibilidade e caracterização de recursos humanos e materiais;
- c) principais áreas de ação relacionadas com a formação de professores;
- d) perfil de participantes naturais e institucionais; e
- (e) estratégias metodológicas, centradas na inovação pedagógica baseada na utilização das TIC.

As questões incluídas no questionário são funcionais às categorias de análise definidas:

- a) utilização e apropriação de tecnologias digitais;
- b) utilização de tecnologias digitais na formação de professores;
- c) tecnologias digitais e aprendizagem profunda;
- d) tecnologias digitais e construção de comunidades.

Neste momento, estamos no meio da coleta de informação sobre a pesquisa *on-line*, estágio que esperamos concluir em novembro para prosseguir com o processamento dos dados nos dois meses seguintes e começar com a segunda fase do estudo no início do ano curricular nos dois países.

Referências

- Adell, J. & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En Hernández, J. Pennesi, M. Sobrino, D. & Vázquez, A. (Coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Aguerrondo, I., Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro. I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, I. (2006). *Porqué sobrevive la innovación y qué hace que funcione*. Buenos Aires: OÉCD-OCDE CERL.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2da ed.). Madrid: La Muralla.
- Caamaño, F.J.S., Sanmamed, M.G. y Carril, P.C.M. (2018). *El desarrollo de las ecologías de aprendizaje a través de las herramientas en línea*. *Revista Diálogo Educativo*, 18 (56), 128-148.



- Cicero, C., Díaz, P., & Rocha, M. (2011). Reflexiones sobre la formación docente en TICs y la inclusión del modelo 1 a 1 en educación media. Consultado el 24/10/2018 en http://www.flordeceibo.edu.uy/sites/default/files/1.edu/Cicero_Diaz_Rocha-Reflexiones%20sobre%20la%20Formacion%20Docente%20en%20TICs%20y%20la%20inclusion%20del%20modelo%201%20a%201%20en%20Educacion%20Media.pdf
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Books google.com <https://thenounproject.com/ryan121>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2017). *E-learning Ecologies*. Routledge: New York.
- De la Torre, S. & Barrios, O. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- Diez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J. M. (2018). *Ubiquitous learning ecologies for a critical cyber-citizenship*. *Comunicar*, 26(54), 49–58.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2013) *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Seattle: Collaborative Impact.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014) *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. London: Pearson.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Coherencia. Los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Montevideo, Red Global de Aprendizajes, Ceibal.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Deep learning: engage the world, change the world*. Thousand Oaks: Corwin.
- Gómez, R., Delgadillo, K. & Stoll, K. (2002) *Telecentros... ¿Para qué? Lecciones sobre telecentros comunitarios en América Latina y el Caribe*. Canadá: IDRC.
- Hattie, J. (2015). *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction". What Works Best In Education: The Politics Of Collaborative Expertise*. Pearson.
- Hernández-Sellés, N. González, M. & Muñoz, P. (2015). *El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. *Teacher's Roles in Learning Ecologies: Looking into Collaborative Learning in Virtual Environments*, 19(2), 147–163.
- Koper, R. (2009). *Learning network services for professional development*. Berlín: Springer.
- Ladino, D., Santana, L., Martínez, O., Bejarano, P. & Cabrera, D. (2016). *Ecología de aprendizaje como herramienta de innovación educativa en educación superior. Nuevas ideas en informática educativa*, 12, 517-521.
- Maturana, H. & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- UNESCO (2009) *Ceibal en la sociedad del siglo XXI*. Montevideo: Oficina UNESCO.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA -RS

Marcia Cristina Gouvea Gomes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, UNICRUZ. Bolsista da CAPES.
Graduação em Enfermagem - UNICRUZ.
camilakuhn1994@hotmail.com

Carine Nascimento da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, UNICRUZ. Bolsista da CAPES.
Graduação em Fisioterapia - UNICRUZ.
kaca_nascimento@hotmail.com

Camila Kuhn Vieira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, UNICRUZ. Taxa CAPES.
Núcleo de Apoio ao Estudante e ao Professor da Unicruz (NAEP).
Centro de Equoterapia UNICRUZ.
mrodrigues@unicruz.edu.br

Vaneza Cauduro Peranzoni

Doutora em Educação.
Docente do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento social, UNICRUZ.
Coordenadora do Centro de Equoterapia- UNICRUZ.
vperanzoni@unicruz.edu.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo contextualizar o Núcleo de acessibilidade e inclusão universitária da Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ, localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul. A metodologia adotada foi uma análise descritiva com abordagem qualitativa, com leituras pesquisadas nos seguintes suportes: na Plataforma do Google Acadêmico, Scielo e Políticas de Acessibilidade e Inclusão. O Núcleo de acessibilidade e inclusão da UNICRUZ é destinado em apoiar o acadêmico com deficiência, com o objetivo de facilitar o acesso ao ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência, e também dar todo suporte de acessibilidade para que tenham livre acesso como todos os acadêmicos da IES. Justifica-se esta pesquisa como um relato de experiência para outras IES terem acesso e que possam assim servir de suporte de como essa IES vem atendendo às diversidades e complexidades da comunidade acadêmica com deficiência, bem como está oferecendo apoio no aspecto ensino-pedagógico, às pessoas com deficiência, com propósito de facilitar o acesso ao ensino-aprendizagem, seja dos estudantes com deficiência, os seus tutores, os seus professores e/ou funcionário da IES. Neste contexto, pretende-se mostrar que a Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ faz valer e realiza o direito da pessoa com deficiência no âmbito da inclusão social e cidadania, proporcionando o que a Lei Federal determina “O Direito à Educação”. Assim, conclui-se que a Educação inclusiva deve ser desenvolvida em todas as áreas da Educação, sendo desde do Ensino Básico até ao Ensino Superior, trazendo a importância do acompanhamento pedagógico aos alunos com dificuldades acadêmicas e incentivando políticas universitárias no cenário de acessibilidade e inclusão.

Palavras-chaves: Inclusão Educacional. Ensino. Direitos humanos. Deficiência.

SUMMARY: The present work aims to contextualize the University Accessibility and Inclusion Center of the University of Cruz Alta-UNICRUZ, located in the northwest region of Rio Grande do Sul. The methodology adopted was a descriptive analysis with a qualitative approach, with readings searched on the following supports. on the Google Scholar Platform, Scielo, and Accessibility and Inclusion Policies. The UNICRUZ Center for Accessibility and Inclusion is intended to support students with disabilities, with the aim of facilitating access to teaching and learning for people with disabilities, as well as providing all accessibility support to which they have free access like all students of HEIs. This research is justified as an experience report for other HEIs to have access and can thus sup



port how this HEI has been meeting the diversity and complexities of the academic community with disabilities, as well as offering support in the teaching-pedagogical aspect, to persons with disabilities for the purpose of facilitating access to teaching and learning, whether by students with disabilities, their tutors, their teachers and or IES staff. In this context it is intended to show that the University of Cruz Alta-UNICRUZ enforces and realizes the right of people with disabilities within the scope of social inclusion and citizenship, providing what the Federal Law determines “The Right to Education”. Thus, it is concluded that inclusive education should be developed in all areas of education, ranging from elementary school to higher education, bringing the importance of pedagogical monitoring to students with academic difficulties and encouraging university policies in the scenario of accessibility and inclusion.

Keywords: Educational Inclusion. Teaching. Human rights. Deficiency.

INTRODUÇÃO

As Universidades comunitárias são instituições de Ensino Superior (IES) que visam contribuir na assistência educacional do acadêmico e no desenvolvimento regional da comunidade em que estão inseridas. Para isso, é essencial que as IES atentem em um compromisso social respeitando as diversidades socioculturais.

É nesse contexto que destacamos uma IES, de âmbito comunitário. Situada na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, teve como premissa melhor atender às diversidades e complexidades da comunidade acadêmica no aspecto ensino-pedagógico, criado em 2017 um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Esse núcleo é um setor de apoio ao acadêmico destinado às pessoas com deficiência, com propósito de facilitar o acesso ao ensino-aprendizagem, sejam estudantes, tutores, professores ou funcionário. Nessa perspectiva, destaca-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência, previsto em lei federal, que determina o direito essencial da pessoa com deficiência no âmbito da inclusão social e cidadania, discorrendo no artigo 27 (Direito à Educação): “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, p 01).

Destarte, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão é um órgão essencial para os discentes com deficiência, o qual contribui para um ensino de qualidade com métodos de inclusão, baseados nas necessidades do acadêmico, promovendo, assim, a educação inclusiva. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é contextualizar o Núcleo de acessibilidade e inclusão social da Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza em uma análise descritiva com abordagem qualitativa, de um Núcleo de acessibilidade e inclusão de uma IES comunitária, localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul, chamada de Universidade de Cruz Alta-RS. Nesse sentido, este trabalho buscou divulgar um dos setores acadêmicos da instituição, que visa proporcionar acessibilidade e inclusão social para alunos,



funcionários e professores, principalmente da instituição.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa nas diretrizes e estudos científicos que regem e regulamentam este núcleo, para divulgar e que outras instituições possam conhecer as atividades desenvolvidas, para dar conta da demanda dos acadêmicos com deficiência dessa instituição de Ensino Superior. Sendo assim, adotou-se a técnica de revisão de literatura. Para tal, foram realizadas buscas nas bases de dados do Google Acadêmico, *Scielo*, artigos científicos e Políticas de Acessibilidade e Inclusão entre os meses de março e abril de 2019.

Segundo Minayo (2002, p. 17), pesquisar é um ato importante para a ciência, pois parte de um problema da vida prática, ligado aos interesses sociais nas investigações, sendo essencial para a educação na atualização das informações. A autora assim continua:

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a investigação qualitativa, pois vem ao encontro dos interesses sociais e é de melhor compreensão no que se refere ao comportamento e experiências humanas, acompanhando-se assim o contexto da pesquisa, na tentativa de compreender os processos nos quais os sujeitos constroem significados e descrevem em que consistem esses mesmos significados.

Totaliza 27 artigos selecionados com a temática, porém somente 3 foram incluídos nos resultados deste estudo. O descarte de publicações ocorreu a partir da efetiva análise, pois não coincidiam com o objetivo da presente pesquisa.

O COMPROMISSO SOCIAL RESPEITANDO AS DIVERSIDADES SOCIOCULTURAIS DA UNICRUZ (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

A inclusão de pessoas com deficiência no processo de ensino traz uma preocupação no enfoque pedagógico, pois requer uma mudança no modelo educacional. Propõe adaptações na sistemática de aprendizagem/educação, visando à inclusão dos acadêmicos com metodologias facilitadoras, com equipe multidisciplinar para dar conta da evolução do aprendizado com base nas suas necessidades e competências desses acadêmicos, possibilitando acesso em toda a infraestrutura da instituição, através de uma boa acessibilidade.

Moreira, (2012, p. 101) corrobora sobre os princípios da educação inclusiva, em que deve se investir em “materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória”. Destaca, ainda, as políticas educacionais que “explicitem em seus programas de governo, sobretudo, de que forma as univer



sidades públicas poderão buscar recursos financeiros para equiparar adequadamente as necessidades dessa demanda” Moreira, (2012, p. 101).

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade de Cruz Alta RS tem como propósito prestar esclarecimento sobre as deficiências no cenário estudantil, por meio de projetos, diálogos com os docentes e os discentes, programas e práticas de sensibilização e conscientização de toda a comunidade acadêmica e sociedade em geral, a fim de que as atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação às pessoas com deficiências sejam dissipadas.

O núcleo é composto por uma equipe de profissionais, sendo uma educadora especial que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem todas as barreiras para a plena participação dos discentes, considerando suas necessidades específicas; um profissional com especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), essa também exerce a função de intérprete e tradutora para os acadêmicos com deficiência auditiva, quando se fizer necessário, um profissional com capacitação e formação em Braille, pelo Instituto Benjamin Constan, que realiza atividades pertinentes a sua função quando o discente com perda de visão assim necessitar (Política de Acessibilidade e Inclusão, 2017).

Assim, as atribuições do Núcleo da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ são de acompanhamento das ações previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dessa instituição, no que diz respeito ao corpo discente em promover o desenvolvimento psicossocial do discente, em acolhimento especial às pessoas (discentes) com deficiência viabilizando sua integração ao meio universitário, bem como realiza o acompanhamento da frequência, do aproveitamento acadêmico e do desempenho das avaliações dos discentes que se encontram em atendimento pelo Núcleo – NAIU, com vistas a assegurar o sucesso acadêmico. Os atendimentos dos profissionais acontecem individualmente e ou em grupo aos discentes, oferecendo um espaço de apoio visando ao sucesso da vida acadêmica. Tem como proposta a construção de uma nova relação entre discentes, coordenação, docentes e colaboradores dessa instituição de ensino superior de maneira geral, fazendo a inclusão dos discentes com deficiência através de ações, dos acessos a computadores, programas especiais adaptados de multimídia; cadeiras, muletas, material em braille, reglete, sorobã, intérprete de libras, professor de braille e apoio pedagógico, transcrição do material escrito (livro, artigos) para áudio, transcrição do material escrito para o Braille, com a oferta do profissional intérprete em libras para acadêmicos com deficiência auditiva, e ainda com disponibilidade aos professores de alternativas diferenciadas de avaliações para os acadêmicos com deficiência conforme suas competências e habilidades.

A universidade de Cruz Alta – UNICRUZ possui um Plano de Acessibilidade Institucional, que atua através das demandas necessárias para auxiliar as pessoas com deficiência no âmbito dos espaços universitários.



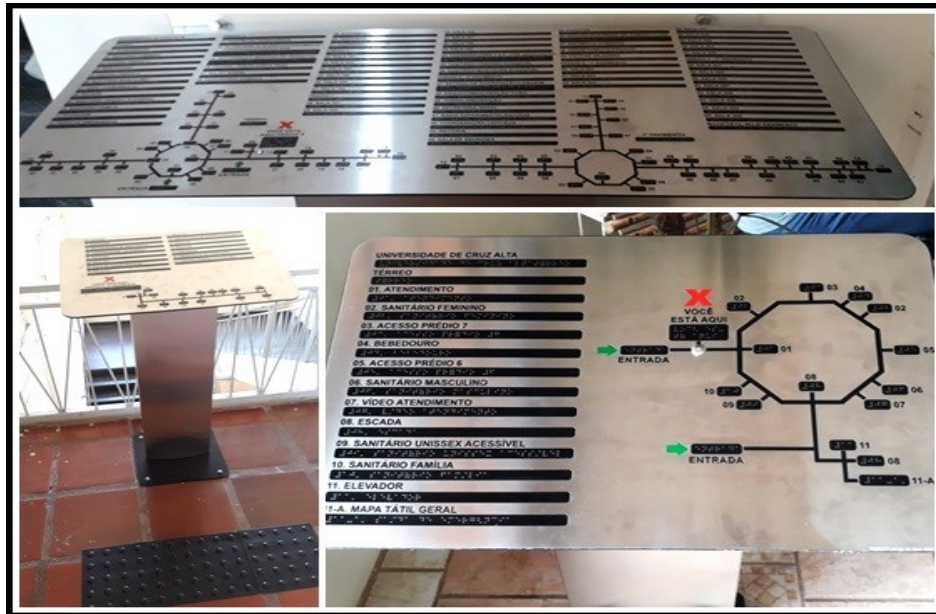


Figura 1. Mapas Táteis

Na Imagem acima (Figura 1), destacam-se três figuras de mapas táteis instituídos na universidade, os quais se situam nas entradas principais do Prédio Central (contendo a secretária acadêmica, setores administrativos, salas de aula), na biblioteca e nos laboratórios da universidade, no intuito de facilitar a localização de todos os espaços da instituição pesquisada.



Figura 2. Piso Tátil

A Figura 2 são imagens de pisos táteis construídos nos corredores da UNICRUZ-RS. A primeira e a segunda imagens de pisos tátil estão localizadas nas entradas principais dos laboratórios, a penúltima dá acesso para uma porta de sala de aula, e a última imagem dá saída para uma rampa de acesso, com corrimão.



Figura 3. Espaço em Braille na Biblioteca- Fonte: arquivo pessoal.

A imagens acima (figura 3) é um espaço com acervo em braille. Este é localizado na biblioteca que tem como nome Visconde de Mauá da UNICRUZ, constituída de 3 imagens: a primeira e a segunda imagens mostram estantes de livros braille, a segunda mostra uma mesa no centro para estudos para os acadêmicos, na terceira imagem encontra-se a porta principal de acesso, com uma placa de “Espaço de aprendizagem em braille”, sendo um método efetivo de mediação da qualidade do ensino superior.



Figura 4. Acessibilidade – Fonte: arquivo pessoal.

A figura 4 focaliza dois banheiros adaptados no prédio central da instituição- UNICRUZ. A primeira imagem mostra duas portas com uma barra para abri-las e uma placa de banheiro para as pessoas com deficiência. Na ausência destas o uso é liberado para o público geral. A segunda imagem apresenta um vaso centralizado com corrimões de apoio, uma lixeira e um porta papel higiênico; à direita, um banquinho de ferro com tampo de madeira, sendo a pia com altura ideal para um cadeirante, bem como as portas com medidas adequadas para entrada de cadeirantes.

As figuras acima evidenciam as adaptações, melhorias no âmbito da acessibilidade e inclusão feitas pela UNICRUZ, e todo esse trabalho com o auxílio e monitoramento semanal dos profissionais do Núcleo de acessibilidade e inclusão dessa instituição.

Quando se refere ao processo de Inclusão nos sistemas educacionais e às demandas de ações de apoio que delas decorrem, parte-se do pressuposto que vai além de uma mudança do sistema de ensino para o aluno com necessidades educacionais especiais. Define-se, então, a importância das transformações profundas neste ambiente quanto à metodologia, currículo e avaliação bem como na oferta de subsídios das tecnologias assistivas e tecnologias acessíveis, que são essenciais durante o processo para que se obtenha sucesso educacional. Nesse contexto, a instituição tem o NAIU que vem consolidar a área de ensino e pesquisa na Educação Inclusiva e em Tecnologia Assistiva através de uma rede de cooperação entre os cursos da Universidade; ofertar um espaço de formação e de práticas, tanto para acadêmicos como para egressos e da comunidade regional em cursos e oficinas que venham a subsidiar o atendimento aos diversos perfis de alunos atendidos pelas instituições de ensino; ampliar os espaços de estudo e elaboração de estratégias metodológicas de modo a qualificar a atuação docente, visando à aprendizagem para todos os alunos; estimular a utilização dos equipamentos de forma interdisciplinar, associando os diferentes saberes e habilidades quer seja na formação ou na atuação docente; promover e possibilitar aos acadêmicos dos cursos de formação de professores a vivência de práticas inclusivas integradas ao currículo; disponibilizar a vivência de situações de aprendizagem condizentes com o contexto do Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais; e ofertar o aprimoramento, aplicação e avaliação de metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem.

O núcleo de acessibilidade e inclusão da Universidade de Cruz Altas – RS encontra-se em constante construção na instituição, através das práticas Inclusivas na busca de consolidar a cultura da inclusão e da aprendizagem para todos, ou seja, um novo olhar e uma nova postura conceitual e metodológica para atender às necessidades da formação de pessoas; e, através de uma atuação qualificada na formação de professores nos Cursos de Licenciaturas e na formação continuada com o uso de tecnologias assistivas e Acessíveis, qualificar o atendimento na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado nos diferentes níveis e espaços de ensino; propor o desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos voltados para o Atendimento Educacional Especializado, tanto físico quanto digital da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ

CONCLUSÃO

Este trabalho teve o intuito de contextualizar e apresentar o núcleo de acessibilidade e inclusão da Universidade de Cruz Altas–RS, o NAIU; trazer a possibilidade de conhecer o setor instituído em uma universidade comunitária do Estado do Rio Grande do Sul que apoia os direitos das pessoas com deficiências, fazendo, assim, a inclusão social e construindo caminhos que a humanidade percorra em seu desenvolvimento, que tenham significados e sejam mediados pela con



vivência entre os seres humanos e haja interação na comunidade Acadêmica.

A partir disso, conclui-se que a Educação inclusiva deve ser estimulada a todas as áreas da Educação, trazendo a importância do acompanhamento pedagógico aos alunos com dificuldades acadêmicas e incentivando políticas universitárias no cenário de acessibilidade e inclusão. O núcleo de acessibilidade e inclusão social do presente IES é um espaço acessível e de inclusão, acolhendo todos em qualquer momento de suas vidas, sejam alunos, professores e trabalhadores.

A IES, como é instituição comunitária, tem como meta a qualificação dos procedimentos teórico-metodológicos capazes de produzir uma cultura de participação como forma de (co) responsabilização, na solução dos problemas comunitários. E ainda com enfoque na realidade regional, suas problemáticas e suas potencialidades, como objeto para investigação acadêmica interdisciplinar, produção de conhecimento e socialização. Assim, vindo ao encontro da educação inclusiva, estabelece oportunidade à sociedade acadêmica. Percebe-se que a Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ está em uma consolidação da acessibilidade plena; esta vem adequando-se à acessibilidade física universal, à Constituição e à consolidação do projeto de acessibilidade assistida. Está em construção e adaptação do sistema de diferentes mídias institucionais às diferentes necessidades de implementação e atualização constante para que realmente a instituição tenha acessibilidade e uma educação inclusiva para seus acadêmicos com deficiência, sendo que esse é o grande fundamento do núcleo de acessibilidade da UNICRUZ – NAIU.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2015). Presidência da República. **Lei 13.146: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília- DF. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, (2002). (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Temas Sociais. 20. ed. Petrópolis: Vozes.

MOREIRA, Laura Ceretta. (2012). **Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização** In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, p. 97- 108.

Política Institucional de Acessibilidade (2017). Universidade de Cruz Alta. Cruz Alta- RS,



PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NOS CURSOS DE DIREITO: UM ESTUDO DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018

CORDEIRO, Carla Priscilla

Cesmac

priscillacordeiro@cesmac.edu.br

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima

Universidade Federal de Alagoas

lanallpalmeira@outlook.com

PRADO, Edna Cristina do

Universidade Federal de Alagoas

wiledna@uol.com.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a promoção do desenvolvimento humano nos cursos de Direito a partir da legislação que disciplina o curso no Brasil, tomando-se como foco central de análise a Resolução CNE/CES nº 5 de 17 de dezembro de 2018. A metodologia adotada ao longo do desenvolvimento do trabalho teve natureza qualitativa, a partir da análise da legislação e dos autores que abordam a temática. Realizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental, uma vez que foram analisadas as normas que disciplinam o curso, artigos, dissertações, teses, livros e outros materiais sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Direito. Educação. Legislação. Desenvolvimento.

ABSTRACT: This article aims to discuss the promotion of human development in law courses from the legislation that governs the course in Brazil, taking as its central focus analysis CNE/CES Resolution nº 5 of December 17, 2018.

The methodology adopted throughout the development of the work was qualitative, based on the analysis of the legislation and the authors who discuss the theme. A bibliographic and documentary research was conducted, since the norms that discipline the course, articles, dissertations, theses, books and other materials on the subject were analyzed.

KEYWORDS: Right. Education. Legislation. Development.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de Direito são dos mais procurados do país, o que tem levado, ao longo das últimas décadas, a se proliferar de forma desenfreada, sem planejamento e controle adequados. Isso tem colaborado, diretamente, para o empobrecimento das práticas pedagógicas em seu âmbito. A título de exemplo, cite-se o fato de haver pouco investimento em ensino e pesquisa e quase nenhum em extensão nos cursos superiores em Direito, como menciona Castro (2004).

O sucateamento que as universidades públicas têm sofrido, ao longo de sua criação e desenvolvimento, é outro fator que tem ampliado a grave crise pela qual os cursos jurídicos têm passado. Tidas como *locus* da produção do conhecimento, desenvolvimento da pesquisa e extensão, as universidades públicas enfrentam problemas institucionais que as limitam de exercer sua função social. Além disso, ainda hoje o acesso as suas cadeiras se mostra restrito, pois os grupos socialmente



excluídos, que geralmente estudam em escolas públicas ou não podem pagar os melhores colégios, saem perdendo no processo de seleção via vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Quem sai ganhando, nessa toada, são as faculdades e universidades privadas, que “abocanham” a grande quantidade de jovens que não conseguiram acessar à universidade pública, lucrando imensamente com o descaso com o ensino superior brasileiro.

Nesse cenário em que tanto se discute sobre o ensino jurídico, pouco tem se debatido sobre uma questão essencial à sua melhoria: a promoção do desenvolvimento humano nos cursos, a partir de sua matriz curricular (o que se reflete no ensino, pesquisa e extensão). Trata-se de um tema que merece atenção, pois é essencial ao desenvolvimento de toda e qualquer prática educativa crítica, que torne os sujeitos envolvidos conscientes de seu papel social para modificar a sociedade em que vivem.

Por isso, o objetivo deste artigo é discutir a promoção do desenvolvimento humano nos cursos de Direito, o que foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa da temática e de uma pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema.

Para compreender como os cursos de Direito se organizam e quais suas premissas basilares, em um primeiro momento foi analisado o texto da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação com vigência entre 2014-2024. Em um segundo momento, foram analisadas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito de 2018, para compreender como este curso se organiza e promove o desenvolvimento humano em sua estrutura curricular.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Constituição Federal, em seu artigo 6º, elenca como um direito fundamental social a educação, considerando-a um dos direitos mais caros à sociedade, indispensável à concretização do ideal de vida digna e à superação das desigualdades sociais. Por isso, a Constituição vai conter em seu corpo um conjunto de normas que dizem como a educação deve ser desenvolvida em cada um dos níveis de ensino, elencando a abrangência desse direito para os cidadãos, assim como, em contrapartida, seus deveres, bem como os do Estado, seus princípios gerais, forma de financiamento, a realização do ensino privado, previsão do Plano Nacional de Educação (PNE) etc. A inserção da educação no quadro de direitos fundamentais, desta forma, se configura em uma grande conquista, cabendo ao Estado sua realização e regulação na prática. Assim,

Art. 205. 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.

Na base desse direito, encontram-se os direitos e deveres dos cidadãos e do Estado, que devem atuar, conjuntamente, para promover e incentivar sua realização. Isto porque, como trata Jaeger (1989, p. 4) “[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade”. O esforço para sua realização pertence a todos, que têm a responsabilidade direta pela educação que se



desenvolve no país. Assim, a ação do Estado deve ser realizada a partir dos princípios gerais para o ensino, em todos os níveis, elencados no artigo 206, que segue:

- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Com isso, funda-se uma ampla base principiológica que busca garantir o desenvolvimento social de forma abrangente. Diante do contexto do ensino superior, alguns desses princípios assumem um papel de destaque, como a liberdade de expressão e manifestação de ideias e de concepções pedagógicas, algo realmente caro ao ambiente acadêmico, sendo indispensável para o exercício de uma docência que busque despertar a consciência crítica e autonomia nos indivíduos; também a gratuidade do ensino público, principalmente aos indivíduos que herdaram o patrimônio histórico da segregação e marginalização cultural por décadas no país; assim como a manutenção de sua qualidade, imprescindível para superar a crise em que a universidade se encontra atualmente. Em resumo, a realização da educação em qualquer nível deve acontecer conjuntamente com a observância destes princípios, sem os quais a atividade de ensino não pode se concretizar.

O dever do Estado, em relação à educação superior, será efetivado, nos termos do artigo 208, a partir do “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Por isso, dentro da ordem constitucional a educação superior deve ser desenvolvida diretamente pelo Estado, em universidades, Institutos Federais de Educação (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), ou pela iniciativa privada, também em universidades, centros universitários ou faculdades. Neste sentido, o senso da educação superior, realizado em 2017, fornece dados importantes sobre a quantidade desses cursos atualmente no Brasil:

IMAGEM 1: Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - 2017

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.

Nota: n.a. Não se aplica.

Fonte: INEP, 2017.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

As universidades, de acordo com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, são instituições que “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. São centros irradiadores da cultura humanista e da produção do conhecimento, com capacidade de autogestão. Nos termos do art. 52 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB):

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Por sua vez, os Institutos Federais de Educação foram criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica do país. Desse modo, voltam-se à formação de nível médio e técnico. Nos termos da mencionada lei,

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), agora resumidos a duas unidades – CEFET/RJ e CEFET/MG – também se voltam ao desenvolvimento de educação tecnológica de nível médio e técnico (art. 1º, III). Tanto os IF quanto os CEFET têm natureza jurídica de autarquia e capacidade de autogestão, assim como as universidades.

Por outro lado, o artigo 209 da Constituição prevê que o ensino é livre à iniciativa privada desde que sejam cumpridas as normas nacionais de educação e que passem pelo processo formal de criação, autorização e avaliação de qualidade. Nesse prisma, as instituições de ensino superior no âmbito privado podem se manifestar como faculdades, centros universitários ou universidades. Estas



seriam as instituições por excelência de desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, com autonomia e capacidade de autogestão. Em relação aos demais tipos de instituições, de acordo com o Decreto nº 5.773/2006, primeiro uma instituição privada é credenciada como faculdade (art. 13, § 1º). Trata-se de um estágio inicial da autorização para funcionamento, quando essas instituições têm um ou poucos cursos. Já os centros universitários são definidos como

[...] instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (PORTAL DO MEC, 2018).

O art. 16 do Decreto 9.235/2017 prevê os requisitos para que as faculdades se transformem em centro universitário:

Art. 16. As IES privadas poderão solicitar recredenciamento como centro universitário, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

- I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II – um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III – no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa in loco realizada pelo Inep;
- IV – possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V – possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VI – terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e
- VII – não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

A mesma lei também prevê os requisitos para que os centros universitários se transformem em universidades:

Art. 17. As IES privadas poderão solicitar recredenciamento como universidade, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

- I – um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II – um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III – no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa in loco realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular;
- IV – possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V – possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por

docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004;
VII – oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e
VIII – não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Evidencia-se, assim, que há uma escala na criação de IES, aumentando-se a competência para autogestão e criação de cursos quando conseguem se instituir como universidades.

No artigo 214, a Constituição estabelece que as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para o desenvolvimento de ensino serão regulamentados por meio do Plano Nacional de Educação, atualmente previsto na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência até o ano de 2024.

Percebe-se, a partir da análise do texto constitucional, que são inúmeros os deveres do Estado quando se fala em educação superior. Este deve planejar e executar políticas públicas variadas neste âmbito, garantindo que todos os valores que o sustentam possam ser alcançados. Com a Constituição Federal de 1988, a educação foi elevada a um patamar superior no país. Considerada como um Direito fundamental de todos os cidadãos, devendo ser prestada pelo Estado com a ajuda de toda a sociedade, a educação passou a ser vista como um dos Direitos mais importantes para que a sociedade possa superar as enormes desigualdades econômicas e sociais existem em seu âmago.

Embora esse reconhecimento possa parecer óbvio diante do contexto de evolução normativa dos Direitos humanos em nível internacional e da redemocratização vivida pelo país, é preciso reconhecer que, desde que foram criadas as primeiras faculdades isoladas, desde que as primeiras universidades foram instituídas a partir da junção dessas faculdades, o ensino superior brasileiro tinha uma função utilitarista, garantindo o acesso dos filhos de aristocratas, fazendeiros, nobres e demais indivíduos abastados a profissões que historicamente só poderiam ser ocupadas por eles. Assim, deve-se reconhecer que a educação servia a alguns poucos, e que sua inserção na Constituição de 1988, nos termos em que isso ocorreu, foi uma conquista histórica necessária e urgente, que ainda precisa ser implementada de fato, permitindo que a sociedade tenha acesso a um ensino de qualidade em todos os seus níveis.

2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A educação, de acordo com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/1996) não se restringe aos espaços institucionais de promoção da educação – como escolas e universidades, por exemplo –, mas a toda a sociedade, a partir da vida em família e em sociedade de diversas maneiras distintas. Tanto que dentre os princípios que devem reger a educação nacional a educação vem prevista como um dever do Estado e da família.

Em relação a esses princípios, prevê o artigo 3º:



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII – valorização do profissional da educação escolar;
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX – garantia de padrão de qualidade;
X – valorização da experiência extra-escolar;
XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII – consideração com a diversidade étnico-racial.
XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Perceba-se que a LDB possui como princípios basilares a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias pedagógicas, um padrão de qualidade, garantia à educação e aprendizagem a todos os níveis de ensino. Em outras palavras, as instituições de educação devem pautar sua atuação, independente da área, pelo debate de ideias e por práticas pedagógicas com o objetivo de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o artigo 4º, inciso V afirma que o Estado deverá garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, a pesquisa e a criação artística a todos. O inciso IX do mesmo artigo afirma que ao Estado também deve garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”. No mesmo sentido, há previsão que os cursos superiores noturnos deverão manter os mesmos padrões de qualidade dos cursos diurnos (art. 48, §4º).

A iniciativa privada poderá desenvolver atividades no âmbito do ensino, cumprindo as normas gerais da educação nacional e dos sistemas de ensino, a partir da autorização do Poder Público e da verificação contínua de qualidade e, por fim, provando sua capacidade de autofinanciamento (art. 7º, LDB).

2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), expresso na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, é composto de um conjunto de metas para todos os níveis de educação no país, a ser atingido até 2024. No âmbito da educação superior existem várias metas, dentre as quais algumas são destacadas, como pode ser apontado abaixo:

- Meta 11: prevê o aumento da oferta de financiamento estudantil para instituições de ensino superior privadas;
- Meta 12.1: prevê a otimização da estrutura física e recursos humanos das universidades públicas;
- Meta 12.9: busca ampliar o acesso à universidade dos grupos historicamente desfavorecidos.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

- Meta 13: prevê a melhoria da qualidade da educação superior e ampliação da quantidade de mestres e doutores no quadro docente das IES;

Meta 14: expandir a quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, consequentemente, o número de matrículas nesses cursos.

As metas do PNE preveem políticas de acessibilidade e inclusão, de ampliação da quantidade de vagas no ensino superior, bem como o aumento da oferta das pós-graduações *stricto sensu* no país até 2024. No entanto, não há previsão de como o desenvolvimento humano pode ser institucionalizado em instituições de ensino superior.

3 DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE DIREITO

Além da legislação aplicável a todo o ensino superior, acima mencionada, aos cursos de Direito são aplicadas as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) do curso, que contém a forma de organização do mesmo, a estrutura dos currículos, formas de avaliação, dentre outras coisas.

Com a publicação da Constituição de 1988, o ensino jurídico recebe novas matrizes curriculares e resoluções complementares. A primeira delas foi a Portaria nº 1886/1994, que instituiu novas DNC para o curso, que, a partir dela, passou a ser desenvolvido em 5 anos (art. 1º). As atividades de ensino deveriam ser desenvolvidas ao lado das atividades de pesquisa e extensão, de forma interligada e obrigatória, o que refletiu as preocupações constitucionais, a fim de proporcionar uma formação “fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em Direito” (art. 3º). A mencionada portaria previu, ainda, a forma que se desenvolveriam atividades complementares (art. 4º), acervo bibliográfico mínimo para o curso (art. 5º), e um conteúdo mínimo.

Em relação ao ensino, o referido diploma foi omissivo, bem como em relação às formas de avaliação, embora tenha previsto, no artigo 9º, a obrigatoriedade de apresentação e defesa de monografia para uma banca examinadora como critério para conclusão do curso.

A Portaria nº 1886/1994 logo foi revogada em 2004 pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, pertencente à Câmara de Educação Superior, de número 9º de 23 de setembro de 2004, que buscava melhorar a qualidade e organização dos cursos jurídicos. Neste sentido, o artigo 2º, § 1º dispunha:

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática; VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; IX - concepção e composição das atividades de estágio



curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; X - concepção e composição das atividades complementares; e, XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

Percebe-se que o instrumento buscava melhorar a qualidade do ensino ao estabelecer os objetivos do curso e valores nos quais ele deveria se ancorar, a partir de uma ótica liberal do ensino jurídico. A resolução previa um perfil diferenciado ao formando, de acordo com seu artigo 3º:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, **humanística** e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (Grifos meus).

Foram previstas, também, as competências e habilidades para a formação profissional que os discentes precisariam adquirir ao longo do curso (art. 4º), bem como as disciplinas que deveriam ser lecionadas ao longo de seus cinco anos (art. 5º), a partir de três eixos de formação: fundamental, cujo objetivo era permitir que os futuros profissionais pudessem interligar o conhecimento jurídico a outras esferas da ciência e de caráter humanístico; profissional, com um enfoque essencialmente dogmático, garantindo uma visão do próprio sistema normativo e o acompanhamento dos fenômenos sociais que acarretavam a mudança no Direito positivado; e, por fim, prática, garantindo que os conteúdos dos outros eixos possam ser aplicados na realidade.

Mesmo assim, evidencia-se a insuficiência da resolução, uma vez que não foram estabelecidos critérios específicos para o desenvolvimento de políticas institucionais de promoção do desenvolvimento humano. Diante da ausência de definições, as práticas tradicionais do curso permaneceram as mesmas.

Essa resolução foi revogada no final de 2018 pela Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Embora as novas diretrizes possam ser aplicadas imediatamente, as IES têm até dois anos para implementar as mudanças inseridas pela normativa, o que significa que a resolução de 2004 ficará vigente, em alguns cursos e para algumas turmas, até meados de 2020.

4.1 RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018

Ao final de 2018 ocorreu uma mudança significativa nas DCN dos cursos de Direito, com a publicação da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Nela foram instituídas novas diretrizes gerais para os cursos de Direito, revogando-se a resolução vigente, até então (Resolução CNE/CES nº 9/2004). Os principais pontos das novas diretrizes, que se revelam diferentes do posicionamento anterior, serão analisados a seguir.

No PPC do curso devem vir algumas informações essenciais, como o perfil do graduando;



competências, habilidades e conteúdos curriculares básicos, voltados ao desenvolvimento profissional; a prática jurídica; atividades complementares; o sistema de avaliação do ensino e aprendizagem; a forma que será organizado o Trabalho de Curso (TC); a forma de oferta do regime acadêmico e a duração do curso (art. 2º, incisos i a VIII).

As políticas do curso preveem, assim como a resolução anterior, uma necessária formação para o exercício da cidadania que a resolução explicita, em seu artigo 3º:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deve assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, **humanística**, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao e exercício do Direito, prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso. (Grifo meu).

A nova resolução divide, assim como já ocorria, os conteúdos e atividades em três grandes áreas: formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional. No primeiro âmbito, o objetivo é garantir uma sólida base filosófica e humanística para que o futuro profissional da área tenha capacidade de dialogar com outras áreas do conhecimento, tais como ciências sociais e com as novas tecnologias da informação. Envolve as disciplinas propedêuticas, ou seja, as disciplinas que introduzem o discente no conhecimento jurídico. No segundo âmbito, da formação técnico-jurídica, estão as disciplinas de caráter dogmático (que envolvem o conhecimento sobre o sistema jurídico em seus diversos ramos). Para além de uma formação dogmática, a resolução previu, neste ponto, a necessidade de contextualização de todos os ramos jurídicos a partir das mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas do contexto nacional e internacional. Entram, aqui, disciplinas de viés positivo como Direito Constitucional, Tributário, Administrativo, Penal, dentre outras. Por fim, o terceiro âmbito se direciona para a formação prático-profissional, promovendo a integração entre teoria e prática dentro do curso, além da construção do TC (art. 5º, incisos I a III).

Outro ponto interessante da resolução foi a volta do Núcleo de Prática Jurídica como componente obrigatório dos cursos de Direito, já que a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, tinha acabado com a obrigatoriedade da prática dentro das instituições (art. 6º). Com as modificações, além da realização dentro da própria IES, torna-se possível a realização em órgãos do Poder Público, em departamentos jurídicos de empresas públicas ou privadas ou mesmo em escritórios de advocacia.

A resolução modificou o papel da extensão dentro das IES, que passam a ter de realizar, obrigatoriamente, atividades desse tipo ao longo do curso (quando, antes, tratava-se de atividades facultativas) (art. 7º). O artigo 12 prevê:



Art. 12 A avaliação externa in loco institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:

I – a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

II – a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior;

III – os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.

Essa modificação foi boa, pois aproxima o estudante da graduação da realidade social em que ele está inserido, dando-se mais ênfase às comunidades a partir do desenvolvimento de programas e projetos que envolvem debates sobre direitos da sociedade e ações importantes nesse sentido. Importante ressaltar que no mesmo dia em que se publicou a resolução em análise, publicou-se também a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

As IES têm até três anos, da data da publicação da resolução que modificou as DCN para os cursos de Direito, para implantar as mesmas, inserindo todas as modificações previstas e dando ênfase, daqui para a frente, às atividades de extensão.

3.2 RESOLUÇÃO Nº 7 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018

No mesmo dia em que as novas diretrizes do curso foram publicadas – Resolução CNE/CES nº 5/2018 – também foi publicada a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as diretrizes para a extensão na educação superior. Essa norma modificou o papel da extensão para os cursos, que, a partir de agora, precisam ter até 10% (dez por cento) de toda a carga horária do curso em atividades de extensão. Essas atividades devem integrar a matriz curricular dos cursos (art. 4º), sendo inseridas no PPC dos mesmos. De acordo com a resolução, são consideradas atividades de extensão programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços, incluindo-se nelas programas institucionais de natureza governamental dos entes federados (art. 8º).

A extensão é um “processo de ensinar e aprender”, nas palavras de Castro (2004, p. 14). Por meio dela indivíduos aprendem a refletir e, assim, caminhar com as próprias pernas, o que se consegue graças à vivência da realidade em que se inserem e da intervenção crítica que passam a realizar no seio social.

A educação por meio da extensão universitária deve ser uma forma de comunicação, de diálogo, onde o saber é transferido por meio de um encontro de sujeitos cognoscentes. Não pode se resumir à mera transmissão de conhecimento de um indivíduo a outro, mas deve ser compreendida



através do ato de coparticipação de ambos no processo de construção de um significado em um dado contexto social (FREIRE, 2005).

O conceito de extensão foi reconhecido oficialmente no final da década de 1980, no desenrolar do processo de redemocratização, durante o Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Nele, entendeu-se que:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (UFMG, 2019, s.n.).

A extensão é um processo dialógico de troca de saberes, em que a universidade, para além da transmissão e absorção da cultura social, realiza algum tipo de ação prática cujo objetivo seja o benefício da sociedade. Ela não se resume à atividade de ensino, pois é a oportunidade que a universidade possui de aliar o ensino e a pesquisa em atividades práticas que alterem de alguma forma a realidade social. Ela propicia, nos indivíduos, um processo reflexivo capaz de fazer com que possam se posicionar como atores sociais, influenciando a tomada de decisão dos poderes públicos. Nesse sentido, Freire critica duramente os processos de extensão que se limitam à propaganda de uma determinada forma de ação social, que seria o mesmo que realizar a persuasão através da “comunicação em massa” (1980, p. 72).

Espera-se que essa normativa modifique o perfil do curso, garantindo-lhe uma abertura maior à sociedade na medida em que as atividades de extensão passam a ser obrigatórias.

5 CONCLUSÃO

A análise apresentada permitiu a compreensão de como a educação superior tem se organizado no país, a partir da análise da previsão constitucional e das leis mais importantes sobre a temática. Percebeu-se que o desenvolvimento humano deve ser buscado a partir da aproximação entre teoria e prática, momento em que a realidade social vem à tona e instituições de ensino podem exercer sua função social no contexto em que se inserem.

Os cursos de Direito, que foram o foco da presente análise, preveem basicamente que o perfil desejado ao formando é de uma sólida formação humanística, capaz de permitir que os futuros profissionais da área possam atuar na área com consciência crítica de sua realidade e com a capacidade de alterar a realidade em que vivem.



De fato, os cursos de Direito contam com políticas institucionais que envolvem a promoção do desenvolvimento humano e com matrizes curriculares que abrangem a oferta de disciplinas relacionadas com a temática. No entanto, chegou-se à conclusão de que ainda faltam políticas públicas mais consistentes voltadas especificamente para a promoção dos direitos humanos nos cursos de Direito, que formam uma grande quantidade de profissionais que atuarão no Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 25/09/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25/09/2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 25/09/2019.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: **Reunião Anual da Anped**. Anais da 27ª reunião (2004). Disponível em: <<http://27reuniaio.anped.org.br/gt11/t1111.pdf>>. Acesso em: 12/05/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017.

JAEGER, W.W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PORTAL DO MEC. **Resolução CNE/CES nº 9/2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 30/09/2018.

PORTAL DO MEC. **Qual a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>>. Acesso em: 05/11/2018a.

PORTAL DO MEC. **Parecer CNE/CES nº 236/2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces236_09_homolog.pdf>. Acesso em: 05/11/2018b.

PORTAL DO MEC. **Secretaria de regulação e supervisão da educação superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12986-orientacoes-gerais>>. Acesso em: 05/11/2018c.

UFMG. **O que é extensão?** Disponível em: <<https://site.medicina.ufmg.br/cenex/o-que-e-extensao-2/>>. Acesso em: 25/09/2019.



ANÁLISE COMPARATIVA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E ARGENTINA

Maria Fernanda da Luz

Estudante do curso de Pedagogia
Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica
Financiado pela Fundação Araucária.

Eliacir Neves França

Docente do Departamento de Educação
Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
Orientadora do projeto de iniciação científica.

Resumo: Esta pesquisa busca favorecer uma reflexão acerca das políticas de avaliação da pós-graduação, analisando os países Brasil e Argentina numa perspectiva comparada. A Educação Comparada é o campo de estudos fundamental para esta pesquisa, estabelecendo métodos e meios para que a investigação não se perca em uma visão unidimensional. Entendo que a política pública deve ser compreendida como um todo, olhando para a realidade social, econômica e cultural do país. Para a execução deste trabalho de investigação temos como problema de pesquisa: em que medida os processos de avaliação e regulação de cursos e programas de pós-graduação no Brasil e na Argentina se assemelham ou diferem? Pretende-se conduzir a investigação num viés qualitativo da pesquisa em educação, buscando identificar como Brasil e Argentina trabalham para assegurar a qualidade no âmbito da pós-graduação. O objetivo geral desta pesquisa é investigar os processos de avaliação da pós-graduação no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada. Para tanto, buscaremos conhecer os sistemas de avaliação da pós-graduação no Brasil e na Argentina; caracterizar as políticas de avaliação desta modalidade da educação em cada país com vistas a compreender o que os distancia e os aproxima; e verificar semelhanças e diferenças entre os dois países nas políticas de avaliação estudadas. Utilizaremos os fundamentos da pesquisa documental para estudar os documentos legais do Brasil e Argentina a fim de entender como é executada a política de avaliação da pós-graduação nos dois países. A coleta dos dados será feita nos portais do Ministério da Educação e da agência nacional de avaliação do Brasil e Argentina. Para a análise dos dados utilizaremos os fundamentos teóricos da educação comparada. O Estado se estabelece em constante busca por garantir a qualidade de vida da população e o desenvolvimento da nação. As políticas públicas são o caminho para que isso se alcance.

Palavras Chave: Educação superior. Educação comparada. Pós-graduação. Políticas de avaliação.

COMPARATIVE ANALYSIS OF GRADUATE EVALUATION AND REGULATION POLICIES IN BRAZIL AND ARGENTINA

Abstract: This research seeks to favor a reflection on postgraduate evaluation policies, analyzing the countries: Brazil and Argentina from a comparative perspective. Comparative Education is the fundamental field of study for this research, establishing methods and means so that research is not lost in a one-dimensional view. I understand that public policy should be understood as a whole, looking at the social, economic and cultural reality of the country. To carry out this research work we have as a research problem: to what extent the processes of evaluation and regulation of courses and graduate programs in Brazil and Argentina resemble or differ? It is intended to conduct research in a qualitative bias of research in education, seeking to identify how Brazil and Argentina work to ensure quality in the postgraduate level. The general objective of this research is to investigate the processes of postgraduate evaluation in Brazil and Argentina from a comparative perspective. To this end, we will seek to



to know the postgraduate evaluation systems in Brazil and Argentina; to characterize the evaluation policies of this modality of education in each country with a view to understanding what distances them and what brings them closer; and verify similarities and differences between the two countries in the evaluation policies studied. We will use the foundations of documentary research to study the legal documents of Brazil and Argentina in order to understand how the postgraduate evaluation policy is implemented in both countries. Data collection will be done through the portals of the Ministry of Education and the national evaluation agency of Brazil and Argentina. For data analysis we will use the theoretical foundations of comparative education. The state establishes itself in constant search to guarantee the quality of life of the population and the development of the nation. Public policies are the way to achieve this.

Keywords: Higher Education. Comparative education. Postgraduate studies. Evaluation policies.

Introdução

Estudos e pesquisas que versam sobre o campo da educação superior se constituem um desafio interessante, sobretudo nas últimas décadas quando as políticas para esta área têm sido reestruturadas em escala global.

Para este trabalho de pesquisa objetivamos investigar, numa perspectiva comparada, os sistemas de avaliação e regulação da educação superior, mais precisamente da pós-graduação, no Brasil e na Argentina, com a intenção de contribuir para este campo de estudos ainda muito distante de grande parte da população.

A pesquisa encontra-se em andamento. Dessa forma, num primeiro momento, trabalhamos na coleta dos dados acerca das normativas legais para o funcionamento de ambos os sistemas de avaliação e, partindo desse ponto, buscaremos caracterizar as políticas de avaliação da pós-graduação do Brasil e Argentina, verificando o que as distancia e aproxima.

A Educação Comparada como metodologia de estudo proporciona ao pesquisador uma visão completa acerca do objeto de estudo, sendo compreendido como parte de um todo social, cultural e econômico (Georgen, 1991). Instigada para compreender o contexto no qual a ação governamental nos dois países se apresenta, esta pesquisa se ampara nos princípios da Educação Comparada.

As políticas públicas são entendidas como, segundo Capella (2015, p. 243), “solução para um problema governamental”; sendo assim elas se definem por ações do Governo voltadas para atender demandas da sociedade. Portanto, estabelecem uma relação entre Estado e sociedade, que, de acordo com Serafim e Dias (2012), caminham juntos no processo de idealização, elaboração e efetivação das políticas públicas.

A avaliação como política pública da educação superior tem se legitimado a partir do objetivo de verificação dos resultados obtidos pelas instituições de ensino, desencadeando premiação ou punição da Instituição de Ensino Superior (IES). Maués (2011) afirma que “a avaliação deve ser uma das tarefas de uma educação republicana, as universidades, as escolas em geral, como serviço público, devem prestar contas à sociedade.” (p. 100). Assim, políticas públicas de avaliação da educação superior desenvolvem um papel intermediador da relação Estado e sociedade.



É através da avaliação que o Governo busca assegurar a qualidade de cursos e programas desse nível da educação nacional, também a efetividade das políticas públicas educacionais para, assim, poder projetar as próximas metas a serem cumpridas, ou até mesmo elaborar uma reformulação da política no caso de insucesso, adequando sempre à lógica de mercado. Isso exemplifica a regulação que “tem como objetivo a realização de um ajuste de acordo com o mercado” (Maués, 2011. p. 96). Portanto, podemos afirmar que a avaliação se instala como um instrumento estatal de regulação.

Traçado metodológico

Para a realização deste trabalho de investigação, escolhemos a pesquisa documental, que se constitui um importante instrumento metodológico para análise de documentos primários. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), esta análise nos fornece uma maior proximidade com todos os fatores influentes sobre o objeto de pesquisa, compreendendo o documento como parte de todo um processo histórico.

Estudaremos os documentos legais do Brasil e Argentina a fim de entender como é executada a política de avaliação da pós-graduação nos dois países. Os dados serão coletados nos portais do Ministério da Educação (MEC) e da agência nacional de avaliação do Brasil e Argentina, assim garantindo a originalidade das fontes para pesquisa, analisando os documentos a partir de seu contexto e natureza.

Para a análise dos dados utilizaremos os fundamentos teóricos da Educação Comparada, pois entendemos que esse enfoque nos oferece mais possibilidades de evitar uma análise unidimensional, já que nos incentiva a buscar as origens das diferenças e semelhanças entre os países estudados, priorizando questionar os condicionantes, razões e forças que moldam os sistemas educacionais (Georgen, 1991, p. 12).

Fundamentos teóricos

Um primeiro relato sobre o uso do termo “Educação Comparada” se dá na Europa, pelo autor Marc-Antoine Jullien, quando, em 1817, publicou um breve livro que trata pela primeira vez de educação comparada e suas metodologias. O autor acreditava que em uma Europa afetada pela Revolução Francesa era preciso um sistema educacional que fosse unificado para todos, a fim de unir os povos.

Os anos se passaram e os escritos de Jullien entraram no esquecimento, sendo redescobertos por volta de um século depois. Nesse momento, diversos pedagogos já se viam instigados a viajar por outros países para estudar os sistemas de educação, com o objetivo de agregar novos conhecimentos para uma melhoria educacional de suas respectivas nações. A partir da realização dessas viagens, consolida-se a educação comparada e se abre um campo de estudos e pesquisas que vem se fortalecendo desde então.

Em meados do século XIX o Estado passa a voltar sua atenção para a educação; sendo assim, surgem instituições de ensino estatais. “Trata-se de retirar o encargo da educação dos limites



da responsabilidade de cada indivíduo e passa-la para a responsabilidade do Estado, que deveria garantir a educação para todos.” (Georgen, 1991, p. 6)

Quando a educação se tornou responsabilidade do Estado, o interesse por outros modelos de educação aumentou. Num primeiro momento, ao viajar e estudar outras realidades educacionais e outros modelos pedagógicos, os teóricos da educação comparada ofereceram elementos para a compreensão mais ampla das suas realidades e ofereceram dados empíricos para que os Governos elaborassem suas políticas educacionais. Nesse primeiro momento, foram esses estudos que caracterizaram esse campo educacional em que a descrição não se diferenciava da prescrição; descrevem-se os sistemas educacionais como uma orientação para a prescrição e melhoria dos mesmos, é o que afirma Carvalho (2014).

No início do século XIX, a educação comparada tomou um novo norte em que “os educadores se agrupavam em torno de fundamentos e enfoques histórico-filosóficos bastante diversificados” (Carvalho, 2014. p. 132). A educação havia deixado de ser responsabilidade individual, tornando-se responsabilidade de todos.

Após a Primeira Guerra Mundial começaram a surgir obras de Educação Comparada com enfoque novo. A atenção já não está mais voltada prioritariamente para a descrição dos sistemas, mas para a sistematização da área através de uma abordagem mais globalizante. (Georgen, 1991. p. 8)

A partir de então, um novo sistema de educação se torna operante, segundo Burbules e Torres (2004), agora “sob a égide de um Estado-nação que controla, regula, coordena, comanda, financia e certifica o processo de ensino e aprendizagem.” (Burbules & Torres, 2004, p. 12). Sendo assim, surge também a necessidade de elaborar políticas que assegurem a agenda escolar, os financiamentos, a formação dos docentes, currículo e os meios de avaliação e regulação da educação para uma maior interação com a sociedade. De acordo com Afonso (2009, p.16), “pode argumentar-se que as práticas de avaliação constituem um dos mais claros indicadores da relação entre a escola e a sociedade, pois elas fornecem a comunicação entre as duas”.

Podemos entender que as políticas públicas relacionam o Estado e a sociedade, pois estas se derivam da necessidade de solução para um problema socialmente instalado. Maués (2011) afirma que a avaliação como política pública se mostra como um meio de o Estado prestar contas à sociedade, isso em função externa, transparecendo o que a Instituição de Ensino Superior vêm realizando com o investimento do Estado. Por outra perspectiva, observamos a função interna da avaliação, essa mais qualitativa, vinculada à regulação da educação. A proposta é de refletir acerca dos resultados obtidos, para que as próximas políticas sejam planejadas. Sendo assim, podemos afirmar que a avaliação é um instrumento de regulação.

Aglietta (2001) define a regulação como uma estratégia para mediar conflitos entre microeconomia (ações econômicas individuais) e macroeconomia (instâncias que organizam as ações produtivas). Para o autor, estabeleceu-se um equilíbrio entre ambas as economias,



salientando uma falsa ideia de igualdade entre elas, mantendo assim os interesses de mercado operantes. O objetivo dessa teoria era “estabelecer uma análise totalitária sobre o sistema econômico” (Aglietta, 1999, p. 7). A regulação dentro das políticas públicas educacionais busca um ajuste da educação sob a lógica do mercado.

A avaliação se faz importante para a regulação da educação, pois seu conceito se liga à qualidade, fazendo com que o mercado se aproprie desse meio para a intervenção política “[...] é necessária a existência de avaliação contínua que considere a totalidade das dimensões envolvidas nas IES.” (Menenghel, Robl & Silva, 2006, p. 94). Ou seja, a avaliação como política pública se finda no objetivo de mediar os interesses mercantis, adequando o Estado à lógica de mercado.

Barreyro (2018) afirma que a avaliação é prioridade política na agenda global da educação. A avaliação recebe esta importância pois possibilita “[...] a verificação dos resultados e a vinculação destes com o financiamento público ou com outras medidas que signifiquem premiação ou punição.” (Maués, 2011, p. 100), moldando a universidade para atender às demandas do mercado, que em uma perspectiva neoliberal, segundo Maués (2011), propõe o Estado fraco, que somente avalia os resultados desejados pelo mercado, fazendo com que a avaliação se torne uma ferramenta de verificação do que foi projetado pelo mercado. Ao afirmar isso – amparados pela Teoria da Regulação de Aglietta (2001) –, podemos entender a avaliação como mecanismo de ajuste mercantil, com objetivo apenas de favorecer o capital.

É a avaliação que vai condicionar os temas da agenda política da educação; cabe a ela ilustrar os resultados para que o Estado se planeje a fim de solucionar os problemas identificados. Serafim e Dias (2012) mostram a agenda como um “espaço problemático” na sociedade; um tema só é adicionado à agenda quando existe a possibilidade do mesmo se tornar uma política pública.

Sendo assim, a avaliação se torna mediadora do movimento que relaciona Estado e sociedade, possibilitando-nos a compreensão das políticas públicas não como partes isoladas mas como partes de uma totalidade que envolve o social, a cultura e a economia de um país. Com o desenrolar da pesquisa, pretendemos estabelecer um análise aprofundada acerca dos programas de pós-graduação do Brasil e Argentina, buscando através da Educação Comparada os fundamentos teóricos necessários para evitar uma análise unidimensional, compreendendo o objeto de estudo como algo participante de um contexto que vai além de si mesmo.

Considerações finais

Entendemos que a avaliação é um importante instrumento de regulação, pois proporciona ao Estado os resultados necessários para adequar suas políticas à lógica mercantil. Aqui nos cabe assinalar uma falsa doutrina de qualidade, sendo esta confundida com quantidade que tem embasado as políticas públicas de avaliação de cursos e programas de educação superior desde o segundo quartil do século passado em escala global.

Ao estabelecer uma análise comparada entre as políticas de avaliação da pós-graduação no



Brasil e Argentina, pretendemos englobar todo cenário social, econômico e cultural que compreende os países pesquisados, pois, trabalhando com os contributos teóricos da educação comparada, teremos condições de observar o objeto de estudo e todo o seu entorno como totalidades de uma realidade controversa, para, assim, investigar se os países pesquisados efetivamente buscam a qualidade da educação superior ou se reproduzem um discurso hegemônico.

Ressaltamos que Brasil e Argentina são países próximos, porém muito diferentes em diferentes aspectos. Acreditamos que os resultados deste trabalho de investigação ilustrarão o quão semelhantes ou diferentes são ambos os países no que diz respeito às políticas de avaliação de cursos e programas de pós-graduação.

Referências

- Afonso, Almerindo Janela. (2009). **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez.
- Aglietta, Michel. (1999). **Regulación y crisis del capitalismo**. Siglo veintiuno editores.
- Aglietta, Michel. (2001). El capitalismo en el cambio de siglo: la teoría de la regulación y el desafío del cambio social. **New Left Review**, v. 7.
- Barreyro, Gladys Beatriz. (2018). A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23(1), 5-22. <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000100002>.
- Burbules, Nicholas C; Torres, Carlos Alberto. (2004) Globalização e educação: uma introdução. **Globalização e educação: perspectivas críticas**, pp. 11-26.
- Capella, Ana Cláudia Niedhardt. (2015) Análise de políticas públicas: da técnica às ideias. **Agenda Política**, v. 3, n. 2, pp. 239-258.
- Carvalho, Elma Júlia Gonçalves de. (2014). Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, v. 36, n. 1, pp. 129-141.
- Georgen, Pedro L. (1999). Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Proposições**, v. 2 n. 3, pp. 5-19.
- Maués, Olgaíses. (2011). A avaliação institucional como política pública. In: ROSÁRIO, Maria José Alves do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea.
- Meneghel, Stela M., Robl, Fabiane, & Silva, Tattiana T. Freitas da. (2006). A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. *Educar em Revista*, (28), 89-106. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200007>.



Sá-Silva, Jackson Ronie; Almeida, Cristóvão Domingos de; Guindani, Joel Felipe. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1.

Serafim, Milena Pavan; Dias, Rafael de Brito. (2012). Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, pp. 121-134.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA NOVA ERA DE CONVERGÊNCIA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

CONCENTRAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DE DISCENTES BENEFICIÁRIOS DO PROIC – UNB	649
ESTRATÉGIAS APLICADAS PELA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO PARA CRESCENTE ADESÃO ACADÊMICA E ASSERTIVIDADE NOS RESULTADOS DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	668
MACHINE LEARNING: UMA PROPOSTA DE FRAMEWORK PARA NOVOS PERFIS PROFISSIONAIS NA INDÚSTRIA 4.0	678

CONCENTRAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DE DISCENTES BENEFICIÁRIOS DO PROIC – UNB

Geisa Rodrigues Novais
Andrea Felipe Cabello *et al*
Universidade de Brasília, Brasil

RESUMO: O estudo tem como propósito a análise da concentração de beneficiários do Programa de Iniciação Científica (ProIC) – por docente orientador e unidades acadêmicas da Universidade de Brasília (UnB) de 2004 a 2018. Apresenta-se uma análise por meio do Índice de Herfindahl-Hirschman (HH), que frequentemente é utilizada para verificar a concentração industrial, mas adaptado para o contexto de uma instituição de ensino. Nesse sentido, os resultados indicam que a concentração média não é elevada. No entanto, ao avaliar os índices por ano, percebem-se padrões distintos e a influência de instrumentos institucionais utilizados para selecionar os participantes do programa.

Palavras-Chave: Índice de Herfindahl-Hirschman. Iniciação Científica. Universidade de Brasília.

ABSTRACT: The purpose of the study is to analyze the concentration of beneficiaries of the Institutional Program for Scientific Initiation (ProIC) - or Undergraduate Research incentive program - by Professors and Departments at the University of Brasília (UnB) from 2004 to 2018. We use a Herfindahl- Hirschman (HH) index, often used for industrial concentration, but adapted to the context of an educational institution. In this sense, the results indicate that the average concentration is not high. However, when assessing the indexes by year, different patterns and the influence of institutional instruments used to select the participants of the program is perceived.

Keywords: Herfindahl- Hirschman. Index. Scientific research. University of Brasilia.

INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica insere-se no ensino superior por meio da vinculação entre o ensino e a pesquisa, na qual discentes de graduação têm acesso a projeto de pesquisa de docentes da instituição de ensino e podem atuar na produção científica, uma vez que a iniciação científica tem com finalidade “despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado” (BRASIL, 2006).

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criado em 1951, é um dos principais órgãos responsáveis pelo fomento da pesquisa científica no Brasil. Segundo dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, entre 2001 e 2016, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), apresentou um crescimento do número de bolsas concedidas por ano de 14,5 mil para 22 mil, ou seja, um aumento de 51%.

Estudos sinalizam (MASSI e QUEIROZ, 2010; CGEE, 2017; PINHO, 2017) as contribuições da iniciação científica para os discentes que dela participam, tais como: melhor desempenho na graduação, desenvolvimento pessoal em relação a habilidades que são despertadas, maior integração entre a graduação e a pós-graduação, formação de quadros para a pesquisa, entre outras.



Pinho (2017) destaca a importância da inserção dos alunos de graduação em programas de iniciação, visto que a atividade de pesquisa possibilita a realização das práticas de aprendizagens além do que é proposto na grade curricular do curso e amplia a formação tanto acadêmica quanto profissional.

Conhecer como se dá a participação de docentes e discentes em um programa que estimula a pesquisa e produção de conhecimento em uma universidade é de suma importância para o estabelecimento de estratégias e políticas por parte da instituição de ensino a fim de que haja progresso ao programa e as finalidades do programa sejam alcançadas. CGEE (2017) destaca a necessidade de avaliar o programa no cenário atual, considerando os resultados obtidos pelo programa no passado. A partir dos anos noventa, o ensino superior difundiu-se no Brasil e mudou significativamente; além disso, o PIBIC consolidou-se como um programa permanente do CNPq, ampliando-se para todas as unidades da federação, diversas instituições de ensino e pesquisa, envolvendo milhares de alunos e orientadores e um vultoso volume de recursos financeiros investidos (CGEE, 2017).

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise do índice de concentração da distribuição de discentes beneficiários do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília de 2004 a 2018, por docente orientador e Unidade Acadêmica, com o intuito de apresentar as relações com os instrumentos institucionais que são utilizados para selecionar os participantes (docentes e discentes).

Para isso, será utilizado o índice de concentração Hirschman-Herfindahl (HH), frequentemente utilizado para análise da concentração industrial, calculado pelo quadrado da participação do agente no programa. Esse é um índice bastante utilizado em contextos de organização industrial, ecologia, entre outros, para mensurar concentração, e já foi utilizado no contexto de concentração de pesquisa, como será discutido a seguir.

Este artigo está organizado em cinco seções além desta introdução. A seção seguinte apresenta uma revisão de literatura a respeito da iniciação científica no contexto brasileiro e da instituição que será objeto deste estudo. A terceira apresenta a base de dados que será utilizada bem como a metodologia aplicada. A quarta seção apresenta os resultados obtidos, e a última conclui a análise discorrendo sobre as principais contribuições e limitações do estudo.

REVISÃO DE LITERATURA

Iniciação Científica no Brasil

Segundo Carvalho (2002), a origem dos programas de iniciação científica no Brasil está relacionada à evolução das políticas governamentais direcionadas para a ciência e tecnologia. Assim, a ciência assumiu um caráter estratégico em um período de novas transformações, após o início da Segunda Guerra Mundial, e tornou-se objeto de uma política estatal com a criação de conselhos de pesquisa, ministérios e fundações, que asseguraram sua institucionalização. Ganhou, assim, maior enfoque nas políticas públicas e passou a receber montantes maiores de recursos financeiros.

Disponível em: < <http://aquarius.mcti.gov.br/app/> >. Acesso em: 04 de Setembro de 2019.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Ressalta-se a criação de importantes instituições de apoio e fomento à ciência como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, em 1948, o CNPq e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ambos em 1951 (CARVALHO, 2002, p.53).

Desde sua criação, o CNPq concedeu bolsas de iniciação científica aos estudantes de graduação, sendo que inicialmente o número de bolsas era altamente restrito e sua concessão ficava aos cuidados do pesquisador responsável por uma pesquisa apoiada pela instituição. Em meados dos anos setenta, apesar de um aumento no volume dessas bolsas, elas eram concedidas por meio de julgamento de mérito das propostas de projetos que eram apresentadas individualmente pelos candidatos e pelo perfil do docente orientador. A atribuição das bolsas voltou a ficar a cargo do pesquisador coordenador do projeto, que também era responsável pela indicação do aluno bolsista, a supervisão de seu trabalho e fortuitas substituições, tal formato de concessão era conhecido como atendimento “de balcão” (CGEE, 2017).

Em 1988, as bolsas de iniciação científica passaram a ser distribuídas por meio de cotas institucionais com a criação PIBIC, ou seja, uma nova modalidade de fomento, onde as bolsas passaram a ser concedidas diretamente às Instituições de Ensino Superior (IES) e aos Institutos de Pesquisa (IPs). Essas instituições eram responsáveis por administrar diretamente as concessões dessas bolsas, ficando encarregadas de selecionar propostas de projetos, docentes orientadores e alunos beneficiários, seguindo critérios estabelecidos pelo CNPq, bem como promover a organização de evento anualmente para apresentação dos resultados alcançados (MASSI e QUEIROZ, 2010; CGEE, 2017).

A versão vigente do documento de orientação do PIBIC (RN017/2006) apresenta sua finalidade e os objetivos, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Finalidades e objetivos gerais dos programas da Iniciação Científica.

Programa	Finalidade	Objetivos Gerais
PIBIC	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior.	a) contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; b) contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; e c) contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação.
PIBIC - AF	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação cuja inserção, no ambiente acadêmico, tenha ocorrido por programa de ações afirmativas (AF) para ingresso no Ensino Superior.	
PIBITI	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIBITI visa estimular estudantes do ensino técnico e superior ao desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação.	

Fonte: Resolução Normativa 017/2006 (CNPq). Elaboração Própria.



Nos anos noventa, duas avaliações foram produzidas no âmbito do PIBIC (MARCUSCHI, 1996 e ARAGÓN, 1999) e assinalaram os resultados relevantes obtidos pelo programa. Recentemente, mais um estudo de avaliação do programa foi lançado: “A formação de novos quadros para CT&I: avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)” (CGEE, 2017). Apontou, dentre os resultados relevantes para aqueles alunos beneficiários do programa, a redução do tempo de titulação do mestrado e a maior chance de completar tanto o mestrado e doutorado quando comparados aos alunos que não foram beneficiários do programa. O estudo de Dantas (2019), analisando o caso da UFRN, aponta que, além da influência da iniciação científica na progressão acadêmica para a pós-graduação, os egressos do programa obtiveram a titulação máxima mais jovens que os demais estudantes, assim como aqueles estudantes que participaram da iniciação científica por um maior tempo atingem uma maior qualificação na pós-graduação.

Universidade de Brasília – UnB

A Universidade de Brasília (UnB) tem como finalidades essenciais o ensino, a pesquisa e a extensão. Um dos princípios que norteiam o desenvolvimento de suas atividades é o “compromisso com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País” (UnB, 2011). Nesse sentido, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da UnB ressaltam a importância da política de pesquisa no âmbito da universidade e delegam as atribuições de formulação, coordenação e cumprimento de tais políticas ao Decanato de Pós-Graduação (DPG) que em outro momento era o Decanato de Pesquisa e Pós-graduação (DPP) (BITTENCOURT, 2016).

Em 1992, a UnB passou a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, do CNPq, tendo implementado as 100 bolsas que foram concedidas inicialmente (UnB, 1993, p. 19). Já em 2009, criou-se o Regulamento do Programa de Iniciação Científica (ProIC), por meio do DPP, tendo sido fruto da demanda por ampliação e consolidação da política interna voltada à pesquisa, assim o primeiro edital voltado a selecionar projetos de iniciação científica foi publicado em 2009 (BITTENCOURT, 2016).

A resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPP) nº 001/2011 reformulou as resoluções 04/2006/DPP e 04/2009/DPP que tratavam do Programa de Iniciação Científica na UnB e é a atual fundamentação normativa utilizada na universidade. Dentre as finalidades do ProIC do DPG/UnB, pode-se destacar:

[...] estimular docentes para engajarem estudantes de graduação e do ensino médio do Distrito Federal em atividades de iniciação científica e tecnológica, integrando-os em grupos de pesquisa, agregando sustentabilidade ao processo de renovação e expansão do efetivo de docentes pesquisadores e alavancando a produção científica e bibliográfica (UnB, 2011, p. 2).

A Diretoria de Fomento à Iniciação Científica (DIRIC), vinculada ao DPG, é a unidade responsável por formular e gerir a política e o Programa de Iniciação Científica da Universidade juntamente com o apoio financeiro de agências fomentadoras como o CNPq e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF.



(São publicados todos os anos, levando em consideração o ano acadêmico do ProIC, que compreende o período de agosto a julho, três editais específicos destinados aos discentes e docentes do ensino de graduação, a saber: Programa de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Iniciação Científica em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) e Programa de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF).

Os editais estabelecem, em conformidade com a Resolução 001/2011/DPP e outras diretrizes, regras relativas à participação dos potenciais beneficiários e docentes orientadores do Programa, aos procedimentos de inscrição, às etapas e critérios de seleção de candidaturas qualificadas, às diretrizes de fomento à concessão e compromissos dos docentes participantes e discentes beneficiários ao evento de iniciação científica e ao cronograma de atividades do Programa (UnB, 2011).

O ProIC estrutura-se com base em duas modalidades de fontes de fomento à iniciação científica. Conforme Quadro 2, é possível verificar as modalidades de fontes e uma breve análise dos Editais ProIC do período de 2009 a 2018.

Quadro 2- Linhas de Fomento do Programa de Iniciação Científica da UnB

Linhas de fomento	Recursos	Participantes	Análise do Editais ProIC, 2009-2018 ⁹⁰			
			2009 - 2010	2011 - 2012	2013 - 2015	2016 - 2018
Linha 1	Provenientes das agências de fomento, em especial do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF) e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).	<p>* Docentes do quadro permanente e pesquisadores visitantes, em efetivo exercício, com titulação de doutor e com perfil produtivo, conforme estabelece as normas das agências de fomento.</p>	100 % dos recursos distribuídos para os participantes listados na linha de fomento.	100 % dos recursos distribuídos para os participantes listados na linha de fomento.	100 % dos recursos distribuídos para os participantes listados na linha de fomento.	100 % dos recursos distribuídos para os participantes listados na linha de fomento. * Orientadores vinculados a mais de um edital no Programa de Iniciação Científica da UnB (PIBIC, PIBITI, PIBIC-Ações Afirmativas) não podem ultrapassar 3 (três) bolsas no total.
Linha 2	Do Decanato de Pós-Graduação (DPG), provenientes do orçamento da Universidade de Brasília, que servem de contrapartida institucional aos recursos repassados pelas agências de fomento para a iniciação científica.	<p>* Docentes do quadro permanente, em efetivo exercício, da Universidade de Brasília com titulação de doutor ou equivalente;</p> <p>* Excepcionalmente, docentes do quadro permanente em efetivo exercício, da Universidade de Brasília com titulação de mestre;</p> <p>* Discente de doutorado, com parecer favorável do orientador(a), que tenha sido aprovado no exame de qualificação do projeto tese ou o estágio "sanduíche no exterior ou no Brasil não coincidam com o ano acadêmico do ProIC.</p>	60% das bolsas serão distribuídas com base na classificação final decrescente das candidaturas na Categoria "Docente Recém-Doutor/a" ¹ ; 40% das bolsas serão distribuídas com base na classificação final decrescente das candidaturas na Categoria 2 "Professor Lotado nos Campi (FCE,FGA e FUP)".	40% das bolsas serão distribuídas com base na classificação final decrescente das candidaturas na Categoria "Docente Recém-Doutor/a" ¹ ; 60% das bolsas serão distribuídas com base na classificação final decrescente das candidaturas na Categorias "Professor Lotado nos Campi", "Professor Mestre" e "Discente Doutorando".	20% das bolsas serão distribuídas com base na classificação final decrescente das candidaturas para docentes da categoria "Docente Recém-Doutor/a" e da categoria "Docente Mestre".	20% das bolsas serão distribuídas com base na classificação final decrescente das candidaturas para orientadores da categoria "Docente Recém-Doutor/a" e da categoria "Docente Mestre". * Orientadores vinculados a mais de um edital no Programa de Iniciação Científica da UnB (PIBIC, PIBITI, PIBIC-Ações Afirmativas) não podem ultrapassar 3 (três) bolsas no total.

Fonte: Editais ProIC. Elaboração Própria.

Nota: ¹ Segundo os editais ProIC, recém-doutor é aquele que obteve o título de doutor há no máximo 4 anos.



No que diz respeito ao tipo de participação no programa, é necessário que ressalte o vínculo com as receitas orçamentárias da universidade, em que a quantidade de recursos leva a uma oferta maior ou menor da disponibilidade de remuneração aos projetos contemplados pelos editais.

Quanto aos critérios de seleção das candidaturas, os editais de 2009 a 2017 avaliaram os seguintes parâmetros: produção científica, tecnológica ou artístico-cultural recente, divulgada nos principais veículos de comunicação da área, relatada no Currículo Lattes (CV Lattes) e mérito científico da proposta de pesquisa, sendo que cada parâmetro conta com diversos itens para pontuação. A partir de 2018, os editais, além dos parâmetros supracitados, contemplaram o perfil do aluno, conforme disponível no quadro A1.

Os editais ProIC referentes aos períodos de 2017 e, principalmente, 2018 sofreram alterações quanto às diretrizes do fomento e critérios de seleção de docentes orientadores. Sérgio Granemann, atual diretor de Fomento à Iniciação Científica, destaca que tais mudanças resultaram em uma análise mais atenciosa dos projetos e planos de pesquisas que concorreram aos editais, de forma a balancear o peso que é dado aos currículos. A motivação para as alterações é que docentes com excelentes currículos continuassem a ser contemplados, mas o aumento na quantidade de bolsas e sua melhor distribuição possibilitasse a inserção de novos profissionais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Base de Dados

Utilizou-se o banco de dados do ProIC disponibilizado pela Diretoria de Fomento à Iniciação Científica vinculada ao DPG/UnB e a relação dos docentes da UnB disponibilizada em formato aberto no sítio do Decanato de Gestão de Pessoas – DGP/UnB.

O banco de dados da iniciação científica provê informações dos discentes beneficiários do ProIC e docentes orientadores que abrange o período de agosto/2004 a julho/2019. Já a relação dos docentes fornece diversas informações do registro funcional. Para este estudo, foi utilizada a versão acessada em maio/2019, uma vez que as bases são atualizadas mensalmente.

Conforme o Quadro 3, as variáveis disponibilizadas e utilizadas para a análise são aquelas relacionadas aos editais (Edital e Ano do Edital), docentes (Identificador do docente e unidade administrativa ou acadêmica de lotação) e discentes (Identificador do aluno e Tipo de Participação).

O Edital PIBITI passou a integrar o ProIC em 2012.

Editais disponíveis no *site* do Decanato de Pós-Graduação/ Programa de Iniciação Científica até o momento da consulta. Disponível em: <http://proic.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=598&Itemid=333>. Acesso em: 07 de agosto 2019.

Disponível em: <<https://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/1652-balanco-da-iniciacao-cientifica-registra-mais-opportunidades-para-docentes-e-estudantes>>. Acesso em: 10 de novembro 2018.



Quadro 3 – Descrição das variáveis utilizadas

Variáveis	Descrição	Fonte
Edital	PIBIC, PIBIC-AF ou PIBIT	DPG
Ano do Edital	2004-2018	DPG
Identificador de Orientador ⁹³	Identificador do docente orientador contemplado para participar do ProIC	DPG
Identificador de Aluno	Identificador do aluno contemplado para participar do ProIC	DPG
Tipo de Participação	Voluntária ou Remunerada	DPG
Identificador de Docente	Identificador dos docentes da UnB com os 3 primeiros e 2 últimos números não identificados	DGP
Nome - Docente	Nome completo dos docentes da UnB	DGP
Unidade Acadêmica ou Administrativa - Docente	Unidade de lotação docente	DGP

Elaboração Própria.

Considerando que um dos objetivos do estudo é analisar a concentração de discentes beneficiários do ProIC por unidade de lotação do docente orientador, fez-se necessária a busca de maiores informações devido à limitação da base de dados do ProIC. Assim, a relação dos docentes da UnB forneceu a informação de unidade de lotação dos docentes que participaram do ProIC.

Ressalta-se que para este estudo foram considerados apenas os docentes efetivos da universidade, e a informação de unidade de lotação disponível é referente à última lotação dos docentes ativos considerando a data da publicação da base no sítio. Dessa forma, os docentes efetivos que participaram do ProIC no período analisado e que tinham se aposentado até maio/2019 (data de acesso à base do DGP) não foram considerados nas análises dado que sua unidade de lotação já não estava mais disponível.

A seguir, a Tabela 1 apresenta a distribuição de docentes, discentes e unidades acadêmicas que estiveram envolvidas no ProIC durante o período analisado. O edital PIBIC, por ser o pioneiro e mais consolidado, é o que mais contempla alunos beneficiários e docentes orientadores, além de ser o que mais abrange unidades acadêmicas da universidade. Ressalta-se que o número de discentes beneficiários do PIBIC com participação remunerada foi maior que os voluntários até o ano de 2012, sendo que a partir de 2013 há uma inversão entre renumerados e voluntários.

Já os editais PIBIT e PIBIC-AF, por serem mais específicos em sua área e público, respectivamente, possuem um menor quantitativo de bolsas disponibilizadas quando comparados ao PIBIC, consequentemente, um menor envolvimento de discentes, docentes e unidades acadêmicas.

Disponível em: < <http://dgp.unb.br/dados-abertos>>. Acesso em: 15 de maio 2019.

O CPF dos docentes foi utilizado como chave para o cruzamento das duas bases, mas dado que ele não estava disponível de forma completa, em alguns casos foi identificado duplicidade, de modo que se recorreu a buscas em outras bases como *Google* e Plataforma Lattes, assim sendo possível identificar informações adicionais.

Tabela 1 – Números ProIC, 2004-2018

Edital	Informações	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
PIBIC	Número de Discentes Beneficiários	656	679	769	901	840	927	1.116	1.176	2.114	2.245	2.088	2.438	2.662	2.567	2.281
	Remunerado	483	397	449	479	530	662	752	1.071	1.092	1.164	904	1.171	1.068	1.090	675
	Voluntário	173	282	320	422	310	265	415	692	1.057	1.287	1.184	1.267	1.594	1.473	1.606
	Número de Docentes Orientadores	266	260	273	333	318	364	490	635	750	818	703	849	922	908	934
	Unidade Acadêmica/Administrativa (docente)	27	27	29	27	29	27	30	29	30	30	29	30	29	29	30
PIBIC - AF	Número de Discentes Beneficiários	-	20	9	-	9	34	40	51	67	44	91	73	73	119	196
	Remunerado	-	20	9	-	9	29	31	26	33	32	40	41	52	74	49
	Voluntário	-	-	-	-	-	5	9	25	34	12	51	32	21	45	147
	Número de Docentes Orientadores	-	8	6	-	5	25	30	34	49	27	51	50	50	82	129
	Unidade Acadêmica/Administrativa (docente)	-	5	4	-	4	12	14	15	16	16	22	24	20	20	24
PIBITI	Número de Discentes Beneficiários	-	-	-	-	-	-	-	-	155	127	149	154	142	202	110
	Remunerado	-	-	-	-	-	-	-	-	60	72	66	75	70	106	45
	Voluntário	-	-	-	-	-	-	-	-	95	55	83	79	72	96	65
	Número de Docentes Orientadores	-	-	-	-	-	-	-	-	70	61	68	66	66	99	73
	Unidade Acadêmica/Administrativa (docente)	-	-	-	-	-	-	-	-	19	14	16	15	16	20	18

Fonte: ProIC/DPG e DGP. Elaboração Própria.

Metodologia

Segundo Hoffmann (1982), o índice de concentração de Hirschman-Herfindahl (HH) frequentemente é utilizado para análise da concentração industrial. A revisão de literatura permitiu que fossem identificados estudos em que seus autores utilizaram o índice em diferentes contextos: Lim (2004) avalia o impacto da pesquisa básica e aplicada sobre inovação; Quintana-Garca e Benavides-Velasco (2008) investigaram a diversificação tecnológica e sua influência na taxa e nos tipos específicos de competência inovadora; Tseng (2013) utilizou o índice HH para auxiliar a quantificar dados de produção científica e assim fazer uma avaliação cientométrica. O presente estudo aplicará o índice para analisar a concentração de discentes beneficiários do Programa de Iniciação Científica em uma instituição de ensino (UnB).

Dessa forma, considere que X seja a variável que assume o valor da quantidade de discentes beneficiários da iniciação científica de uma instituição de ensino. Supõe-se que o universo dos docentes orientadores de projetos de iniciação científica seja dividido em k grupos (unidades, por exemplo). Seja n_h (com $h = 1, \dots, k$) o número de docentes orientadores no h -ésimo grupo e seja X_{hi} (com $h = 1, \dots, k$ e $i = 1, \dots, n_h$) o valor da quantidade de discentes beneficiários do i -ésimo docente do h -ésimo grupo. O número total de docentes orientadores da instituição de ensino é

Esta seção tem como base o estudo de Hoffmann (1982).



$$N = \sum_{h=1}^k n_h$$

Se o valor médio da quantidade de discentes beneficiários por docente orientador é μ , a fração do valor total da quantidade de discentes beneficiários da instituição de ensino que corresponde ao i -ésimo docente do h -ésimo grupo é

$$Y_{hi} = \frac{X_{hi}}{N\mu} \quad (1)$$

A proporção de docentes que pertence ao h -ésimo grupo é

$$\pi_h = \frac{n_h}{N} \quad (2)$$

e a correspondente proporção do valor total da quantidade de discentes beneficiários do programa de iniciação científica da instituição de ensino é

$$Y_h = \sum_{i=1}^{n_h} Y_{hi} \quad (3)$$

O valor médio da quantidade de discentes beneficiários por docente orientador no h -ésimo grupo é

$$\mu_h = \frac{1}{n_h} \sum_{i=1}^{n_h} X_{hi} = \frac{Y_h}{\pi_h} \mu \quad (4)$$

Por fim, o Índice de Herfindahl- Hirschman para instituição de ensino é definido por

$$HH = \sum_{h=1}^k \sum_{i=1}^{n_h} Y_{hi}^2 \quad (5)$$

O valor do índice varia entre $\frac{1}{N} \leq HH \leq 1$ (quando $X_{hi} > 0$), sendo que HH alcança seu valor mínimo ou máximo, respectivamente, quando todos os valores de X são iguais a μ ou quando um dos valores de X é igual a $N\mu$ e todos os outros são iguais a zero. Quanto mais próximo o índice for de zero indica uma menor concentração, caso o índice se aproxime de 1 indica uma elevada concentração.

Como consideraremos tanto a concentração referente à participação dos discentes beneficiários em projetos de iniciação científica remuneradas e voluntárias, trabalharemos, respectivamente, com dois índices: HH_r e HH_v .

Resende (1994) ressalta uma limitação quanto ao índice HH em que as comparações intertemporais ficam prejudicadas à medida que o número de unidades acadêmicas ou docentes orientadores altera, pois o limite inferior ($\frac{1}{n}$) também se altera. Dessa maneira, faz-se necessário ajustes nos índices quando o número de unidades acadêmicas ou docentes orientadores estiver variando ao longo do período estudado.

Os índices de HH_r e HH_v podem ser ajustados (*para $n > 1$*) acerca da amplitude de variação, definidos por:

$$HH_r'' = \frac{1}{n-1} [nHH_r - 1]$$

$$HH_v'' = \frac{1}{n-1} [nHH_v - 1]$$

Assim, à proporção que o índice se distancia de zero maior será a concentração. Se a variação acontecer no intervalo $0 \leq HH'' \leq 0,1$, caracteriza-se como desconcentrado. O intervalo $0,1 \leq HH'' \leq 0,18$ indica pouca concentração. Porém, quando o $HH'' > 0,18$ há uma concentração elevada (RESENDE e BOFF, 2002).

RESULTADOS

Neste estudo, buscou-se verificar o comportamento da concentração da distribuição de discentes beneficiários do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília entre 2004 e 2018. A Tabela 2 apresenta a evolução dos índices HH' , construídos com base no número de discentes beneficiários e unidade acadêmica dos docentes orientadores, considerando o edital, o tipo de participação e o ano do edital.

Tabela 2 – Índice HH_r' e HH_v' referente à unidade acadêmica a que o docente orientador está vinculado, por edital e ano do edital, 2004-2018.

Índice HH_r'				Índice HH_v'			
Ano do Edital	PIBIC	PIBIC-AF	PIBITI	Ano do Edital	PIBIC	PIBIC-AF	PIBITI
2004	0,099	-	-	2004	0,072	-	-
2005	0,083	0,216	-	2005	0,079	-	-
2006	0,082	0,250	-	2006	0,066	-	-
2007	0,092	-	-	2007	0,060	-	-
2008	0,075	0,250	-	2008	0,061	-	-
2009	0,069	0,150	-	2009	0,058	0,100	-
2010	0,066	0,065	-	2010	0,064	0,083	-
2011	0,068	0,068	-	2011	0,060	0,213	-
2012	0,064	0,070	0,090	2012	0,057	0,150	0,110
2013	0,066	0,087	0,117	2013	0,062	0,106	0,159
2014	0,065	0,063	0,205	2014	0,069	0,115	0,118
2015	0,060	0,043	0,151	2015	0,065	0,065	0,080
2016	0,063	0,050	0,117	2016	0,064	0,148	0,134
2017	0,058	0,067	0,081	2017	0,062	0,093	0,118
2018	0,068	0,070	0,111	2018	0,058	0,063	0,089

Elaboração Própria.

Nota-se que a concentração média atinge valor máximo de 0,250 (no edital PIBIC-AF, remunerado). Entretanto, ao avaliar os índices por edital e ano percebem-se comportamentos distintos.

Ao verificar a participação tanto remunerada quanto voluntária e a unidade acadêmica do docente que orientou o projeto, observa-se que o PIBIC é o edital com maior evidência de baixa concentração, já que, em todos os anos analisados, seu índice é o menor dentre os editais. Justifica-se um maior índice para os editais PIBIC-AF e PIBITI devido às especificidades de seus editais. No caso do PIBITI, não são todas as linhas de pesquisa e, portanto, docentes (ou até mesmo unidades acadêmicas) que se enquadram ao perfil de pesquisa proposto a esse edital, pois as propostas de pesquisa devem estar vinculadas, prioritariamente, aos objetos desenvolvidos pelas empresas incubadas e em incubação em atuação no Núcleo de Inovação Tecnológica do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico – NIT/CDT – ou pelas empresas do Parque Científico e Tecnológico da UnB; ou a apresentação dos projetos se adequar às sugestões de temas. Já no caso do PIBIC-AF, trata-se de um edital com um número reduzido de bolsas em relação aos demais e que ainda está em consolidação, dada a implementação de políticas de ação afirmativas de forma extensiva na universidade a partir da Lei de Cotas nº 12.711 de 2012.

Na Tabela 3, a seguir, destacam-se os índices de concentração, construídos com base no número de discentes beneficiários e docentes orientadores, considerando o edital, o tipo de participação e o ano do edital.

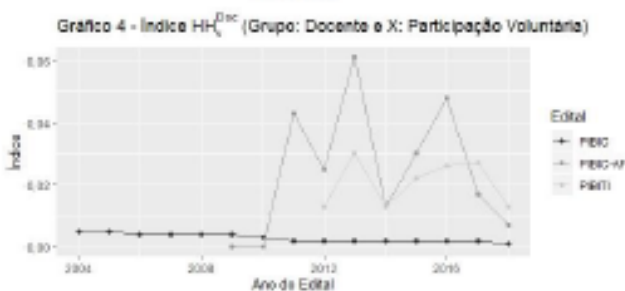
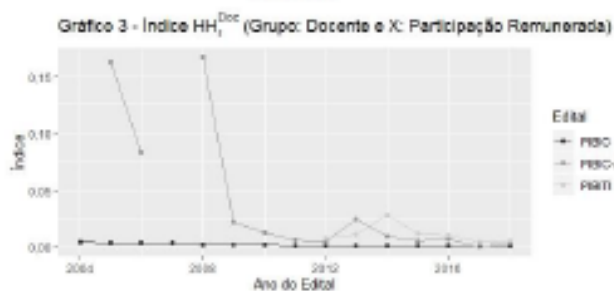
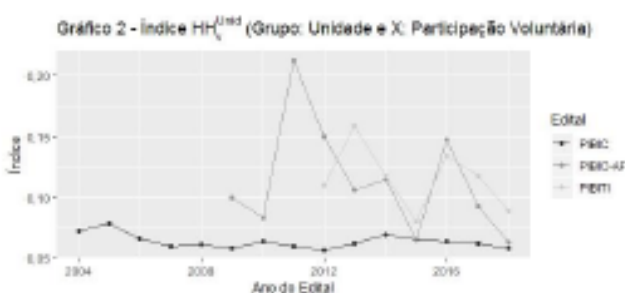
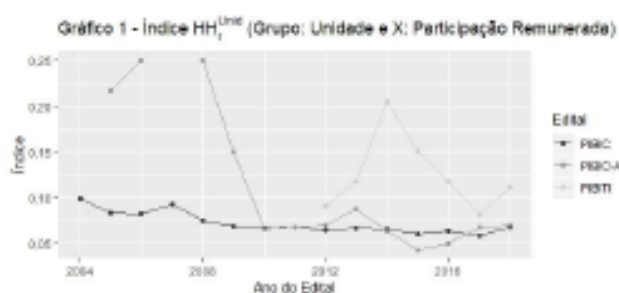
Tabela 3 - Índice HH_r' e HH_v' referente ao docente orientador, por edital e ano do edital, 2004-2018.

Índice HH_r'				Índice HH_v'			
Ano do Edital	PIBIC	PIBIC-AF	PIBITI	Ano do Edital	PIBIC	PIBIC-AF	PIBITI
2004	0,004	-	-	2004	0,005	-	-
2005	0,003	0,163	-	2005	0,005	-	-
2006	0,003	0,083	-	2006	0,004	-	-
2007	0,003	-	-	2007	0,004	-	-
2008	0,002	0,167	-	2008	0,004	-	-
2009	0,002	0,022	-	2009	0,004	0,000	-
2010	0,002	0,013	-	2010	0,003	0,000	-
2011	0,001	0,006	-	2011	0,002	0,043	-
2012	0,001	0,004	0,008	2012	0,002	0,025	0,013
2013	0,001	0,024	0,011	2013	0,002	0,061	0,030
2014	0,001	0,009	0,028	2014	0,002	0,013	0,013
2015	0,001	0,005	0,012	2015	0,002	0,030	0,022
2016	0,001	0,007	0,010	2016	0,002	0,048	0,026
2017	0,001	0,000	0,004	2017	0,002	0,017	0,027
2018	0,001	0,003	0,005	2018	0,001	0,007	0,013

Elaboração Própria.

De modo similar ao índice referente à unidade acadêmica, observa-se que a concentração média referente ao docente orientador atinge valor máximo de 0,167 (no edital PIBIC-AF, remunerado).

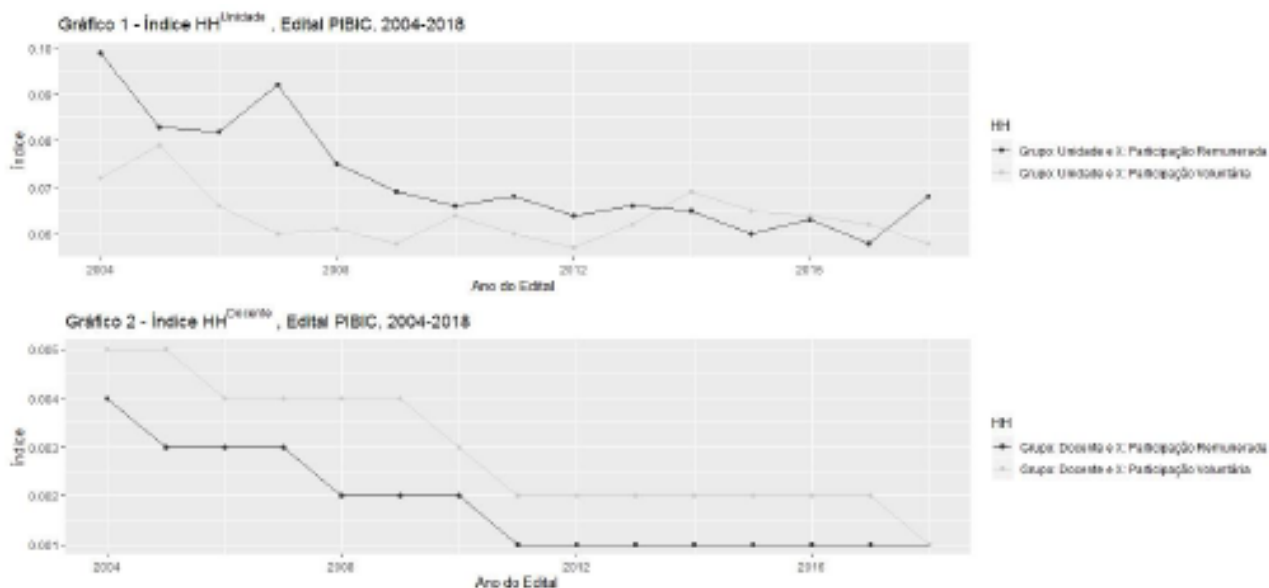
As figuras, a seguir, representam os índices HH_r' e HH_v' graficamente e permitem uma melhor compreensão dos resultados.



Elaboração Própria



Figura 2 – Índices HH' relativos à unidade acadêmica e ao número de docentes, Edital PIBIC, 2004-2018.



Elaboração Própria.

Considerando os gráficos e tabelas de forma conjunta, há algumas observações a serem feitas:

Como já observado, o nível de concentração para o edital PIBIC é muito inferior aos demais editais, fato que provavelmente está relacionado com seu tradicionalismo na Universidade, tamanho e conseqüente alcance. Isso pode ser visto de forma clara na figura 1. Além disso, mesmo que variáveis, como será observado em seguida, seus níveis de concentração são muito mais estáveis do que os dos demais programas. Essas duas características, baixo nível de concentração e aparente estabilidade, indicam que mesmo que haja pequenas concentrações, o programa parece ser bastante difundido na Universidade.

Em segundo lugar, apesar de apresentar essa baixa e estável concentração observada no parágrafo anterior, quando analisado com mais detalhe, como mostra a figura 2, observa-se que os níveis de concentração do PIBIC, seja por docente ou por unidade, apresentaram queda durante o período observado, sugerindo que os esforços realizados de diversificar o acesso ao programa parecem ter tido efeito.

A análise da concentração da distribuição de discentes beneficiários, tanto por unidade acadêmica quanto por docente orientador, quando considerada a participação remunerada, seguem comportamento similar. Porém, é importante salientar que a distribuição por docentes orientadores apresenta um formato mais achatado devido ao índice apresentar valores menores (ou seja, uma

menor concentração), visto que isso tem forte relação com a quantidade de grupos que foram considerados para cada índice, já que existe um número significativamente maior de docentes do que de unidades.

Com referência à participação voluntária no ProIC, por não poder ser considerada uma restrição orçamentária, e sim uma restrição do interesse, ou seja, aqueles docentes que pleiteiam bolsas para seus discentes porém não atingem a pontuação necessária para que seja contemplado com bolsas ou os potenciais beneficiários não atendem a algum critério, mas mesmo assim aderem ao programa por meio da participação voluntária, uma vez que tanto o discente quanto o docente possuem interesse em pesquisar por meio do programa. Nessa perspectiva, a concentração varia ao longo do tempo, exceto por efeito de *outliers*, principalmente no caso do edital de Ações Afirmativas em que há menos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a concentração da distribuição de discentes beneficiários do Programa de Iniciação Científica (ProIC), por docente orientador e unidades acadêmicas na Universidade de Brasília (UnB), entre 2004 a 2018, por meio do Índice de Herfindahl-Hirschman (HH), adaptado para o contexto de uma instituição de ensino. Para tal, utilizou-se a base de dados do ProIC disponibilizada pela Diretoria de Fomento à Iniciação Científica e a relação dos docentes da UnB disponibilizada em formato aberto no sítio do Decanato de Gestão de Pessoas – DGP/UnB.

A análise sinalizou uma concentração não elevada, porém com diferentes comportamentos a depender do ano e do edital. Nota-se que a questão da concentração de discentes beneficiários pode eventualmente ser balizada pelos fatores que compõem o instrumento institucional utilizado para selecionar os participantes do ProIC na UnB, que acabam limitando ou disciplinando a atuação, principalmente dos docentes que pleiteiam participar da atividade de pesquisa por meio do programa.

Dentre os editais analisados, o edital PIBIC é o que apresenta menor nível de concentração e maior estabilidade ao longo dos anos, tanto para a participação remunerada quanto para a voluntária, o que evidencia uma maior difusão na Universidade, além de diversificação do acesso ao programa.

Em uma análise conjunta de todos os editais e tipos de participação, observou-se que uma maior restrição na participação, ou seja, quanto menor o número de vagas para aquele edital (por exemplo, bolsas remuneradas são restritas; e menor número de vagas para PIBITI e PIBIC-AF) maior tende a ser a concentração, sugerindo a presença de docentes e unidades “especialistas” nesses editais mais restritos. Ou seja, a ampliação de vagas parece ter um efeito benéfico sobre a desconcentração da atividade de iniciação científica na universidade. Nesse sentido, há indícios de que um fortalecimento do programa em termos de vagas beneficiaria a universidade como um todo, possibilitando uma maior inserção de discentes, docentes orientadores e unidades acadêmicas, assim



agregando sustentabilidade ao processo de renovação e expansão do efetivo de pesquisadores da universidade, conforme se espera do programa.

Dando continuidade a este trabalho, seria de grande valia uma análise de economia de escala da produção científica, de tal modo que seja verificada a existência de sua funcionalidade como um indutor de concentração, trabalhando com as hipóteses de que a existência de uma economia de escala voltada para a iniciação científica levaria a uma oferta maior de bolsas, tanto por orientador quanto por unidades, maior especialização, projetos com maior quantidade de discentes beneficiários e, conseqüentemente, um aumento no índice de concentração.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, Virgílio (Coord.) **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e a sua relação com a formação de cientistas: Relatório Final**. Brasília: UNB/ NESUB, 1999.

BITTENCOURT, Desirée. **Iniciação Científica na Universidade de Brasília: Uma análise da política institucional no período 2011-2013**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21226/1/2016_Desir%C3%A9eBittencourt.pdf>.

BRASIL, 2012. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Anexo II da RN-017/2006 – Bolsas por Quota no País. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC - Norma Específica. 2012. Disponível em: <http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

CARVALHO, Adalberto Grassi. **O PIBIC e a difusão da carreira científica na universidade brasileira**. Brasília, 2002, 159f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **A Formação de novos quadros para CT&I: avaliação do programa institucional de bolsas de iniciação científica (Pibic)**. Brasília, DF: 2017. 175p. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/PIBIC_relatorio_completo.pdf/259e9590-08fc-40a6-9c1c-86646a6132e3?version=1.0>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

DANTAS, Eloísa Helena Fonseca. **Formação de recursos humanos para pesquisa: avaliação do impacto do programa institucional de bolsas de iniciação científica na pós-graduação da UFRN**. 2019. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FAVA-DE-MORAES, Flavio; FAVA, Marcelo. **A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100008>. Acesso em: 25 de novembro 2018.

HOFFMANN, Rodolfo. A decomposição do índice de Hirschman-Herfindahl. **Brazilian Review of Econometrics**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 127-134, nov. 1982. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/bre/article/view/3164/2056>>. Acesso em: 07 de novembro 2018.

LIM, Kwanghui. The relationship between research and innovation in the semiconductor and pharmaceutical industries (1981–1997). *Research Policy*, vol. 33, pp. 287–321, 2004. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733303001288>>. Acesso em: 3 de abril de 2019.



MARCUSCHI, Luiz. A. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação**. Recife: UFPE, 1996. (Relatório Final).

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salette Linhares. Estudo Sobre Iniciação Científica no Brasil: Uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 06 de dezembro 2018.

PINHO, Maria José de. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação**. 2017, vol.22, n.3, pp.658-675. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772017000300658&lng=en&nrm=iso&tlng=ptt>. Acesso em: 28 de março 2019.

QUINTANA-GARCA, Cristina; BENAVIDES-VELASCO, Carlos.A. Innovative competence, exploration and exploitation: the influence of technological diversification. **Research Policy**, vol. 37, 492–507, 2008. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733307002430>>. Acesso em: 3 de abril de 2019.

RESENDE, Marcelo. Medidas de concentração industrial: uma resenha. **Revista Análise Econômica**, Porto Alegre, v. 12, n. 21, p. 24-33, jul./set. 1994. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/AnaliseEconomica/article/view/10488/6148>>. Acesso em: 28 de novembro 2018.

RESENDE, M.; BOFF, H. Concentração industrial. In: KUPFER, D.; HASENCLEVER, L. (Orgs.). **Economia industrial: fundamentos teóricos e práticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002, p. 73-90.

TSENG, Yuen-Hsien., CHANG, Chun-Yen., TUTWILER, M. Shane. et al. A scientometric analysis of the effectiveness of Taiwan's educational research projects. **Scientometrics** Vol. 95, No. 3, pp.1141–1166., 2013. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-013-0966-z#citeas>>. Acesso em: 3 de ago. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. Estatuto e Regimento Geral. **Diário Oficial da União**, n. 21, de 31/1/2011, p. 124, Seção 1.

_____. Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação. **Resolução da CPP N.001/2011**. Brasília: UnB, 2011. 5p.

_____. **Anais do 2º Seminário de Pesquisa da UnB – graduação e pós-graduação: “Você Pesquisa? Então... Mostre!”**. Brasília, UnB, 1993. 215p.



Quadro A1 – Critérios de seleção para o Programa de Iniciação Científica (ProIC), editais 2011-2018

2009 - 2014		2015 - 2017		2018	
Produção científica, tecnológica ou artístico-cultural recente, divulgada nos principais veículos de comunicação da área, relatada no CV Lattes referente ao período 2006-2011	60 pontos	Produção científica, tecnológica ou artístico-cultural recente, divulgada nos principais veículos de comunicação da área, relatada no CV Lattes referente ao período 2013-2017	60 pontos	Mérito científico da proposta de pesquisa	45 pontos
Experiência de orientação na pós-graduação e graduação	40 pontos	Experiência de orientação concluída: mestrado e doutorado	25 pontos	A) Resumo do projeto de pesquisa do(a) docente	Até 20 pontos
Produção científica, tecnológica ou artístico-cultural (artigos em periódicos - qualis, livros e capítulos publicados)	20 pontos	coorientação (mestrado e doutorado) e orientação de ProIC/PET/PIBID/PROEXT	15 pontos	Problema e objetivos	Até 10 pontos
Mérito científico da proposta	40 pontos	Produção científica, tecnológica ou artístico-cultural (artigos em periódicos - qualis, livros e capítulos publicados)	20 pontos	Justificativa	Até 5 pontos
Resumo do projeto de pesquisa do docente	Até 15 pontos	Mérito científico da proposta	40 pontos	Metodologia	Até 5 pontos
Plano de Trabalho de cada aluno(a) (Viabilidade técnica e econômica/ Mérito técnico-científico em iniciação científica)	Até 25 pontos	Resumo do projeto de pesquisa do docente	Até 15 pontos	B) Plano de Trabalho de cada aluno(a)	Até 25 pontos
		Plano de Trabalho de cada aluno(a) (Viabilidade técnica e econômica/ Mérito técnico-científico em iniciação científica)	Até 25 pontos	Adequação do plano de trabalho ao nível de iniciação científica e ao projeto de pesquisa do(a) orientador(a)	Até 10 pontos
				Viabilidade de execução (recursos e infraestrutura)	Até 10 pontos
				Cronograma de execução	Até 5 pontos

Quadro A1 – Critérios de seleção para o Programa de Iniciação Científica (ProIC), editais 2011-2018

2009 - 2014	2015 - 2017	2018
		<p>Perfil do Orientador 40 pontos</p> <p>A) Produção científica, tecnológica ou artístico-cultural</p> <p>Até 20 pontos</p> <p>Artigo em periódico Qualis A</p> <p>Até 20 pontos</p> <p>Artigo em periódico Qualis B1 ou B2</p> <p>Até 20 pontos</p> <p>Artigo em periódico Qualis B3-B5</p> <p>Até 12 pontos</p> <p>Capítulo de livro (didático ou científico)</p> <p>Até 6 pontos</p> <p>Artigos completos publicados em anais de congressos, conferências e similares, de abrangência nacional ou internacional (não serão considerados eventos de abrangência local ou regional)</p> <p>Até 6 pontos</p> <p>Registro de software</p> <p>Até 6 pontos</p> <p>Registro de Patente/outorga de Patente</p> <p>Até 10 pontos</p> <p>Apresentação oral de trabalhos em congressos internacionais ou nacionais</p> <p>Até 2 pontos</p> <p>B) Experiência de orientação concluída</p> <p>Até 20 pontos</p> <p>Orientação de teses de doutorado</p> <p>até 20 pontos</p> <p>Orientação de dissertações de mestrado</p> <p>até 14 pontos</p> <p>Orientação de iniciação científica (1 ano)</p> <p>Até 12 pontos</p> <p>Coorientação de tese ou dissertação</p> <p>até 8 pontos</p> <p>Orientação de monografia de especialização</p> <p>Até 6 pontos</p> <p>Orientação de trabalho de conclusão de curso</p> <p>Até 6 pontos</p> <p>Perfil do(a) Aluno(a) 15 pontos</p> <p>Índice de Rendimento Acadêmico</p> <p>5 pontos</p> <p>Competência/habilidades do aluno para desenvolver o plano de trabalho</p> <p>Até 5 pontos</p>

Quadro A1 – Critérios de seleção para o Programa de Iniciação Científica (ProIC), editais 2011-2018

2009 - 2014	2015 - 2017	2018
		Experiência acadêmica (entre 2015 e 2017) 1)PET 2) Monitorias 3) Tutorias 4) Projetos de extensão 5) Projeto de IC concluído Até 5 pontos

ESTRATÉGIAS APLICADAS PELA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO PARA CRESCENTE ADESÃO ACADÊMICA E ASSERTIVIDADE NOS RESULTADOS DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Djuliana Antonia Ribas
Luiz Fernando Rigatti
Mirian Alves Tagliari
Davi Donadel

Resumo: A proposta deste estudo é expor a importância da crescente adesão nos processos de autoavaliação Institucional do ensino superior. Neste contexto, índices expressivos de participação são imprescindíveis e têm grande impacto na qualidade do ensino; para tanto, é necessário despertar o senso crítico e engajador de toda a comunidade acadêmica. Tais processos de avaliações institucionais são aplicados pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, que por sua vez objetivam gerar informações concretas dos envolvidos em cada âmbito da instituição, para assim subsidiarem dados de apoio para gestão da IES. Dessa forma, com o objetivo de compreender o impacto do aumento na adesão da comunidade acadêmica, nos processos de avaliação institucional, foi realizada uma revisão bibliográfica em torno da autoavaliação institucional, bem como dados estatísticos; também foram analisados os dados gerados nas autoavaliações da Faculdade de Pato Branco-FADEP em anos anteriores. Por fim, mediram-se os resultados da aplicação de novos instrumentos e métodos estratégicos realizados pela CPA em 2019 para fomentar uma cultura participativa e crescente nesses processos. Dessa forma, pode-se observar um aumento significativo da participação, a qual demonstra indivíduos mais informados sobre os instrumentos avaliativos e principalmente um alinhamento mais assertivo por parte da gestão da IES na observação dos dados coletados pela CPA.

Palavras chaves: Ações. Melhoria Contínua. Ensino Superior. Evolução.

STRATEGIES APPLIED BY THE SELF EVALUATION COMMISSIONS FOR INCREASING ACADEMIC ADHERENCE AND ASSERTIVENESS IN INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT RESULTS

Abstract: The purpose of this study is to expose the importance of increasing adherence in processes of institutional self-assessment of higher education. In this context, expressive participation rates are essential and has a great impact on the quality of education, therefore, it is necessary to awaken the critical and engaging sense from the entire academic community. Such institutional evaluation processes are implemented by the Self Evaluation Comissions, which, in turn, aim to generate concrete information from those involved in each institution, so as to subsidize supporting data for HEI management. Thus, with the objective of understand the impact of the increased adherence of the academic community to the institutional evaluation processes a bibliographic review was carried out around the Institutional self-assessment. As well as statistical data were also analyzed the data generated in the self-assessments of the Faculdade de Pato Branco-FADEP in previous years. Finally, in 2019 the results of Self Evaluation Comissions application of new strategic instruments and methods were measured to foster a participatory and growing culture in these processes. Thus, a significant increase in participation may be observed, which demonstrates more informed individuals about the evaluative instruments and especially a more assertive alignment by HEI management in data generated by the Self Evaluation Comissions.

Keywords: Ections. Continuous Improvement. Hight Education. Evolution.



Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar os relatórios gerados em processos autoavaliativos realizados na instituição de ensino Faculdade de Pato Branco, sendo analisados dados dos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Para o ano de 2019, foram ampliadas as ações promovidas pela Comissão Própria de Avaliação para motivar e sensibilizar a comunidade acadêmica, pois com uma maior adesão acadêmica é possível ter maior assertividade, que por sua vez mostra a realidade da instituição.

Para Galdino (2019), como citado em Fernandes (2002), a educação é um processo que propõe reflexão e práticas, situando-se num contexto sociopolítico-econômico, influenciado por meios de ações transformadoras, vista como uma prática socialmente construída pela história e movendo-se pelas contradições reproduzindo um sistema revolucionário.

Uma questão que gera grandes reflexos é a educação sustentável, que, observado por Gadotti (2001), para ser inserida definitivamente no campo da educação deve sintetizar o lema “uma educação sustentável para sobrevivência do planeta”, em que as reflexões abordem o que se está estudando nas escolas e as culturas e ciência que estamos desenvolvendo.

Conforme Brandalise e Goes (2015), a universidade desempenha um papel importante na sociedade, com função de organização e manutenção do conhecimento produzido e inserido na sociedade; caracteriza-se por gerar informações e valores de liberdade, tolerância e inclusão social, assim como a formação de profissionais de diferentes áreas de atuação, abertos a reflexões de novas ideias e inovações.

O contexto institucional deve propor ações e alternativas participativas dos docentes, colaboradores e acadêmicos, de modo a instituir a prática democrática para construir desafios e expectativas de conquista cotidiana do colegiado, proposto por Brandalise e Goes (2015).

Segundo Baptista (2009), a criticidade não deve ser permeada por tensões nem conflitos, e sim por argumentos bem fundamentados, bem orientados e com propósito bem definido diante das situações-problemas; para tanto, o senso crítico deve garantir o respeito entre as diferenças dos indivíduos e a convivência harmônica.

Destaca-se que o senso crítico faz com que o ser humano desenvolva seus conhecimentos e aprimore suas ideias; para isso é necessário interação com o meio em que está inserido. As transformações pelas quais a sociedade tem passado exigem não apenas adaptações aos processos mas também posicionamento de forma crítica frente aos fatores que atingem o desenvolvimento social (Baptista, 2009).

Conforme L. K. Rocha Moreira e Laine Soares (2018), a universidade é um palco de discussões sobre a realidade vivida pela sociedade, que produz conhecimento, forma cidadãos, profissionais intelectuais, críticos e reflexivos, capazes de transformar a realidade em que vivem. Para tanto é preciso entender as políticas públicas e faz-se necessário maior participação ativa e efetiva da sociedade, bem como ajustes no que concerne a organização, gestão e financiamento dessa modalidade de ensino, o que converge para a democratização do acesso à educação superior.

O crescente reconhecimento da importância da Educação Superior deixa clara a função estratégica que ocupa nas políticas públicas para orientação da democracia, justiça social e desenvolvimento susten-

tável, bem como o valor instrumental na formação acadêmica, científica, tecnológica e econômica contribuintes para a ética e cultura Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (2004).

Em uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2017) aponta que grande parcela de alunos de diferentes níveis educacionais apresenta deficiências de aprendizagem em disciplinas críticas, e a baixa absorção de conhecimentos científicos prejudica a inclusão desses indivíduos na sociedade moderna, tornando ainda mais importantes os desafios enfrentados na busca por qualidade e igualdade de ensino.

Conforme Gadotti (2013), qualidade significa melhorar a vida das pessoas e, na educação, está relacionada ao bem viver da sociedade, a partir da comunidade escolar, ou seja, a qualidade na educação está diretamente ligada à qualidade do professor, do aluno e da comunidade, sendo essa disseminada na sociedade.

A partir da década de 80 foram realizadas importantes reformas nos sistemas de Ensino Superior, principalmente em países industrializados e latino-americanos, devido à necessidade de um mercado educacional globalizado diversificando as instituições, as ofertas de ensino e perfis dos docentes; com o aumento na demanda, intensificou-se a competitividade, em resposta aos desafios de globalização educacional e econômica, e ampliaram-se as necessidades por qualidade e inovação SINAES (2004).

Segundo Moreira et al. (2018), o mais antigo registro em aspectos de avaliação da educação superior foi desenvolvido pela Capes a partir de 1976 para os cursos de pós-graduação; porém nas últimas duas décadas, as discussões e ações relacionadas à avaliação de cursos de graduação levaram a diferentes propostas de avaliação do ensino superior.

Moreira et al. (2018) ressalva, ainda, que as mudanças na sociedade com a Revolução Industrial mudaram o modo de viver do homem; com a evolução das máquinas o homem se tornou prisioneiro dos meios de produção em massa e do capitalismo emergente e, a partir da década de 90, o progresso tecnológico e científico influenciou a sociedade, principalmente a relação do homem com o trabalho, intensificando a busca por habilidades, conhecimentos intelectuais e ensinos com pedagogia inovadora.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) criado em 2004 por meio de seus elementos de avaliação tem promovido a qualificação do ensino sendo a base para as IES instituírem ferramentas que auxiliam na gestão, dessa forma cumpridos seus preceitos de prover o desenvolvimento humano e melhoria da qualidade de vida através da educação (BRASIL, 2015).

Um dos principais indicadores de qualidade gerados através das avaliações são os elementos estruturantes que dão materialidade ao SINAES; mesmo de forma preliminar, apresentam as situações identificadas nas IES e nos cursos, sendo requeridas referências mínimas para qualidade dos cursos e elaboração de instrumentos de avaliação, instrumentos estes imprescindíveis para qualificar os processos avaliativos SINAES (2015).

A autoavaliação no ensino superior ganha espaço quando aplicado para um diagnóstico da realidade institucional, levando ao autoconhecimento e proporcionando aos gestores um olhar mais pontual, principalmente sobre qualidades e fragilidades da instituição, pelo qual constrói um conhecimento sobre a



própria realidade, compreendendo o significado do conjunto de suas atividades, melhorando a qualidade e relevância social Galdino (2019).

Independentemente dos instrumentos, aspectos e contextos aplicados ao realizar os processos de autoavaliação institucional, é imprescindível que não se perca o objetivo de aferir a qualidade da educação superior e que seus resultados sejam capazes de responder às expectativas; portanto, os instrumentos, critérios e referenciais de avaliação institucional são desenvolvidos para identificar os objetivos de qualidade para a educação superior SINAES (2015).

Para Sobrinho (2010), a avaliação institucional tem o poder de transformação dos aspectos globais das instituições envolvendo não somente a educação no âmbito do ensino superior, mas refletindo mudanças também na sociedade.

Segundo Souza (2019), a autoavaliação institucional é um processo permanente que busca reflexões e análises que mobilizam as dimensões da comunidade escolar, que fundamentam os valores das práticas democráticas e participativas, a fim de compartilhar a responsabilidade da melhoria escolar.

Para a lei dos SINAES (2015, p. 34) “a gestão pedagógica e administrativa, decorrentes da autoavaliação, subsidiam não só as ações de melhoria para o curso, como também o trabalho das comissões de avaliação externa, interagindo assim, ambos os procedimentos sob a perspectiva formativa da avaliação”.

Tendo seu respaldo na Lei N° 10.861 de 14 de abril de 2004, a CPA é parte das ferramentas que integram o sistema que visa melhorar a qualidade do ensino, soma-se ao conjunto de elementos que avaliam o ensino superior, no que concernem suas ações, proporciona gerar uma grande força em prol do aperfeiçoamento da atuação das instituições de ensino. Nesse sentido os dados obtidos são os meios pelos quais a gestão da IES se fundamenta para moldá-la ao sistema interno, aprimorar os serviços e estruturar-se com vistas a atender a crescente demanda do aperfeiçoamento da capacitação e das exigências da sociedade (BRASIL, 2019).

SINAES (2004) considera a Avaliação Institucional como parte de um conjunto de políticas públicas, que procura a expansão do sistema pela democratização do acesso. Compete ao Decreto nº 4.791/03 VII interagir com o Conselho Nacional de Educação no aprimoramento da legislação e normas do ensino superior, dos processos avaliativos, subsidiando inclusive o credenciamento e reconhecimentos de instituições de ensino superior, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos SINAES (2004).

Nesse contexto é imprescindível o planejamento dos processos que norteiam a autoavaliação a fim de produzir um envolvimento constante da comunidade acadêmica no intuito de obter dados que contribuam para resultados efetivos. Assim, é de suma importância a forma como são conduzidas essas avaliações através das ferramentas instituídas para sua constituição.

As ações da Comissão Própria de avaliação (CPA) podem ir além da identificação das dimensões, e seus indicadores de satisfação podem atuar como fomentadores, gerando índices de participação nas avaliações institucionais que fazem diferença nos resultados, mesmo quando é possível distinguir a

opinião da maioria, pois quando essa maioria tem uma expressividade significativa, mais coerente são os pontos identificados nas avaliações institucionais, mais concretos são os dados que deixam de ser pressupostos e possibilitam ações mais efetivas.

Um dos fatores principais em processos de avaliação estatística, segundo Costa e Pires (2014), é primordial a adesão, devendo acompanhar a evolução e oferecer um trabalho de qualidade, sendo que esta dispõe de um punho assertivo, que justifica com mais precisão as respostas proporcionando maior credibilidade e proficiência assertiva nas respostas geradas.

Para Jangarelli e Euclides (2019), a estatística compreende um conjunto de técnicas e métodos de pesquisa que envolve o planejamento do experimento a ser realizado; a coleta dos dados é processada e analisada objetivando apontar situações sujeitas a certezas e incertezas. Neste contexto, a adesão para análises estatísticas é de suma importância para a obtenção de conclusões e respostas assertivas da pesquisa realizada.

Metodologia

O trabalho foi realizado por representantes discentes e coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade de Pato Branco – FADEP, localizada no Sudoeste do Paraná, no município de Pato Branco, onde se fizeram as pesquisas e se obtiveram os dados para a realização do trabalho de pesquisa. Os dados obtidos são publicados pela instituição em formato de relatórios, sendo estes de acesso público. Fez-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica em torno do tema Avaliação Institucional e a importância da crescente adesão dos processos, e, a partir da pesquisa documental interna dos relatórios e planilhas publicados, foram obtidos dados, que, por sua vez, foram compilados e representados em gráficos e tabelas.

Justifica-se a pesquisa, portanto, por esta buscar ações assertivas de conscientização da importância dos processos avaliativos, bem como a participação da comunidade acadêmica, abordando inicialmente como uma pesquisa exploratória para esclarecer os conceitos e funcionamento das autoavaliações institucionais. Em um segundo momento, aplica-se à pesquisa uma abordagem qualiquantitativa, que, segundo Fiel (2017), a pesquisa qualiquantitativa caracteriza-se pela inclusão de pesquisas qualitativas e quantitativas. Desse modo possibilita coletar dados e investigar as causas dos resultados. A pesquisa possibilitou analisar dados registrados quanto à atuação e às estratégias utilizadas pela Comissão Própria de Avaliação e seus índices numéricos relacionados à adesão da comunidade acadêmica no âmbito das Avaliações Institucionais, entre os anos de 2016 e 2019.

Atualmente a instituição oferta dezessete cursos de graduação reconhecidos por órgãos oficiais, atua com uma entidade privada, é credenciada pela Portaria MEC 746 de 26/05/2000 publicada no DOU em 30/05/2000, é composta por aproximadamente 3.000 acadêmicos, 150 professores e 120 colaboradores. A IES possui o Projeto de Avaliação Institucional vinculado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual enfatiza formalmente a importância dos processos e dos elementos que contemplam a sua organização, bem como as políticas de gestão para sua crescente evolução.



Os processos autoavaliativos visam a um modelo de trabalho pedagógico dialético que promove a autonomia dos indivíduos envolvidos em sua esfera de atuação, buscando o aprimoramento constante dos geradores de eficiência e qualidade, voltados para o desenvolvimento humano e para o benefício da sociedade. Neste contexto, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi instaurada pela Instituição no ano de 2000, datando o ano de criação da instituição como parte integrante do PDI para as definições dos processos avaliativos, os quais foram atribuídos à CPA no ano de 2004, respaldados nos preceitos da Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004, a qual instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo-lhe atribuída a organização dos processos avaliativos bem como o monitoramento e a prestação das informações junto ao INEP.

A CPA na referida instituição é formada um coordenador e por três representantes de cada um dos diferentes segmentos que a compõem, sendo estes membros discentes, membros docentes, membros técnicos administrativos da Instituição e membros da comunidade externa, os chamados representantes da sociedade civil organizada, sempre mantendo a paridade entre os segmentos. Assim, por meio de diferentes opiniões, produz-se mecanismos para o desempenho de suas ações e que servem de apoio à gestão da IES, nas tomadas de decisões e definição das metas para o aperfeiçoamento da execução e evolução dos objetivos propostos na sua constituição.

No primeiro semestre do ano de 2019, as estratégias utilizadas pela CPA consistiram em promover o maior engajamento da comunidade acadêmica nos processos avaliativos, o qual implicou a importância da representatividade discente na sua composição estabelecendo uma conexão direta com o meio acadêmico, a fim de produzir o envolvimento desses discentes e consolidando o processo avaliativo como parte da sua cultura. Para tanto foram delineadas as seguintes ações:

- café com líderes de turma;
- visita em sala de aula pelos discentes e coordenador da CPA;
- fortalecimento das divulgações através de mídia sociais e *e-mails* (cartazes, pôsteres, entre outros);
- devolutiva expositiva dos processos anteriores aos discentes;
- devolutiva impressa na forma de gráficos dos resultados da avaliação em questão nos murais de turma;
- fortalecimento da cultura do professor padrinho de turma, assim proporcionando um canal maior e constante de diálogo;
- atualização da interface entre usuário e sistema avaliativo, possibilitando maior interatividade e comodidade ao respondente;
- elaboração de Qrcode para chamar a atenção dos acadêmicos e facilitar o acesso à plataforma de avaliação.

Todos esses procedimentos foram formulados e desenvolvidos junto aos integrantes da Comissão Própria de Avaliação em reuniões deliberativas, que ocorrem trimestralmente ou conforme a necessidade, nas quais se pautam também os objetivos alcançados e os desafios evidenciados na esquematização dos resultados avaliativos, além de outros assuntos referentes à CPA.



A partir dos dados gerados pelos relatórios da autoavaliação institucional da Fadedp, foi possível traçar um comparativo da crescente adesão acadêmica de 2019 quando comparado com anos anteriores, reflexo este das ações promovidas pela CPA no intuito de aumentar a assertividade nos processos avaliativos, com o aumento da adesão, propiciando o maior desenvolvimento da cultura avaliativa e de senso crítico construtivo.

Outro fator analisado e de suma importância é o percentual de adesão pelos acadêmicos nos processos de autoavaliação institucional sendo que este influencia na maior assertividade das ações futuras e na realidade da instituição. Estes percentuais foram observados nos resultados da pesquisa do processo avaliativo de 2019, ano em que foram empregadas diversas ações de sensibilização para autoavaliação.

Resultados

Para o aumento do índice de adesão em 2019/1, no processo de autoavaliação institucional foram promovidas algumas ações pela CPA, ações essas com foco nos alunos, uma vez que no referido semestre o segmento questionado foi apenas dos discentes, sendo o objetivo a conscientização acadêmica em prol de uma cultura construtiva, assim aumentando a participação dos acadêmicos na autoavaliação. Para tanto, as ações promovidas pela CPA ganharam destaque, e felizmente fora observado o aumento significativo nos resultados de adesão acadêmica.

A partir dos resultados das avaliações dos últimos quatro anos, incluindo 2019, foi possível elaborar uma tabela com os índices de participação dos discentes na autoavaliação institucional, que apresenta o quantitativo dos acadêmicos regularmente vinculados com a instituição, participantes e não participantes da autoavaliação, sendo representados na Tabela 01.

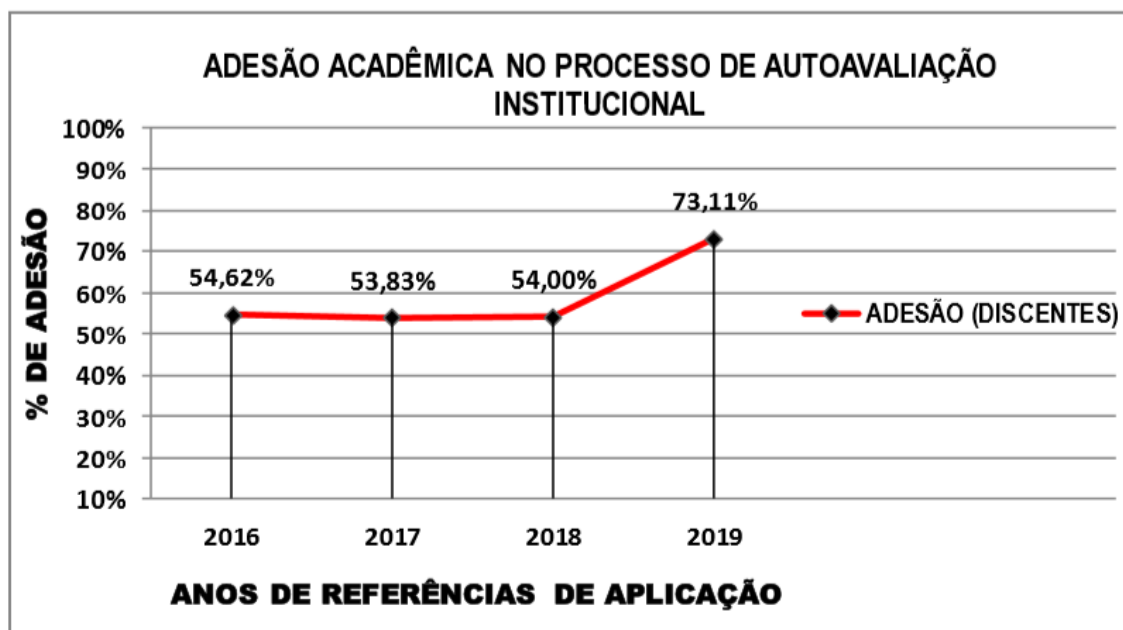
Tabela 01: Participação Acadêmica nas Autoavaliações Institucionais.

ÍNDICES DE PARTICIPAÇÕES DOS DISCENTES NAS AUTOAVALIAÇÕES			
ANO	TOTAL DE ALUNOS	RESPONDENTES	NÃO RESPONDENTES
2016	2730	1491	1239
2017	3032	1632	1400
2018	2689	1452	1237
2019	3012	2202	810

Fonte: Dados extraídos dos relatórios de autoavaliação FADEP/CPA (2016/2019).

Com os índices de participação acadêmica foi desenvolvido um comparativo da adesão entre os quatro anos, em que é possível visualizar o aumento significativo no ano de 2019 mencionado neste artigo, assim representado pelo Gráfico 01.

Gráfico 01: Comparativo do índice de adesão entre 2019 e anos anteriores.



Fonte: Faculdade de Pato Branco – FADEP, Comissão própria de Avaliação - CPA (2016/2019).

Com as ações realizadas pela Comissão Própria de Avaliação e análise dos dados, observa-se uma crescente positiva na participação da comunidade acadêmica; dessa forma, avaliam-se as ações promovidas em 2019 assertivas na conscientização acadêmica e na cultura construtiva de uma instituição com evolução crescente na qualidade do ensino.

O fator de assertividade dos resultados também é relacionado ao índice de adesão, que, como em 2019, foi crescente, teve um aumento de 35% quando comparado com anos anteriores. Esse dado representa uma maior realidade da instituição, independente de seus pontos positivos ou limitações a serem revisadas.

Conclusão

Com o desenvolvimento da presente pesquisa, foi possível compreender a importância de se planejar uma avaliação institucional em busca da qualidade do ensino superior, bem como a compreensão das normas e diretrizes que referenciam esses processos, que, por sua vez, destacam a necessidade de profissionais qualificados desde a Revolução Industrial; as instituições de ensino superior passaram a ter mais visibilidade acerca de sua qualidade na oferta de seus serviços, qualidade essa que passou a ser exigida pelo mercado com o passar dos anos e que hoje visa a uma maior padronização e eficiência institucional, sendo fiscalizada pelos órgãos INEP e MEC.

Para que as instituições consigam uma evolução constante em seus processos avaliativos, é de extrema necessidade a participação da comunidade acadêmica como um todo em todas as etapas do processo. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi desenvolvido por órgãos governamentais para auxiliar as Comissões Próprias de Avaliação a nortear os processos autoavaliativos com eficiência e qualidade, para que seus resultados sejam os mais assertivos possíveis e que venham

ajudar a gestão da instituição de ensino.

A autoavaliação institucional, quando aplicada de forma ética e que valoriza os conceitos de qualidade, propõe à instituição o olhar que reflete seus acertos, desafios e oportunidades de melhorias, fatores esses que devem ser analisados pelos gestores da IES para evolução crescente da instituição. Ainda nas autoavaliações, deve-se ter o cuidado para que os resultados não se tornem argumentos punitivos, pois o processo visa a uma crescente evolução sempre de forma positiva, e para se obter evolução é necessário estudar ações que melhorem o ambiente acadêmico, seja ele estrutural, referente à qualidade do ensino ofertado, ou em qualquer eixo avaliativo, promovendo assim o senso crítico construtivo nos discentes.

Para que se tenha um diagnóstico transparente e real da instituição, é necessário comprometimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica, sendo imprescindível que os participantes alvos da avaliação se sintam motivados, confiantes e com seus direitos assegurados. Outra questão importante do processo é o formato democrático, quando os avaliadores não são forçados a realizar o processo, pois a avaliação de forma espontânea certifica os resultados com maior veracidade.

O aluno deve ser em primeiro lugar conscientizado, ou seja, este indivíduo deve compreender a fundo os mecanismos sociais que a ele são oferecidos para que possa interagir e participar da maneira mais construtiva possível, e, se assim feito, a participação normalmente é espontânea.

Trabalhar com ações que motivam o senso crítico acadêmico resulta em dados confiáveis para gestão institucional, além de desenvolver maior qualidade do ensino, com maior assertividade e desenvolvimento escolar, social e sustentável.

Referencial Bibliográfico

Baptista, M. A. O. (2009). Formação e desenvolvimento do senso crítico no ensino superior: perspectivas em um curso de licenciatura em pedagogia. Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista.

Brandalise, M. Â. T., GOES, G. T. (2015). Autoavaliação institucional dos cursos de graduação: ações integradas no contexto da gestão universitária. Ponta Grossa: EDUCERE.

BRASIL (2019). Lei nº 10.861. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República Casa Civil.

BRASIL (2015). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília: Ministério da Educação.

Costa, E. S., Pires, E. A. N. (2014). O comportamento no processo de busca da informação por meio das tecnologias da informação e comunicação: um estudo de caso sobre os discentes da Faculdade de Biblioteconomia no Estado do Pará. Belém: Perspectivas em Ciência da Informação, v.19, n.3, p.149-188.

FACULDADE DE PATO BRANCO – FADEP (2016) Relatório de Autoavaliação Institucional da Faculdade de Pato Branco. Pato Branco: FADEP.

Fiel, Carolina. (2019). O que é pesquisa Quali-quantitativa? Disponível em: <https://pt.lifeder.com/pesquisa-quali-quantitativa/>. Acesso em: 24 de out. de 2019.

Gadotti, M. (2001). Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Gadotti, M. (2013). Qualidade na educação: uma nova abordagem. Florianópolis: COEB.

Galdino, M. N. D. (2019). A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO.



Jangarelli, M., Euclides, R. F. (2019). Amostragem e Significância Estatística: Ferramentas Eficazes para Otimizar o Melhoramento Genético. Disponível em: <http://arquivo.ufv.br/dbg/resumos/res56924.htm>. Acesso em 25 de set. de 2019.

Moreira, L. K. R; Moreira, L.R; Soares, M.G. (2019). Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões. Porto Alegre: Educação Por Escrito, v. 9, n. 1, p. 134-150.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2019). Educação de qualidade no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/>. Acesso em 15 de out. 2019.

Silva, E. R. (2013). O desenvolvimento do senso crítico no exercido de identificação e escolha de argumentos. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.3, n.1.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (2015). Avaliação in loco: referenciais no âmbito do Sinaes. Brasília: SINAES.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (2004). Base para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: SINAES.

Sobrinho, J. D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. Campinas: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol.15, n.1, pp.195-224.

Souza, P. R. C. (2019). Autoavaliação Institucional. Disponível em: <http://aprendizagemrede.escoladeformacao.sp.gov.br/autoavaliacao-institucional>. Acesso em 17 de set. de 2019.



MACHINE LEARNING: UMA PROPOSTA DE FRAMEWORK PARA NOVOS PERFIS PROFISSIONAIS NA INDÚSTRIA 4.0

Bruno Pires Antonieto

1. Introdução

A indústria 4.0 representa uma nova configuração tecnológica e apresenta diversas vantagens para o desenvolvimento da manufatura dos produtos (BALDASSARE, 2017; LIAO, 2017). As estatísticas revelam que 82% das empresas apresentaram um aumento em sua eficiência de produção, e 45% apresentaram um aumento na satisfação do cliente em decorrência da inserção de novas tecnologias de ruptura (MILWAUKEE, 2013).

Esta nova revolução industrial caminha em conjunto com o avanço de novas tecnologias na área de tecnologia da informação e comunicação, particularmente, processamento e armazenamento de dados. O barateamento de sensores faz com que a internet das coisas tome conta das máquinas nas empresas (JINJIANG WANG, 2017), fazendo com que todas elas comuniquem entre si, criando um grande banco de dados chamado *Big Data*. Toda essa vastidão de dados precisa ser tratada, removendo ruídos e conglomerando dados que apresentam padrões, por meio da tecnologia de machine learning.

O aprendizado da máquina ou machine learning é um campo da ciência da computação que se dedica a investigar e desenvolver soluções para organizações, em que máquinas realizam tarefas que poderiam ser executadas por pessoas (PHAM E AFIFY, 2005; LANGLEY, 2011). Machine learning é uma das tecnologias direcionadas para a indústria 4.0.

Levantamento preliminar realizado pelos autores do presente artigo em 15 periódicos Qualis/Capes, estratos B5 a B3 no período de 2009-2018 e nos anais do ENEGEP entre 2008 e 2018 do campo de engenharia de produção (EP) foi encontrado 2 artigos (RAFAEL LIMA, 2018; BRITO FILHO 2018). A incipiente quantidade de artigos acadêmicos envolvendo a conexão entre *machine learning* e indústria 4.0 na produção acadêmica brasileira de EP evidencia uma lacuna. Entre as questões, decorrente da lacuna aberta, destacam-se: (a) Qual a contribuição e impactos do *machine learning* para indústria 4.0? (b) Quais são as competências e habilidades requeridas para os engenheiros de produção desenvolverem soluções baseadas em *machine learning* para a indústria 4.0? (c) Qual a ferramenta baseada em *machine learning* e indústria 4.0 facilita a compreensão do papel do profissional de engenharia de produção?

O artigo é endereçado à lacuna exposta anteriormente. Pretende-se responder à seguinte questão básica: Que *framework* integrado apoiado em *machine learning* e indústria 4.0 contribui para aumentar a compreensão e o entendimento do perfil do profissional de engenharia visando à solução de problemas empresariais?

Nesta direção, o presente artigo tem duplo objetivo. Primeiro pretende explorar os principais



elementos. Segundo, a partir dos principais elementos identificados, desenvolver um *framework* integrado apoiado em *machine learning* e indústria 4.0 visando contribuir para aumentar a compreensão e entendimento do perfil do profissional, particularmente de EP, na indústria 4.0.

O artigo está estruturado da seguinte forma. A seção 2 e 3 desenvolve a revisão bibliográfica de *machine learning* e indústria 4.0. Na seção 4 é delineado o perfil profissional requerido na quarta revolução industrial. Na seção 5 é desenvolvida a proposta de *framework* e na seção 6 os métodos e técnicas. Na seção 7 é apresentado como *machine learning* pode resolver problemas nas empresas. A seção 8 dedica a atenção às contribuições inovadoras e implicações práticas decorrentes dos resultados do presente artigo e na seção 9 as considerações finais.

2. Algoritmos inteligentes

Nesta seção é realizada a revisão da literatura de Inteligência Artificial, *Big Data*, *Machine Learning* e *Deep Learning*. Será dedicado à atenção a revisão bibliográfica de *machine learning*.

2.1. Inteligência artificial (IA) e *Big Data*

As primeiras ideias sobre inteligência artificial (IA) começaram por volta de 1940 quando cientistas propuseram discutir como neurônios funcionam no cérebro humano, criando programas simples, capazes de jogar xadrez e resolver problemas de lógica (JINJIANG WANG, 2017). Porém, foi apenas nos anos 90 que os avanços dos semicondutores permitiram o desenvolvimento processadores potentes o suficiente para computar algoritmos capazes de resolver alguns problemas mais complexos (DANIEL WELLERS, 2017). Em 2011 a IA Watson, desenvolvida pela IBM, foi capaz de vencer o jogo Jeopardy, ganhando a devida atenção das potenciais funcionalidades dos algoritmos inteligentes (THE GUARDIAN, 2011).

A fim de fazer com que as máquinas aprendam a resolver os problemas das empresas, é preciso que se tenha uma grande disponibilidade de dados, o *Big Data*, sobre os processos de manufatura. O valor do *Big Data* não depende apenas da quantidade de dados mas também da qualidade da informação incidente sobre ele. Para isso, deve-se haver uma boa calibragem dos sensores para evitar os falsos positivos além de uma boa comunicação entre eles (*Internet of Things*). Os dados sobre a manufatura são obtidos, processados e analisados pelos algoritmos inteligentes, e a eficácia dos *outputs* (informação de saída) gerados pelos algoritmos dependem apenas dos *inputs* (informação de entrada) gerados no *Big Data*, mostrando a devida importância da qualidade destes dados (FEI TAO et al, 2017)

2.2. *Machine learning*

Nesta seção será desenvolvida a noção de *machine learning* supervisionado, não supervi



sionado e reforçado, a partir do referencial bibliográfico desenvolvido por Pole (2017). Foi realizado o levantamento de *machine learning* em conexão indústria 4 nos periódicos de EP, estratos de B5 a B3, Qualis/Capes, no período entre 2008 a 2018, de acordo com a Tabela 1. Apenas uma publicação foi encontrada com a palavra-chave “*Machine learning*” (BRITO FILHO, 2018).

Tabela 1 – Periódicos pesquisados

Revista	Estrato CAPES
Gestão e Produção	B3
Pesquisa Operacional	B3
Produção	B3
Production	B3
BJOPM	B4
GEPROS	B4
Produção Online	B4
Exacta	B4
Ensino de Engenharia	B4
Brazilian Journal of Production	B5
Pesquisa Operacional para o Desenvolvimento	B5
Produção em foco	B5
Produto e Produção	B5
Gestão em Engenharia	B5
Gestão Industrial	B5

Algoritmos de *machine learning* consistem em fazer com que as máquinas automaticamente melhorem sua *performance* após sucessivas iterações, dadas as condições iniciais (*Big Data*), através de reconhecimento de padrão e análise estatística (D T PHAM, 2004). Muitos problemas de manufatura envolvem a classificação de objetos de alguma forma, seja por peças boas e defeituosas ou diferenciação por cores etc. De qualquer maneira, a máquina é forçada a aprender sobre o problema através do *Big Data* e por fim dar um resultado ótimo em forma de tabelas, gráficos, imagens etc (DANIEL WELLERS, 2017). Mais detalhes entre os algoritmos citados são mostrados a seguir.

2.2.1 Aprendizado: supervisionado, não-supervisionado e reforçado

O *machine learning* com aprendizado supervisionado é o que se tem os dados rotulados de algum jeito, de forma que se tem tanto o *input* quanto o *output*. Assim, ao mostrar uma imagem aleatória, a máquina informará de forma precisa se a imagem aleatória apresenta um gato, um cão ou nenhum dos dois.

O *machine learning* com aprendizado não-supervisionado é o que a máquina não sabe qual o *output*. É apresentado à máquina apenas um *input*, e através das similaridades entre os dados, é gerado um aglomerado de informações. Para o exemplo anterior, a máquina é treinada com milhares de imagens e, ao final, é mostrado quais imagens apresentam o mesmo padrão para gatos e cães, e descartadas as que não têm similaridades.

O *machine learning* com aprendizado reforçado, diferentemente dos anteriores, é feito a passos menores para que as ações feitas entre as iterações sejam levadas em consideração. O custo

computacional para uma máquina aprender a diferença entre gatos e cães é elevado para o aprendizado reforçado. Porém, em jogos como o xadrez, em que os passos anteriores são importantes para os próximos passos, o aprendizado reforçado é mais ideal. A máquina aqui, é recompensada com os passos corretos, como em uma sequência de iterações que a leva à condição de xeque do adversário, e penalizada, caso contrário.

2.3. *Deep learning*

Com o avanço da tecnologia, os processadores dos computadores modernos mostraram o verdadeiro poder da Lei de Moore e se tornaram exponencialmente mais baratos e poderosos (DANIEL WELLERS, 2017). Ao aproveitar dessa vantagem, algoritmos de *deep learning* são mais complexos e elaborados em relação aos de *machine learning*. Eles consistem em elaboradas camadas ocultas, ligadas por um peso. Quanto mais camadas, maior o custo computacional, pois todas as camadas agem em conjunto para o resultado, porém, definitivamente obtém-se uma solução mais próxima do ótimo. Sua precisão depende do processo; alguns permitem uma margem de erro maior para se trabalhar, outros devem ser minuciosamente tratados, fazendo valer cada ponto percentual (JINJIANG WANG, 2017).

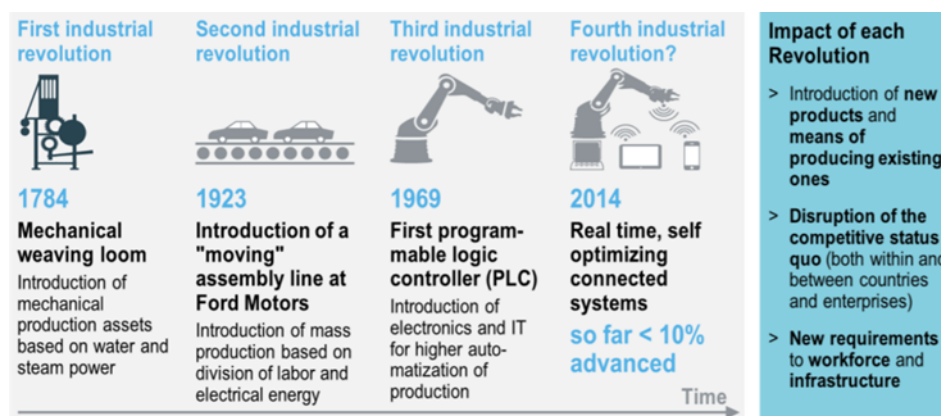
3. Quarta revolução industrial: Indústria 4.0

Com o avanço da ciência e tecnologia na história da humanidade, as revoluções industriais se tornaram uma parte fundamental do nosso desenvolvimento. Suas consequências aceleraram demasiadamente as linhas de produção em nível global. A primeira revolução, com o avanço das ciências termodinâmicas, é marcada pelas máquinas a vapor, que mecanizaram os processos de produção da época. A segunda revolução aconteceu devido à aplicação de máquinas movidas a eletricidade e a divisão de trabalho. A terceira vem com o uso da eletrônica e a automatização dos processos de manufatura (YONGXIN LIAO, 2016).

Com o avanço da tecnologia, o custo para armazenar dados sobre os processos de produção se baratearam, tornando possível a criação de valor pelo gerenciamento de imensas quantidades de dados, o chamado *Big Data* (XIE et al, 2016). Somado a uma intensa comunicação entre as máquinas (*Internet of Things*) e uma extensa digitalização dos sistemas, a indústria 4.0 conta com um gerenciamento inteligente de recursos criando vantagens como redução de tempo e custo e um manejo mais eficiente do espaço, criando uma produção inteligente (FABRIZIO BALDASSARRE, 2017). A Figura 1 mostra cada estágio das revoluções e seus impactos.



Figura 1 – Estágios das revoluções industriais



Fonte: Roland Berger

4. Perfil do profissional da indústria 4.0

O perfil do profissional para a indústria 4.0 tem diversas características, particularmente dos engenheiros de produção. Isso se deve ao fato de que, além das competências necessárias para profissionais em outras revoluções industriais, nesta são somados mais alguns (BRICS, 2016). A Figura 2 apresenta quais as principais competências e habilidades necessárias, divididas em três subgrupos.

Figura 2 – Habilidades para o profissional da indústria 4.0

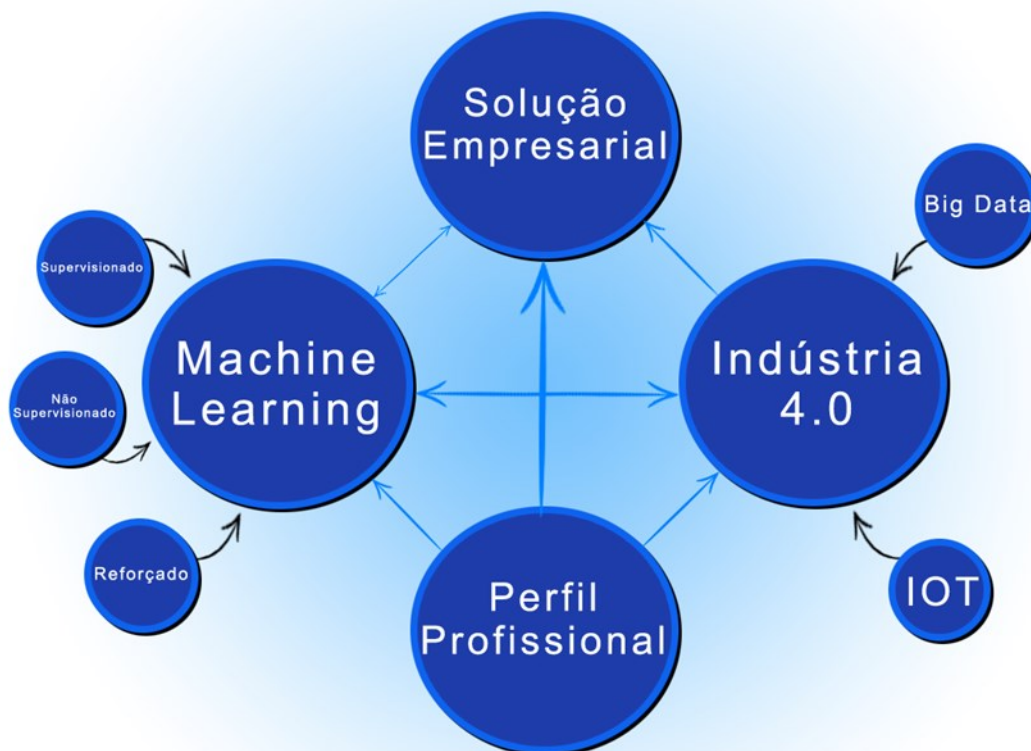


Fonte: Elaborado a partir do Fórum Econômico Mundial, baseado no modelo O'NET de conteúdo

5. Proposta de *framework*

O *framework* proposto foi criado a partir das informações reunidas com o objetivo de facilitar a compreensão do perfil profissional na indústria 4.0, utilizando *machine learning* como solução dos problemas empresariais.

Figura 3 - Framework de machine learning/indústria 4.0



Fonte: Do autor

6. Métodos e Técnicas

Esta pesquisa é de natureza exploratória, apoiada em estudos de caso múltiplos, baseada na metodologia reflexiva (YIN; ALVESSON, 2000). A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Na primeira foi realizada o levantamento da literatura e a revisão da literatura de *machine learning* e indústria 4.0, procurando explorar os principais aspectos e identificar os principais elementos para o desenvolvimento do *framework*. No levantamento da literatura foram realizadas as buscas com as palavra-chaves “*Machine Learn*

ing”, “Indústria 4.0”, “*Smart Manufacturing*” e “*Big Data*”. Também nessa etapa dedicou-se a atenção na compreensão dos algoritmos inteligentes e o papel fundamental do Big Data na indústria 4.0 e o perfil profissional nesta revolução, mediante os novos desafios impostos por elas.

Na segunda etapa, a partir dos elementos identificados na etapa anterior foi desenvolvida a proposta de *framework* integrada ancorada em *machine learning* e indústria 4.0. Na terceira etapa foi realizado o estudo de caso e análise da operação do *framework* destacando os principais resultados obtidos.

7. *Machine learning* aplicado a soluções dentro das empresas

Atualmente os algoritmos de *machine learning* têm diferentes utilidades dentro das empresas, entre eles otimização, detecção de problemas e controle de qualidade, conforme os exemplos citados abaixo e na Tabela 2. Os modelos de *machine learning* (aprendizado supervisionado, não supervisionado e reforçado) fazem uso de reconhecimento de padrões envolvidos em um processo. Também há aplicações para implementar o Seis Sigma e assistentes empresariais inteligentes. Os detalhes das principais aplicações de *machine learning* nas empresas estão apresentados a seguir.

Tabela 2 – Empresas e aplicações e soluções

Empresa	Autores	Solução	Descrição
D Steal	Kwak & Kim	Otimização	Diminuição do tempo entre cada estágio de manufatura
IBM	APTE, Chidanand	Detecção de problemas	Tentativa de remoção de uma etapa na manufatura de discos rígidos
Samsung	Kwak & Kim	Controle de Qualidade	Redução do tempo e custo de manufatura de Wafers

Fonte: Elaborado pelos autores

7.1. Otimização

De acordo com Kwak & Kim (2010), é possível elaborar um algoritmo de otimização para processos de produção em multiestágios, onde é maximizada a *performance* em cada estágio da produção, considerando as relações entre os estágios. Ao fim de cada estágio existe um produto semiacabado. A *performance* do algoritmo é medida não apenas pelo resultado do produto semiacabado atual mas também pelos resultados anteriores. Logo, para maximizar a otimização, é necessário não só apurar o estágio atual devidamente

mas os anteriores e posteriores concomitantemente. O caso de estudo usado por Kwak & Kim (2010) foi na manufatura de aço da empresa D Steal, Coreia, onde, utilizando o método m-PRIM (*Multistage patient rule induction method*), variáveis como tempo de operação, diminuição de resíduos e aumento da precisão das dimensões da peça foram otimizadas pelo algoritmo.

7.2. Detecção de problemas

Algoritmos de detecção de problemas estão na literatura desde a década de 90 como no caso da IBM (APTE, Chidanand, 1993). A manufatura de discos rígidos (*Hard Disks*, ou HD's) passa por três fases de testes para cada elemento. Em cada teste é gerado um dado como verdadeiro ou falso. Os dois primeiros testes são rápidos, e o terceiro, chamado de *RunIn*, é o mais importante e dita se o HD está pronto ou não para o consumidor. Porém é demorado o suficiente para criar um *bottleneck* na linha de produção, gerando estoque. Assim, através do *machine learning*, com os dados gerados na primeira e segunda fase de testes, foi criado um algoritmo para prever se, após passada a segunda fase de testes, o HD é defeituoso ou não, removendo uma etapa do processo de produção de todos, ou pelo menos da maioria, dos HDs produzidos. Os pesquisadores não conseguiram alcançar o objetivo desejado, provavelmente por limitações tecnológicas da época, como é constatado por Chidanand Apte (1993): “*The complete elimination of the RunIn test requires perfect classification. [...] Increasingly, high volume domain specific data is being made available for knowledge engineering activities across a broad range of applications?*”.

7.3. Controle de qualidade

De acordo com Harding (2006) “*The knowledge thus generated by searching large databases can be integrated with the existing knowledge-based systems to enhance process performance and product improvement?*”, mostrando que o *Big Data*, somado ao conhecimento gerado pelo *machine learning*, tem um imenso potencial para melhorar os processos produtivos. Um exemplo é Lee & Park (2001), que aplicaram o método PRIM, posteriormente aperfeiçoado para m-PRIM por Kwak & Kim (2012) com o objetivo de determinar áreas mais prováveis de requerer inspeção na manufatura de biscoitos (do inglês, *wafer*) semicondutores da Samsung, reduzindo o tempo de produção e custo desses produtos e aumentando sua qualidade.

7.4 Seis Sigma

Segundo Hoi-Ming Chi (2009), uma grande consequência desta revolução da informação é auxiliar a execução do “Seis Sigma” em uma estratégia empresarial, que até então é feita majoritariamente com o treinamento indivíduos e o uso de estatística no processo. Nesse sentido, o autor faz o uso de *machine learning* com algoritmo de aprendizado não-supervisionado no processo de manufatura de farmacêuticos, em que envolve diversas formações e quebras de ligações químicas, cristalização e isolamento da substância química desejada. As variáveis envolvem adição ou subtração de água e solventes, tempo de resfri

amento etc. O *machine learning* aqui foi utilizado para um maior refino das substâncias desejadas.

Um importante ponto mencionado foi o fato de que, segundo Hoi-Ming Chi (2009), “*one aggregate model does not fit all*”, ou, um algoritmo específico para um caso não cabe a outros casos. Algoritmos inteligentes aprendem com os dados fornecidos a eles, e caso essas variáveis sejam alteradas, altera-se também a natureza do algoritmo.

7.5 Assistentes inteligentes

Outras contribuições incluem assistentes empresariais como o IBM Watson e assistentes pessoais como *Google Assistant* e *Siri*. Como solução empresarial, o *machine learning* Watson (IBM, 2019) se mostra uma grande ferramenta para empresas pequenas, médias e grandes. A solução empresarial possibilita a melhor conexão com o consumidor, como, por exemplo, através de *chatbots* que respondem automaticamente clientes em serviços de SAC, até indústrias que desejam uma melhor interação entre as máquinas envolvidas nos processos produtivos, através da *Internet of Things*. É importante salientar que qualquer algoritmo computacional lê apenas números; logo, é possível que haja a necessidade de um pré-processamento de transformação numérica caso o *input* seja de forma escrita, imagem, vídeo etc.

8. Contribuições inovadoras e implicações práticas

Os resultados do artigo apresentam diversas contribuições inovadoras. Serão destacadas somente duas. A primeira é o preenchimento da lacuna exposta na literatura. A incipiente quantidade de artigos acadêmicos brasileiros no campo de EP abre uma lacuna que os resultados do artigo possibilitaram preencher. Porém, vale notar que o Brasil se destaca em outras áreas. Existem diversas produções acadêmicas envolvendo *machine learning* e agricultura. Por exemplo, de Lopes (2018), que faz o uso de *machine learning* para prever o preço do café Naturais Brasileiro e Lima (2018), o único autor nos anais da ENEGEP entre 2008-2018, com um trabalho de classificação na qualidade de amostras de leites em uma indústria de laticínios.

A segunda contribuição inovadora é que o *framework* amplia a compreensão e entendimento do perfil do engenheiro de produção profissional visando à solução de problemas empresariais.

Os resultados do artigo têm diversas implicações prática. Serão destacados somente quatro. Na primeira, diretores e coordenadores dos cursos de engenharia de produção poderão inserir *machine learning* aplicado à indústria 4.0 nas ementas e currículo pleno do curso.

Na segunda implicação prática, diretores e coordenadores dos cursos de engenharia de produção poderão sensibilizar os estudantes sobre *machine learning* e indústria 4.0, por meio de palestras e seminários. A terceira implicação prática está vinculada às empresas e particularmente às indústrias. Diretores e coordenadores de indústrias poderão implementar programas de capacitação e treinamento visando desenvolver competências e habilidades dos engenheiros para utilizar *machine learning* na solução de problemas empresariais. Na quarta implicação prática, diretores e coordenadores de empresas de treinamento e capacitação de recursos humanos poderão desenvolver e oferecer cursos de *machine learning* aplicado à indústria

4.0 para os engenheiros de produção.

9. Considerações finais

A evolução da tecnologia, nas últimas décadas, permitiu-nos sensibilizarmo-nos muito mais com as máquinas. Essa sensibilização ocorreu graças ao barateamento dos circuitos eletrônicos, levando a uma abundância de espaço de armazenamento de dados e permitindo a criação do *Big Data*. Além disso, a chamada *Internet of Things* permitiu às máquinas uma extensa comunicação interna, gerando um efetivo cruzamento de dados entre as diferentes etapas do processo produtivo em uma indústria.

Porém, todo esse *Big Data* precisa ser tratado analiticamente. Pelo fato de ele ser excessivamente grande, mostrou-se necessário o desenvolvimento de algoritmos inteligentes que analisem todos os dados em conjunto poupando tempo e custo computacional. O chamado *machine learning* manifesta-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento da indústria 4.0, pois este é capaz de minimizar e até mesmo remover completamente etapas de um processo produtivo, reduzindo drasticamente suas diversas variáveis.

Machine learning, embora embrionário na produção acadêmica brasileira de EP, vem sendo cada vez mais disseminada em nível internacional. Essa importância se deve ao fato de que todos os processos, particularmente na indústria, envolvendo algum tipo de inteligência artificial, demonstram algum tipo de vantagem em relação ao tempo de produção ou custo.

Diante da revolução 4.0, deve-se também capacitar o profissional para os novos desafios que a indústria 4.0 impõe. Habilidades técnicas, principalmente nas áreas de programação e ciência de dados, serão ferramentas fundamentais para resolver os novos obstáculos impostos nesta era. De acordo com Schwartz (2016), *machine learning* ficou muito mais acessível para iniciantes, devido ao fato de que muitas barreiras já foram quebradas, entre elas bibliotecas de linguagem de programação voltadas para o estudo acadêmico e o excesso de *datasets* disponíveis.

Neste contexto, o *framework* proposto vem para facilitar a compreensão e o entendimento e estabelecer conexões entre *machine learning* e indústria 4.0.

REFERÊNCIAS

- ALVESSON, M.; SKÖLDEBERG, K. **Reflexive Methodology**: new vistas for qualitative research. London: Sage, 2000
- APTÉ, Chidanand. **Predicting Defects in Disk Drive Manufacturing**: A Case Study in High-Dimensional Classification. IEEE Annual Conference on AI Applications, CAIA-93. 1993.
- BALDASSARE, Fabrizio. **The advent of industry 4.0 in manufacturing industry**: Literature review and growth opportunities. Department of Economics, Management and Business Law. UNIBA. Italy. 2017
- BRICS INDIA 2016. **Skill Development for Industry 4.0** - Global Skills Summit. 2016
- CHI, Hoi-Ming. **Machine learning and genetic algorithms in pharmaceutical development and manufacturing process**. The Krannert School of Management. Purdue University. 2009



FILHO, Brito; ALVES, Daniel De. **Application of bayesian additive regression trees in the development of credit scoring models in Brazil**. Production Journal, vol. 28. 2018

GABBATT, Adam. **IBM computer Watson wins Jeopardy clash**. The Guardian. 2011. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2011/feb/17/ibm-computer-watson-wins-jeopardy>> Acesso em: 20 ago. 2019

HARDING, J.A; SHAHBAZ, M. **Data Mining in Manufacturing: A review**. Journal of Manufacturing Science and Engineering. Department of Mechanical and Industrial Engineering. University of Iowa. Iowa City. 2006

IBM. Watson. Disponível em: <<https://www.ibm.com/watson>>. Acesso em 1 set 2019.

KWAK, Doh-Soon; KIM, Kwang-Jae. **A data mining approach considering missing values for the optimization of semiconductor-manufacturing process**. Samsung Electronics. Republic of Korea. 2012

KWAK, Doh-Soon; KIM, Kwang-Jae. **Multistage PRIM: Patient rule induction method for optimization of a multistage manufacturing process**. International Journal of Production Research. Pohang University of Science and Technology. Republic of Korea. 2010

LEE, Jang-Hee. **Data mining for high quality and quick response manufacturing**. Department of Industrial Engineering. Korea Advanced Institute of Science. Republic of Korea. 2001

LIAO, Yongxin. **Past, present and future of Industry 4.0 - a systematic literature review and research agenda proposal**. International Journal of Production Research, PUCPR. Curitiba. Brasil. 2017

LIMA, Rafael. **Utilização da técnica de aprendizado de máquina k-nearest neighbors para classificar a qualidade de amostras de leite em um laticínio**. ENEGEP. XXXVIII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. Maceió. Brasil. 2018

LOPES, Lucas. **Predição do preço do café Naturais Brasileiro por meio de modelos de statistical machine learning**. Universidade de São Paulo. Sigmae. Alfenas. 2018

MILWAUKEE. **Manufacturing Growth Continues but Economy Still a Challenge, According to ASQ Outlook Survey**. ASQ. 2013. Disponível em: <<http://asq.org/newsroom/news-releases/2013/20131223-manufacturing-outlook.html>> Acesso em: 27 ago. 2019

PHAM, D. T; AFIFY A.A. **Machine-learning techniques and their applications in manufacturing**. Manufacturing Engineering Centre. Cardiff University. Cardiff. UK. 2004

POOLE, David L. **Python code for Artificial Intelligence: Foundations of Computational Agents**. Second Edition. Cambridge University Press. 2017

SCHWARTZ, Josh. **Machine Learning Is No Longer Just for Experts**. Harvard Business Review. Insight Center Collection. The Next Analytics Age: Machine Learning. 2016.

TAO, Fei. **Data-driven smart manufacturing**. School of Automation Science and Electrical Engineering, Beihang University, Beijing, China. 2017

WANG, Jinjiang. **Deep learning for smart manufacturing: Methods and applications**. School of Mechanical and Transportation Engineering. China University of Petroleum. Beijing. China. 2017

WELLERS, Daniel. **Why machine learning and why now?** SAP SE. 2017. Disponível em: <<https://www.sap.com/documents/2017/05/de7cfb6d-b97c-0010-82c7-eda71af511fa.html>> Acesso em: 29 ago. 2019.



XIE et al. **Value co-creation between firms and customers**: The role of big data-based cooperative assets, *Information & Management*, 2016, 53, 8, pp. 1034-1048.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Método**. Porto Alegre: Bookman. 2005



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

ENSINO SUPERIOR, EMPREENDEDORISMO E EMPREGO

- A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO/ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO ENSINO SUPERIOR PARA A GERAÇÃO DE VALOR/EMPREGOS 691
- A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DE ANGOLA COMO GERADORA DE INOVAÇÃO 700
- EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO: COMO DEBATÊ-LOS NA UNIVERSIDADE? 710
- ENSINO SUPERIOR, EMPREENDEDORISMO E EMPREGO – UMA ANÁLISE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS 719
- A FORMAÇÃO DE LIDERANÇA UNIVERSITÁRIA ATRAVÉS DE EMPRESAS JUNIORES: UMA INVESTIGAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR 728
- GESTÃO UNIVERSITÁRIA EMPREENDEDORA: UMA RESPOSTA ÀS MUDANÇAS DO SETOR PÚBLICO 748
- O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO QUADRO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO 762



A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO/ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO ENSINO SUPERIOR PARA A GERAÇÃO DE VALOR/EMPREGOS

Ana Maria Carvalho

Doutora em Gestão

UTAD – Universidade de Trás Os Montes e Alto D’Ouro – Vila Real – Portugal

Mestre em Educação

UNESA – Univ. Estácio de Sá

Psicóloga, Administradora e Professora Universitária da Universidade Estácio de Sá
Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Brasil.

Flávio Murilo de Oliveira Gouvêa

Especialista em Docência Superior

UNESA – Univ. Estácio de Sá

Economista e Diretor de Educação OnLine da Estácio, Brasil.

RESUMO: Esta comunicação tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a importância do ensino do empreendedorismo na Educação Superior, como forma de agregar valor, promovendo a geração de novos empregos. A relevância do tema mostra-se, principalmente pelo fato de que anteriormente, os empreendedores emergiam apenas pela necessidade (visto a escassez de empregos), sendo, em maioria, indivíduos com pouca ou nenhuma qualificação. Atualmente, o ato de empreender envolve uma necessidade já não só de subsistência dos envolvidos, mas de desenvolverem suas ideias e ideais. Promovendo, assim, não só uma ocupação profissional, mas uma realização pessoal e profissional. Logo, o empreendedorismo tem sido o contexto perfeito para várias pessoas poderem desenvolver seu espírito inovador e criativo, gerando mais valor para a sociedade. Dessa forma, o ensino superior precisa ser o cenário desse “adulto aprendiz”, ter o contexto e o conteúdo necessários para que jovens e adultos possam desenvolver seus potenciais empreendedores. Desenvolvendo habilidades e competências necessárias para a geração de valor, de empregos. Atualmente, os incentivos no mercado de trabalho favorecem o surgimento de novos empreendedores, havendo também a necessidade de qualificação desses indivíduos. Logo, o ensino superior pode promover o desenvolvimento dessas habilidades, competências. Favorecendo uma perspectiva mais profissional para indivíduos que, outrora, sequer sonhavam ocupar um espaço nas universidades. Assim, o ensino superior deixa de ser teórico, passando a ser o *locus* das melhores práticas profissionais, empreendedoras. Aumentando oportunidades de crescimento pessoal e profissional, local e regional. O protagonismo do Ensino Superior, difundindo o desenvolvimento do empreendedorismo, busca ampliar a visão de futuro de pessoas e empresas para uma cultura empreendedora de fato, e não de ideias, muitas vezes inexecutáveis, cumprindo, assim, um dos objetivos mais valiosos do Ensino Superior, que é o de transformar o ensino-aprendizagem em valor agregado para a sociedade, transformando os alunos em verdadeiros cidadãos. **Palavras-chave:** Empreendedorismo. Ensino Superior. Geração de valor e Emprego.

INTRODUÇÃO

A palavra empreendedor é de origem francesa – *entrepreneur* – tendo como conotação “aquele que assume riscos e começa algo novo” (HISRIC, 1986, apud. DORNELAS, 2005). Logo, o empreendedorismo pode ser considerado como um processo dinâmico, inovador, capaz de gerar riquezas. Entende-se, também, que tal riqueza pode ser gerada a partir de uma postura de compromisso e comprometimento por parte dos empreendedores, que são capazes de assumir os riscos necessários para atingirem seus objetivos, além de investirem tempo, esforço, disciplina e dedicação para alçarem futuras recompensas, não só em termos de riquezas como também em termos de satisfação pessoal.



De acordo com os dados da pesquisa Global Entrepreneurship Monitor (GEM), realizada no Brasil, através do Sebrae, o Brasil surge como sendo o país mais empreendedor do mundo. Tal resultado se dá, pelo fato de que, em média, três em cada dez brasileiros, entre 18 e 64 anos, possuem uma empresa ou estão envolvidos no desenvolvimento de algum empreendimento. Os dados mostraram, também, que esse processo empreendedor nos indivíduos vai além da necessidade de subsistência dos envolvidos, promovendo mais que uma forma de ocupação profissional, uma forma de realização pessoal (HISRICH; PETERS, 2007).

Para muitos indivíduos, o ato de empreender se dava apenas quando alguém “abria uma firma”, pois acreditavam que só dessa forma poderiam dar vazão a seu perfil empreendedor.

É bem verdade que, atualmente, os incentivos no mercado de trabalho têm favorecido o surgimento de empreendimentos que viabilizam a geração de novos postos de empregos, havendo, no entanto, a necessidade de uma maior e mais adequada qualificação desses indivíduos. O que precisa ficar claro, no entanto, é que, a partir do desenvolvimento de novas habilidades, o empreendedor poderá melhor desempenhar seu papel bem como ter mais condições de sucesso em seu empreendimento, sendo aí o momento em que as universidades, o ensino superior podem contribuir com o desenvolvimento dessas habilidades e competências, podendo contribuir ainda com um olhar mais profissional para um grupo que, em tempos passados, sequer sonhava em ocupar uma cadeira dentro das salas de aula das nossas universidades.

Dessa forma, o ensino superior deixa de ser algo até então visto como teórico, e passa a ser considerado como o *locus* das melhores práticas profissionais e empreendedoras, ou seja, passa a ser o cenário ideal para que as novas práticas profissionais tenham voz e vez, tornando a universidade como um espaço para esses “ensaios” profissionais, gerando valor também para a sociedade em seu entorno e promovendo o crescimento pessoal e profissional, local e regional.

Para tanto, o ensino superior precisará, também, se mostrar empreendedor em si mesmo, através da criação de disciplinas que contemplem não só a teoria sobre o empreendedorismo como também as questões práticas por meio de boas parcerias, conteúdos dinâmicos, capazes de promover e provocar nos envolvidos o desenvolvimento das habilidades e competências, *hard skills* e *softs skills*, que possam promover um desenvolvimento integral do indivíduo, sendo uma educação para a vida profissional e pessoal desse aluno, valorizando, inclusive, suas experiências já canceladas pelo mercado onde atua.

Assim, quanto mais avançamos sobre o tema Empreendedorismo no Ensino Superior, mais obtemos subsídios para criarmos essa cultura empreendedora baseada em fatores concretos de desenvolvimento, através de uma visão verdadeiramente estratégica, capaz de, inclusive, ir além dos muros das universidades, inserindo-se no mercado profissional, gerando valor a esse mercado, criando com isso novos postos de trabalho. E com uma formação empreendedora, todos ganham: sociedade, mercado e indivíduo.



O Empreendedorismo no Brasil

O termo empreendedorismo, no Brasil, passou a ser mais difundido com o surgimento de novos negócios, como micro, pequenas e médias empresas, bem como a partir do apoio que órgãos, como o Sebrae (Serviço Brasileiro de apoio às micro e pequenas empresas), passaram a oferecer para tais empreendimentos. O SEBRAE, atualmente, atua tanto fortalecendo o empreendedorismo como apoiando os novos empreendedores nos processos de formalização de seus empreendimentos, através de parcerias com os setores público e privado, com programas de capacitação e acesso ao crédito, bem como à inovação, através do estímulo ao associativismo, de feiras e rodadas de negócios (SEBRAE, 2019).

O empreendedorismo tornou-se um fenômeno mundial. Em Dornelas (2005), vê-se que o empreendedorismo, em termos mundiais, teve sua aceleração na década de 1990, vindo a crescer na de 2000, passando a atrair os olhares dos órgãos públicos, promovendo igualmente o crescimento de políticas públicas, favorecendo programas de incubação de empresas, inclusive.

Com o avanço tecnológico também, novos empreendimentos foram surgindo, como criação de novos produtos e serviços, tanto de forma presencial como *on-line*, atraindo consumidores de forma física como também através da internet. Também a criação de parques tecnológicos e inúmeras *startups*, que são empresas emergentes, com o objetivo de desenvolver ou aprimorar um produto, serviço ou modelo de negócio, tem promovido novos empreendedores, principalmente na área tecnológica, em que geralmente tais empreendimentos atuam.

Tais empresas são responsáveis, hoje, pela maior geração de valor e renda para o país, o que por si só já merece um olhar mais profissional para tal segmento.

Baseados nessas premissas, podemos observar que o desenvolvimento do empreendedorismo no Brasil, igualmente a seus envolvidos, tem crescido, tem evoluído, deixando de ser algo simplesmente gerado a partir do término de um contrato de trabalho, por exemplo, e passando a ser a concretização de um sonho inovador, muitas vezes guardado e até mesmo esquecido numa gaveta.

Logo, a partir do avanço do empreendedorismo no Brasil, através da geração de novos produtos e serviços, ampliação do comércio presencial e *on-line* (*e-commerces*), criou-se também a necessidade, por parte do mercado, de uma melhor adaptação, através da criação de órgãos reguladores, que pudessem melhor amparar os novos empreendimentos, bem como seus atores principais.

Com isso, emerge também a necessidade de um saber mais apropriado a tais mudanças que favoreçam o desenvolvimento do empreendedorismo no Brasil. Em Carvalho (2005), observamos que a transversalidade do conhecimento é amplamente demonstrada nas sociedades da informação e da comunicação, deixando de ser algo apenas das sociedades tradicionais ou modernas, o que requer, por parte dos envolvidos, um saber mais apropriado às mudanças forjadas pelos novos contextos sociais e de trabalho. Um saber também, mais ético, eficiente e eficaz, capaz de transformar os cenários onde estiverem atuando.



2. O ensino do empreendedorismo no Ensino Superior

Com o avanço do empreendedorismo no Brasil, amplia-se também a necessidade de termos, também no Ensino Superior, um conjunto de currículos integrados, de conteúdos relevantes, que possam promover e provocar um perfil empreendedor nos indivíduos, através de uma educação que agregue valor aos empreendedores e, mais ainda, estimule novos empreendedores por meio do desenvolvimento das habilidades, competências e atitudes necessárias às novas *performances* desses atores nos mercados e contextos pretendidos.

A partir da criação de conteúdos, de disciplinas relevantes para o desenvolvimento do empreendedorismo, a inovação tecnológica tende a firmar seus conhecimentos nesses indivíduos, tornando-os agentes fundamentais em seus próprios processos de profissionalização e geração de valor para si mesmos e para a sociedade em que estiverem atuando.

Tendo igualmente aos empreendedores um olhar no futuro, é necessário que busquemos um maior incentivo à formação empreendedora no ensino superior, para que o Brasil possa crescer, de fato, alimentado por conteúdos, saberes, práticas inovadores, que facilitem a aquisição de tantos outros saberes específicos a cada área de formação empreendedora.

Para isso, o ensino superior precisa ter um olhar para fora de seus muros. Ou seja, precisa fazer um exercício de olhar o mercado em seu entorno, suas potencialidades e fragilidades, de modo a buscar conteúdos, saberes, que possam atender tais demandas e solucionar as questões que o mercado solicitar.

Com isso, o ensino superior tende a ser o locus de uma formação profissional empreendedora, potencializando pessoas e estratégias através da geração de valor para indivíduos e organizações, através da geração de novos negócios, bem como de novos profissionais “linkados” com um futuro, que já podemos constatar, estar bem próximo.

É certo pensar-se que, num ensino superior, em que se promova, se incentive o empreendedorismo, cria-se um ambiente favorável tanto à aquisição de novos saberes como de novas habilidades, competências, atitudes e comportamentos que legitimem, que favoreçam a criação de novas posturas face aos mercados onde esses indivíduos estiverem atuando. Mais ainda, essas unidades, essas IESs, poderão criar ambientes motivadores e impulsionadores de negócios, facilitando a gerência por parte dos estudantes, de seus futuros negócios, após sua formação.

É bem verdade que várias IESs, através de seus mais variados cursos, já oferecem algumas disciplinas com esse contexto mais empreendedor, mas o que se propõe aqui é uma reflexão sobre a importância de termos, nas IESs, uma formação voltada para o empreendedorismo, capaz de gerar valor para seus envolvidos bem como para a própria sociedade através de programas de formação variados em que a clientela, os alunos, os aprendizes possam ter suas demandas internas e externas atendidas. Isso porque muitos, certamente ao procurarem uma formação com foco no empreendedorismo, já possuiriam algum empreendimento e desejariam melhor administrá-lo, ou até



mesmo necessitam de mais conhecimento focado no empreendedorismo para assumirem novos negócios, novas oportunidades de crescimento e, para tanto, precisam de conteúdos mais substanciais para fazê-lo.

Espera-se, então, a criação de programas voltados especificamente para o empreendedorismo, com conteúdos próprios, metodologias próprias, capazes de envolver nossos discentes, tornando-os verdadeiros fazedores, construtores de seus perfis empreendedores, o que por si só já se transformaria num verdadeiro exercício, num verdadeiro *case* de transformação do conhecimento em valor agregado.

3. Uma formação empreendedora

Para as universidades, centros universitários, enfim, para o ensino superior como um todo, não basta promover nos indivíduos uma conceituação, uma explanação sobre o empreendedorismo, nem, tampouco, promover nesses atores uma visão empreendedora de como torná-los independentes ou ensiná-los a abrir um negócio, pois isso a internet bem pode ajudar. O diferencial está no conjunto de habilidades, competências, atitudes e comportamentos que o ensino superior pode e deve promover nesses indivíduos, preparando-os, inclusive, para as adversidades que certamente irão surgir face a seus empreendimentos.

Isso porque, num mercado em constante mutação, empreendedores e/ou colaboradores precisam estar alinhados com novas técnicas, tecnológicas ou sociais ou de processos, até mesmo de geração de novos produtos e serviços. Para tanto, tal alinhamento pode ser conseguido através do desenvolvimento de conteúdos que possam mover esses personagens em direção a sua própria formação empreendedora. Ou seja, a partir de conteúdos relevantes ao processo de crescimento e desenvolvimento de empreendedores, eles mesmos poderão ir preenchendo as lacunas em sua formação, através da inserção de temas, conceitos, saberes necessários a uma formação ampla, porém focada nos negócios desejados.

Em Carvalho (2005) temos que “as mudanças se apresentam nos vários meios de aquisição do conhecimento, como as tecnologias da informação e da comunicação”, o que torna a busca por uma formação empreendedora, uma questão de sobrevivência para alguns empreendimentos que irão necessitar de um olhar voltado para a inovação e a transformação tecnológica.

Também são requeridos desses novos atores um perfil inovador com capacidade de buscar os recursos e as condições necessárias para seu próprio aprendizado, capazes ainda de atuarem em outros espaços organizacionais como verdadeiros líderes globais.

Para tanto se faz necessária uma liderança positiva, com a qual tais indivíduos possam melhor atuar junto a seus líderes ou liderados, agindo como vetores igualmente positivos em seus mais variados postos de trabalho, agregando valor aos envolvidos (CARVALHO, 2014).

Devemos estar atentos também ao fato de que o próprio empreendedorismo está em constante



mudança, principalmente se levarmos em conta as conquistas tecnológicas que tanto valor agregam aos mais variados empreendimentos. Logo, o ensino superior também deverá se apresentar de forma “acadêmica”, disposto a aprender juntamente com seus alunos-empresendedores, ou adultos-aprendizes, de modo a junto a eles crescerem em proporção as necessidades e as adversidades que forem surgindo com as demandas.

Então, sem a pretensão de gerar indivíduos de sucesso ou ainda sem a pretensão de formar pessoas que venham a fazer riquezas, o ensino superior, mais do que isso, deve buscar propor uma formação empreendedora que oriente, prepare seus alunos-aprendizes no sentido da autoaprendizagem. Mais ainda, uma formação empreendedora que busque formar profissionais capazes de solucionar as mais variadas questões que se apresentam na atualidade, através de uma postura que tanto saiba assumir riscos, mas que também o façam, com grande nível de responsabilidade, através também de práticas éticas que lhes permitam ter uma visão mais aberta e real do futuro, futuro este que para muitos já está em suas portas.

Para tanto se faz necessário que os gestores dessas IES – Instituições de Ensino Superior tenham igualmente essa visão voltada para um futuro próximo, que pede por conteúdos, saberes, práticas profissionais relevantes para a criação de novos produtos, serviços, enfim, novos contextos de desenvolvimento.

Formar Instituições de Ensino Superior que ofereçam tais conteúdos já é, por si só, um exercício que todo empreendedor ou profissional que deseja empreender deve fazer através da análise dos conteúdos a serem oferecidos, que realmente façam sentido à formação desses indivíduos.

Com uma formação que ofereça tais oportunidades, certamente as ameaças que virão pela frente tendem a ser mais bem avaliadas e ultrapassadas, agregando mais *sustância* à carreira profissional dos envolvidos, gerando valor para a sociedade, quer seja no âmbito regional ou até mesmo nacional.

De certo que as principais premissas dessa formação empreendedora estarão tanto nos conteúdos, programas, disciplinas, quanto nos próprios perfis dos educadores, que deverão servir de verdadeiros apoiadores, facilitadores do processo de ensino-aprendizagem que toda formação requer. Mais ainda, serão verdadeiros pares desse processo de aprender a aprender que tanto valoriza a prática e formação acadêmica e profissional. Dessa forma, esses educadores-empresendedores fortalecerão as experiências trazidas por seus discentes e balizarão novas experiências face às necessidades que o mercado pedir. Ou seja, esses educadores servirão de fomentadores de uma nova cultura empreendedora que gera valor para os indivíduos que desejam se manter mais bem preparados para alcançar novos voos, novas conquistas, novos mercados.

Também serão necessários novos investimentos por parte dessas IESs que desejarem se apresentar com uma formação voltada para o empreendedorismo, no que se refere à parte tecnológica, visto o avanço da área, bem como a necessidade de atualizações constantes, o que demanda tais investimentos.



Também na área de inovação e criatividade, as IESs deverão estar movidas a novos investimentos, tanto em processos como em metodologias que facilitem o desenvolvimento das habilidades e competências voltadas para a inovação e a criatividade dos discentes, preparando-os para atuarem nos novos cenários que estão por vir, como amparar novas ideias, novas estratégias de mercado, novas formas de fazer antigas coisas. Enfim, um imenso novo mundo se abre numa formação empreendedora, o que também traz consigo novas e grandes responsabilidades para com processos, produtos, serviços, pessoas, sociedades.

As IESs que se identificarem com um perfil também empreendedor e desejarem oferecer uma formação voltada para o empreendedorismo também deverão estar abertas para novas parcerias, inusitadas que sejam, uma vez que deverão “sair para fora”, a fim de olhar o mercado que as cerca, de dentro para fora e não mais como um espectador inocente, abrindo assim novas e infinitas possibilidades, dentro e fora do seu país, o que já demanda a aquisição de novas línguas a serem oferecidas aos seus discentes.

Assim, a formação empreendedora dos discentes estará pautada em programas, conteúdos, disciplinas, educadores, parcerias, verdadeiramente e conjuntamente empreendedores, capazes de formar profissionais éticos, voltados para um mercado nem sempre ético, mas que carece de profissionais que assim o vejam e atuem.

A isso poderemos, sim, chamar de formação empreendedora de qualidade, pois formará, além de profissionais empreendedores, verdadeiros cidadãos do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta análise, da importância do desenvolvimento/ensino do empreendedorismo no Ensino Superior para a geração de valor/empregos, podem-se traçar novas metas de estudo, novos panoramas, para que as instituições de ensino superior venham a buscar adequar seus conteúdos/saberes/disciplinas ou até mesmo criar novos, de modo a atender tanto às atuais necessidades do mercado empreendedor que se apresentam, como das futuras necessidades que certamente surgirão.

Tais instituições de ensino superior estarão no ritmo que o mercado profissional vem requerendo de seus atores, transformando pessoas, organizações, espaços que outrora se via exclusivamente formando indivíduos para atuarem nos mercados existentes e em muitos casos, mercados em seu entorno. Agora, mais do que nunca, as instituições de ensino que desejarem oferecer uma formação empreendedora estarão se preparando para contextos que até mesmo nem existem ainda, mas que, com uma postura igualmente empreendedora, sabendo de seus riscos eminentes, porém se adequando a eles, tais instituições poderão servir de seus próprios “cases de sucesso”, por viabilizarem a formação de indivíduos preparados para o mercado que vier, para as transformações que vierem e não apenas para mercados estáticos que já não fazem mais parte da paisagem há muito tempo.

Se levarmos em conta que o mundo, mais precisamente o nosso país, necessita com urgência



de corações e mentes que façam a diferença, ou seja, pessoas, indivíduos que, de fato, possam desenvolver práticas, ações, produtos, serviços, que venham atender às demandas e necessidades de soluções de problemas atuais e do porvir, se entendermos que formar tais indivíduos é fundamental para uma sociedade em desenvolvimento, certamente sairemos à busca de instituições de ensino superior que se dediquem a informar e formar tais profissionais, oferecendo suporte técnico, científico e de recursos humanos para a formação desses profissionais que desejam dar vazão a seus potenciais criativos, além de compreenderem os limites e avanços com os quais um determinado empreendimento pode se envolver.

Tais instituições de ensino superior, ao se dedicarem a formar profissionais, líderes, gestores voltados para uma formação empreendedora, estarão cumprindo seu papel na sociedade, que é o de oferecer uma instrução, uma formação, igualmente libertadora, como tantas outras disciplinas e cursos têm oferecido atualmente.

O detalhe será na formação dessas grades de conteúdos, das disciplinas a serem oferecidas que estão em maior concordância com as atuais necessidades dos perfis profissionais e organizacionais, formando e informando cidadãos para atuarem de forma ética, eficiente e eficaz, capazes de enxergarem oportunidades de negócios.

Tais instituições de ensino superior que desejarem oferecer uma formação empreendedora também poderão funcionar como ponte e fonte para órgãos governamentais ou não, através do apoio estrutural a programas de apoio ao empreendedorismo, desenvolvendo processos e mecanismos que viabilizem suas atuações, pois, em um país onde o mercado, a sociedade e as IESs estejam empenhados em oferecer uma prática profissional relevante, uma prática profissional que vá além dos conteúdos pré-determinados para esta ou aquela formação, certamente, a desigualdade social e o empobrecimento da população poderão ser amenizados, por meio de uma postura empreendedora que poderá vir a ser adotada por esse mesmo mercado.

Com isso, temos a possibilidade de um mercado cada vez mais aberto, que faça jus a seu propósito de integrar pessoas e organizações para um bem maior, que é o desenvolvimento das sociedades.

REFERÊNCIAS

AIDAR, M. M. Empreendedorismo. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

CHIAVENATO, I. Empreendedorismo, dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2007.

CARVALHO, Ana Maria. Liderança Autêntica, Capital Psicológico Positivo e Criatividade dos Gestores Empresariais das Cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de Traz Os Montes e Alto D' Ouro – Vila Real, Portugal, 2014.

CARVALHO, Ana Maria. Mudanças na Prática Docente face à implementação do laboratório de informática. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2005.



DORNELAS, J. C. Empreendedorismo – Transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

HISRICH, R. D; PETERS, M. P. Empreendedorismo. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

GEM Report. Global Entrepreneurship Monitor. Empreendedorismo no Brasil 2004 – Sumário Executivo. Babson College, London Business School, Kauffman Center. Boston, 2004.

SALIM, C. S. . H. N. . R. A. C. . & R. S. A. Construindo Planos de Negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

SOUZA, Helcimara. Cultura empreendedora. Rio de Janeiro: SESES, 2015.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. Quem somos. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsomos>. Acesso em: 25 de outubro. 2019.



FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DE ANGOLA COMO GERADORA DE INOVAÇÃO

DANIEL, NIEMBO

Doutoranda em Ciências de Informação
UNESP-Marília

VALENTIM, MARTA

Professora Titular
Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência de Informação
Unesp-Marília

RESUMO: As Instituições de Ensino Superior (IES) têm grande missão na formação do homem, isto é, na construção de conhecimento e postura crítica do indivíduo capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Esses conhecimentos se desenvolvem de forma regular nas várias atividades de investigação científica e inovação nas respectivas áreas de ensino. Infelizmente, o panorama do ensino superior em Angola não é salutar, principalmente no setor privado, em que há pouco investimento na área investigativa, sendo notória a preocupação mais voltada ao interesse financeiro. Diante dessa realidade, entendemos que a investigação científica é um tema que deve merecer estudos e discussões com maior frequência na comunidade acadêmica, no sentido de despertar a sua utilidade aos órgãos de direito: o Ministério do Ensino Superior, as universidades e a sociedade. É possível mudar essa perspectiva angolana, desde que haja envolvimento de todos e se, impreterivelmente, almejamos construir um país com capitais humanos de excelência para o seu progresso. O Jornal de Angola de 20 de agosto 2009 apresentou a preocupação do Poder Executivo em relação à investigação científica (Silva, 2009). Nesse intuito, foi criado em Angola o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Inovação e Tecnologia como um organismo catalisador ao desenvolvimento sustentável do País. Vale destacar que a investigação científica não é uma prática consolidada, uma vez que é crescente o número de instituições de ensino privadas, representando dois terços do total em relação às instituições públicas (Carvalho, 2012). O estudo tem como objetivo analisar a investigação científica nas Instituições do Ensino Superior privadas de Angola para geração de inovação. A metodologia usada é qualiquantitativa do tipo descritiva e exploratória e utilizou bases dados locais. Recorreu-se a documentos governamentais e anuário estatísticos do ensino superior para se efetuar a análise das IES de Angola com foco nas privadas. O Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação é o departamento ministerial auxiliar do Presidente da República; no entanto, dentro das suas funcionalidades, encontra-se explanada no decreto presidencial nº26/18 a sua estrutura orgânica, que contempla no seu artigo 20º a direção nacional de ciência e investigação científica, que visa promover a investigação científica fundamentalmente aplicada e experimental. É crucial velar as ações das IES que vêm aumentando quantitativamente, isto é, até 2011, Angola contava com 38 IES das quais 16 estatais e 22 instituições privadas. A formação alberga mais de uma centena de cursos de graduação e mais de dez cursos de Mestrado e dois cursos de Doutorado até 2011 em nível nacional. Contudo, em nível geral elas carecem de melhorias, principalmente o setor privado, que em termos estatísticos não apresentou dados da produção científica, de acordo com o anuário do ministério publicado em 2016. Silva e Valentim (2008) afirmam que a participação do Estado de forma mais efetiva contribui na boa preparação das universidades para melhor atenderem às necessidades/demanda das organizações. E quando as organizações estão bem atendidas, a sociedade desenvolve, conseqüentemente, o país. Pensamos que só a fiscalização e os incentivos do governo poderiam amenizar a problemática da pesquisa científica no país, e assim se geraria inovação para desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Ensino superior. Investigação científica. Inovação.



1 INTRODUÇÃO

A envolvimento na pesquisa científica não cabe meramente às universidades públicas, contudo as instituições de ensino superior (IES) privadas também carregam esta responsabilidade de fomentar a pesquisa para construção de uma sociedade de conhecimento, visando ao desenvolvimento de um dado país. Assim, entendemos que a investigação científica é um tema que deve merecer estudos e discussões com maior frequência na comunidade acadêmica, no sentido de despertar a sua utilidade aos órgãos de direito: o Ministério do ensino superior, as universidades e a sociedade. Vale destacar que a investigação científica não é uma prática consolidada, uma vez que é crescente o número de instituições de ensino privadas, representando dois terços do total em relação às instituições públicas (Carvalho, 2012). É possível mudar esta perspectiva angolana, desde que haja envolvimento de todos e se, impreterivelmente, almejamos construir um país com capitais humanos de excelência para o seu progresso.

Sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa. (...). Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante. (Demo, Apud Nervo e Ferreira, 2015, p.39).

Nessa perspectiva, nota-se o quão é inevitável a pesquisa para a mudança de mentalidade, um pensar crítico, o desenvolvimento das comunidades e disseminação do conhecimento. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses dois são dependentes, ou seja, complementam-se, encontrando-se um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996). “(...).

1.1 Justificativa

O tema suscitou-nos certo interesse, pelo fato de a realidade de algumas universidades angolanas se limitarem ao ensino, procedimento que consideramos grave e ameaçador para o futuro dos nossos jovens e conseqüentemente do país. O jornal Lusa publicou um estudo feito sobre a **Implicação do Setor Privado no Ensino Superior e na Investigação Científica em Angola**, da iniciativa do Ministério do Ensino Superior de Angola. O estudo foi elaborado por uma Consultora Francesa, no qual se recomendou a criação de um sistema nacional de garantia de qualidade do ensino superior, em face das enormes fragilidades constatadas no setor. Por sua vez, verificou-se que a investigação científica em Angola está reduzida a trabalhos de fim de curso; no âmbito das licenciaturas, revela um estudo divulgado 28 de junho de 2017 em Luanda. O estudo foi financiado em 700 mil dólares pelo banco africano de desenvolvimento, no plano de desenvolver o ensino superior do



país. O docente universitário francês *Habib Marande*, um dos consultores, fez um pronunciamento à margem do *workshop*, acrescentando que Angola tem todas as condições para a curto tempo ter um ensino de qualidade. (Jornal Lusa, 2017). Um estudo foi feito para avaliar a qualidade do ensino superior em Angola. Observaram-se os seguintes aspetos:

“Quase total ausência de investigação científica, havendo casos individuais que demonstram que se chega mesmo a ignorar quem pretenda promover a investigação;(…); Ausência de aposta na edição de livros e de revistas científicas, havendo a registar muito poucas excepções a esta regra.”(Silva citado por Carvalho, 2012, p.36). O autor acrescenta o problema da “Despreocupação com a publicação dos poucos estudos que são feitos nas instituições de ensino superior;(…) Deficiente aposta em bibliotecas e laboratórios, havendo mesmo a assinalar a criação de faculdades sem haver a preocupação com a criação destas infra-estruturas e sem a aquisição de meios de trabalho indispensáveis a docentes e estudantes.”(Carvalho, 2012, p. 36). Nessa conformidade, há um esforço do Executivo angolano para qualidade dos formandos e o reconhecimento da sua importância para desenvolvimento econômico.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A atuação das IES voltada a pesquisa científica traz inúmeras vantagens a elas, dada a sua importância, sem colocar de parte o ensino e a extensão, visando ao fomento do conhecimento. Para tanto, a forma como o conhecimento gerado vai repercutir no desenvolvimento dos bairros, distritos, municípios, províncias etc., vai definir a qualidade das universidades, daí ser crucial elas intensificarem a pesquisa. Portanto, a aposta na pesquisa científica trará não só vantagens para a sociedade, mas, de igual modo, para a IES privada, no sentido de que a pesquisa implica geração de inovação e diferenciais competitivos. “O processo de inovação se inicia com uma ideia simples ou complexa, introduz novidade na tecnologia a partir da experiência [...]com base em pesquisa científica. (Garcia 2006 Apud Teixeira, 2014, p.70-71). Daí que as inovações institucionais visam promover relações mais próximas entre faculdades e empresas, muitas vezes estimulado pelo governo. (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000). Etzkowitz e Zhou, 2017, salientam esta interação entre universidade-indústria-governo, é interessante, pois formam aquilo que autores chamam de uma “hélice tríplice” de inovação e empreendedorismo, sendo ela a chave para o crescimento econômico e o desenvolvimento social com base no conhecimento. Precisamos nos diferenciar dos nossos concorrentes...de crescimento constante e sustentável...inovar...criar conhecimentos novos [...]. No entanto, a maioria das organizações falha na execução das suas propostas estratégicas!” (Souto, 2014, p.161). Uma IES privada que tem um caráter lucrativo pode encontrar na pesquisa científica uma grande oportunidade para inovar a fim de atingir a competitividade, adotando modelos organizacionais que auxiliem na realização de pesquisas, projetos sociais e, que sirvam como fontes de arrecadação de receitas tanto para a universidade e para o país, contribuindo assim, para fomento de uma sociedade de conhecimento.



No seguimento, se um país almeja a construção de uma sociedade de conhecimento, contando de um lado com as IES privadas, vai implicar por parte delas trabalhar alguns elementos intrínsecos a esta sociedade como: a informação, o conhecimento e a inovação. Para tanto, considerando esses elementos, as IES privadas teriam de trabalhar a sua cultura organizacional, bem como o comportamento organizacional dos seus funcionários, no sentido de estarem abertos a mudanças, sendo que o mercado não é estável. “A informação, o conhecimento e a inovação são elementos base para a inteligência competitiva organizacional, e os indivíduos são extremamente importantes, pois são as pessoas que a torna efetivamente possível de ser aplicado em diferentes contextos e com distintos objetivos.” (Silva e Valentim, 2008, p.175-176). Por outro lado, o Estado tem um papel fundamental no ensino, isto é, na criação de políticas que fomentem pesquisas, na cooperação ativa com instituições de ensino e empresas, na contratação de parceiros privados que financiem pesquisas, na fiscalização das ações das IES etc. Silva e Valentim (2008) afirmam que a participação do Estado de forma mais efetiva contribui na boa preparação das universidades para melhor atenderem às necessidades/demanda das organizações. E quando as organizações estão bem atendidas, a sociedade desenvolve e conseqüentemente o país.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo possui uma abordagem quali-quantitativa, podendo ser caracterizado do tipo exploratório e descritiva e inclui análise documental. A pesquisa exploratória visa proporcionar familiaridade com o campo de estudo e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos. (Gil, 2002). A maior parte dos trabalhos recorre à pesquisa bibliográfica, igualmente, um levantamento bibliográfico foi feito com intuito de aprimorar as ideias em relação aos fatos relacionados com o tema em estudo defendido por diversos pesquisadores. (Gil, 2010). Para efeito, a busca efetuou-se em base de dados locais, decretos do ministério angolano e outras fontes deste país.

4 ANÁLISE DO CRESCIMENTO DAS IES PRIVADAS DE ANGOLA

Relativamente a instalação física do ensino superior em Angola, Liberato, 2014 salienta que até ao início da década de 1960, o país não dispunha de nenhuma IES no seu território. Dois anos depois, o ensino superior em Angola, teve seu início nas cidades de Luanda e Huambo na altura, colónia portuguesa. A primeira universidade pública no país foi implantada em 1975, denominada “Agostinho Neto” e a primeira instituição de ensino privado foi a universidade Católica em 1992. O ensino superior em Angola conta atualmente com mais de uma centena de cursos de graduação, em instituições de ensino superior que funcionam em 18 cidades de Angola. Conta ainda com mais de dez cursos de Mestrado e dois cursos de Doutoramento. (Carvalho, 2012). Até em 2011, Angola contava com 38 IES das quais 16 estatais e 22 instituições privadas.



Ao longo do tempo, as necessidades do país apresentavam um aumento proporcional a demanda de indivíduos no ensino superior, isto é, notava-se o reconhecimento por parte dos angolanos na formação superior para corresponderem os desafios do próprio país. Nesse sentido, o apoio do Estado angolano na formação de quadros e a amenização da elevada demanda nas instituições estatais foram as causas originárias do ensino superior privado naquele país. Segue-se a tabela referente às instituições privadas e seus respectivos anos de origem:

Tabela 1 – IES privadas de Angola – 2011

Designação	Ano de criação	Sede
Universidade Católica de Angola (UCAN)	1992	Luanda
Universidade Jean Piaget de Angola (UJPA)	2001	Luanda
Universidade Lusíada de Angola (ULA)	2002	Luanda
Universidade Independente de Angola (UNIA)	2005	Luanda
Universidade Privada de Angola (UPRA)	2007	Luanda
Universidade de Belas (UNIBELAS)	2007	Luanda
Universidade Gregório Semedo (UGS)	2007	Luanda
Universidade Metodista de Angola (UMA)	2007	Luanda
Universidade Óscar Ribas (UOR)	2007	Luanda
Universidade Técnica de Angola (UTANGA)	2007	Luanda
Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS)	2007	Luanda
Instituto Superior Técnico de Angola (ISTA)	2007	Luanda
Instituto Superior Politécnico de Benguela	2011	Benguela
Instituto Superior Politécnico do Cazenga	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo (Lubango)	2011	Lubango
Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias “Ekuikui II”	2011	Huambo
Instituto Superior Politécnico Independente	2011	Lubango
Instituto Superior Politécnico Kangojo	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico Metropolitano	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico Pangeia	2011	Lubango
Instituto Superior Politécnico de Tecnologias	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico da Tundavala	2011	Lubango

Fonte: Carvalho, 2012 conforme MESCT 2012.

Conforme a tabela 1, baseada no estudo feito pelo sociólogo Carvalho, ilustra um crescimento de instituições privadas ao longo dos anos, com maior frequência nos anos 2007 a 2011 na capital Luanda. Esta constatação é confirmada na tabela a seguir.

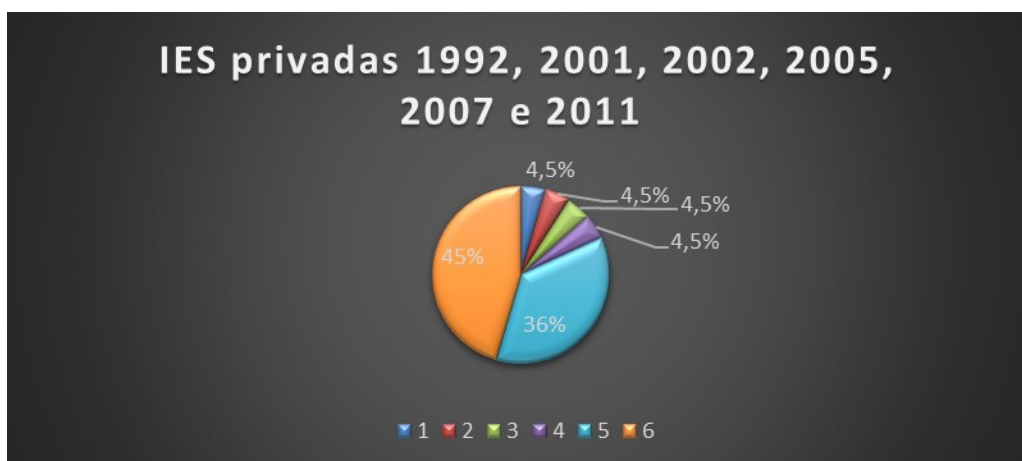
Tabela 2 – Frequência das IES privadas de Angola-2011

Anos	Freq.absoluta	Freq.percentual	F.abs.acum.	F.perc.acum.
1992	1	4,55%	1	4,55%
2001	1	4,55%	2	9,09%
2002	1	4,55%	3	13,64%
2005	1	4,55%	4	18,18%
2007	8	36,36%	12	54,55%
2011	10	45,45%	22	100,00%
Total	22	100,00%	-	-

Fonte: Adaptada em Carvalho, 2012

Analisando a tabela 2, nota-se, desde o surgimento IES privadas, que o país continha 22 instalações privadas. Salientar que em 2011, o quadro IES no país apresenta uma elevada cifra (45%) em relação aos anos anteriores, pois inclui valores das outras províncias. Com isso, destaca-se o ano de 2007, em que se viu o maior crescimento em relação aos restantes anos, isto é, na província de Luanda originando uma concorrência, conforme a tabela 3 e gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual do IES privadas – 2011



Fonte: Elaboração própria

A figura vem corroborar o ponto anterior. Portanto, nos primeiros anos, isto é, 1992, 2001, 2002 e 2005, o crescimento manteve-se inalterado, ou seja, foi o mesmo passando para uma entrada brusca de 36% e 45% nos anos 2007 e 2011 respectivamente. O gráfico 2 ilustra como o quadro das IES privadas foi crescendo a cada ano, significando que, a partir de 1992, o número de crescimento era de 1 uma instituição até 2005, aumentando 8 em 2007, isto ainda na cidade de Luanda, finalmente em 2010 cresceu com mais 10, abarcando outras províncias do país neste setor privado, totalizando 22 instituições. Desse modo, a capital de Angola, Luanda, destaca-se com maior número de

Segundo Carvalho, 2012 apresenta a demanda nas IES privadas de Angola crescendo proporcionalmente durante os três anos, isto é, 2009 a 2011, embora, verificamos instituições com elevadíssimos estudantes e outras nem tanto. Importa realçar que o nosso foco atenta às IES privadas da cidade de Luanda, onde podemos constatar instituições que vieram aumentando a procura dos seus serviços nos três anos.

Recorrendo à lei governamental, foi divulgado um estudo feito sobre o estado da investigação científica no país, em 2010, em que os resultados indicam uma carência de quadros científicos com altos níveis de formação. (Decreto presidencial, 201, 2001). Como referenciado acima, diferente das universidades públicas, a investigação científica é uma carência nas restantes instituições, pois estas últimas apostam pouco no investimento dos seus docentes para níveis mais altos, predominando nestas mais graduados do que pós-graduados. Seguem-se os dados estatísticos mais recentes para confirmar a falta de desenvolvimento da pesquisa científica nas IES privadas com foco nos docentes.

Tabela 3 – Docentes IES públicas e privadas: qualificação e regime de trabalho

Docentes	Pública		Total	Privada		Total	Total
	Integral	Parcial		Integral	Parcial		
Doutor	491	110	601	59	178	237	838
Mestre	1321	387	1708	257	952	1209	2917
Licenciado	981	597	1578	495	2577	3072	4650
Não especificado	36	4	40	34	279	313	353
Total	2829	1098	3927	845	3986	4831	8758

Fonte: Anuário estatístico, 2016

Verifica-se, comparativamente às instituições públicas, que nas privadas o número de docentes no regime parcial é elevado e conseqüentemente menos quadros com pós-graduação, situação que compromete o desenvolvimento da pesquisa nestas instituições. Ou seja, IES públicas em 2016 possuíam um total de 2.829 docentes a tempo integral em relação a 845 no privado, um número bastante reduzido em detrimento da quantidade de IES privadas existentes no país. Reforçamos esse argumento na tabela a seguir, em que constam exclusivamente docentes das IES públicas que atuam nas atividades de pesquisa, significando que as privadas não as desenvolvem.

Tabela 4 - Quadro docente-investigadores IES públicas

Carreira docente-investigadores	Grau académico			Total
	Doutor	Mestre	Licenciado	
Professor Titular	92	12	7	111
Professor Associado	144	44	6	194
Professor Auxiliar	282	521	45	848
Assistente	67	859	310	1 236
Assistente Estagiário	32	259	1149	1440
Monitor	-----	-----	3	3
Assistente de Investigação	1	12	4	17
Estagiário de Investigação	4	26	90	120
Não Especifico	16	81	61	158
Total	638	1814	1675	4127

Fonte: Anuário Estatístico MES, 2016

A tabela 4 vem confirmando a análise nos pontos acima, em que IES públicas por investirem na qualificação dos seus docentes e por grande parte deles, trabalharem no regime integral, os resultados do seu empenho na pesquisa é maior em relação às privadas, que não apresentam nenhuma informação sobre a produção científica.

O Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação é o departamento ministerial auxiliar do Presidente da República; no entanto, dentro das suas funcionalidades, encontra-se explanada no decreto presidencial nº26/18 a sua estrutura orgânica, que contempla no seu artigo 20º a direção nacional de ciência e investigação científica, que visa promover a investigação científica fundamentalmente aplicada e experimental. (Decreto nº201/11). Este órgão salvaguarda nos seus artigos como catalisador e fiscalizador das ações das IES públicas e privadas. Acreditamos que se esta prática se efetivar, isto é, aumento de financiamento, criação de relações com outros órgãos de apoio a pesquisa científica, a incentivo, amenizaria a situação vivenciadas pelas IES privadas no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação faz parte do quotidiano das organizações e, por conseguinte, das instituições de ensino privado, no sentido de se manterem no mercado que está cada vez dinâmico e exigente. O ensino de graduação em Angola em algumas universidades privadas está limitado à transferência de conhecimentos, enfatizando de forma insuficiente as pesquisas, sabendo que são elas proporcionadoras de um olhar mais reflexivo, nítido e crítico na construção do conhecimento dos discentes. A pesquisa desenvolve conhecimentos, cria um pensar mais crítico, impulsiona a inovação e identifica problemas capazes de melhorar a sociedade. O estudo tem como objetivo analisar a investigação científica nas Instituições do Ensino Superior privadas de Angola para geração de inovação. A metodologia usada é quali-quantitativa do tipo descritiva e exploratória. Assim, notou-se o maior crescimen



to em IES privadas de Angola, constituindo em indicador significativo na formação de quadros no país. Notou-se que a prática na investigação científica não é consolidada por estas instituições, situação bastante preocupante, sendo que a evolução de um país implica a aposta no fomento ou disseminação do conhecimento. Portanto, é da comunidade académica, por intermédio das pesquisas, que provêm conhecimentos inovativos aplicáveis no contexto organizacional, político e social. Nessa lógica, podemos afirmar que as IES podem constituir-se fontes geradoras de inovação e atraírem empresas/sociedade, apostando em atividades de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), só assim se tornarão um diferencial competitivo. Mas para que haja resultado, o apoio do governo e a sua atuação em fiscalizar as ações das IES privadas são primordiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, 9(1), 51-58. Recuperado 30 de setembro de 2019, de: <https://journals.openedition.org/ras/422?lang=en>.
- Decreto Presidencial n.º 26/18, de 1 de fevereiro. (2018, 1 de fevereiro). Publicado no Diário da República I Série, N.º 15. ANGOLA.
- Decreto Presidencial n.º 201/11, de 20 de julho. (2011, 20 de julho). Publicado no Diário da República I Série, N.º 137. ANGOLA.
- Diário de Notícias: Lusa, 28 Junho 2017. Instituições de ensino e Investigação científica em Angola reduzida a trabalhos de fim de curso-estudo. <https://www.dn.pt/lusa/interior/investigacao-ci-entifica-em-angola-reduzida-a-trabalhos-de-fim-de-curso---estudo-8599216.html>
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L.(2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations Research Policy 29 2000 109–123. Recuperado 16 de julho 2019, de: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4).
- Etzkowitz, Henry & Zhou, Chunyan. (2017). Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Revista de Estudos avançados**, São Paulo. Versão impressa ISSN 0103–4014 versão On-line ISSN 1806–9592 Estud. av. vol.31 no.90 mai./ago. 2017. Recuperado 16 de julho 2019, de: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142017.3190>.
- Freire, Paulo. (2002). **Pedagogia Da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora: Ega, 92p.
- Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística. (2016). **Anuário estatísticos de ensino superior**. Ministério do Ensino Superior da República de Angola, 2016, 3ª Edição, p.206.
- Gil, António Carlos. (2002). **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas Editora, 2002, 4 edição. 176p.
- Gil, António Carlos. (2010). **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas Editora, 2010, 4 edição. 184p.
- Liberato, Ermelinda. (2014). [Avanços e retrocessos da educação em angola](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/10.pdf). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, V.19 n.59, pp. 1003-1031, Out./dez. 2014. Recuperado 18 de julho de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/10.pdf>.
- MESCTI. Página oficial do <http://www.mescti.gov.ao/Institucionais/Historico.aspx>. Acesso 12 de junho de 2019



Nervo, A. C. S. & Ferreira, F. L. (2015). A Importância Da Pesquisa Como Princípio Educativo Para A Formação Científica De Educandos Do Ensino Superior. **Revistas Eletrônicas UNISEP: Educação em Foco**. 7(1). 31-40. Recuperado 25.10.2019 de: http://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/3importancia_pesquisa_paraformacaocientifica.pdf

Silva, L. D & Valentim, M. L.P. (2008). A interação universidade-empresa como insumo para o processo de inteligência competitiva organizacional (Cap. 10, pp.175-187). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Souto, L. F. (2014). Gestão da informação e do conhecimento. Práticas e reflexões. Rio de janeiro: Editora Interciência, 312 p.

Silva, V. (2009, agosto, 20). A investigação científica. **Jornal de Angola**. Recuperado 1 de julho de 2019, de: <http://jornaldeangola.sapo.ao/opiniaio/edito-rial/a_investigacao_cientifica>

Teixeira, Renata Cristina. (2014). O uso de documentos de patentes para a gestão da inovação. In SOUTO, Fernandes Leornado. (Cap. 4, pp.69-86). Rio de janeiro: Editora Interciência, 312.



EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO: COMO DEBATÊ-LOS NA UNIVERSIDADE?

MAIDANA, Sheila Rocnieski

Mestranda pelo PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social
Universidade de Cruz Alta
sheilamaidana@hotmail.com

DIOTTO, Nariel

Mestranda pelo PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social
Universidade de Cruz Alta
Nariel.diotto@gmail.com

MARCELINO, Jocélia Martins

Mestranda pelo PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social
Universidade de Cruz Alta
joceliamarcelino@gmail.com

GOUVEA, Márcia Cristina Gomes

Mestranda pelo PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social
Universidade de Cruz Alta
mrodrigues@unicruz.edu.br

LAUXEN, Sirlei de Lourdes

Doutora em educação pela UFRGS
Professora do Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social
Universidade de Cruz Alta
Líder do grupo de pesquisa núcleo de estudos e pesquisa em práticas sociais.
S.lauxen@hotmail.com

Resumo: O empreendedorismo parte de uma perspectiva que desperta curiosidade e interesse pelos pesquisadores, até porque ele perpassa por diversas áreas do conhecimento, possuindo raízes em áreas como sociologia, economia e ciências do comportamento, sendo também caracterizado como um ramo de negócios. O empreendedorismo articulado com a inovação são fenômenos que implicam o desenvolvimento e crescimento do país e possibilitam abertura de novos mercados e troca de conhecimentos. Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa é compreender o quanto as universidades estão preparadas para debater o empreendedorismo e incentivar uma postura diferente em relação aos discentes. A metodologia deste estudo é de abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, em que se busca a partir de referenciais teóricos, embasamentos voltados ao empreendedorismo e a inovação no contexto das universidades. Estimular que o universitário crie empresas inovadoras, transformando suas áreas de atuação é uma forma, inclusive, de gerar novos empregos. A conexão dos alunos com o mercado de trabalho e com a comunidade na qual estão inseridos é uma concepção estratégica que, a médio e longo prazo, visa a uma melhor visão da sociedade, de suas necessidades e carências. A educação voltada ao empreendedorismo é capaz de promover a inovação e o desenvolvimento econômico. Podemos dizer, então, que a partir disso é possível desenvolver uma gama de atividades e possibilidades, além de espaços articulados por meio do empreendedorismo dentro das universidades. Nesse contexto, a universidade tem um importante papel: proporcionar a proximidade com o empreendedorismo, por meio das atividades acadêmicas para, assim, formar profissionais aptos a empreender e a inovar o mercado e a sociedade.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Universidade. Inovação.

Abstract: Entrepreneurship starts from a perspective that arouses curiosity and interest for researchers, because it crosses many areas of knowledge, having roots in areas such as sociology, economics and behavioral sciences, and is also characterized as a branch of business. Entrepreneurship articulated with innovation, are phenomena that imply the development and growth of the country and enable the opening of new markets and knowledge exchange. In this sense, the objective of this research is to



understand how universities are prepared to debate entrepreneurship and encourage a different attitude towards students. The methodology of this study is of a qualitative approach and bibliographic nature, where we seek from theoretical references, foundations focused on entrepreneurship and innovation in the context of universities. Stimulating that university students create innovative companies, transforming their areas of activity is even a way to generate new jobs. The connection of students with the labor market and the community in which they operate is a strategic conception that, in the medium and long term, aims at a better view of society, its needs and deficiency. Entrepreneurship education is capable of promoting innovation and economic development. We can then say that from this it is possible to develop a range of activities and possibilities, as well as spaces articulated through entrepreneurship within universities. In this context, the university has an important role: to provide proximity to entrepreneurship through academic activities, thus forming professionals able to undertake and innovate the market and society.

Keywords: Entrepreneurship. University. Innovation.

1 Introdução

O empreendedorismo, embora não possua um conceito único, pode ser considerado, inicialmente, como um campo de estudos voltado à criação de novos produtos, serviços ou mercados, a partir de questões sociais, econômicas e tecnológicas, em que buscamos a partir da inovação uma gama de atividades e possibilidades, além de espaços articulados que possibilitem o estímulo ao processo de criação, estimulando também o empreendedorismo.

O incentivo ao envolvimento com o empreendedorismo possibilita a diminuição dos desafios no mercado, pois a experiência e estudo do empreendedorismo tendem a realizar um diagnóstico mais preciso da prática de ser um empreendedor, além de proporcionar o entendimento de que correr riscos é parte do negócio. Nesse contexto, a universidade vem procurando atender às demandas da sociedade desenvolvendo atividades que levem os discentes a empreender e inovar.

Assim, a problemática exposta neste estudo é, a partir dos documentos oficiais, para trabalhar o empreendedorismo nas instituições de ensino e, especificamente, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), o que a universidade nos diz a partir de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) sobre empreendedorismo?

A fim de desenvolver o tema, em um primeiro momento, serão tecidas considerações gerais acerca do empreendedorismo, terminologias e conceituações. Em seguida, a Universidade de Cruz Alta foi contextualizada e discutido sobre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, analisando se este possui princípios e ou diretrizes que contribuem ou estimulem o desenvolvimento de ações empreendedoras na universidade.

2 Noções gerais sobre empreendedorismo

O empreendedorismo não é algo novo; ele remonta o século XVI, período em que os europeus expandiam suas ações empreendedoras pelo mundo, em que comercializavam a produção de mercadorias e alimentos, ficando essa época conhecida com a das grandes navegações. Para compreendermos como acontece a evolução do empreendedorismo, iniciamos pela origem da palavra empreendedorismo, que vem do francês *entrepreneur*, “aquele que está entre” ou “intermediário”.



Segundo Dornelas (2014, p. 19):

Na idade média, o termo “empreender” foi utilizado para definir aquele que gerenciava grandes projetos de produção. Esse indivíduo não assumia grandes riscos, e apenas gerenciava os projetos, utilizando os recursos disponíveis, geralmente provenientes do governo do país.

Ainda conforme Dornelas (2014), as primeiras relações de empreendedorismo surgiram a partir de acordos contratuais entre produtores locais e o governo para a realização de algum serviço ou fornecimento de produtos. Richard Cantillon, considerado economista na Idade Média, caracterizou o empreendedor como aquele que assume riscos e o capitalista como o que fornecia o capital.

Em meados do século XIX e XX, com a industrialização que ocorria pelo mundo, os empreendedores eram confundidos com administradores ou gerentes, onde suas ações eram baseadas na organização da empresa, no pagamento dos empregados e também em ações de planejamento, direção e controle. No entanto, o empreendedor começa a ser visto, pela metade do século XX, como aquela pessoa cuja capacidade de inovar, ou seja, de criar serviços e produtos que satisfaçam as necessidades das empresas e das pessoas, agindo de forma proativa e explorando oportunidades.

Já no Brasil, o empreendedorismo surgiu por volta de 1990 com a abertura econômica, gerando novos empregos e estimulando a criação de produtos inovadores, onde foram criadas entidades com o objetivo de apoiar e incentivar os empreendedores em suas ações. Para Salim e Silva (2010), o empreendedorismo se constitui de algumas entidades, entre elas: as incubadoras que são entidades que dão apoio técnico, logístico, mercadológico e administrativo, contribuindo na criação e inovação de novos produtos ou serviços.

Entre estas entidades está o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), que foi criado em 1972, sendo uma entidade privada, sem fins lucrativos, que tem como objetivo promover o crescimento e desenvolvimento de micro e pequenas empresas.

Nesse sentido, conceituar empreendedorismo é uma atividade muito complexa, pois existem muitos estudos sobre este tema, mas ainda não temos um conceito único. Para tanto, optamos por demonstrar a visão de alguns autores, iniciando por Salim e Silva (2010, p. 22), os quais relatam que:

Empreendedorismo é uma combinação que gera empreendimentos de sucesso é a associação de uma boa ideia (que foi devidamente planejada) que gere um empreendimento a um empreendedor (seu gerador ou que a tenha adotado como sua) disposto a transformá-la em realidade).

Percebemos a importância do empreendedorismo no sentido de que ele impulsiona o crescimento econômico, por meio da geração de emprego e renda e ainda a criação de inovações, sejam em produtos ou em serviços. Também possibilita melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, diante das oportunidades de entrada no mercado de trabalho.

Para os autores Baron e Shane (2011, p. 10):



[...] empreendedorismo é um campo de estudos que busca entender como surgem as oportunidades para criar novos produtos ou serviços, novos mercados, processos de produção, formas de organizar as tecnologias existentes ou matérias-primas e como são descobertas por pessoas específicas, que então usam vários meios para explorá-las ou desenvolve-las.

Dessa forma, o empreendedorismo pode ser considerado, como um processo que ocorre ao longo do tempo e perpassa por fatores individuais, grupais e sociais, que influenciam os processos de tomada de decisão do empreendedor, o qual reconhece oportunidades a partir de questões sociais, econômicas e tecnológicas.

Para Dolabela (2019, p. 1), que é considerado um grande incentivador do empreendedorismo na educação básica e no ensino superior:

[...] empreendedorismo deve ser o desenvolvimento social, tendo como prioridade o combate à miséria, oferecendo-se como um meio de geração e distribuição de renda. Mais do que uma preocupação com o indivíduo, o empreendedorismo deve ser relacionado à capacidade de se gerar riquezas acessíveis a todos.

O termo empreendedorismo está intimamente relacionado com a inovação, com a busca por sanar algumas necessidades, sejam elas das empresas, dos seres humanos, através da criatividade e do esforço, por meio de oportunidades de negócios e a partir do desenvolvimento de novos produtos e serviços.

3 Empreendedorismo no contexto da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)

As universidades estão inseridas em um contexto que passa por muitas mudanças ao longo dos tempos, mudanças essas relacionadas à cultura, às crenças, ao comportamento, enfim, mudanças que buscam acompanhar a atual sociedade contemporânea, ou seja, a sociedade do conhecimento e da inovação.

Quando nos referimos a uma educação com qualidade, queremos tratar de uma educação baseada em princípios sólidos, que contribuam para a formação e desenvolvimento humano e social, com respeito às diversas culturas existentes e fomento ao desenvolvimento de habilidades e competências dos cidadãos nela inseridos. Nesse sentido, a universidade vem assumindo o papel de promover cada vez mais, debates e reflexões acerca das práticas sociais necessárias para a promoção do desenvolvimento humano e sustentável, comprometendo-se e contribuindo com a região em que está localizada.

Diante desse cenário, cabe percorrer um pouco a trajetória da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) para compreender como ocorreu o crescimento e desenvolvimento desta instituição comunitária, percebendo seu viés empreendedor que preza por prestar uma formação de excelência a seus estudantes, entregando profissionais competentes para região.

A Universidade de Cruz Alta, segundo Bronzatti (2002), teve seu marco inicial em 19 de abril de 1947, quando, em uma reunião, o Sr. José Dell’Aglío e um grupo formado por oito professores leigos da Escola Técnica de Comércio Santíssima Trindade, se reuniram para deliberar sobre a fundação



de uma associação. Após, realizaram a elaboração de um estatuto que definiu as normas da associação, a qual foi denominada Associação dos Professores da Escola Técnica de Comércio de Cruz Alta.

Motivado por interesses individuais e comuns, além de um instinto empreendedor, o grupo, mesmo com poucos recursos, os quais vinham dos próprios professores e dos bens móveis e imóveis cedidos pela comunidade, e também através da venda de títulos emitidos pela associação, fundou e iniciou suas atividades.

Segundo Dorneles (2009, p. 249):

Tem-se, portanto, não só o embrião da universidade, mas a emergência de um modelo onde público e privado se confundem na busca de espaços educacionais capazes de atenderem às demandas da sociedade. Até a criação da Fundação Universidade de Cruz Alta se instalaram conflitos decorrentes exatamente dessa ambiguidade entre o público e o privado, prevalecendo, entretanto, hoje o caráter de instituição que trabalha pelos interesses comunitários.

A partir das preocupações dos professores com o ensino e no desenvolver das atividades, foi surgindo a necessidade de criar novas normas que regulamentassem os direitos e deveres de todas as pessoas envolvidas na entidade, onde então foi elaborado o Regimento Interno da Escola seguindo as exigências do Ministério da Educação e a condição de personalidade jurídica da entidade.

Na perspectiva de crescimento institucional, em termos de cursos e de possibilidades de avanços para a região, na década de 60 foi fundada a faculdade de Direito que, de acordo com Bronzatti (2002, p. 86), tinha como finalidade “a administração do ensino do Direito, no campo do conhecimento aplicado; a realização de cursos de aperfeiçoamento e especialização; a realização e o incentivo de pesquisas no campo jurídico”.

Bronzatti (2002) afirma que em meados de 1969-1970, são autorizados os cursos de Filosofia, Ciências e Letras, sob a forma de extensão da Universidade Federal de Santa Maria. Em seguida, iniciam as negociações da associação com a prefeitura municipal de Cruz Alta para a doação de um terreno, onde seria construído então um campus, bem como a solicitação de verbas para sua manutenção. Em 21 de outubro de 1988, pelo Decreto Presidencial nº 97000, assinado por Ulysses Guimarães, Presidente da República em exercício, tem origem a Fundação Universidade de Cruz Alta, que passa a ser uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos caracterizando-se como sociedade cível e mantenedora da Universidade de Cruz Alta.

É importante destacar que o compromisso inicial da Universidade de Cruz Alta está alicerçado em proporcionar uma de suas funções, enquanto universidade, que é a do “ensino”, ou seja, da formação. Segundo Bronzatti (2002, p. 95)

O ensino de um modo geral, deve estar voltado para o conhecimento do homem e de seu meio, tendo profundos compromissos com o saber universal, em disseminar o saber, elaborando-o e reelaborando-o, em prol do desenvolvimento das comunidades. Assim também, devem ser conduzidos os ensinamentos proporcionados pelas Universidades, que estão à frente de uma clientela que busca uma formação, já não mais obrigatória pela lei, mas obrigatória pela necessidade de mais conhecimento e condições de enfrentar o mercado de trabalho.

Com a transformação em universidade, essas funções se ampliam e surge a preocupação em



inter-relacionar as três funções da universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão, visto que a Universidade é um núcleo de produção do conhecimento, em que a pesquisa deve ocorrer na sociedade e a extensão decorrerá da reprodução deste conhecimento.

Com relação à pesquisa, podemos considerá-la um meio para que ocorra o ensino, servindo como um instrumento de aprendizagem e gerando novos conhecimentos. De acordo com Shwartzman (1979), a pesquisa pode ser básica – que acumula conhecimentos, ou pesquisa aplicada – que tem resultados práticos.

Sobre a extensão Bronzatti (2002) coloca que a Unicruz tem um compromisso social e histórico com a comunidade da qual ela faz parte, onde são desenvolvidas ações multidisciplinares e interdisciplinares, promovendo assim, atividades de integração da teoria com a prática através da extensão universitária. A ação comunitária regional é a marca principal da Unicruz, de onde vem todo seu processo de constituição, visto que suas ações buscam consolidar a integração regional, por meio de parcerias, como as citadas ao longo do texto.

A Universidade de Cruz Alta faz parte do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), órgão que articula projetos coletivos buscando soluções a problemas comuns entre as universidades, além de qualificar cada vez mais o trabalho das consorciadas. Ela faz parte também do Conselho Regional de Desenvolvimento do Alto Jacuí (COREDE Alto Jacuí), composto por catorze municípios, onde a Universidade assume o papel de gestora técnica e científica. Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento foram instituídos em 1991, pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, existindo hoje 28 Conselhos.

De acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional da Unicruz (2018, p.73) “a base desse conselho fundamenta-se nos valores: participação social; responsabilidade social e ambiental; ética e transparência, contribuindo com o desenvolvimento e crescimento regional”. A Instituição vem trilhando seu crescimento e desenvolvimento primando pela qualidade no desenvolvimento de suas ações.

A Universidade de Cruz Alta, conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2018, p. 23), traz como missão “[...] a produção e socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica, tecnológica e humanística, capaz de contribuir com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com o desenvolvimento sustentável”. Desta forma, Dorneles (2009, p. 253) destaca que:

O propósito institucional é de comprometimento permanente e de sintonia com a realidade socio regional, tendo em vista seu desenvolvimento e a formação dos profissionais, de forma que possam estar integrados ao seu meio e contribuam para o seu crescimento e a melhoria da qualidade de vida, como também da comunidade em geral, através de ações na agricultura, no comércio, na indústria, na educação, na saúde, nas artes, no desporto, na ecologia, na cultura.

Nesse sentido, acompanhando a evolução da sociedade contemporânea e o atual cenário educacional, a universidade passa a perceber a necessidade de inserir junto as suas funções tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, o empreendedorismo e a inovação como formas de contribuir para o



melhor desenvolvimento e formação de seu corpo discente, docente e crescimento econômico e social da região. Para Dal Soto (2018, p. 25):

A análise dos movimentos realizados por universidades brasileiras em direção a um modelo de universidade empreendedora ganha, pois, especial significado, notadamente nas inúmeras necessidades e possibilidades de contribuição para o desenvolvimento econômico e social, em um contexto de economia emergente.

Para que a universidade cumpra sua missão e seu compromisso social, um de seus instrumentos legais é o Plano de desenvolvimento institucional, o qual é atualizado de cinco em cinco anos, trazendo os fundamentos, princípios, objetivos e metas que norteiam as atividades da universidade.

A partir de seu Plano de desenvolvimento Institucional (2018-2022), a Universidade de Cruz Alta traz como um de seus objetivos a ampliação da atuação institucional, intensificando a cultura da inovação e do empreendedorismo através de ações como inclusão da disciplina de Empreendedorismo e Inovação como disciplina eletiva nos cursos de graduação, oferta de eventos voltados ao empreendedorismo e mundo do trabalho, entre outras, visando perspectivas futuras para a educação.

De acordo com Dal-Soto (2018, p. 41):

O empreendedorismo acadêmico é um fenômeno em que o empreendedor, pesquisador ou acadêmico desenvolve suas atividades diuturnamente dentro da universidade, a qual fornece ambiente adequado e recursos para apoiar a geração, transformação e comercialização de conhecimento e tecnologia. Nessa perspectiva, o empreendedorismo acadêmico busca criar um valor de mercado em direção à geração e à transferência de conhecimento através da inovação.

Diante de tantas mudanças e exigências da sociedade, conforme Dal Soto (2018, p. 35), “as universidades são incentivadas a agir de forma empreendedora no sentido de encontrar novas fontes de renda por meio de suas atividades, a fim de assegurar seu espaço na economia baseada no conhecimento”. Dal Soto (2018, p. 35) continua seu raciocínio, defendendo que uma universidade:

Além de atuar como uma incubadora natural, que fornece estrutura de apoio a professores e alunos para que eles iniciem seus empreendimentos, uma universidade explicitamente empreendedora exerce seu papel ao colocar o conhecimento em uso e ao ampliar a contribuição à criação do conhecimento acadêmico.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2018, p. 80), “o empreendedorismo e a inovação são um conjunto de práticas capazes de transformar ideias e conceitos em atitudes e propósitos de mudanças, de forma criativa e inovadora e com otimização de recursos”. Assim, a Universidade de Cruz Alta busca através dos seus núcleos, incentivar o desenvolvimento de tecnologias que contribuam para o progresso científico e tecnológico, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento local e regional.

Nesse sentido, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022) e com a preocupação em promover a implantação de novos espaços e novas tecnologias para que os acadêmicos possam vivenciar esses processos em sua formação, a Universidade de Cruz Alta instala no ano de 2015 a Agência de empreendedorismo, Inovação e Transferência de tecnologia – *Start*.



A Agência de empreendedorismo, Inovação e Transferência de tecnologia – Start da Unicruz, foi criada em 26/08/2015, através da Resolução número 25/2015, vinculada a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, tendo como objetivo promover a articulação entre o espaço acadêmico, as empresas e diversos setores da região, com vistas ao aprimoramento dos processos, produtos e serviços, bem como criar sinergias entre pesquisadores, extensionista, profissionais da instituição e empreendedores, atuando enquanto agente facilitador e congregando esforços pró-desenvolvimento regional. (UNICRUZ, 2015).

Segundo o regulamento da Agência Start, aprovado pela resolução 25/2015, esta desenvolve suas atividades a partir de unidades de trabalho, que são: o **Núcleo de Captação de Recursos**, que tem por objetivo promover, junto aos diversos cursos de graduação, pós-graduação e grupos de pesquisa da Universidade de Cruz Alta, a busca de oportunidades de fomento para seus projetos (UNICRUZ, 2015); o **Escritório de Empreendedorismo**, que objetiva disseminar a cultura empreendedora na universidade e a relação com o público externo, contribuindo na promoção do desenvolvimento (UNICRUZ, 2015); o **Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia**, que objetiva incentivar o desenvolvimento de tecnologias que contribuam para o progresso científico e tecnológico e estimular a cultura inovativa (UNICRUZ, 2015); a unidade **Serviços Sociais e tecnológicos**, que objetiva oferecer serviços técnicos especializados visando atender às demandas dos setores público e privado, nas diferentes áreas do conhecimento (UNICRUZ, 2015); o **Polo De Inovação Tecnológica Do Alto Jacuí (Inovatec)**, que visa à busca do desenvolvimento da agricultura familiar, agroindústria familiar, fortalecimento da economia solidária e o gerenciamento e análise de resíduos (UNICRUZ, 2015); a unidade **Constituição De Incubadoras: Incubadora Social (Inatecsocial)**, que tem como objetivos promover a aproximação entre a academia, negócios sociais, economia solidária, economia criativa e associativismo, entre outros; e a **Incubadora Tecnológica (Conecta)**, que tem como objetivo colaborar com as iniciativas empreendedoras viabilizando soluções técnicas para a criação de novos empreendimentos que necessitem da pré-incubação/incubação e assessoria para empreendimentos existentes, aceleração no âmbito tecnológico e dos setores mistos, contribuindo sinergicamente para o desenvolvimento regional (UNICRUZ, 2015).

Diante do atual momento que vivemos, percebemos a necessidade de inovação nas universidades e a constante melhoria na qualidade da educação, a qual deve perpassar por todo o processo educativo, contribuindo na construção de sujeitos capazes de refletir suas práticas, inovar, tomar decisões acertadas, justas e praticar uma cidadania responsável que fomente a solidariedade e o crescimento dos sujeitos.

4 Considerações Finais

Diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea, globalizada e tecnológica, é necessário um perfil de formação diferenciado do modelo clássico. As práticas universitárias da atualidade devem possuir interação consistente entre o aluno e o mercado.



As universidades empreendedoras buscam uma formação mais global para seus universitários, visando atingir as demandas profissionais do mercado, considerando que as empresas que se destacam nessa sociedade globalizada costumam estar estruturadas na inovação e em políticas empreendedoras,

Nesse contexto, as universidades têm um papel importante, enquanto estimuladoras da inovação e do empreendedorismo. Nas universidades empreendedoras, há uma prática voltada para a formação empreendedora, incentivando os alunos ao desenvolvimento do empreendedorismo, em nível individual, mas também com ações coletivas e interdisciplinares, gerando estratégias e conhecimentos dentro da universidade, que possam ser produzidos lá fora.

Dessa forma, compreendemos que a Universidade de Cruz Alta está comprometida com os processos de empreendedorismo e inovação, primando pela qualificação de seus discentes, docentes e funcionários, buscando constantemente a melhoria na qualidade da educação.

Referências

- Baron, R. A. Shane, S. A. (2011). *Empreendedorismo: uma visão do processo*. São Paulo: Cengage Learning.
- Bronzatti, M. de F. (2002). *CRUZ ALTA: Um Binômio Cheio de Possibilidades*. Dissertação (Mestrado em História). PUCRS, Porto Alegre.
- Dal Soto, F. (2018). *O estabelecimento da orientação empreendedora no ambiente acadêmico: transformações institucionais em universidades no Brasil e na Suécia*. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS.
- Dolabela, F. (2019). *Minha visão sobre empreendedorismo*. Acesso em: 15 de jul. 2019, disponível em: <<https://fernandodolabela.wordpress.com/about/>>.
- Dornelas, J. C. A. (2014). *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. 5ed. Rio de Janeiro: Empreende/ LTC.
- Dornelas, J. C. A. (2014). *Empreendedorismo para visionários: desenvolvendo negócios inovadores para um mundo em transformação*. 1 ed. Rio de Janeiro: Empreende/ LTC.
- Dorneles, E. F. (2009) Universidade de Cruz Alta: um ponto da rede comunitária. In: Schmidt J. P. *Instituições Comunitárias: instituições Públicas não-estatais*. Cap.2. (pp.249-255). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Salim, C. S. e Silva, N. C. (2010). *Introdução ao empreendedorismo: construindo uma atitude empreendedora*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Schwartzman, Simon. (1979). *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional.
- Universidade de Cruz Alta. *Plano de desenvolvimento institucional*. Disponível em https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/PDI_2018_2022.pdf. Acesso em 10 set. 18:35
- Universidade de Cruz Alta. Resolução nº 25/2015. *Dispõe sobre a aprovação do Regulamento da Agência Start da Universidade de Cruz Alta*. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2017/10/14075.pdf>. Acesso em 10 set. 18:20

ENSINO SUPERIOR, EMPREENDEDORISMO E EMPREGO – UMA ANÁLISE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS

Antonio Vico Mañas

Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Luiz Fernando Gomes Pinto

Professor do Centro Universitário Senac

Resumo: Ao falar de Instituições de Ensino Superior (IES) e a formação de profissionais que venham a suprir o mercado de trabalho, incluindo-se aí a pesquisa e a docência, encontra-se um cenário bastante amplo. O mundo em que se vive e as tendências macro e micro que incluem o mundo dos negócios e do trabalho têm-se voltado para a informalidade e o empreendedorismo. Segundo o *Global Entrepreneurship Monitor*, em 2018 a taxa de empreendedorismo total entre os brasileiros entre 18 e 24 anos era de 26,9%. Esse nível de empreendedorismo pode estar associado à taxa de desemprego no país entre os jovens nessa faixa etária, que foi de 27,3% no primeiro trimestre de 2019. Neste artigo se discutirá os conceitos associados ao empreendedorismo e como se aplicam: a necessidade de formação, a oportunidade na graduação e quem a oferece, como o faz e se isso é de fato algo que apresenta resultados. Optou-se por enfocar este trabalho em IES brasileiras que entre seus cursos ofereçam bacharelados e tecnologia na área de negócios, em especial de Administração (de empresas e ou pública). Este estudo contribuirá para um melhor entendimento sobre o ensino de empreendedorismo nas IES brasileiras, mais especificamente se ele se restringe à inclusão do componente na matriz curricular ou há efetivamente um eixo de formação que proporciona a construção de um perfil empreendedor nos alunos. O levantamento será realizado via questionário, junto a diretores, coordenadores e professores com o objetivo de avaliar como veem o ensino de empreendedorismo em suas respectivas IES. O material coletado permite uma análise comparativa que poderá servir para novos estudos e aplicações em graduações (bacharelados e tecnologias), pós-graduações e outros e, portanto, para subsidiar as IES em suas decisões e processos de criação, desenvolvimento e manutenção, de maneira geral.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Educação Empreendedora. Ensino Superior.

Abstract: There is a broad scenario by talking about Higher Education Institutions (HEIs) and the formation of professionals who will supply the job market, including research and teaching. The world in which we live, and the macro and micro trends that include the world of business and work, have turned to informality and entrepreneurship. According to the *Global Entrepreneurship Monitor*, in 2018, the total entrepreneurship rate among Brazilians aged 18 to 24 was 26.9%. This level of entrepreneurship may be associated with the unemployment rate in Brazil among young people in this age group, which was 27.3% in the first quarter of 2019. This article will discuss the concepts associated with entrepreneurship and how they apply. The need for training. The opportunity at graduation and who offers it, how it is done, and if that is indeed something that bring results. This paper focus on Brazilian HEIs that among their courses offer bachelors and technologists in the business area, especially Business Administration (corporate and or public). The study will contribute to a better understanding of entrepreneurship education in Brazilian HEIs, more specifically if it is restricted to the inclusion of the component in the curriculum matrix or there is effectively a training axis that provides the construction of an entrepreneurial profile in students. The survey will be conducted through a questionnaire, with directors, coordinators and teachers in order to evaluate how they view entrepreneurship education in their respective HEIs. The collected material allows a comparative analysis that can be used for further studies and applications in graduation (bachelor and technologist), postgraduate and other degrees and, therefore, subsidize HEIs in their decisions and processes of creation, development and support, in general.

Keywords: Entrepreneurship. Entrepreneurship Education. Higher Education.



INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com 210 milhões de habitantes. Internamente, há a crença de que o país é composto pelo povo, senão mais, pelo menos entre os mais criativos do mundo. No entanto, mudanças vêm acontecendo de tal forma que não permitem o desenvolvimento a partir desse capital humano. É uma das nações com maior mercado, que aceita passivamente mudanças e paradoxalmente pronta para criar alternativas de soluções para seus problemas, mas não se encontra ranqueada como inovadora se comparadas com as ações de outros países.

Os governos têm efetivado políticas que incentivam em níveis distintos ações que se aproximam da informalidade e outras que se acercam do empreender, mas há grandes desafios que necessitam de apoio, de desenvolvimento educacional, científico e tecnológico, o que pressupõem verbas que nem sempre estão disponíveis. E há outras prioridades. Há por volta de 13 milhões de desempregados, segundo as estatísticas divulgadas. Há um futuro, que é desconhecido, mas reconhecido como existente. Desconcertante, que ao despontar não dá tréguas a nenhum setor e altera números, traz muitas ameaças e oportunidades. Faz parte dessa empreitada criar um clima motivacional e uma infraestrutura capaz de envolver empreendedores e investidores.

O Brasil precisa dar a esses empreendedores condições para investir e competir no mundo sem barreiras. É preciso muita atenção, respeito e cuidado. Todos os países relevantes do mundo estão adotando ou em vias de adotar legislações e estruturas especiais que estimulem *startu-ps*. Inclusive o Brasil. Seguir modelos e adaptar a situações próprias implica utilizar as Instituições de Ensino para promover essas mudanças. Chega-se ao ensino superior que para sobreviver e crescer precisa se aproximar de metodologias que produzam, ou se proponham a produzir esses caminhos e resultados via utilização de talentos individuais e coletivos.

Ao dispor de contatos com dirigentes e professores de Instituições de Ensino Superior brasileiras, com grande ênfase naquelas situadas no estado de São Paulo, obtiveram-se respostas àquilo que a essas instituições aplicam sobre as questões relacionadas ao empreendedorismo e como agem com recursos, programas, ações estratégicas e operacionais direcionadas para o atendimento dessa circunstancial necessidade.

EMPREENDEDORISMO, EMPREENDER, EMPREENDEDOR

No Brasil, há uma maneira de interpretar o empreendedorismo e suas práticas, que podem não ser as usuais em outros países e, no entanto, não fogem aos conceitos considerados internacionalmente como válidos.

Como exemplo, pode-se destacar que o "Empreendedor é todo aquele que assume riscos e começa algo novo", como diz Dornellas (2005, p.29). Por outro lado, para o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE (2013), o "empreendedorismo é o ato de criar e gerenciar um negócio, assumindo riscos em busca de lucro".



Fica fácil identificar que conceituar sobre empreender é dar uma série de abordagens encarregadas de explicar uma ação que envolve riscos, criatividade ou soluções para problemas detectados e, ainda, a inovação. Tal fato considera que, ao empreender, uma pessoa ou mais de uma se dispõem a administrar algo para que o sonho se torne realidade e continuem rumo ao sucesso desejado.

Para pensar em empreender, há de se reunirem algumas características, segundo Lisboa (2015, p.37). Essa autora acrescenta que se deve “buscar oportunidades, ter iniciativa, persistência, exigência de qualidade e eficiência, correr riscos calculados, saber estabelecer metas e pesquisar informações atuais”.

Os governos têm-se conscientizado de que talvez a única maneira real de promover o desenvolvimento econômico, principalmente o social, é promovendo o empreendedorismo e evitar o assistencialismo, ou seja, ajudar as pessoas em casos extremos e sempre como um processo bem definido que permita a elas ajudar a si próprias. Considera-se, então, que se deve liberar o potencial empreendedor presente em todo ser humano.

Toda pessoa, de acordo com suas próprias características que podem ser substancialmente apropriadas no ambiente em que ela se situa, sob influência de fatos que se encontram disponíveis, forçados ou não, pelas circunstâncias e membros de sua convivência, entre eles, a família, a comunidade, a escola, para ficarmos restritos aos mais próximos, acaba por tomar para si ações mais criativas ou apenas lógicas para solucionar seus problemas, ter e alcançar seus desejos e objetivos, por mais que pareçam simples ou absurdos, urgentes, importantes, de primeira ou outra grandeza.

Para empreender, para que uma pessoa se sinta fortemente capaz e compelida a uma aventura com todos os riscos que representa essa decisão, criaram-se mecanismos diversos, entre eles situações inspiradas em estudos científicos que se transformaram e se transformam em possibilidades muitas vezes adotadas como políticas econômicas, de desenvolvimento e crescimento, tanto de países, regiões, como no mundo dos negócios, da educação e de cunho social e psicológico.

A inovação passou a ser muito importante para que as nações com suas organizações preocupadas cada vez mais em se destacar perante as demais e, ao mesmo tempo, tentando gerar uma vida melhor para as pessoas.

Superando-se a dificuldade que existia em determinar de que tipo de inovação se estaria falando, medindo e investindo, surgiram sete grandes áreas para a inovação: a) sofisticação de negócios; b) capital e recursos humanos; c) conhecimento e tecnologia; d) infraestrutura; e) criatividade; f) sofisticação de mercados; e g) instituições.

Em 2018, os vinte países mais bem ranqueados no Índice Global de Inovação estavam representados na América do Norte, Europa, sudeste e leste asiático e a Oceania, O índice lista países e como consequência, retiram-se dela, listas regionais. A América latina e o Caribe têm pouca representatividade; os mais bem colocados são Chile, Costa Rica e o México.

O Brasil, apesar de evoluir nesses quesitos, ainda é uma nação distante da liderança em inovação. Em 2016 e 2017 era o 69º colocado. Em 2018, teve sua categoria elevada, para 64º.



A importância da inovação remete à constante e incessante necessidade econômica de estar equilibrado, produzir a contento e, principalmente, ser independente em alguma área que permita diferenciar-se e possibilitar usar a vantagem competitiva na relação de negócios. Isso faz a balança comercial pender para seu lado.

Para que se possa entender essa importância, convém explorar conceitos, definições e formas de utilização. Repassar isso para a população de maneira geral, colocando à disposição políticas de apoio, tanto econômico, quanto tecnológico e principalmente linhas educacionais para orientar e formar quadros que imprimam velocidade e qualidade ao que existe e a mudanças, com o intuito de atingir resultados estabelecidos.

Criatividade

A criatividade é algo inerente ao ser humano. Uma das coisas que afeta a criatividade está relacionada ao acesso ao problema, a entendê-lo e a buscar ações que levem a pensar diferente daquelas conhecidas e usuais e ser aplicadas, experimentadas, simuladas ou discutidas com sucesso. Criatividade é ter a ideia.

Convém pensar diferente, bem, ter ideias próprias e que se destaquem. A questão é que o talento tão procurado pelas organizações passa por acionar a criatividade e esta, por sua vez, é algo que apesar de inerente às pessoas, não foi estimulada em parte delas.

O segredo da criatividade é a existência de desafios. Ao ser provocada, uma pessoa passa a ter a necessidade de enfrentar o que for necessário e fazer o que estiver ao seu alcance para obter resposta que lhe faça entender que aconteceu a superação.

Refletir é preciso enquadrar-se em termos de flexibilidade ao que se apresenta. Com a criatividade aguçada, em vez de enxergar os problemas, foca-se o potencial, em vez de obstáculos. O foco é nas oportunidades e, no lugar de desafios, vê-se uma chance de criar soluções inovadoras. O entorno possibilita esse enquadramento e o uso da flexibilidade e busca de respostas para os desafios e oportunidades que venham a aparecer.

Quando uma pessoa ou grupo convive em ambiente que dá perguntas, respostas, fontes para pesquisar e local para testar e discutir, com certeza obterão resultados.

Inovação

Muitas vezes confundido com a criatividade, o processo de inovação pode conter o de criatividade. Quando se diz pode ter é porque ele não é necessariamente obrigatório. Entretanto, as grandes e profundas inovações destacam-se por utilizar para chegar a elas, modelos criativos.

Por inovação podem ser entendidas muitas coisas, e isso tem sido um problema que por muito tempo percorreu as esferas governamentais, científicas, educacionais e empresariais. Finalmente, feito um funil, tudo acabou desembocando na aplicação de negócios. Os patamares econômicos, sociais, legais, ambientais e tecnológicos, entre outros, sobrevivem e desenvolvem-se com a esperança de que



novidades, ou seja, as novas ideias, sejam transformadas em algo útil. Ao serem implantadas, devem atender a anseios e necessidades e, se isso ocorrer, poderão ser um sucesso como negócio.

A inovação então, gera riquezas, no plano econômico, mas transitam no plano do conhecimento com muita desenvoltura. Podem não dar certo como produto a ser vendido, mas, com certeza, acrescentam ao saber. A inovação é uma estratégia adotada por organizações. É um processo que estabelece novos ou alterados produtos, serviços, projetos, processos, estruturas organizacionais, tecnologias, negócios e comunicações, quaisquer que sejam.

Inovação é colocar uma ideia em ação. É transformar uma novidade em um resultado com retorno, qualquer que seja, financeiro, econômico, de conhecimento, de imagem, etc. Obter vantagem competitiva e resultados pioneiros é, de fato, o que leva a mudanças; e a inovação é uma mudança que pode ocorrer em várias instâncias.

Diversas áreas do conhecimento estudam a inovação, usando nomenclaturas distintas. As empresas e países em geral passaram a utilizar uma definição proposta pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo EUROSTAT no manual de Oslo. No manual, nas páginas 47 a 52, encontram-se os tipos de inovação concebidos: de produto, de processo, organizacional e de marketing.

Ao compor sua infraestrutura, sua infoestrutura e os recursos necessários, as organizações, os governos ou comunidades diversas acabam por estabelecer laboratórios, parcerias estratégicas, parques tecnológicos, incubadoras, aceleradoras de *start-ups*, treinamentos, planos de incentivos etc. e em volta disso surgem pessoas físicas e jurídicas com potencial de patrocínio, societário, colaborativo, *ventures-capital*, entre outros. As Instituições de Ensino Superior têm sentido a pressão do ambiente de negócios e tentam não só suprir demandas, antecipando em ofertas, mas sobretudo garantir um pensamento mais amplo entre os seus estudantes e egressos.

O ENSINO DE EMPREENDEDORISMO NO BRASIL

Como disciplina, surgiu na década de 1980 para fazer frente a um ambiente empresarial de aumento da concorrência dos mercados e de grande utilização de tecnologias nos processos produtivos. A necessidade de desenvolvimento do potencial empreendedor deu início a diversos estudos sobre o tema, expandindo o conceito do empreendedorismo para as disciplinas das ciências humanas.

Há três abordagens que norteiam os trabalhos sobre o empreendedorismo: econômica, comportamental e sociológica. Cantillon, Say e Schumpeter destacam-se entre os autores da perspectiva econômica, definindo os empreendedores como pessoas que buscam identificar elementos inerentes aos agentes econômicos e destacar seu papel na formulação de processos inovadores em gestão e tecnologia.

A abordagem comportamental, estudada inicialmente por McClelland, trata das responsabilidades individuais na criação e gestão de negócios, tendo como fundamento as características psicológicas e comportamentais dos empreendedores. Entre as principais características atribuídas aos empreendedores



estão a inovação, liderança, criatividade, iniciativa, autoconfiança e necessidade de realização (Filion, 1999 *apud* Vieira, Melatti, Oguido, Pelisson, & de Negreiros).

Assim como nas abordagens anteriores, nas teorias de base social destacam-se o papel do empreendedor como inovador e criador de negócios. Porém, na abordagem sociológica não são as características pessoais do indivíduo que o determinam como empreendedor, mas as características sociais do grupo no qual ele está inserido. Weber é o principal expoente da abordagem sociológica, afirmando que a escolha da ocupação do indivíduo é decorrente das peculiaridades mentais e espirituais adquiridas do meio ambiente, em especial o tipo de educação recebida pela família (Ferreira, Gimenez; Ramos, 2006 *apud* Vieira, Melatti, Oguido, Pelisson, & de Negreiros).

Segundo Drucker (1986, p.16), “Empreendimento não é nem ciência nem arte. É uma prática”. Nesse sentido, o conhecimento necessário para a execução de um empreendimento é definido pela prática e experiência. Para isso, as metodologias de ensino precisam estimular os alunos a saírem das salas de aula para entender o real funcionamento do mercado (Dolabela, 1999 *apud* Vieira, Melatti, Oguido, Pelisson, & de Negreiros).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo realizou-se uma pesquisa bibliográfica, acompanhada de uma pesquisa exploratória de campo, com enfoque descritivo qualitativo.

A coleta dos dados deu-se por meio do envio da pesquisa por *e-mail* a representantes de instituições de ensino de superior (Faculdades, Centros Universitários, Institutos de Educação e Universidades) predominantemente do Estado de São Paulo, em razão de ser a região onde há maior concentração de instituições de ensino superior, assim como por ser a região mais populosa e com maior representatividade no PIB.

Participaram da pesquisa 33 respondentes, abrangendo diretores (5), coordenadores de curso (7), professores (20) e tutor (1). A pesquisa compreende 19 instituições de ensino superior, sendo 6 delas universidades, 6 centros universitários, 6 faculdades e 1 Instituto de Educação. Com relação ao porte da IES, 6 delas são gigantes (acima de 20 mil matrículas), 4 são Grandes (mais de 7 a 20 mil matrículas), 4 médias (mais de 3 a 7 mil matrículas) e 4 Pequenas (até 3 mil matrículas). Quanto à categoria administrativa, 9 são privadas com fins lucrativos, 7 são privadas sem fins lucrativos e 3 são públicas.

Ainda com relação as 19 instituições pesquisadas, na modalidade presencial predominam os cursos de bacharelado, enquanto na modalidade EaD predominam os cursos tecnológicos. Vale ressaltar que duas IES possuem somente cursos na modalidade presencial e quatro delas apresentam cursos híbridos, isto é, parte oferecida presencialmente e parte *on-line*.

O questionário contém perguntas fechadas e abertas e foi estruturado com duas seções, sendo uma delas para coletar os dados de descrição da amostra, e a segunda seção somente para as IESs que possuem algum componente curricular sobre Empreendedorismo.



ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O objeto de estudo da pesquisa é o ensino de empreendedorismo nos cursos de graduação. Do total de 16 cursos tecnológicos, o componente curricular sobre empreendedorismo é ofertado predominantemente no segundo semestre (10). Dos 17 cursos de bacharelado, o componente é ofertado principalmente no quinto semestre (7).

Segundo os diretores, coordenadores de curso, professores e o tutor, os principais conteúdos abordados nos componentes curriculares sobre empreendedorismo são: elaboração de planos de negócios (28); criação e gestão de novos negócios (26); elaboração de modelo de negócios Canvas (26); e inovação (26). Aparecem em segunda posição os temas intraempreendedorismo/empreendedorismo corporativo (15) e características psicológicas e comportamentais dos empreendedores (15).

Os participantes da pesquisa informaram também que utilizam recursos complementares aos componentes curriculares para a formação empreendedora dos alunos. Destacaram-se o depoimento de empreendedores ou palestrantes (24), o uso de Trabalhos de Conclusão de Cursos voltados a criação de novos negócios (22), visitas a empresas e *start-ups* (21) e a presença de empresa (ou consultoria) junior (21).

Ainda segundo os respondentes da pesquisa, quanto à metodologia aplicada no ensino de empreendedorismo, predominam a aula expositiva (29) e o estudo de caso (27). Um pouco menos frequentes, são utilizados o *design thinking* (18) e a aprendizagem baseada em problemas (13). A sala de aula invertida (1), por sua vez, é a metodologia menos aplicada no ensino de empreendedorismo.

Questionados sobre as habilidades desenvolvidas pelos componentes curriculares, 27 respondentes concordam totalmente que criar modelos de negócios é a principal habilidade desenvolvida pelos componentes curriculares, seguida pela criatividade para a solução de problemas (21) e a habilidade para identificar oportunidades (20). Com menor frequência, os respondentes concordaram totalmente que os componentes curriculares contribuem para o desenvolvimento de habilidades para lidar com riscos e incertezas (18), realizar inovação de produtos, serviços, processos, organizacional ou de marketing (17) e gerenciar novos negócios (16). Desenvolver contatos profissionais (12) é a habilidade em que houve o menor grau de concordância.

Por último, questionados sobre a principal competência desenvolvida pelos alunos por meio dos componentes curriculares ofertados em suas IESs, destacou-se a competência para gerenciar sua própria empresa (15 concordam totalmente e 12 concordam), seguido pela competência para ser um intraempreendedor (9 concordam totalmente e 19 concordam). Com menor grau de concordância, apareceu a competência para criar uma *start-up* inovadora (11 concordam totalmente e 9 concordam).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da pesquisa, pode-se inferir que os cursos de graduação no Brasil, em especial os cursos da área de negócios, organizam seus currículos com componentes curriculares visando à



formação de profissionais para trabalharem nas organizações. Em consonância com esse enfoque, o desenvolvimento de habilidades voltadas para gerenciar novos negócios é a que foi menos indicada pelos respondentes da pesquisa, seguida pelas habilidades para lidar com riscos e incertezas. A menor presença dessas habilidades está em sintonia com a percepção dos pesquisados de que a principal competência desenvolvida nos alunos é a competência para gerenciar sua própria empresa, seguida pela competência para ser um intraempreendedor.

A competência para criar uma *start-up* inovadora, fundamental para a formação de um empreendedor, é a que aparece em último lugar na percepção dos pesquisados. Realizar inovação de produtos, serviços, processos, organizacional ou de marketing, indicado na pesquisa, não é uma das principais habilidades desenvolvidas pelos componentes curriculares de empreendedorismo. A organização curricular não favorece o desenvolvimento da habilidade para inovar, fundamental para o desenvolvimento do perfil empreendedor no aluno.

Apesar de a pesquisa indicar que os componentes curriculares específicos de empreendedorismo desenvolvem a criatividade para a solução de problemas e a habilidade para identificar oportunidades, essas duas habilidades não são suficientes para proporcionar ao aluno um perfil empreendedor. Um dos fatores que pode estar diretamente relacionado a essa deficiência na formação de um perfil empreendedor pode ser a metodologia de ensino utilizada. Segundo a pesquisa, as metodologias *design thinking* e a aprendizagem baseada em problemas são as menos aplicadas, predominando a aula expositiva e o estudo de caso.

Para o desenvolvimento do perfil empreendedor no aluno, o enfoque da organização curricular deveria ser o desenvolvimento de habilidades em identificar oportunidades e avaliar negócios, lidar com riscos, incertezas e adquirir conhecimentos técnicos que permitam criar e gerenciar novos negócios.

Adicionalmente à organização dos componentes curriculares, é importante também considerar uma metodologia de ensino que proporcione ao aluno vivenciar o papel de empreendedor, assim como ter uma infraestrutura própria ou por meio de parcerias que permitam que o aprendizado se dê por meio da prática, ou que ao menos proporcione incentivos reais para a aplicação das habilidades empreendedoras.

REFERÊNCIAS

Andrade, R. F. D., & Torkomian, A. L. (2001). *Fatores de influência na estruturação de programas de educação empreendedora em instituições de ensino superior*. Encontro de estudos sobre empreendedorismo e gestão de pequenas empresas, 2, 299-311. Retirado de <http://www.oni.uerj.br/media/downloads/EMP2001-39.pdf>

de Carvalho Rocha, E. L., & Freitas, A. A. F. (2014). Avaliação do ensino de empreendedorismo entre estudantes universitários por meio do perfil empreendedor. *Revista de Administração contemporânea*, 18 (4), 465-486. Retirado de <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/1047>

de Lima Ribeiro, R., Oliveira, E. A. D. A. Q., & de Araujo, E. A. S. (2014). A contribuição das instituições de ensino superior para a educação empreendedora. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 10(3). Retirado de <https://rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/1482>



- Dornellas, J. C. A. (2007). *Empreendedorismo na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Drucker, P. F. (1986). *Inovação e espírito empreendedor*. Cengage Learning Editores.
- Friedlaender, G. M. S. (2004). *Metodologia de ensino-aprendizagem visando o comportamento empreendedor*. Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87749>
- Henrique, D. C., & da Cunha, S. K. (2008). Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 9(5), 112-136. Retirado de <https://www.redalyc.org/pdf/1954/195416780006.pdf>
- Lisboa, T. C. (2015). Empreendedorismo: uma nova tendência. In: Kuzaqui, E. (org.) *Administração Empreendedora*. São Paulo: Évora.
- Manual de Oslo. *Diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação*. Trad. Flavia Gouveia. Rio de Janeiro: Finep/OCDE/Eurostat, s/d.
- Martens, C. D. P., & Freitas, H. (2008). *Influência do ensino de empreendedorismo nas intenções de direcionamento profissional dos estudantes*. *Estudo & Debate*, 15(1), 71-95. Retirado de https://www.researchgate.net/profile/Cristina_Martens/publication/237603965_Influencia_do_ensino_de_empreendedorismo_nas_intencoes_de_direcionamento_profissional_dos_estudantes
- Paim, L. R. C. (2008). *Empreendedorismo e interdisciplinaridade: uma proposta metodológica no ensino de graduação*. Retirado de <http://www.anegepe.org.br/edicoesanteriores/londrina/EMP2001-30.pdf>
- Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). *Portal Sebrae*. 2013. Retirado de <http://www.sebrae.com.br/sites/portalsebrae/ead>.



A FORMAÇÃO DE LIDERANÇA UNIVERSITÁRIA ATRAVÉS DE EMPRESAS JUNIORES: UMA INVESTIGAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR

Camila da Silva Barbosa

UFPE – camilabarbosa.dsb@gmail.com

Mônica Maria Barbosa Gueiros

UFPE - monicabgueiros@gmail.com

Nataly da Conceição Silva

UFPE – siilvanatty@gmail.com

Resumo: O presente artigo debruça-se sobre a importância da formação de líderes dentro das universidades; mais especificamente, trata-se de um estudo sobre essa temática na Universidade Pública de Ensino Superior, incentivando o desenvolver do protagonismo para o mercado de trabalho, através das empresas juniores, as quais propiciam aos discentes a experiência da aplicabilidade prática dos conceitos e teorias aprendidos na sala de aula. O principal objetivo desse trabalho é a observação dos padrões comportamentais no nível micro (nível de abordagem individual) nesse processo de construção do líder, os quais foram identificados nas próprias respostas dos entrevistados. Sendo assim, em um primeiro momento, foi desenvolvida a fundamentação teórica com base em referenciais bibliográficos que reforçam a relevância e expansão do Movimento Empresa Júnior (MEJ) em âmbito nacional, assim como local, e a busca por profissionais desta esfera pelo mercado. Em sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes de cinco empresas juniores, entre as treze listadas institucionalmente no *site* oficial da Universidade, a fim de identificar similaridades e/ou diferenças nos processos de formação de liderança formal, nos quais os indivíduos são preparados para assumir um cargo na organização, assim como analisar se há procedimentos sistematizados para tal. Os resultados desse estudo revelam que as empresas juniores podem propiciar uma formação complementar e adicionar conhecimentos práticos para os estudantes auxiliando no desenvolvimento de futuras habilidades profissionais. Ademais, os achados desse estudo ratificam o que está expresso na fundamentação teórica desse artigo consolidando a importância do incentivo à criação, desenvolvimento e permanência das empresas juniores na instituição de ensino superior.

Palavras-chave: Liderança. Protagonismo. Empresa júnior. UFPE.

Abstract: this article focuses on the importance of the formation of leaders within universities, more specifically, it is a study on this theme in the Public University of Higher Education, encouraging the development of the leading role for the labor market, through junior enterprises which provide students with the experience of the practical applicability of the concepts and theories learned in the classroom. The main objective of this work is the observation of behavioral patterns at the micro level (individual approach level) in this leader building process, which were identified in the respondents' own responses. Thus, at first, the theoretical foundation was developed, based on bibliographic references that reinforce the relevance and expansion of the Junior Enterprise Movement (MEJ) nationwide, as well as local and the search for professionals of this sphere by the market. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with participants from five junior companies, among the thirteen institutionally listed on the University's official website, to identify similarities and / or differences in the formal leadership formation processes in which



individuals are prepared to take over. position in the organization, as well as analyze if there are systematic procedures for such. The results of this study reveal that junior enterprises can provide further training and add practical knowledge to students to assist in the development of future professional skills. Moreover, the findings of this study ratify what is expressed in the theoretical foundation of this article, consolidating the importance of encouraging the creation, development and permanence of junior enterprises in the higher education institution.

Key words: Leadership. Protagonism. Junior enterprise. UFPE.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo o tema liderança tem sido pauta principal de variadas discussões ao longo da história. Bergamini (1994) observa que grupos diferentes apresentam concepções distintas quanto à dimensão liderança, dado que, enquanto uns focam nas características de personalidade, outros acreditam que os definidores de estilos são os mais eficazes em suas constatações, o que, por conseguinte, um outro grupo atribui às circunstâncias externas a eficácia do líder, cada qual com suas particularidades.

Nesse íterim, surgem as empresas juniores (EJs), formadas por jovens universitários, com sede de vivenciar desafios e aprendizados profissionais ainda durante a graduação, e saírem mais preparados para seus efetivos empregos, pós formação, tonando-se peças vitais para a construção do futuro líder desde o princípio (GROPPO, 2005; ALVES et al, 2015).

É válido destacar que o mercado de trabalho tem valorizado enormemente essa busca por qualificação profissional dos empresários juniores, enxergando as EJs como reais laboratórios organizacionais, os quais permitem que o desenvolvimento de competências profissionais demandadas aconteça de maneira muito mais ágil e eficiente, assim como, ao mesmo tempo, atua como um fomentador de novas ideias, as quais podem gerar novos modelos de trabalho e inovações nas mais diversas áreas de atuação (MENEZES; COSTA, 2016).

Desse modo, as empresas juniores tem atuado como promotoras de desenvolvimento pessoal e profissional dos seus integrantes, ao passo que os estilos de liderança vão se moldando, e a própria organização se transforma, e a influência dessa consonância perpassa desde o nível operacional ao estratégico, atuando vigorosamente no desempenho de nível organizacional (SILVA; NASCIMENTO; CUNHA, 2017; RAPTOPOULOS; SILVA, 2018).

Nessa linha de pensamento, a Universidade Federal de Pernambuco tem sido o berço de muitas empresas juniores, que têm propiciado inovação, formação de liderança e reconhecimento à instituição de ensino. No decorrer dos anos, muitas delas têm empreendido ações que recebem notoriedade a nível local, regional e nacional (ASCOM, 2019; MERCADO, s.d.).

Desse modo, o presente trabalho busca entender **quais comportamentos, na visão dos empresários juniores que se encontram na UFPE, são utilizados para se tornarem e formarem líderes** que perpassem do contexto universitário para o mercado de trabalho e expandam tais comportamentos de modo a desenvolverem não só a si, mas toda a equipe.



REFERENCIAL TEÓRICO

Expansão do Movimento Empresa Júnior (MEJ)

Imaginemos o seguinte cenário: anos 60, França, expansão do movimento tecnicista e da valorização dos cursos profissionalizantes, marcando um nova era do conhecimento, na qual apenas os conceitos e teorias aprendidos em sala não satisfaziam mais o modelo de trabalho que estava se instaurando, com o crescimento da industrialização; logo, soa-se como necessário que os alunos saíam das universidades com bagagem prática, isto é, sabendo aplicar a teoria de maneira efetiva, pela busca de eficiência dos processos (ALVES et al, 2015; GROppo, 2005).

É neste contexto que, em 1967, alunos da instituição ESSEC (*L'Ecole Supérieure des Sciences Economiques Et Commerciales de Paris*) criam a primeira empresa júnior (EJ) da história, em prol de saírem para o mercado de trabalho mais preparados para os desafios que os esperava, dada a vivência de atuação que obteriam ainda no período de formação profissional em que se encontravam (ALVES et al, 2015).

Com apenas dois anos após a iniciativa ter sido criada, “o país já contava com mais de 20 empresas juniores e, no início da década de 1980, o número havia quintuplicado, resultando em uma expansão do movimento para países europeus como Bélgica, Espanha, Holanda, Portugal, Itália, Alemanha, entre outros” (MATOS, 1997 apud LAGINHA, 2017). Pouco mais que vinte anos depois, na década de 90, surge a JADE (*Junior Association for Development in Europe*), criada para propagar e promover o espírito empreendedor das empresas juniores aos jovens universitários europeus (LAGINHA, 2017).

Nesse ínterim, mais especificamente, em 1988, empreendida por um grupo de estudantes que, assim como na França, tinha sede em aprender mais, aplicar seus conhecimentos, e sair melhor preparados para o mercado profissional, surge na Fundação Getúlio Vargas a primeira empresa júnior brasileira, após esse grupo de quinze pessoas, inicialmente, serem apresentados ao conceito na Câmara de Comércio e Indústria Brasil – França (AGUIAR, 2017).

Desde então, o MEJ só se expande, tanto internacionalmente, quanto nacionalmente. Segundo censo realizado pela Brasil Júnior (federação nacional de empresas juniores), hoje o Brasil conta com mais de novecentas EJs, o que repercute em mais de vinte mil empresários juniores, gerando mais de dezessete mil projetos realizados por ano, trazendo um faturamento anual, apenas em 2018, de R\$ 29.396.317,40 (JÚNIOR, 2018).



Figura 1: Cenário Nacional do Movimento Empresa Júnior em Números



Fonte: retirado do site oficial da Brasil Júnior (Relatório 2018).

Visando expor e consolidar a importância do movimento a nível nacional, em 2018, a Câmara dos Deputados realizou uma sessão solene, a fim de homenagear os trinta anos do MEJ no Brasil. Pelas palavras do deputado Otavio Leite, representante do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB-RJ), os jovens empreendedores, em referência aos membros dessas empresas, “estão inoculando uma série de sementes que vão germinar, estão fortalecendo a cultura empreendedora no Brasil” (DEPUTADOS, 2018).

É válido destacar que as atividades das EJs são reguladas pela Lei nº 13.267, de 6 de abril de 2016, a qual estabelece imunidade tributária as mesmas, assim como rege a criação e organização destas nas instituições de ensino superior. Uma de suas restrições, por exemplo, é o que está instituído no artigo 7º, inciso I, o qual veda à organização a captação de “recursos financeiros para seus integrantes por intermédio da realização de seus projetos ou de qualquer outra atividade” (REPÚBLICA, 2016).

Apenas dez anos após o movimento ter iniciado no Brasil, surge a Federação dos Empresas Júniores do Estado de Pernambuco – FEJEPE, em 1998, a qual conta, atualmente, com cerca de oitocentos empresários juniores, distribuídos em vinte e seis EJs, as quais encontram-se em seis instituições de ensino superior que abriram as portas para esse movimento no estado (FEJEPE, s.d.).

Uma dessas instituições é a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, a qual conta hoje com treze empresas juniores federadas, as quais são: A.C.E. Consultoria UFPE, Arco Consultoria, BENS Soluções Sustentáveis, CITI, Elementus Consultoria, Eixo Consultoria, Ethos Consultoria Jr. Psicologia, Infoco Consultoria, Minera Consultoria Jr., Plantur Júnior, PRISMA Consultoria e Serviços em Engenharia, Seti Consultoria e Watt Consultoria (UFPE, s.d.).

Capacidades e Formação

Como já dito anteriormente, o cerne da essência para a criação das empresas juniores foi o desejo dos estudantes de instituições de ensino superior em sair do curso melhor preparados para o



mercado de trabalho, através da profissionalização prática que a EJ proporciona, levando seus membros a aplicarem de maneira veraz os conceitos e teorias aprendidos durante anos em sala de aula. Isso gera, além do aprendizado, a geração de habilidades e capacidades diversas nesses indivíduos, como empreendedorismo, protagonismo e liderança, por exemplo.

O termo empreendedorismo tem origem francesa, “entrepreneur”, e veio à tona por volta do século XVII ou XVIII. Trata-se de um campo de atuação ocupado por aquele que empreende um projeto ou atividade significativa. Com o tempo, esse termo passou a identificar indivíduos arrojados que influenciavam o desenvolvimento econômico ao descobrirem novas e melhores formas de fazer as coisas (BARBOSA et al, 2015).

Logo, as empresas juniores foram ditas como empreendedoras, dado sua capacidade de articular tanto os participantes internamente, como a comunidade a sua volta para a criação de soluções e ideias criativas para problemas reais, além de sua conexão com o mercado e aproximação com reais empreendedores, levando em conta a antecipação da experiência profissional aos alunos de graduação (BARBOSA et al, 2015).

Já o protagonismo é algo que a EJ estimula em seus membros devido à necessidade de vencer barreiras e assumir o comando das situações, expandir seus horizontes e encarar isso como mais um requisito de sua formação, motivando-os a sair da zona de conforto e passividade para assumir o papel principal, seja de determinada tarefa, da transformação ou mesmo do comprometimento com o que fora proposto (NICOLINI, 2003).

Por conseguinte, é quase que impossível falar sobre formação de competências através da empresa júnior sem tratar de sua capacidade para o desenvolvimento da liderança. Não só pela geração de oportunidades formais na própria instituição, através de postos de liderança, mas por sua interligação multidisciplinar na formação do discente, apresentando-lhe situações, desafios, problemas e possibilidades de soluções que o leva a ter uma postura de líder, tanto no âmbito de decisões coletivas, como naquelas sobre sua própria carreira, através do autoconhecimento (JÚNIOR; ALMEIDA; MEDEIROS, 2014).

Um exemplo desse aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional em variados campos é exemplificado na pesquisa realizada por Menezes e Costa (2015), as quais entrevistaram e analisaram o cenário de uma EJ, no Rio de Janeiro, levando em consideração a experiência de trabalho e formação Empreendedora, fazendo-as relatar a seguinte constatação:

A atividade de consultoria exige que os membros desenvolvam a capacidade intelectual de interpretar as variáveis mercadológicas e de definir decisões estratégicas para seus clientes. Essa experiência e esse conhecimento de mercado ao longo da vivência na EJ abrem espaço para que os membros consigam enxergar oportunidades de negócios. Alguns entrevistados inclusive relacionaram o conhecimento de mercado adquirido na empresa a um atrativo para empreendedores que precisam desenvolver a capacidade de identificar e criar novas oportunidades (p. 97).

E o mercado tem valorizado imensamente essa busca por qualificação profissional dos



empresários juniores, enxergando as EJs como reais laboratórios organizacionais, os quais permitem que o desenvolvimento de competências demandadas aconteça de maneira muito mais ágil e eficiente, assim como, ao mesmo tempo, atua como um fomentador de novas ideias, as quais podem gerar novos modelos de trabalho e inovações nas mais diversas áreas de atuação (MENEZES; COSTA, 2016).

Formação de Líderes

Acredita-se que a palavra liderança surgiu, aproximadamente, no ano 1300 da era cristã, denotando um enfoque real e histórico com o ser líder (STOGDILL, 1974 apud BERGAMINI, 1994). Bergamini (1994) ainda vai além em seu estudo na década de 90, e divide em grupos aqueles que estudam a liderança e tem concepções diferentes quanto a essa dimensão, como os que focam nas características de personalidade, os definidores de estilos, aqueles que atribuem às circunstâncias externas a eficácia do líder, enquanto outros se debruçam em estudar as motivações daqueles ao liderar pessoas, cada qual com suas particularidades.

Desse modo, Silva (2015) afirma que “a temática da liderança remete às distintas atuações de líderes e liderados”, o que, de forma geral, pode levar a uma compreensão comum de que a palavra liderança se refere a algo ou alguém que consegue incentivar e influenciar pessoas a alcançarem um objetivo. Entretanto, é válido destacar que a mesma autora faz uma crítica a ideia de Bergamini (1994), dizendo que “a ideia de que todo sujeito em posição de direção, seja um líder, configura um erro grosseiro”, citando Burns (1978) ao desvincular o trabalhar do líder à mera analogia de detenção do poder (SILVA, 2015).

Nesse contexto, a empresa júnior atua como agente de formação de líderes, ao propiciar aos seus membros as oportunidades de se descobrirem como tal, por meio de aprendizado, autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades, as quais são citadas no estudo com os egressos de uma EJ de Júnior, Almeida e Medeiros (2014) como sendo uma competência funcional, referenciada por mais da metade dos seus entrevistados, o que é ratificado por Silva, Almeida e Ferreira (2015), conforme trecho abaixo:

Com base nas investigações de campo, foi possível perceber que a EJ consiste, de fato, em um espaço para que os discentes desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes, a partir do enfrentamento de situações adversas que transcendem os limites de uma disciplina vivenciada em sala de aula. Nesses termos, conhecimentos relacionados à gestão de pessoas, habilidades como as de liderança e gerenciamento de conflitos, além da atitude (iniciativa e comprometimento) são competências potencialmente desenvolvidas nos acadêmicos ao longo de sua passagem pela EJ.

Por isso, a Universidade Federal de Pernambuco tem sido o berço de muitas empresas juniores, as quais têm trazido inovação, formação de líderes e reconhecimento à instituição de ensino. No decorrer dos anos, muitas delas têm empreendido ações que recebem notoriedade a nível local, regional e nacional, como é o caso do evento anual UFPE no Mercado, desenvolvido pela A.C.E. Consultoria, denominado como feira de estágios e programas trainee, a qual visa aproximar a



demanda das empresas aos estudantes das mais variadas áreas de atuação, como tecnologia, saúde, administração, entre outros (ASCOM, 2019; MERCADO, s.d.).

Outro exemplo é a Arco Consultoria, empresa constituída por estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo, a qual recebeu um reconhecimento nacional como sendo a 4ª maior em sua área de atuação a nível nacional, através da oferta de serviços “arquitetônico, estrutural, hidrossanitário e elétrico, além de design de interiores e concepção de ambientes externos”, segundo a Agência de Notícias (2019) da própria universidade.

Entre outros exemplos, a UFPE e demais Instituições de Ensino Superior (IES) têm colaborado para a expansão do MEJ no Brasil e no mundo, as quais são indispensável, dado que, o caráter particular da EJ é o de ser fundada em universidades para, justamente, promover esse aprendizado prático em paralelo à formação do discente, despertando esse caráter empreendedor, propiciando uma troca de benefícios entre todos os atores que interagem nesse contexto, quando, por exemplo, é admitida como uma ferramenta de ensino pela IES (BARBOSA et al., 2015).

Características individuais dos líderes

É inegável que a liderança não envolve apenas um cargo gerencial. Mas, muito além disso, ela tem a capacidade de estabelecer padrões, mobilizar recursos, atingir metas, gerar satisfação, instituir culturas e, principalmente, influenciar comportamentos e atitudes (ABELHA; CARNEIRO; CAVAZZOTE, 2018).

Segundo Kotter (2001), liderança e gestão são sistemas distintos, porém, complementares no ambiente de negócios. Isso, porque gerir trata da capacidade em oferecer ordem, qualidade e, conseqüentemente, rentabilidade para a organização, enquanto liderança implica a capacidade de adaptação, posicionamento e contribuição para que a mudança seja eficaz, eficiente e efetiva no contexto organizacional (KOTTER, 2001).

Um líder tem características e habilidades específicas conforme cita Santiago (2007): habilidades de liderança frente a atividades técnicas (entendimento e proficiência em uma atividade específica), humanas (competência do líder de trabalhar efetivamente como membro de um grupo) e conceituais (capacidade de visualizar o empreendimento como um todo); crer em si mesmo, ter humildade, paixão pelo trabalho, consciência de outras realidades e amor pelas pessoas, combinado com a capacidade para solidão; liderança focada na realização; reconhecimento do encadeamento dinâmico das várias partes como um todo; líderes como agentes de mudança, entre outras (SILVA; NASCIMENTO; CUNHA, 2017).

Ou seja, através dessa junção de habilidades e características próprias os estilos de liderança vão se moldando, ao passo que a própria organização se transforma, e a influência dessa consonância perpassa desde o nível operacional ao estratégico, atuando vigorosamente no desempenho de nível organizacional (SILVA; NASCIMENTO; CUNHA, 2017; RAPTOPOULOS; SILVA, 2018).

Isso se reafirma na pesquisa realizada por Sant’anna, Campos e Lótfi (2012), a qual teve como um dos resultados a percepção dos líderes sobre seus papéis enquanto influenciadores



organizacionais, resultando em quatro estilos, os quais atuam em conjunto dentro do contexto da liderança: I. líder orientado para pessoas, no quesito de saber lidar com seus liderados; II. líder visionário, abordando uma visão holística; III. líder mobilizador, sendo capaz de negociar e alinhar interesses; IV. líder ambivalente, o qual é firme, equilibrado e disciplinado. Deste modo, percebe-se a necessidade de atuação do líder como apoiador de seus liderados, fazendo que eles aprendam a assumir responsabilidades, sair de suas zonas de conforto e empreender ideias na organização (SANT'ANNA; CAMPOS; LÓTFI, 2012; HEIFETZ; LAURIE, 2001).

Sendo assim, Kotter (2001) afirma que uma das características principais desse corpo de influenciadores é o de gerar sinergia energizada na equipe, a fim de lidar com as barreiras ou eventuais problemas causados pelas mudanças organizacionais, enquanto a lógica gerencial tem como insumos e processamento os mecanismos de controle, o comportamento do sistema e o planejamento dantes estipulado, o que leva a um gerenciamento de riscos mais seguro, minimizando a probabilidade de falhas. (KOTTER, 2001).

METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou dois tipos de abordagem metodológicas para sua formulação, sendo a primeira delas uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, a pesquisa de campo, através da aplicação de um questionário. Sendo assim, a fase bibliográfica se debruça em analisar documentos científicos, tais como artigos, dissertações, teses, livros, enciclopédias, relatórios, ensaios e periódicos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

O segundo instrumento tem como base a coleta de dados a partir do trabalho de campo, o qual:

Permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. [...] A pesquisa social trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo-os como atores sociais em relação, grupos específicos ou perspectivas, produtos e exposição de ações (MINAYO, 2013).

A justificativa para que o trabalho venha a utilizar as duas metodologias faz referência às sutilezas do âmbito empírico, o qual é rico em experiências, ou mesmo o conhecimento tácito, assim como a necessidade de consultar os materiais que já receberam análise e tratamento, e expõem perspectivas organizadas de forma sistemática, as quais são ricas para auxílio da formulação e análise necessária.

Nesse contexto, o trabalho em questão também toma como base o raciocínio lógico, expresso na afirmação de Gil (2008), fazendo menção à pesquisa como um procedimento sistemático e racional, o qual proporciona a obtenção de insumos expressivamente significativos, com o intuito de produzir respostas aos problemas que foram propostos.

A primeira fase da formulação deste trabalho focou na realização de leituras de livros, artigos,



dissertações, e teses de doutorado até chegar à compreensão dos conceitos do tema escolhido, destrinchando-o de maneira didática na formulação do referencial teórico – fase bibliográfica. Dessa maneira, foram classificados os aspectos da “liderança” e a importância do Movimento Empresa Júnior Mundial, contribuindo para a formação de líderes dentro das universidades.

Já na fase seguinte, debruçou-se sobre a pesquisa de campo, através do contato (aplicação de questionário via Formulários Google) com os membros de cinco empresas juniores da Universidade Federal de Pernambuco, as quais foram: A.C.E. Consultoria, Ciclo Consultoria, Watt Consultoria, CITi e Ethos Consultoria. Nessa segunda fase, buscou-se compreender os tipos de liderança e, entre esses identificados, quais comportamentos os referenciava, a fim de obter um melhor detalhamento e riqueza para o trabalho, pois “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados tem relevância. Todo empenho é investido para que ‘o corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas” (MALINOWSKI, 1984 apud MINAYO, 2013).

A terceira fase deste estudo visou analisar os resultados da coleta de dados, ou seja, as respostas dos integrantes das EJs. Após o fechamento do questionário no formulário Google, uma planilha, com todas as respostas, foi exportada para o computador, na qual foram realizadas a tabulação das mesmas, assim como a compilação dos resultados, em congruência com o referencial teórico, gerando os insumos disponibilizados na parte de análise e discussão do presente trabalho. É válido destacar que nesta fase, como não se optou por coletar os nomes dos respondentes, a fim de não os expor, os mesmos foram chamados de P (pessoa), seguido de determinada numeração, com base na ordem de respostas recebidas (exemplo: P1 – pessoa 1).

Figura 2: Sobre as EJs Pesquisadas

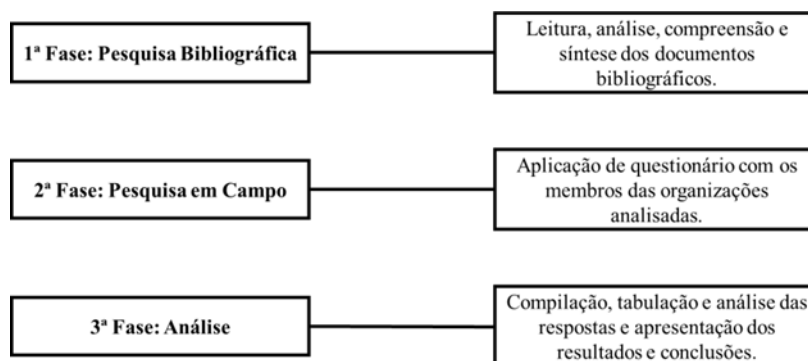
Empresas Juniores	Área de Atuação
A.C.E. Consultoria	Primeira EJ multidisciplinar do Nordeste, a A.C.E. presta serviços de consultoria em gestão, e está localizada no CCSA (Centro de Ciências Sociais Aplicadas) da UFPE.
Ciclo Consultoria	EJ vinculada ao curso de Engenharia da Produção, oferece serviços na área de melhoria nos processos logísticos e produtivos.
Watt Consultoria	Originada em 2015, a Watt presta serviços na área de instalações elétricas prediais, atuando na área da Engenharia Elétrica, de Controle e Automação.
Ethos Consultoria	A Ethos é a EJ vinculada ao curso de Psicologia da UFPE, e oferece soluções na área de estratégia para Gestão de Pessoas nas Organizações.
CITi	Fundada há mais de 18 anos, a CITi promove soluções personalizadas na área de Tecnologia da Informação, tendo, também, alcançado prêmios com práticas internas.

Fonte: retirado do site institucional da UFPE.

Em síntese, a presente pesquisa seguiu os seguintes passos em sua formulação:



Figura 3: Fases da Pesquisa



Fonte: elaborado pelas autoras.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme explícito anteriormente, o Movimento Empresa Júnior está em grande expansão no cenário nacional e mundial (LAGINHA, 2017; JÚNIOR, 2018), e tem sido um precioso espaço de formação de líderes no contexto universitário (ASCOM, 2019; BARBOSA et al., 2015), atuando como verdadeiros laboratórios de mercado, os quais fazem os estudantes aplicarem os conceitos e teorias aprendidos em sala na prática (MENEZES; COSTA, 2016).

Nessa perspectiva, foram analisadas as respostas de estudantes da Universidade Federal de Pernambuco que estão imersos nessa realidade e fazem parte das cinco empresas juniores selecionadas para esta pesquisa, revelando e ratificando o que outrora fora descrito no referencial teórico do presente trabalho, de como as EJs têm influenciado significativamente no desenvolvimento humano, em especial, de competências individuais de liderança, ainda no contexto universitário, gerando o protagonismo de estudantes para o mercado de trabalho (BARBOSA et al, 2015; NICOLINI, 2003).

Na subseção seguinte serão explicitados e analisados os insumos que a pesquisa de campo propiciou, partindo das informações mais gerais para as mais específicas, em consonância com o objetivo inicial proposto, de modo a construir um raciocínio lógico e sequencial.

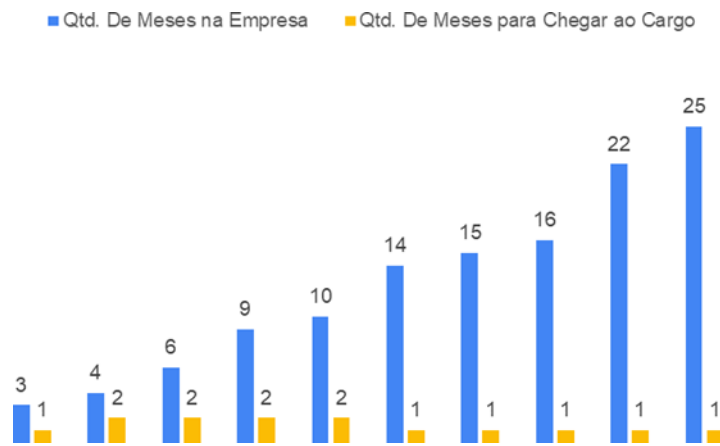
Análise das Questões de Caráter Geral

Figura 4: Idade dos Respondentes



Fonte: dados da pesquisa, através do Formulários Google.

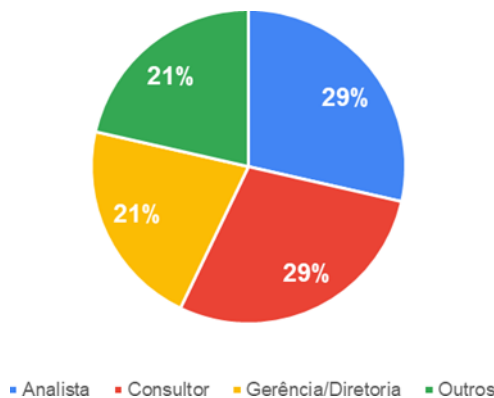
Figura 5: Quantidade de Meses de Membro *versus* Quantidade de Meses para a Posição Assumida



Conforme demonstra a FIGURA 4, 100% dos respondentes estão na faixa etária entre 18 e 24 anos, revelando que as empresas juniores têm atraído um público bastante jovem, em seu início de formação profissional.

Ademais, conforme FIGURA 5, os achados desse estudo indicam que, em geral, os membros da EJ alcançam uma posição que os satisfazem nos primeiros dois meses de atuação na empresa. Acredita-se ainda que a taxa de retenção a médio prazo desses integrantes das EJs tem sido satisfatória, devido a quantidade de meses que os mesmos permanecem na empresa, chegando o maior período a 25 meses, totalizando pouco mais que dois anos.

Figura 6: Cargos/Posições



Fonte: dados da pesquisa; elaborado pelas autoras.

Esta pesquisa buscou ainda identificar quais os cargos efetivamente foram assumidos pelos respondentes. E, conforme constatado na FIGURA 6 acima, 58% das funções executadas pelos pesquisados referem-se respectivamente aos cargos de “consultor e analista”, os quais têm um caráter mais voltado à execução dos processos e projetos da organização.

Análise das Questões de Caráter Específico

A partir de então foram direcionadas perguntas aos respondentes visando identificar os pontos de congruência que levam à organização a formarem líderes, tanto para si, quanto para o mercado de trabalho em geral. Deste modo, observamos através de questões abertas que as empresas juniores aqui investigadas assumem ter um processo de formação de liderança, conforme corroborado nas falas de P1, P2, P3 e P4, a seguir:

Figura 7: Existe um processo definido que leve os membros da EJ se tornarem líderes?

Respondentes	Respostas
P1	PFO, Formando gerentes de software, produtos e outros líderes, além do acompanhamento de quem está se candidatando a diretoria.
P2	Sim, para gerência, existe um processo seletivo interno, com capacitação e desafios e a escolha final é dos diretores. Para a diretoria, acontece uma eleição onde os candidatos apresentam propostas para a área que desejam gerir e a empresa inteira vota.
P3	Sim, aplicamos Programa de Desenvolvimento de Lideranças e Plano de Carreira.
P4	Sim! Existem muitos estímulos que são feitos. Na A.C.E. funciona basicamente assim: A pessoa entra como consultor e, depois disso, pode almejar cargos táticos (gerências) e, mais para frente, os cargos estratégicos (diretorias).

Fonte: dados da pesquisa; elaborado pelas autoras.

Nesse contexto, compreende-se que as empresas juniores pesquisadas neste trabalho revelam preocupação com a formação de seus membros no que diz respeito à liderança, através de estratégias, como: acompanhamento próximo aos candidatos, capacitação, eleição, exposição à tomada de decisão, programa de desenvolvimento e plano de carreiras.

Para além disso, o respondente P4 salienta que: “Com certeza! O MEJ vem contribuindo muito para isso [*formação de líderes*] à medida em que jovens vão deixando de lado estágios meramente convencionais e super operacionais, para entrar em empresas juniores e ter uma verdadeira vivência empresarial”, demonstrando um paralelo entre empresas ditas por ela como “convencionais”, as quais oferecem ao jovem universitário (estagiário) uma vivência meramente operacional, enquanto a empresa júnior o desafia a ir além, e ter uma experiência imersa no mundo empresarial.

Em seguida, foi questionado quais as principais características que a empresa júnior buscava em um líder, e as respostas demonstraram alguns pontos de similaridade entre si, a saber (figura 8):

Figura 8: Principais Características Buscadas no Líder



Fonte: dados da pesquisa; elaborado pelas autoras.

Os resultados expostos acima revelam que as características de “comunicação e trabalho em equipe” são as mais requisitadas dentro das empresas juniores na formação de líderes, embora as demais não sejam menos importantes. Em sequência, fora-lhes questionado se caso algum dos membros demonstrasse de forma latente as características supracitadas, se este seria direcionado a uma posição formal de liderança dentro da organização. Segue abaixo então a relação de respostas obtidas:

Figura 9: Direcionamento dos Membros a Cargos de Liderança Formal

Respondentes	Quando alguém possui essas características de liderança (citadas na questão anterior), vocês já direcionam automaticamente o membro para assumir posto/atividade de liderança formal? Há algo estruturado na EJ em relação ao processo de formação de liderança?
P1	Não sei dizer. Há algo estruturado
P2	Existe todo o incentivo para isso
P3	Informalmente a diretoria e os membros incentivam uns aos outros a tentarem cargos de liderança, quando uma pessoa tem muito perfil de liderança existe uma maior incentivação para a pessoa entrar em um dos processos estruturados.
P4	Não, não buscamos enxergar/desenvolver essas características apenas em lideranças formais, ou pessoas propensas a esses cargos, mas em todos dá empresa, desenvolver lideranças informais também. Sim, os programas citados anteriormente e um PDD - Programa de Desenvolvimento de Diretoria.

P5	Não, não
P6	Não há algo estruturado
P7	Se a pessoa apresentar essas características, normalmente assume um cargo de gerência, e em seguida, caso ela queira, concorre a um cargo de diretoria.
P8	Existe um programa de formação de liderança que o membro escolhe participar ou não e o processo seletivo para gerentes e diretores que eles decidem participar ou não.
P9	Há um direcionamento, para que a pessoa evolua mais, e veja qual área é de sua preferência.
P10	Sim, existem cursos e capacitações para os que almejam esses cargos, além de haver um direcionamento.
P11	Não! Os membros podem fornecer incentivos para essa pessoa, mas jamais o direcionam a nada. A escolha tem que ser 100% feita de forma pessoal.
P12	Sim
P13	São todos líderes individuais, os cargos estratégicos vem a partir da eleição
P14	O processo é isônimo. Todos participam de todas as etapas que preferirem.

Fonte: dados da pesquisa; elaborado pelas autoras.

Por fim, foram feitos três questionamentos aos respondentes, de modo que eles pudessem relatar: I. se concordavam que a EJ colaborasse para a formação de líderes para o mercado de trabalho, e de que maneira isso se daria; II. Quais comportamentos ressaltam que uma pessoa é um líder e que poderiam identificar nos líderes atuais da organização; III. Como eles enxergavam o nível de influência que essas pessoas possuem sob os demais membros. A partir disso, obtiveram-se as seguintes respostas:

Figura 10: Características Comportamentais do Líder

Respondentes	13. Você concorda que a EJ colabora para a formação de líderes para o mercado de trabalho atual? Por quê? De que maneira?	15. Quais comportamentos ressaltam que uma pessoa é um líder para você, e que pode identificar nos líderes hoje presentes na organização?	16. Como você enxerga o grau de influência que essas pessoas têm sobre os demais membros da empresa?
P1	Sim. Estar numa EJ e se identificar com o momento é puxar a responsabilidade para si, pegar responsabilidade e fazer, mts vezes, não só o que não está no papel	Comunicação, empatia, escuta atividade, protagonismo, energia, Transparência, proatividade, olhar estratégia, motivado, positivo. Isso é o perfil de um ideal. Posso identificar a maioria na maioria dos líderes.	Alto, mas cada um tem sua singularidade, assim cada um é estimulado a performar no seu melhor.
P2	Sim, pois consegue trazer um senso de propósito e responsabilidade	Responsabilidade, persuasão, energia	Alto
P3	Sim, uma grande quantidade de alumni da minha EJ saíram da universidade e ocuparam papel de liderança em empresas grandes e estáveis muito rápido ou criaram sua própria empresa e hoje são bem-sucedidas.	Ser empático, ter foco nos resultados, ser receptivo a feedbacks	São muito influentes
P4	Com certeza! A EJ é o primeiro espaço de atuação do membro dentro do movimento e responsável por boa parte do seu crescimento. Através da vivência empresarial, capacitações, relações e programas dentro da empresa (fornecidos, normalmente, pela mesma) as	Boa comunicação e gerenciamento de equipe, determinação.	Essas pessoas inspiram outros, seja através de decisões ou de pequenas ações. Líderes inspiram os liderados, percebo muito isso no meu cotidiano na EJ.

	oportunidades de crescimento e desenvolvimento podem ser imensas.		
P5	Sim, por estar proporcionando vivência empresarial através dos projetos	Proatividade	Muito alto. As pessoas escutam o que os líderes informais falam e os seguem
P6	Sim, pois nós conversamos com clientes reais, parceiros reais e pessoas nos quais nunca imaginávamos conversar um dia, então estamos constantemente saindo da nossa zona de conforto e isso traz muito crescimento consigo, formando assim, líderes que fazem.	A sua oratória contribui bastante, motivação dos membros que estão ao redor e foco nos objetivos.	Por todo o respeito que elas garantiram ao longo do processo, elas têm uma grande influência na tomada de decisões. Apesar de que todos os membros também tem a sua influência.
P7	Sim. Em reuniões com empresas parceiras da área que a empresa atua, os líderes dessas empresas falam que o mercado precisa de líderes que fazem, que é justamente a proposta do MEJ. Além também de formar líderes de empresa, dos antigos membros da nossa empresa já saíram 2 startups. Então é impacto direto no mercado e na própria universidade.	Líder é alguém que traz o time pra fazer junto. Uma coisa que enxergo é que os líderes são exemplos, eles fazem e a partir do seu exemplo, cobram da sua equipe.	Altíssimo, é nítida a diferença do peso da voz de uma liderança em relação a uma pessoa tida como "normal"
P8	Sim, por que pessoas muito jovens tem a autonomia dentro do mej para realizar projetos com empresas uma experiência que proporciona um crescimento muito grande	Liderança pelo exemplo, foco em resultados e gestão por indicadores	Alto

P9	Sim, por meio da vivência empresarial na realização de projetos de consultoria, dando total autonomia para que um consultor de desenvolva	Querer que outras pessoas se tornem melhor que ela	É um grau elevado, visto que as pessoas se tornam exemplos para os demais
P10	Sim. Porque vejo muitas pessoas que passaram pela EJ em cargos importantes de outras empresas.	Motivação e doação	Grande influência, principalmente como exemplo
P11	Concordo! Através da vivência empresarial fornecida pelas ejs, as pessoas adquirem experiências e capacitações, que lhes formam líderes	-Boa relação com todos -Bom desempenho	Muito alto!
P12	Sim, pois nós sempre colocamos em prática tudo que aprendemos e temos contato com novas experiências	Colaboração, sentimento de dono, ética, compromisso com os resultados e humanização	Muito grande
P13	Sim, porque as pessoas saem mais preparadas para enfrentar as dificuldades do mercado	Proatividade	Trazem engajamento
P14	Sim, desenvolvimento de habilidades e de autoresponsabilidade.	Ética, responsabilidade, gestão de time.	Alto

Fonte: dados da pesquisa; elaborado pelas autoras.

Algumas tendências observadas na maioria das respostas foram: a importância dada à autonomia e autorresponsabilidade, e o impacto e contato direto com o mercado, acoplado ao fato de ser exemplo, empático, comunicativo e sentimento de equipe, estabelecendo, assim, uma crescente influência sobre seus colegas de trabalho, conforme mostram as respostas da questão 16 (como você enxerga o grau de influência que essas pessoas [*líderes*] têm sobre os demais membros da empresa?).

CONCLUSÃO

Os achados nas respostas do questionário ratificam o que foi expresso no referencial teórico do



presente trabalho, quando, por exemplo, Sant'anna, Campos e Lótfi (2012) enxergam o líder como aquele que é orientado a pessoas (empático, humanizador, colaborativo), visionário (olhar estratégico e gestor por indicadores), abordando uma visão holística, mobilizador (trabalho em equipe, motivador, aquele que persuade), ao mesmo tempo que é ambivalente (responsável, exemplo no que faz, determinado e ético), características essas que foram encontradas nos próprios insumos obtidos através do formulário.

Por conseguinte, o Movimento Empresa Júnior eclode como uma possível alternativa para a formação de liderança para o mercado de trabalho, dada a sua vivência prática, maior flexibilidade e autonomia dispensada, assim como a oferta de possibilidades de crescimento de cargo, através de planos de carreira estruturados, capacitação, treinamentos e postulações a eleições aos postos almejados.

Em síntese, entende-se nesta investigação preliminar sobre a temática em pauta que foi possível identificar comportamentos citados, valorizados e conectados aos estudos realizados, os quais justificam a postura, formação e identificação de novos líderes no ambiente de trabalho e, com o intuito de expô-los de maneira didática, segue abaixo uma representação, pontuando as principais características do líder para as EJs :

Figura 11: Principais Características do Líder para as EJs



Fonte: elaborado pelas autoras.

REFERÊNCIAS

- ABELHA, Daniel M., CARNEIRO, Paulo C.C., CAVAZZOTE, Flávia S.C.N. **Liderança Transformacional e Satisfação no Trabalho**: avaliando a influência de fatores do contexto organizacional e características individuais. v. 20. n. 4. p. 516 –532. Revista Brasileira de Gestão de Negócios. São Paulo: RBGN, 2018.
- AGUIAR, Marcella. **MEJ Brasil**: o maior movimento de empreendedorismo jovem do Mundo - Com Rogério Chér. 2017. Disponível em: <<https://brasiljunior.org.br/conhecimento/artigos/mej-brasil-o-maior-movimento-de-empreendedorismo-jovem-do-mundo-com-rogerio-cher>>. Acesso em 06 de outubro de 2019.
- ALVES, Fernanda A. MATSUNAKA, Leticia S. SILVA, Matheus L. MORAES, Nelson R. CRUZ, Vanessa O. **Empresa Júnior**: história e desafios na formação do administrador. Congresso Internacional de Administração. 2015. Disponível em: <<http://www.admpg.com.br/2015/down.php?id=1456&q=1>>. Acesso em 06 de outubro de 2019.
- ASCOM, Agência de Notícias. **Empresa Júnior Arco é a 4ª maior na área de Arquitetura e Engenharia Civil**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/empresa-junior-arco-e-a-4-maior-na-area-de-arquitetura-e-engenharia-civil/40615>. Acesso em 17 de outubro de 2019.
- ASCOM, Agência de Notícias. **UFPE no Mercado 2019 abre inscrições gratuitas**. 2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/ufpe-no-mercado-2019-abre-inscricoes-gratuitas/40615>. Acesso em 17 de outubro de 2019.
- BARBOSA, Flávia Lorenne S. NETO, Alexandre R. MOREIRA, Roseilda N. BIZARRIA, Fabiana Pinto de A. **Empresa Júnior e Formação Empreendedora de Discentes do Curso De Administração**. v. 5. n. 2. p. 167 – 189. Teoria e Prática em Administração. Paraíba: TPA, 2015.
- BERGAMINI, Cecília W. **Liderança**: a administração do sentido. v. 34. n. 3. p. 102 –114. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: RAE, 1994.
- JÚNIOR, Brasil. **Censo e Identidade**. Relatório 2018. Disponível em:<<https://brasiljunior.org.br/conheca-o-mej>>. Acesso em 06 de outubro de 2019.
- DEPUTADOS, Câmara dos. **Câmara homenageia 30 anos do Movimento Empresa Júnior no Brasil**. 2018. Disponível em:<<https://www.camara.leg.br/noticias/537771-camara-homenageia-30-anos-do-movimento-empresa-junior-no-brasil/>>. Acesso em 06 de outubro de 2019.
- FEJEPE. Federação De Empresas Juniores Do Estado De Pernambuco. Disponível em: <<https://fejepe.org.br/#about>>. Acesso em 06 de outubro de 2019.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GROPPO, Luís A. **Universidade e comunidade na perspectiva dos movimentos estudantis dos anos 1960**. v. 9. n. 1. p. 1-23, jan - abr. São Leopoldo: Educação Unissinos, 2005. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.unissinos.br%2Findex.php%2Feducacao%2Fartigo%2Fview%2F6293&ei=F4ISVcfVIOS1sAS3yYDgAQ&usq=AFQjCNGaAJw3_Tb5UUy5YNeXaYXUW6SFfQ>. Acesso em 06 outubro 2019.
- HEIFETZ, Ronald A. LAURIE, Donald L. **The Work of Leadership**. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review, 2001.
- JÚNIOR, Valdir Machado V. ALMEIDA, Rafaela Campos. MEDEIROS, Cintia Rodrigues de O. **Empresa Júnior**: espaço para construção de competências. v.15. n. 4.p. 693 – 723. Revista Administração: ensino e pesquisa. Rio de Janeiro: editora Manolita Correia Lima, 2014.



KOTTER, John. **What Leaders Really Do**. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review, 2001.

LAGINHA, Ana Luísa M. **O Movimento Empresa Júnior e a Formação de Jovens Empreendedores: Um Estudo Comparativo Entre Brasil e França**. Seminários em Administração. São Paulo: XX SEMEAD, 2017. Disponível em: <<http://login.semead.com.br/20semead/arquivos/32.pdf>>. Acesso em 06 de outubro de 2019.

MENEZES, Bruna Flor R. COSTA, Alessandra de Sá M. **Experiência de Trabalho e Formação Empreendedora: um estudo sobre e Empresa Júnior PUC Rio**. Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá. v. 20. n. 1. p. 79 – 105. Rio de Janeiro: Revista ADM.MADE, 2016.

MERCADO, UFPE. **UFPE no Mercado**. Disponível em: <<https://www.aceconsultoria.com.br/ufpe-no-mercado/>>. Acesso em 17 de outubro de 2019.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). DESLANDES, Suely F. GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. ed. 33. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

NICOLINI, Alexandre. **Qual será o futuro das fábricas de administradores?** Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

RAPTOPOULOS, Maria M.S.C., SILVA, Jorge F. **Estilos e Atributos da Liderança no Terceiro Setor**. v. 19. n. 3. Revista Pretexto. Belo Horizonte: Universidade FUMEC, 2018.

REPÚBLICA, Presidência da. **LEI Nº 13.267, DE 6 DE ABRIL DE 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13267.htm>. Acesso em 06 de outubro de 2019.

SANT'ANNA, A. D. S., CAMPOS, M. S., LÓTFI, S. (2012). **Liderança: o que pensam executivos brasileiros sobre o tema?** Revista de Administração Mackenzie, 13(6), 48-76. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712012000600004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 17 de outubro de 2019.

SÁ-SILVA, Jackson R. ALMEIDA, Cristóvão D. GUINDANI, Joel F. **Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas**. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

SILVA, David Leonardo R. ALMEIDA, Gunther Markos P. FERREIRA, Luciana B. **Desenvolvimento de Competências em Empresas Juniores: a experiência dos líderes nas EJs da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**. XII Seminário da ANPTUR. Rio Grande do Norte: APNTUR, 2015.

SILVA, Miriam M.B., NASCIMENTO, Eduardo M., CUNHA, Jacqueline V.A. **Satisfação dos Funcionários e Estilos de Liderança: Existe uma Relação?** Revista Capital Científico, v. 15. n. 4. Revista Eletrônica: RCCe, 2017. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/46982/satisfacao-dos-funcionarios-e-estilos-de-lideranca--existe-uma-relacao>>. Acesso em 17 de outubro de 2019.

SILVA, Renata Gabrielle de F. **Avaliação de Estilos de Liderança e Suas Relações com as Funções Executivas** (dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Pernambuco: UFPE, 2015.

UFPE. **Empresas Juniores**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/comunidade-academica/empresas-juniores>>. Acesso em 06 de outubro de 2019.



GESTÃO UNIVERSITÁRIA EMPREENDEDORA: UMA RESPOSTA ÀS MUDANÇAS DO SETOR PÚBLICO

Nataly da Conceição Silva
UFPE

siilvanatty@gmail.com

Camila da Silva Barbosa
UFPE

camilabarbosa.dsb@gmail.com

Mônica Maria Barbosa Gueiros
UFPE

monicabgueiros@gmail.com

Resumo: Empreendedorismo, globalização e inovação não são mais temas distantes da nossa realidade. Pelo contrário, progressivamente a tecnologia e novos modelos de gestão evoluem e ganham mais espaço na sociedade, em uma corrida pela eficiência processual. É nesse contexto em que o presente trabalho foi desenvolvido, tendo como ponto focal a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), objetivando analisar suas práticas empreendedoras de gestão frente a aspectos facilitadores e dificultantes no contexto de uma Universidade Pública no Nordeste. Segundo Valadares e Emmendoerfer (2015), “o empreendedorismo é uma dessas noções que tem sido empregada no setor público, como forma de criar valor para os cidadãos”, o que expõe a necessidade dos gestores públicos se tornarem verdadeiros empreendedores, dado que a universidade pública não exerce apenas a função de desenvolver profissionais capacitados, mas, sim, a de assumir seu papel como ator social, conforme explícito na Hélice Tríplice (universidade-indústria-governo), a qual “foca a universidade como fonte de empreendedorismo, tecnologia e inovação” (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017) admitindo a busca por novas alternativas para a quebra de paradigmas no contexto social em que o ambiente público está inserido. Nesse contexto, foi utilizado como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, caracterizando a importância dessa gestão empreendedora universitária, através da observação e análise nesse âmbito no decorrer dos anos, assim como a pesquisa de campo, compondo a parte qualitativa deste material, na qual foram aplicados questionários com um grupo de gestores da UFPE, a fim de atender aos principais objetivos deste trabalho, e entender qual a visão dos mesmos sobre esse movimento que vem acontecendo. Logo, concluímos que tal temática tem grandiosa relevância para o contexto social, profissional e acadêmico, à luz do empreendedorismo regional, evidenciando a UFPE nesse processo.

Palavras-chave: Gestão. Empreendedorismo. Inovação. UFPE.

Abstract: entrepreneurship, globalization and innovation are no longer distant themes from our reality. On the contrary, technology and new management models are progressively evolving and gaining more space in society, in a race for process efficiency. It is in this context that the present work was developed, having as its focal point the Federal University of Pernambuco (UFPE), aiming to analyze its entrepreneurial management practices facing the facilitating and difficult aspects in the context of a Public University in the Northeast. According to Valadares and Emmendoerfer (2015), “entrepreneurship is one of those notions that has been used in the public sector as a way of creating value for citizens”, which exposes the need for public managers to become true entrepreneurs, given that the university public service not only develops skilled professionals, but rather assumes its role as a social actor, as explicit in the Triple Helix (university-industry-government), which “focuses on the university as a source of entrepreneurship, technology and innovation” (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017) admitting the search for new alternatives for breaking paradigms in the social context in which the public environment is inserted. In this context, the bibliographic research was used as a methodological procedure, characterizing the importance of this entrepreneurial university management, through observation and analysis in this field over the years, as well as



field research, composing the quantitative part of this material, in which it was applied. questionnaires with a group of managers from UFPE, in order to meet the main objectives of this work, and understand their view of this movement that has been happening. Therefore, we conclude that this theme has great relevance for the social, professional and academic context, in the light of regional entrepreneurship, highlighting the UFPE in this process.

Keywords: Management. Entrepreneurship. Efficiency. UFPE.

INTRODUÇÃO

“O empreendedorismo é uma dessas noções que tem sido empregada no setor público, como forma de criar valor para os cidadãos. Essa noção sinaliza a necessidade dos gestores nas organizações públicas desenvolverem uma Orientação Empreendedora (OE) voltada para a capacidade de se adequar e de inovar frente às novas demandas do setor público (MILLER,1983; COVIN; SLEVIN, 1991; LUMPKIN; DESS,1996 apud VALADARES, EMMENDOERFER 2015).

Na era da contemporaneidade, o ambiente inovador, empreendedor faz-se cada vez mais necessário nas universidades por ela apresentar sinais de busca de mudanças que garantisse eficiência dentro do que essa instituição representa.

Diante disso, surge o questionamento de como, de qual forma e quais maneiras se pode chegar ao estabelecimentos desses meios como parte de uma constituição de um setor público que sofre paradigmas e indagações de que esses procedimentos não possuem uma direção para esse campo.

Desse modo, este presente trabalho busca entender os aspectos facilitadores e dificultantes para a promoção de práticas empreendedoras no setor público, com o intuito de compreender algumas alternativas para uma resolução ou um rota para que tais medidas sejam incorporadas de uma forma eficiente elevando o grau, assim, da instituição pública, com base no relato dos próprios entrevistados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Burocracia

Ao analisar o desenvolvimento histórico global, o alto teor de conhecimento contemporâneo e a emergência dos processos organizacionais, marcados pelo crescimento da era industrial, podemos dizer que, a cada década, as tais se tornam mais e mais complexas, principalmente, ao olharmos para as novas descobertas teóricas e científicas sobre as particularidades dos grupos, indivíduos e diversidade no âmbito dessas (FARIA; MENEGHETTI, 2010). Nesse contexto, “Mannheim define organização como um tipo de cooperação no qual funções de cada parte do grupo são precisamente pré-ordenada e estabelecidas há uma garantia de as atividades planejadas serão executadas sem maiores ficções” (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 1980).



Ou seja, os autores manifestam uma visão na qual atribui ao modelo ideal de organização um sistema de ordenamento metódico, entendido como burocracia (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 1980). Tendo em vista tal afirmação, podemos encontrar raízes de entendimento nos estudos de Max Weber, ao lembrar seus achados no século passado, quando desenvolveu os conceitos sobre a burocracia, no período em que vigorava a administração clássica. Para ele, um ambiente organizado fomentava a eficiência, ao passo que se instaurava uma racionalização das partes na organização, a qual determinava normas e procedimentos para a realização das atividades visando, assim, alcançar uma maior lucratividade. Pode-se dizer que esse pensamento causou uma grande revolução para a época, e vigora até os dias de hoje em variados contextos, seja em empresas públicas ou privadas (OLIVEIRA, 1970; FARIA; MENEGHETTI, 2010).

Logo, é possível caracterizar o termo burocracia como um procedimento que requer ou se estabelece de acordo com a autoridade aplicada que a exerce, a qual foi definida por Weber através de três tipos, sendo elas: carismática, tradicional e a racional-legal. Estas, por sinal, estabelecem perfis determinantes em relação ao tipo de gestão vigente, pois cada uma possui pontos específicos que as determinam e localizam estruturalmente. Sendo assim, Motta e Pereira (1980) afirmam que a burocracia estabelece uma "tentativa de formalizar e coordenar o comportamento humano".

Quando foi desenvolvido, tal conceito quis passar à sociedade uma forma de solução ao modelo organizacional, na busca de estabilizar e contornar situações desgastantes através da efficientização. Diante disso, foram coordenados projetos processuais nos quais o comportamento dos trabalhadores não afetasse a produção, de modo que, por exemplo, os trabalhadores X e Y, ainda que apresentassem desavenças (fatores pessoais), conseguissem desenvolver suas atividades com máxima produtividade, o que demonstra um aspecto da racionalização, ao não considerar fatores intrínsecos individuais impactando no trabalho e rendimento dos funcionários (MAIA; PINTO, 2007).

Dessa forma, refletir sobre esse modelo e seus impactos continua sendo pauta importante para os grandes pesquisadores do tema, pois a proposta de Weber é referência nesse campo de estudo. Entretanto, críticos ressaltam que nunca, de fato, esse modo de pensar a organização se concretizou em sua completude, dada a ocorrência de falhas e demandas que não seriam supridas. Além disso, eles alegam que a burocracia torna o ambiente monótono, como afirma Merton, por exemplo (OLIVEIRA, 1970; MAIA; PINTO, 2007; MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 1980).

Este último desenvolve seu pensamento e estudos, paradoxalmente, alegando que, na verdade, a burocracia gera ineficiência por não possuir flexibilidade e abertura aos questionamentos dos seus subordinados, promovendo uma cultura organizacional presa a uma só rotina e procedimentos repetitivos, os quais não acompanham as evoluções que o mundo apresenta com o passar dos anos, como a inserção de novos métodos inovadores, tecnologias e abordagens no executar das atividades, o que levaria a uma otimização de tempo e recursos, por exemplo (MOTTA; PEREIRA, 1980).



Empreendedorismo

Ser criativo está sendo uma das competências mais buscadas por grande parte da população do ramo dos negócios, e essa importância se leva à busca pelo sucesso na ação empreendedora, a qual está se expandindo de forma visível neste século, dado que esse campo é uma linha, de certa forma, recente, quando comparada às medidas no meio organizacional. Dessa forma, o empreendedorismo “passou a ser uma competência básica para o alcance dos objetivos dos atores presentes no mercado” (VALADARES; EMMENDOERFER, 2015).

Nesse ínterim, a abordagem econômica foi fundada pelo econômico Richard Cantillon, compreendendo que empreendedor era aquele que aproveitava as oportunidades, com a premissa de obter lucros, assumindo os riscos envolvidos (FILION, 1997, 1999 apud SOUZA 2001). Em seguida, veio Jean Baptista Say, sendo considerado o pai do empreendedorismo, que caracteriza o empreendedor como um agente de mudança, agrupando ao seu conceito o termo inovação (FILION, 1997, 1999 apud SOUZA 2001). Seguindo o viés de Baptista Say sobre ser um agente de mudança, questiona-se: o que pode ser interpretado dentro de um *campus* universitário como práticas empreendedoras? O que determinaria o mudar dentro de um ambiente que existe e atua de uma forma específica há muito tempo? É notório que o empreendedorismo, como um conceito estabelecido dentro desse meio organizacional, abrange e pode capacitar milhares de profissionais neste mercado.

Dessa forma, a incorporação do empreendedorismo nas universidades públicas é um fator a ser levado em consideração, por estimular várias categorias estritamente importantes no atores desse ambiente acadêmico em que estão inserido. É importante frisar que esse meio traz mecanismos facilitadores, como a proatividade, criatividade e inovação, por exemplo, os quais, nessas relações, podem unir ou diminuir a distância entre o setor produtivo e educacional (SOUZA et al., 2016).

Essa união promoveria uma importante melhoria na capacitação dos discentes para o mercado de trabalho, com possíveis alternativas de soluções e apoio técnico aos mesmos no sistema social e trabalhista presente, dessa forma, melhorando o contexto empregatício brasileiro. Shumpert, pesquisador na área de inovação, em seus estudos, afirmou sobre essa questão de como é possível observar esse grau de mudança, mesmo em algo que é engessado. Essa propulsão àquilo que é novo e promove um novo olhar para o trabalho interno à organização é o chamado intraempreendedorismo, o qual será apresentado posteriormente.

Segundo Valadares e Emmendoerfer (2015), “o empreendedorismo é uma dessas noções que têm sido empregadas no setor público como forma de criar valor para os cidadãos”, o que expõe a necessidade dos gestores públicos se tornarem verdadeiros empreendedores, dado que a universidade pública não exerce apenas a função de desenvolver profissionais capacitados, mas, sim, a de assumir sua posição de ator social.

Podemos dizer que ser ator em um contexto de interação entre elementos-chave para uma maior eficiência não é algo tão rápido, porque requer um envolvimento de todos e estratégias para que tal modelo seja aceito e estabelecido como fator de mudança ou de atualização dos mecanismo que já são



usados. Logo, requerer tal movimento revela alguns passos a serem seguidos, de tal forma que, se admitidos e estudados, o objetivo desejado pelos gestores que buscam tal instrumento para sua esfera corporativa serão alcançados. Sendo assim, expor a importância de que existem vários caminhos e que a introdução do empreendedorismo no setor público pode melhorar faz transcender o que determina uma instituição (SOUZA et al., 2016; SOUSA; JÚNIOR, 2010).

As mudanças que o mundo está desenvolvendo, com os novos aspectos sendo introduzidos nos campos organizacionais, demandam dos gestores, participantes e envolvidos no mundo corporativo, novas competências para que eles estejam aptos a esse meio que está sendo incorporado no cenário atual (SOUSA; JÚNIOR, 2010).

O empreendedorismo é, portanto, uma ponte que é usada para inovar e elevar a competência em decorrência das mudanças, as quais são introduzidas com os novos aprimoramentos das formas e medidas para uma determinada atribuição. Ela é usada como uma forma diferenciada para obter maior eficácia na ação (BAGGIO; BAGGIO, 2014).

O contexto brasileiro apresenta inúmeras divergências e problemas de atraso em relação a temas como este. O empreendedorismo, se for analisado e comparado com outros países, chegou a ser instaurado somente na década de 80, nacionalmente, estudado na universidade Getúlio Vargas (São Paulo).

Intraempreendedorismo

Segundo Lapolli e Gomes (2017), intraempreendedorismo configura-se pela busca de alternativas para melhorar a eficiência de um ambiente, seja público ou privado, o que se tornou primordial pela incidência de alto nível de competitividade dentro dessa esfera, a qual poderia mudar de uma forma sutil, dissolvendo medidas estratégicas, estagnando um contexto que engloba as organizações de forma unitária, que se delimita por meio de um caminho predestinado e prescrito há muito tempo, seguindo sempre uma mesma linha de conduta e normas que regem e determinam as condições e passos de processos e métodos que devem ser aplicados em um meio de trabalho.

Com o pensamento objetivo de rever e melhorar algo que já existe, o intraempreendedorismo entra como uma solução desse impasse, sendo definido, portanto, como uma inovação, seguindo a noção de um ambiente organizacional que requer reparos para que a produtividade seja ampliada em outro nível positivamente. Esse caminho tem sido usado nas últimas décadas de forma notoriamente visível, em decorrência dos meios competitivos (CARRINGTON; RODRIGUES; MELO, 2016).

Seguindo essa linha de raciocínio, o intraempreendedorismo é discutido e desenvolvido entre as últimas décadas do século XX, mais precisamente na década de 1970, para desenvolver uma esfera de criatividade com maior inovação e tomadas de decisões fora da zona de conforto, propondo a predisposição ao risco. Gifford Pinchot (1989 apud LAPOLLI; GOMES 2017) cria esse conceito estabelecendo a percepção de que no ambiente organizacional há empregados, subordinados que possuem características intraempreendedoras, e que apresentam o empreendedorismo englobado em suas linhas de raciocínio para o desenvolver de seus trabalhos. As mesmas são as linhas-chave para



uma estratégia correta e estabelecimento de um comportamento intraempreendedor.

Inovar, assumir riscos e criatividade são subdivisões que definem as características básicas do que seria empreender, revelando para muitos um dos requisitos para ser um gestor, possivelmente, do setor privado, não do público. No entanto, é curioso indagar se o papel do mesmo se dá seguindo estritamente regras, normas e procedimentos rotineiros, porque, dessa maneira, seria quase impossível desenvolver uma ação inovadora. Zahra e Wright (2011) afirmam, inclusive, que para que o empreendedorismo possa influenciar a prática gerencial das políticas públicas, é necessário haver uma mudança substantiva no foco, conteúdo e métodos de pesquisa sobre empreendedorismo (LAPOLLI; GOMES, 2017).

Primeiramente, a facilitação das práticas empreendedoras requer, antes de tudo, um reconhecimento da importância do intraempreendedorismo para o alcance dos objetivos, promoção da satisfação no trabalho e, conseqüentemente, uma maior eficientização dos processos. Logo, essas medidas que buscam os meios alternativos para o meio empreendedor quebram paradigmas que para muitos estavam solidificados. Para além disso, conforme alega (PESSOA, OLIVEIRA 2006 apud LAPOLLI, GOMES 2017), “o intraempreendedor tem a necessidade de reconhecimento por parte de seus superiores e pela própria sociedade, vontade de aumentar o status e de ser respeitado pelos amigos e pela família”, o que nos faz perceber que tal questão perpassa por questões muito mais profunda, como gestão das emoções, sentimentos e necessidades de autorrealização.

Inovação

Pode-se dizer que determinar o ser ou não inovador leva à compreensão de que a inovação é uma peça que delimita o processo empreendedor dentro e/ou fora de um negócio. Sendo assim, segundo Schumpeter, "o desenvolvimento é possível quando ocorre inovação". Existem, segundo ele, cinco diferentes tipos de inovação, sendo elas:

introdução de novos produtos no mercado ou de produtos já existentes mas melhorados; ii) novos métodos de produção; iii) abertura de novos mercados; iv) utilização de novas fontes de matérias-primas; e v) surgimento de novas formas de organização de uma indústria (VASCONCELOS, WILKINSON, AMÂNCIO, 2008).

Desde a incidência desses estudos, a inovação tem ganhado cada vez mais relevância para o cenário econômico em que o mundo contemporâneo se encontra. Desse modo, Schumpeter, grande estudioso do tema, afirma que “o empreendedor pode também inovar dentro de negócios já existentes, sendo possível ser empreendedor dentro de empresas já constituídas” (LAPOLLI; GOMES 2017). Essa inovação, porém, não precisa ser, necessariamente, radical e/ou disruptiva. Pelo contrário, as incrementais, de igual modo, possuem essencial relevância, e têm trazido importantes considerações para o campo tácito e teórico.

Nesse contexto, podemos dizer que mudança é uma palavra que, em diversos contextos, assusta muitas empresas, dada a sua propensão ao risco. É válido citar aqui um importante nome da



administração clássica, Henry Ford, o qual, diante das dificuldades encontradas com o novo, ao propor ao mercado o seu produto, tomou decisões que poderiam, hoje, ser revistas e trazer uma outra realidade à sua empresa, se ele aceitasse, por exemplo, que um só modelo automotivo (o modelo T) ofereceria aos seus concorrentes uma oportunidade de variabilidade. No entanto, é incontestável sua importante contribuição à escola da administração e o incentivo às mudanças.

É viável dizer que inovação, por si só, sempre será um componente que precisará estar sendo atualizado dentro do meio organizacional, absorvendo ou criando mecanismos na e para a sociedade como meios que possuem um conteúdo que facilitem as práticas de trabalho em determinada situação. Um exemplo claro do que dantes fora exposto seria o uso da rede social WhatsApp dentro da esfera organizacional, dado que o aplicativo de comunicação transformou as ligações telefônicas em algo ultrapassado, ao passo que sua instantaneidade pode gerar uma comunicação mais efetiva.

O ponto principal desta observação é sobre como melhor se adaptar e absorver os conjuntos de informações e atividades que possam auxiliar a instituição inovar. Essa é uma questão de ampliação dos horizontes, abrindo caminhos para nos levar a chegar com maior facilidade e eficiência nos resultados desejados para o sucesso que tanto se almeja.

Nessa perspectiva, o ambiente público vem se modernizando com o passar dos anos. É válido destacar, porém, que a reforma gerencial aconteceu apenas nos anos 90 e, apesar de ter começado, ela não foi concluída por apresentar várias etapas para que a administração pública no país se tornasse totalmente eficiente. Além disso, a forma que as políticas públicas são demonstradas no Brasil deixam a desejar, pois podem ser bastante ampliadas no quesito de campos de atuação e desenvolver melhores *outputs* à sociedade brasileira.

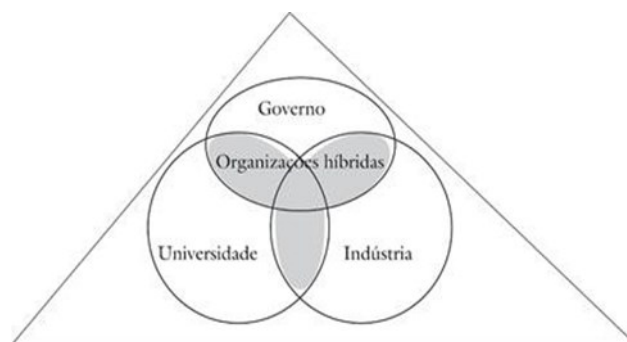
As universidades públicas de todo país necessitam buscar novos métodos inovadores. Não no sentido de mudar sua esfera por completo, mas, sim, desenvolver-se com uma maior eficiência, adequando-se ao que o mundo contemporâneo demanda em uma era do conhecimento. Dessa forma, desenvolver novas formas de procedimentos é primordial. Para além de adaptar métodos, é necessário para o contexto abrangente uma forma mais diretiva e perspicaz de pensar suas atividades.

Modelo Hélice tríplice

A Hélice Tríplice compreendida pelos atores – universidade, indústria e governo – é um modelo mundialmente reconhecido, quando discutidos temas de relacionamento e interações entre os setores econômicos e a importância da junção dessas três esferas no âmbito de desenvolvimento nacional, através da inovação e empreendedorismo. Até porque, todos esses, separadamente, desempenham papel crucial para a qualificação e gestão social e econômica do país (MINEIRO et al., 2018).



Figura: Modelo da Hélice Tríplice



Fonte: retirado de Etznowitz e Zhou, 2017.

Definimos a Hélice Tríplice como um modelo de inovação em que a universidade/ academia, a indústria e o governo, como esferas institucionais primárias, interagem para promover o desenvolvimento por meio da inovação e do empreendedorismo. No processo de interação novas instituições secundárias são formadas conforme a demanda, isto é, “organizações híbridas”. A dinâmica das esferas institucionais para o desenvolvimento em uma hélice tríplice sintetizam o poder interno e o poder externo de suas interações. No entanto, a dinâmica para desenvolver uma Hélice Tríplice regional provém de “organizadores regionais de inovação” e “iniciadores regionais de inovação (ETZKOWITZ; ZHOU, 2007).

Uma sociedade civil vibrante é a base da Hélice Tríplice ideal, com interações entre universidade, indústria e governo como esferas institucionais relativamente independentes (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017).

Dito isto, entende-se que as parcerias estabelecidas entre esses atores são de extrema importância para a sociedade como um todo, pois, através delas, é possível sanar muitas dificuldades e dores sociais, como a vulnerabilidade nas áreas da educação e saúde, por exemplo (KAPPEL; SENO; SOUSA, 2017). Nesse contexto, podemos avaliar facilidades e dificuldades que as universidades estão passando através da união entre o governo e as indústrias, permitindo-se atuar não apenas no âmbito da pesquisa e ensino, como também na preparação de futuros profissionais em sintonia com variados segmentos de mercado.

Nesse contexto, ao assumir a seguinte frase “a Hélice Tríplice é um processo em desenvolvimento contínuo; sua meta é criar um ecossistema para inovação e empreendedorismo” (LAPOLLI, GOMES 2017), admitimos que desenvolver o empreendedorismo dentro de uma esfera pública é necessário, primeiro para analisar e se posicionar mediante o contexto no qual está inserida, assim como para vencer as dificuldades com soluções eficazes no cenário do ambiente público brasileiro.

METODOLOGIA

Contundentemente, este trabalho utilizou-se de dois tipos de abordagem metodológica para sua formulação, a saber: I. pesquisa bibliográfica; II. pesquisa de campo. A primeira se deu através da busca por referenciais teóricos que sustentassem e embasassem o que fora proposto, por intermédio de artigos, livros, teses, dissertações etc. Já o segundo instrumento foi a aplicação de um questionário na realização de entrevistas semiestruturadas. Desta maneira mais específica, a fase bibliográfica preocupa-se em analisar documentos científicos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Já a segunda metodologia tem como princípio a coleta de dados e informações através da pesquisa em campo, em busca de seu público. Esse tipo de trabalho

Permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. [...] A pesquisa social trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo-os como atores sociais em relação, grupos específicos ou perspectivas, produtos e exposição de ações (MINAYO, 2013).

Como justificativa para a utilização de ambos procedimentos metodológicos, estão os argumentos direcionados às sutilezas do âmbito empírico experiencial, assim como a necessidade de consultar a literatura que expõe as perspectivas ordenadas e analisadas sistematicamente, repletas de conhecimentos testados e comprovados cientificamente.

Sendo assim, o trabalho também assume como referência o raciocínio lógico de Gil (2008), o qual referencia os procedimentos sistemáticos e racionais, de modo a levar à obtenção de insumos expressivamente significativos, os quais fornecem respostas aos problemas e questionamento em pauta.

A primeira fase da formulação deste trabalho focou na realização de leituras de livros, artigos, dissertações, e teses de doutorado até chegar à compreensão dos conceitos do tema escolhido, destrinchando-o de maneira didática na formulação do referencial teórico – fase bibliográfica. Dessa maneira, foram classificados os aspectos da burocracia, empreendedorismo, intraempreendedorismo e inovação, em uma concepção voltada à esfera pública.

Já na fase posterior, debruçamo-nos sobre a pesquisa de campo, através do contato presencial com gestores públicos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, realizando as entrevistas semiestruturadas, com um roteiro de questões. Nesse momento da pesquisa buscou-se compreender os aspectos facilitadores e dificultantes do intraempreendedorismo no setor público entre suas nuances, a fim de obter um melhor detalhamento e riqueza para o trabalho, pois “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados tem relevância. Todo empenho é investido para que ‘o corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas’ (MALINOWSKI, 1984 apud MINAYO, 2013).



Em um terceiro momento, foi realizada a análise das respostas, levando-nos à compreensão do que fora buscado como objetivo deste artigo. Os gestores universitários neste estudo não foram identificados para preservar seu direito ao anonimato, sendo chamados de “E” seguido de um número (exemplo: E1 – Entrevistado 1), e a coleta de dados aconteceu por meio de perguntas objetivas e pelo modelo Likert, para maior abrangência dos casos estudados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme fora supracitado, a coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, de forma presencial conforme disponibilidade do entrevistado. A seguir encontram-se as análises realizadas por intermédio das respostas obtidas.

Entrevista 1

Esse(a) coordenador(a), de faixa etária de quarenta e cinco anos, docente, formado em arquitetura, trabalha na universidade há cerca de catorze anos, e está na função atual por quase quatro anos. Ele respondeu às questões com base na sua vivência profissional e relatou aspectos que poderiam facilitar e/ou dificultar as práticas empreendedoras de gestão na instituição pesquisada.

Na universidade pública, o Entrevistado 1 (E1) entende que as práticas empreendedoras dentro da instituição dependem do profissional, ou seja, há pessoas que preferem as normas mais estritamente e outros que não exigem tanto isso. Em relação às práticas, na sua opinião, acha que devem vir do gestor geral da universidade para os coordenadores e diretores dos centros, e que muitos servidores deixam de ocupar esses cargos justamente em razão do medo de toda a burocracia.

Segundo o E1, os aspectos facilitadores para introdução das práticas empreendedoras de gestão no setor público são: “agilidade dos processos”, acredita que assim os processos desenvolvem-se de forma melhor e eficiente; e “a comunicação”. Por sua vez, quanto aos aspectos dificultantes, tem-se: falta de conhecimento dessas práticas e falta de vontade de querer utilizar essas práticas. Segundo ele, “tem que ter gente que queira fazer, que acredite nas práticas, possa querer praticar no setor no dia a dia, e possa contribuir para o futuro, para que assim ocorra a efetivação no setor público”.

Englobando aspectos para contribuição, a fim de que as práticas se desenvolvam no setor público, apresentam-se: estímulo de autonomia dos servidores, flexibilidade de uma forma explicado, cultura empreendedora, prática criatividade e inovação, permanência limitada de cargos, reuniões periódicas abertas com grupos de servidores, estímulo ao comportamento intraempreendedor através de desafios, pessoais (pares, chefes, subordinados), novos desafios indicou na forma de grande relevância, para que se desenvolva tolerância a erros tem que ocorrer com um feedback para que não se pratique novamente o mesmo erro, apoio a ação empreendedora na instituição política não tão relevante, de estímulo ao comportamento intraempreendedor recompensando o comportamento diferenciado não acha que recompensando seja interessante dentro do trabalho.



Essas são as formas que, de acordo com o E1, podem ser um fator que dificulte a ação, alto grau de burocratização, falta de controle de recursos, regulação e prestação de contas em massa podem atropelar as situações, o preconceito de inovar, assumir riscos dentro de uma esfera consolidada. Segundo o respondente, são poucos que assumem riscos e, além disso, hierarquia excessiva é indicada como fatores dificultantes de elevada posição.

Por sua vez, não acha tão dificultante tais aspectos: falta de concorrência, apego às regras que dependem de quem vai aplicar, apego às normas e procedimentos, a instituição não propiciar as pessoas sentirem-se participantes e conhecedoras do negócio principal da instituição. Para o entrevistado a instituição até tenta participar, mas são poucos que querem ouvir, tantos processos para atividades executadas diariamente na universidade, processos burocráticos, pessoas (pares, chefes, subordinados), e novos desafios aponta como não dificultante nesse eixo.

Entrevista 2

O Entrevistado 2 (E2) é coordenador com tempo de três meses e meio. Na universidade possui oito anos e meio trabalhando e tem formação em economia. Ele não se identifica com sua função e, na universidade, com as práticas empreendedoras de gestão. O respondente E2 não soube informar o que facilitaria e o que dificultaria no setor público em relação às práticas empreendedoras. Dentro da esfera da instituição, observa como meios para a eficiência geral a propagação de incentivos corretos para as pessoas e agentes tomarem melhores decisões de que o setor público carece.

Para o entrevistado E2, os “aspectos facilitadores” com maior importância para introdução dessas práticas no setor público foram: cultura empreendedora baseada na inovação, prática da criatividade, prática da inovação, estímulo ao comportamento intraempreendedor através de desafios, estímulo ao comportamento intraempreendedor recompensando o comportamento diferenciado, apoio à ação empreendedora na instituição e novos desafios.

Desse modo, o estímulo à autonomia dos servidores, flexibilidade, práticas de tolerância a erros pessoais (pares, chefes, subordinados) precisam de pessoas de uma forma aberta e transparente. É válido destacar que a política de permanência limitada de cargos e reuniões periódicas abertas com grupos de servidores foi observado como fatores que não agregariam.

Logo, formas que, de acordo com E2, possam ser um fator que dificulte a ação empreendedora, são: alto grau de burocratização, falta de concorrência e processos burocráticos foram mencionados como elementos-chaves que dificultam o processo. Por fim, algumas situações como não necessariamente um fator que dificulte seriam: falta de controle de recursos, não saber a regulação e prestação de contas em massa, instituição não propiciar às pessoas sentirem-se participantes e conhecedoras do negócio principal da instituição, hierarquia excessiva, apego às regras e tantos processos para atividades executadas diariamente na universidade.

Entrevista 3

Por fim, o Entrevistado 3 (E3) atualmente é Diretor(a) de um dos centros da universidade e respondeu de acordo com sua experiência na gestão, relatando pontos facilitadores e dificultantes da ação empreendedora na universidade pública decorrente do centro que exerce a função.

Segundo ele (a), de acordo com a vivência no cargo atual, foram identificadas práticas empreendedoras dentro de alguns processos na própria diretoria, mas há uma certa situação de inércia, a qual não é fácil empreender, devido os trâmites internos burocráticos à cultura de permanência.

Para E3 o que facilita as práticas empreendedoras no setor público seria a ressonância dos processos em outras instâncias, além do que deveria ter um respaldo da administração central para que isso funcionasse. Porém, em primeiro lugar seria preciso uma mudança de cultura para que isso ocorresse, como a prática de muito diálogo, treinamentos e aberto a questionamento de como as situações são feitas. A lei que rege a administração pública no país trava muito e, então, seria preciso discutir essas questões, porque se causa ou se concentra o trâmite, digamos, linear, em todas as etapas, então pode modificar em uma e esbarrar em outra; portanto, necessita de uma mudança de cultura. É preciso se pensar muito, com foco nas pessoas enquanto flexibiliza as leis. Tem que ter uma comunicação e uma resposta sobre isso, o que acaba melhorando o contexto.

Segundo a (o) gestor (a), aspectos com maior relevância que facilitariam esse caminho seriam: estímulo à autonomia dos servidores, flexibilidade, prática da criatividade, a inovação, apoio ação empreendedora na instituição, o que é importante, mas depende da resposta da comunidade (a gestão abre caminhos, porém a resposta vem da comunidade) pessoas (pares, chefes, subordinados). Sem pessoas nada iria existir na organização. A outra questão seria a política de pertencimento, o qual apregoa a prática de novos desafios, pelo menos para novos experimentos, o estímulo ao comportamento intraempreendedor através de desafios, todavia, fundamentalmente, deve haver um preparo sem improvisação.

Formas que, de acordo com ele (a), possam ser um fator que dificulte a ação seriam: alto grau de burocratização, falta de concorrência, falta de controle de recursos regulação, prestação de contas em massa tem de ser de forma clara, o preconceito de inovar, hierarquia excessiva, tantos processos para atividades executadas diariamente na universidade, pessoas (pares, chefes, subordinados) depende do grupo e de como traz as respostas às ações dos gestores, a instituição não propiciar as pessoas sentirem-se participantes e conhecedoras do negócio principal da instituição, e citou duas como não dificultantes, mas necessárias para que tudo ocorra sem problemas, apego às normas e procedimentos com equilíbrio sem ter um respaldo legal para poder quebrar uma norma, assumir riscos dentro de uma esfera consolidada é necessário, se impacta qual o limite apego às regras com cuidado.

CONCLUSÃO

Decorrentes dos achados, por meio das entrevistas, vê-se que tais mecanismos de facilitação ao empreendedorismo e neutralização dos fatores dificultantes são buscados, e que os gestores, por si só, não determinam que possa vir somente deles essa prática, pois esta requer uma ação conjunta da comunidade como resposta, assim como visam responder se está de acordo ou não a viabilidade desses processos. Dessa forma, busca-se entender, com base no referencial teórico explícito no presente artigo, o que trouxe diferentes conceitos e sentidos que englobam a esfera de um ambiente que a universidade representa.

Entende-se que o movimento de mudança, eficiência que o ambiente público tanto busca, engloba situações específicas que precisam de um material investigador mais aprofundado para que, dessa forma, busquem a resolução dos problemas dentro daquele meio que foi uma ação estabelecida dentro da universidade, o que foi o ponto central do artigo.

É relevante ressaltar que houve impasses durante o levantamentos das entrevistas, dada a baixa adesão dos respondentes ao roteiro proposto, assim como a dificuldade de comunicação com os membros da alta hierarquia, público-alvo da pesquisa, e pouco tempo para a coleta, os quais foram relatados como fatores comprovadamente dificultantes, de forma que se abre uma vasta gama de oportunidades para outros pesquisadores.

Desse modo, em um primeiro momento, o presente trabalho definiu que a pesquisa e resultados seriam de caráter quantitativo; no entanto, devido ao problema exposto no parágrafo anterior, reformulou-se a proposta para uma abordagem qualitativa, a fim de não comprometer a qualidade do trabalho e análise dos dados. Sugere-se, porém, que trabalhos subsequentes, com a mesma temática, aprofundem a pesquisa utilizando o instrumento quantitativo.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Adelar Francisco. BAGGIO, Daniel Knebel. **Empreendedorismo: conceitos e definições.** Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia. p. 25 - 38. IMED, 2014.

CARRINGTON, Rhonda Ann. RODRIGUES, Rosiane de Fátima A. MELO, Patrícia Gonçalves S. **Uma Análise do Intraempreendedorismo como Ferramenta para o Crescimento e a Competitividade na Empresa MRTUR Monte Roraima Turismo do Município de Boa Vista/RR.** Simpósio de Excelência e Gestão em Tecnologia. 2016. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/20124332.pdf>>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

ETZKOWITZ, Henry. ZHOU, Chunyan. **Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo.** 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142017000200023&script=sci_arttext>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

ETZKOWITZ, Henry. ZHOU, Chunyan. **The triple helix model of innovation.** 2007. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/4bcc/884ed691ff919ae18c974e15b6baeba08e7f.pdf>>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

FARIA, José Henrique. MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **Burocracia como Organização, Poder e Controle.** XXXIV Encontro ANPAD. Rio de Janeiro: EnANPAD, 2010.



LAPOLLI, Édis Mafra, GOMES, Roberto Kern. **Práticas intraempreendedoras na gestão pública: Um estudo de caso na Embrapa**. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000200127>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

LIMA, Dagomar Henriques, VARGAS, Eduardo Raupp. **Estudos internacionais sobre a inovação no setor público: como a teoria da inovação em serviços pode contribuir?**. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122012000200003>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

MAIA, Francisco Sérgio N. PINTO, Maria Vanda L. **Disfunções Burocráticas em Gestão de Pessoas**. Trabalho de Conclusão de Curso Pós Graduação em Gestão de Pessoas. Brasília, 2007.

MINEIRO, Andréa A. C. SOUZA, Donizete L. VIEIRA, Kelly C. CASTRO, Cleber C. BRITO, Mozar J. **Da Hélice Tríplice a Quintupla: uma revisão sistemática**. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/17645>>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

MOTTA, Fernando C. Prestes, VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia. **Teoria Geral da Administração**. ed. 3. n. 5. p.129-140. Cengage Learning BR, 2008.

MOTTA, Fernando C. Prestes, BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Introdução à Organização Burocrática**. ed. 2. n.1. p. 1-24. Brasiliense, 1980.

OLIVEIRA, Gercina Alves. **A Burocracia Weberiana e a Administração Federal Brasileira**. p. 47 - 74. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: R.A.P., 1970.

SOUSA, Jefferson Lindberght. JÚNIOR, Fernando Gomes de P. **O Empreendedorismo no Setor Público: A Ação Empreendedora da Fundação Joaquim Nabuco**. Encontro de Administração, Política e Governança (EnAPG). Vitória: ANPAD, 2010.

SOUZA, Eda Castro Lucas. **A disseminação da cultura empreendedora e a mudança na relação universidade-empresa**. 2001. Disponível em: <<http://www.anegepe.org.br/edicoesanteriores/londrina/EMP2001-31.pdf>>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

SOUZA, Gustavo Henrique S. COELHO, Jorge Artur P. M. ESTEVES, Germano Gabriel L. LIMA, Nilton Cesar. SANTOS, Paulo da Cruz F. **Inventários de Barreiras e Facilitadores ao Empreendedorismo: construção e validação de um instrumento**. ed. 85. n. 3. p. 381 - 412. Porto Alegre: REAd, 2016.

VASCONCELOS, Gláucia Vale. WILKINSON John. AMÂNCIO, Robson. **Empreendedorismo, Inovação e Redes: Uma nova abordagem**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1676-56482008000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

VALADARES, Josiel Lopes, EMMENDOERFER, Magnus Luiz. **A incorporação do empreendedorismo no setor público: Reflexões baseadas no contexto brasileiro**. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2015v17n41p82>>. Acesso em 25 de outubro de 2019.



O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO QUADRO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO

Rute Antunes Agostinho
José Cavaleiro Rodrigues
Joana de Lemos Rodrigues

Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Resumo: Vêm-se assistindo, sobretudo na última década, a uma mudança de paradigma no Ensino Superior europeu. De um sistema baseado na transmissão de conhecimentos transitou-se para um modelo que tem por base o desenvolvimento de competências, mais vincado desde a implementação do Processo de Bolonha. São várias as investigações a nível europeu que espelham a importância crescente dada às competências transversais e transferíveis na formação superior e o seu papel na promoção da empregabilidade dos estudantes. As competências específicas adquiridas precisam agora de ser sustentadas por competências transversais, que acrescentem valor aos desempenhos em contexto organizacional. A par deste modelo de educação, as mudanças económicas e sociais ocorridas neste novo século são influenciadas pela globalização, fluxos migratórios e avanços tecnológicos que, conseqüentemente, têm contribuído para a alteração dos contextos de trabalho e das carreiras. Estamos perante mercados caracterizados pelo aumento da competitividade, da precariedade e da diminuição dos empregos seguros para a vida. O desafio para as instituições de ensino superior é o de passarem a funcionar como contextos nucleares para o desenvolvimento de competências genéricas, particularmente, as empreendedoras e de empregabilidade através da criação no *curricula* de unidades curriculares opcionais ou através de programas específicos. O Programa para o Empreendedorismo do Politécnico de Lisboa (ACE – Academia de Inovação, Criatividade e Empreendedorismo), assente numa metodologia de educação para o empreendedorismo, surge no intuito de incentivar a criatividade e o espírito de iniciativa empreendedor, facultar ferramentas que permitam apresentar novas soluções para as solicitações da sociedade global, e desenvolver competências práticas empreendedoras, procurando assim que os estudantes se tornem cidadãos criativos, empreendedores e empregáveis. Dentro da vertente formativa, inscrevem-se as ACE Talks, encontros que pretendem dar a conhecer empreendedores de sucesso e as suas experiências e o ACE Bootcamp, ação imersiva de desenho e aperfeiçoamento de planos financeiros e de negócio.

Palavras-chave: Ensino superior. Empreendedorismo. Competências. Empregabilidade.

Introdução

As mudanças económicas, sociais e culturais neste novo século, fortemente influenciadas pela globalização, pelos fluxos migratórios e avanços tecnológicos, desafiaram e modificaram a natureza e os contextos de trabalho e das carreiras (Rossier, 2015). A instabilidade, imprevisibilidade e a perspectiva de trabalhos precários e/ou a curto prazo, podem tendencialmente conduzir a uma empregabilidade flexível para a maioria dos indivíduos, onde a aprendizagem ao longo da vida assume um papel determinante, em contraste com o desenvolvimento de uma vida estável e emprego seguro. Perante este cenário, devem os indivíduos construir uma carreira ponderando possibilidades num ambiente em mudança, em vez de desenvolver uma carreira planeada num meio estável (Savickas, 2011).



As organizações, mais do que a especialização técnica dos indivíduos, procuram outras competências, mais transversais e transferíveis, que facilitem a adaptação dos indivíduos a novas tarefas, a novas situações de trabalho, e a polivalência necessária nestes contextos de mudança. Mais especificamente, o desenvolvimento de competências empreendedoras nos indivíduos, para além dos benefícios na sustentabilidade económica e no desenvolvimento social da sociedade, são essenciais para a criação de cidadãos ativos, criativos e empreendedores (Alves, Felgueira & Paiva, 2018).

Este artigo pretende analisar e refletir sobre a importância da promoção e do desenvolvimento de competências transversais e empreendedoras nas Instituições de Ensino Superior (IES), na construção das carreiras e projetos de vida dos estudantes, recorrendo a diferentes estratégias e metodologias. Num primeiro momento, caracterizam-se os contextos atuais da educação e do trabalho evidenciando os seus efeitos na construção da carreira dos indivíduos, prosseguindo-se a apresentação de algumas investigações e projetos realizados a nível europeu, que ilustram a

Os atuais contextos de trabalho: desafios para as IES e para os indivíduos

As rápidas mudanças económicas e sociais do novo século, influenciadas pelo aumento da globalização, pelos avanços na tecnologia e informação e por alterações demográficas significativas, mudaram expressivamente a natureza da vida profissional, nomeadamente: (a) maior competitividade e pressão para a produtividade; (b) padrões de carreira mais flexíveis e menos previsíveis; (c) mudanças organizacionais impulsionadas por fusões e alianças de trabalho; (d) mais oportunidades para trabalhar em diferentes partes do mundo; (e) maior enfoque em cargos temporários ou contratados; (f) maior necessidade em considerar opções de emprego por conta própria; (g) aumento da diversidade (etnia, género) no local de trabalho; (h) maior ênfase em competências tecnológicas; (i) aumento da necessidade de trabalhadores com competências comerciais; (j) maior complexidade em conciliar a vida social-familiar e a laboral; (k) maior necessidade e pressão para ter um plano duplo de carreira; (l) maior ênfase nas competências interpessoais (trabalho de equipa, trabalho em rede); (m) necessidade de uma aprendizagem contínua; (n) necessidade de inovação contínua; (o) menos oportunidades de crescimento na carreira; e (p) maior disparidade de rendimentos entre trabalhadores e administradores e gestores (Amundson, 2005, 2006).

Enquanto que no século XX, o emprego estável e a segurança das organizações proporcionavam uma base sólida para os indivíduos construírem as suas vidas e anteciparem o futuro, no século XXI, esta estabilidade e segurança dá lugar a uma nova disposição social do trabalho (Savickas, 2011). Para Kalleberg (2009), a precariedade é a característica mais dominante das relações sociais com os empregadores, levando a consequências significativas, quer em aspetos relacionados com o trabalho como por exemplo, a insegurança no trabalho, a insegurança económica

Os atuais contextos de trabalho: desafios para as IES e para os indivíduos

e a desigualdade, quer em aspetos mais de natureza pessoal afetando o indivíduo, a família e até a comunidade.

A premissa de uma maior aproximação das IES ao mundo do trabalho considera que as IES devam assumir um papel transmissor do conhecimento científico e de desenvolvimento de competências que permitam ao indivíduo preparar de forma eficaz a sua entrada no mercado de trabalho e tornar-se um profissional de qualidade e competitivo. A integração das IES no Espaço Europeu do Ensino Superior e na Sociedade do Conhecimento (mais conhecido por Processo de Bolonha), introduziu alterações na estrutura e organização do ensino, promovendo uma maior autonomia e responsabilidade ao estudante (DGES, 2012). O estudante deve ocupar um lugar determinante na definição das suas escolhas e no desenvolvimento dos seus objetivos estratégicos, sendo cada vez mais quem define o seu percurso académico e profissional (González & Wagenaar, 2008).

A crescente competitividade e incerteza no mercado de trabalho são, cada vez mais, preocupações sentidas e vivenciadas pelos indivíduos, especialmente quando procuram uma primeira oportunidade no mundo do trabalho para aplicarem os seus conhecimentos e competências adquiridas nas IES. É crucial estarem preparados para enfrentar, lidar e adaptar-se a estas novas realidades (Agostinho, 2018).

O desenvolvimento de competências transversais no ES

Perante as características do novo mercado de trabalho, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias para promover competências cognitivas, sociais ou emocionais que se traduzam em atitudes e comportamentos perante o presente e o futuro, que favoreçam o seu crescimento enquanto indivíduos proactivos, flexíveis e adaptáveis na construção do seu percurso de vida (Barros, 2010). A capacidade e a vontade de aprender, a flexibilidade e a iniciativa assumem-se como competências chave que permitem ao indivíduo estar preparado para responder aos desafios que os contextos atuais oferecem (Agostinho, 2018).

São vários os estudos que defendem a relevância do desenvolvimento de competências transversais nos estudantes (Comissão Europeia, 2012) preparando-os para o seu futuro papel de trabalhador, potenciando assim a sua empregabilidade (Coll & Zegwaard, 2006; Rainsbury, Hodges, Burchell & Lay, 2002).

O elevado desempenho numa determinada função não se distingue apenas pelas competências técnicas que os indivíduos possuem, tendencialmente adquiridas através da formação académica, mas também pela demonstração de competências comportamentais, que refletem as suas vivências, resultantes do seu autoconhecimento e do equilíbrio com o meio que os rodeia (Boyatzis, 2008; Coll & Zegwaard, 2006; Spencer & Spencer, 1993). Não são apenas as máquinas e os equipamentos que se



tornam obsoletos, as competências também. Por isso, os indivíduos para serem competitivos e empregáveis precisam de se ir adaptando aos novos contextos e desenvolvendo as suas competências ao longo da vida. A empregabilidade exige do profissional esta adaptabilidade constante.

Estudos e investigações

Os projetos e as investigações desenvolvidas a nível europeu, a maioria financiados por programas e estruturas europeias, espelham a importância crescente dada ao desenvolvimento de competências no ensino superior e o seu papel na promoção da empregabilidade dos indivíduos.

Um dos exemplos é o projeto TUNING – Tuning Educational Structures in Europe, que surgiu em 2000, com o propósito de oferecer uma abordagem concreta para implementar o Processo de Bolonha ao nível das IES e das diferentes áreas de estudo. Neste contexto, as competências representam uma combinação de atributos (referentes ao conhecimento e sua aplicação, atitudes, competências e responsabilidades) que descrevem o nível ou grau em que uma pessoa é capaz de desempenhar os mesmos (González & Wagenaar, 2008). São considerados dois tipos: competências académicas específicas e as competências genéricas ou competências transferíveis. As competências académicas específicas são cruciais para qualquer grau e estão estreitamente relacionadas com conhecimentos específicos de um campo de estudo. As competências genéricas ou competências transferíveis têm-se tornado, cada vez mais, relevantes no âmbito da preparação dos estudantes para o seu futuro papel na sociedade em termos de cidadania e empregabilidade e, neste contexto, são distinguidos três tipos: (a) Competências instrumentais, que englobam habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; (b) Competências interpessoais, ou seja, habilidades individuais relacionadas com a capacidade de expressar os próprios sentimentos, habilidades críticas e auto-críticas; e (c) Competências sistémicas, que abrangem as habilidades e competências referentes a todo o sistema (González & Wagenaar, 2008).

Um estudo levado a cabo sobre a importância dessas competências para a empregabilidade com uma amostra de empregadores, graduados e académicos, demonstrou que, embora o conjunto das competências genéricas mais relevantes difira ligeiramente entre as diferentes áreas científicas, para a maioria das competências havia uma similaridade entre as mesmas. Em todas as áreas, as competências tipicamente académicas foram identificadas como sendo as mais importantes, como a capacidade de analisar e sintetizar, e a capacidade para aprender e resolver problemas. Contudo, salienta-se que os graduados e os empregadores consideraram também as competências genéricas como sendo importantes para a empregabilidade, nomeadamente, a capacidade de aplicar o conhecimento à prática, a capacidade de adaptação a novas situações, a preocupação com a qualidade, as competências de gestão de informação, a habilidade para trabalhar autonomamente, o trabalho de equipa, a capacidade para organizar e planear e a comunicação oral/escrita na língua materna (González & Wagenaar, 2008). Num outro projeto, o ATC21S – Assessment and Teaching of 21st Century Skills, em que estiveram envolvidos vários países, são identificadas 10 competências necessárias para o sucesso no

mercado de trabalho do século XXI, organizadas em quatro categorias: (1) formas de pensar: criatividade, pensamento crítico; resolução de problemas; tomada de decisão; (2) formas de trabalhar: comunicação e colaboração; (3) ferramentas para trabalhar: tecnologias de informação e comunicação (TIC) e literacia informacional; (4) Competências para viver no mundo: cidadania, vida e carreira, responsabilidade pessoal e social. O projeto conclui ainda que, para além das competências básicas, este tipo de competências é necessário e deve ser introduzido nos currícula escolares, de forma a preparar os alunos para os empregos do novo século (Binkley et al., 2012).

Como iniciativa política desenvolvida a nível europeu e, com o propósito de construir pontes mais fortes entre o mundo da educação/formação e o mundo do trabalho, o relatório *New Skills for New Jobs*, assume que o aumento do nível de competências contribui para a obtenção de um trabalho, para uma maior empregabilidade e para uma progressão de carreira (Campbell et al., 2010). Este relatório reforça a ideia de que as competências específicas aprendidas ao longo da educação e formação precisam de ser sustentadas por competências transversais. Atualmente, os empregadores não estão interessados apenas na qualificação académica ou profissional do indivíduo, mas também em outras competências que acrescentem valor à sua organização, tais como a capacidade de trabalhar rapidamente, analisar e organizar informações complexas, assumir responsabilidades, lidar com a crise, gerir riscos e tomar decisões. Perante isto, considera-se que o perfil individual de competências deve ser o resultado de uma combinação de competências específicas e necessárias para um trabalho e competências nucleares transversais, as quais devem ser adquiridas o mais cedo possível e desenvolvidas ao longo da vida (Campbell et al., 2010).

Atendendo às diretrizes e resultados desses estudos e projetos e, considerando que vivemos numa sociedade em mudança em que as exigências tendem a estar em constante reformulação, podemos afirmar que o desenvolvimento de competências genéricas torna-se cada vez mais importante na empregabilidade dos indivíduos.

A educação para o empreendedorismo – uma estratégia para a promoção da empregabilidade

A educação para o empreendedorismo pode ser definida como “o desenvolvimento de competências dos aprendentes e à sua capacidade para transformar ideias criativas em ações empreendedoras. Trata-se de uma competência essencial para todos os aprendentes, que atribui para o desenvolvimento pessoal, cidadania ativa, inclusão social e empregabilidade. É relevante para o processo de aprendizagem ao longo da vida, em todas as disciplinas e para todos os tipos de educação e de formação (formal, não formal e informal) que contribuem para um espírito ou comportamento empreendedores, com ou sem finalidades comerciais” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016, p.21).



A implementação de programas e projetos que visam ao desenvolvimento de competências empreendedoras nos estudantes do ensino superior é cada vez mais frequente (Parreira et al., 2018). Com o objetivo de assegurar o desenvolvimento de aptidões e competências necessárias ao mercado de trabalho e a alcançar as metas em matéria de crescimento e de emprego, a estratégia *Repensar a Educação* preparada pela Comissão Europeia (2012), destaca a importância e a necessidade de desenvolvimento de competências transversais, em especial, competências em tecnologias da informação e do espírito empresarial.

Assumindo-se como uma resposta à alteração do paradigma do emprego para toda a vida, em 2002 surge o projeto Poliemprende, que tem como principais objetivos (a) promover o empreendedorismo; (b) educar e formar para o empreendedorismo; (c) desenvolver planos de vocação empresarial; e (d) avaliar e premiar os melhores projetos desenvolvidos (Paiva, Alves, Pato, Cruz & Sampaio, 2018). Atualmente, esse projeto é desenvolvido por uma rede de institutos politécnicos e de escolas politécnicas não integradas, do qual o Politécnico de Lisboa participa desde 2008, e constitui um modelo de referência da rede de ensino politécnico no desenvolvimento de competências empreendedoras e na promoção do espírito empresarial.

Considerado como exemplo de uma metodologia de ensino do empreendedorismo, que procura estimular competências de criatividade e inovação, assim como capacitar os indivíduos no desenvolvimento de ideias e criação do próprio negócio através do desenvolvimento de oficinas (Oficina E e Oficina E2), proporcionando formação em temáticas fundamentais à construção dos seus planos de negócio. Numa primeira fase, enquadradas nas Oficinas E, os indivíduos apresentam as suas ideias a um júri que, numa perspetiva positiva e construtiva, analisam e dão *feedback* sobre os trabalhos apresentados. Numa segunda fase, através das Oficinas E2, os indivíduos adquirem conhecimentos e competências para construir os seus planos de negócio, os quais são apresentados sob a forma de *pitch* a um júri regional – Concurso Regional. Posteriormente, a equipa vencedora de cada uma das IES participantes apresenta a sua ideia e o respetivo plano de negócios a um júri composto por entidades nacionais – Concurso Nacional (Paiva, Alves, Pato, Cruz & Sampaio, 2018).

Mais recentemente, em 2018, o Politécnico de Lisboa criou a Academia de Inovação, Criatividade e Empreendedorismo (ACE,) um programa de empreendedorismo assente numa metodologia de educação para o empreendedorismo, no intuito de (a) incentivar a criatividade e o espírito de iniciativa empreendedor; (b) facultar ferramentas que permitam apresentar novas soluções para as solicitações da sociedade global; e (c) desenvolver competências práticas empreendedoras, procurando assim que os estudantes se tornem cidadãos criativos, empreendedores e empregáveis. Interligado a dois projetos nacionais, o Poliemprende e o Born From Knowledge, da Agência Nacional de Inovação (ANI), engloba, ainda, a possibilidade de, em projetos que pretendam avançar para uma fase de implementação, beneficiar-se do apoio de múltiplos parceiros, nomeadamente ao nível da incubação ou aceleração.

Sustentado no trabalho colaborativo entre os diferentes *stakeholders* (docentes e facilitadores; empreendedores; especialistas; empresários e atores-chave do ecossistema empreendedor) são dinamiza-



das ações que facilitem a aquisição e o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente, assunção de risco, iniciativa, planeamento e organização, resolução de problemas, inovação e autoconfiança (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006). Numa fase inicial, são realizadas ações, as ACE Talks,, dinamizadas por empreendedores de sucesso, e procuram estimular a curiosidade e a criatividade dos participantes. Numa segunda fase, realiza-se uma ação intensiva de dois dias, o ACE Bootcamp, no qual os participantes têm a oportunidade de participar em workshops temáticos (desenho e aperfeiçoamento de planos financeiros e de negócio), atividades de experimentação e laboratórios de ideias.

Conclusões

O novo mercado de trabalho, numa economia instável, remete para uma visão da carreira não como um compromisso para a vida com um empregador, mas sim como a “venda de serviços e competências para um conjunto de empregadores que precisam de projetos concluídos” (Savickas, 2011). A revisão de literatura sugere que os elevados desempenhos não se distinguem apenas pelas competências técnicas que os indivíduos possuem, mas também pela demonstração de motivos, traços, valores e atitudes, ou por outras palavras, um elevado desempenho distingue-se pela manifestação de competências transversais e transferíveis em complemento às competências técnicas específicas.

A importância e impacto das competências transversais, nomeadamente, competências empreendedoras no desenvolvimento individual e organizacional afigura-se como um dos fatores-chave para o sucesso no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na empregabilidade dos indivíduos ao longo da vida.

Referências bibliográficas

Agostinho, R. (2018). *Adaptabilidade de carreira e competências na transição do ensino superior para o mercado de trabalho: uma perspetiva construtivista*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa). Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/36927>

Alves, L., Felgueira, T., & Paiva, T. (2018). Empreendedorismo na europa: políticas, práticas e avaliação (The framework conditions index). In P. Parreira, T. Paiva, L. Mónico, L. Alves, & J. H. Sampaio (Eds.), *As instituições de ensino superior politécnico e a educação para o empreendedorismo* (pp. 55-74). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Amundson, N. (2005). The potential impact of global changes in work for career theory and practice. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 5(2), 91-99. doi: 10.1007/s10775-005-8787-0.

Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 6(1), 3-14. doi: 10.1007/s10775-006-0002-4.

Barros, A. F. (2010). Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a02.pdf>



- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*. doi: 10.1007/978-94-007-2324-5_2.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12. doi: 10.1108/02621710810840730
- Cabral-Cardoso, C., Estevão, C., & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior: Perspectivas dos empregadores e diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- Campbell, M., Devine, J., González, J., Halász, G., Jenner, C., Jonk, A. (2010, February). New skills for new jobs: Action now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission. Retrieved from <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en>
- Coll, R. K., & Zegwaard, K. E. (2006). Perceptions of desirable graduate competencies for science and technology new graduates. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 29-58. doi: 10.1080/02635140500485340
- Comissão Europeia (2012). Repensar a educação: Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Estrasburgo, 20.11.2012. COM(2012) 669 Final. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=pt>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-pt>
- González, J. & Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Direção Geral do Ensino Superior. [DGES] (2012). *O Processo de Bolonha: um longo e complexo processo de maturação*. Lisboa; DGES. Disponível em: <http://www.isce.pt/pdfs/bolonha.pdf>
- Paiva, T., Alves, L. Pato, L., Cruz, C., & Sampaio, J.H. (2018). O projeto Poliempreeende e o projeto PIN. In P. Parreira, T. Paiva, L. Mónico, L. Alves, & J. H. Sampaio (Eds.), *As instituições de ensino superior politécnico e a educação para o empreendedorismo* (pp. 3-12). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Parreira, P., Mónico, L., Sousa, L.B., Castilho, A., Carvalho, C., e Salgueiro-Oliveira, A., (2018). Formação em Empreendedorismo e desenvolvimento de competências empreendedoras dos estudantes do Ensino Superior. In P. Parreira, T. Paiva, L. Mónico, L. Alves, & J. H. Sampaio (Eds.), *As instituições de ensino superior politécnico e a educação para o empreendedorismo* (pp. 37-53). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American Sociological Review*, 74(1), 1-22. doi: 10.1177/000312240907400101
- Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N., & Lay, M. (2002). Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 8-18. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10289/3219>
- Rodrigues, José Cavaleiro et al. (2018) “Representações sociais do empreendedorismo: estudo empírico com estudantes do ensino superior politécnico português”. In Pedro Parreira (coordenador) *Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo dos estudantes do ensino superior politécnico*, capítulo 6, pp.85-108. Guarda: IPG/PIN.

Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. In L. Nota, J. Rossier, L. Nota, & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153-167). Boston, MA, US: Hogrefe Publishing.

Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Spencer, L. M., & Spencer, M. S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.



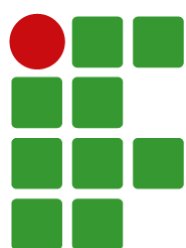
FORGES, UnB, IFB. Brasília, 20 a 22 de novembro de 2019.

Organização:



Apoio:





INSTITUTO FEDERAL
Brasília



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

