

The background of the cover is a complex, abstract geometric design. It features a large, semi-circular shape on the left side, composed of a grid of small dots and lines, transitioning from red at the top to blue at the bottom. Overlaid on this grid are several stylized human figures in various colors: a yellow figure at the top, a red figure on the left, a green figure in the middle, and a blue figure at the bottom. The overall aesthetic is modern and interconnected.

Paulo Fossatti
Hildegard Susana Jung
Organizadores

**GOVERNANÇA EDUCACIONAL
NA EDUCAÇÃO BÁSICA
E SUPERIOR IBERO-AMERICANA**

Universidade La Salle

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Graduação: *Cledes Antonio Casagrande*

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

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Cledes Antonio Casagrande*

Conselho da Editora Unilasalle

*Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro,
Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser Vargas Mangan,
Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília Karawejczyk Telles,
Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr*

Diagramação: *Editora La Salle*

Créditos da imagem: *Marketing Universidade La Salle*

Revisão final: *Hildegard Susana Jung*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G721 Governança educacional na educação básica e superior ibero-americana / Paulo Fossatti, Hildegard Susana Jung (orgs.). – Canoas : Ed. Unilasalle, 2019.

ISBN 978-65-86635-12-6

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8395/3180>>.

1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Governança educacional – Ibero-América. 4. Educação básica. 5. Educação superior. I. Fossatti, Paulo. II. Jung, Hildegard Susana.

CDU: 371.1

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle

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

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

editora@unilasalle.edu.br

+55 51 3476.8603

Editora afiliada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Paulo Fossatti
Hildegard Susana Jung
(Orgs.)

**GOVERNANÇA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
E SUPERIOR IBERO-AMERICANA**

Editora Unilasalle
Canoas, 2019

SUMÁRIO

GOVERNANÇA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR IBERO-AMERICANA	6
PREFÁCIO	9
GOVERNANÇA E GESTÃO EDUCACIONAL IBERO-AMERICANA - TEMAS EMERGENTES	11
UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	14
GESTÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO	28
A INCLUSÃO DOS PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: A ATENÇÃO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA	40
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	55
A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM PROL DA INSERÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO	71
GOVERNANÇA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL ...	87
A GESTÃO EFICIENTE E EFICAZ NA REDE LA SALLE: O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR	89
PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE POR MEIO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	105
EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E SUAS ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	121

O “BOM ALUNO” E SUAS REPRESENTAÇÕES	138
GOVERNANÇA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO	153
O CONCEITO DE OBEDIÊNCIA E AUTORIDADE SEGUNDO KOHLBERG NA GOVERNANÇA EDUCACIONAL	156
TRANSPARENCIA EN LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA DE SONORA, MÉXICO	174
AGRUPACIÓN DE UNIVERSIDADES REGIONALES DE CHILE: UNA MIRADA A SU UBICACIÓN HISTÓRICA EN LOS RANKINGS NACIONALES	191
LA GESTIÓN INTEGRAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS EN ECUADOR: UN NUEVO MODELO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA	208
GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA E RANKINGS ACADÊMICOS: ASPECTOS CONCEITUAIS E TENDÊNCIAS NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA	229
SOBRE OS AUTORES	253

GOVERNANÇA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR IBERO-AMERICANA

Paulo Fossatti

Hildegard Susana Jung

(Orgs.)

Estimado leitor, estimada leitora:

É com muita alegria que apresentamos a obra *Governança educacional na Educação Básica e Superior Ibero-americana*. Trata-se de uma produção conjunta, decorrente de estudos de grupos de pesquisa de caráter internacional ligados a Programas de Pós-graduação de países ibero-americanos, os quais culminaram na VI edição do Congresso Ibero-americano de Governança Universitária e I Encontro Regional de Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. O evento, realizado nos dias 02, 03 e 04 de setembro de 2018, na Universidade La Salle de Canoas, RS, Brasil, foi organizado pela Rede La Salle de Educação Superior no Brasil - Universidade La Salle de Canoas, RS; Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro; Faculdade La Salle de Estrela, RS; Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, MS e Faculdade La Salle de Manaus, AM -, conjuntamente com a Rede Ibero-americana de Governança, ligada à Universidad de Los Lagos, de Santiago, Chile. Mais de 40 instituições de vários estados brasileiros e do exterior ligadas à educação se fizeram representar em algum dos 12 Grupos de Trabalho, os quais congregaram 86 pesquisas apresentadas.

Para a 6ª edição do Congresso Ibero-americano de Governança, a partir dos achados do Grupo de Pesquisa “Gestão Educacional em Diferentes Contextos”, vinculado à Universidade La Salle de Canoas, Brasil, sob a liderança do Prof. Dr. Paulo Fossatti, sentimos a necessidade de ampliar a discussão da governança, de forma que mesma pudesse abranger a gestão educacional em

diferentes contextos, como instituições educativas formais e não formais, inserindo neste cenário também a Educação Básica. O referido Grupo investiga os processos de gestão educacional em instituições de educação básica e superior no país, por meio de seus discursos e práticas em diferentes contextos culturais. Propõe estudar a identidade institucional, as ferramentas de gestão, a formação de gestores e a qualidade de vida no trabalho. Assim, emergiu o “I Encontro Regional Gestão Educacional em Diferentes Contextos”, juntamente ao Congresso da Governança, que nasceu com este grupo de pesquisa, o qual, na sua atuação profissional percebeu a carência de estudos sobre gestão educacional.

O objetivo consistiu em discutir as formas de governo de instituições educativas, desde o âmbito da Educação Básica até a Educação Superior. Neste cenário, é impossível não convergir para aspectos emergentes como a inovação, as formas de relacionamento com o mercado, a responsabilidade social e os espaços formais e não formais de desenvolvimento de pessoas. Desta forma, como objetivos específicos do evento foram propostos: a) socializar práticas inovadoras de gestão em diferentes contextos, da Educação Básica à Educação Superior; b) refletir sobre as formas de relacionamento da gestão escolar com o mercado; c) aprofundar os saberes sobre a responsabilidade social da gestão em diferentes contextos; d) Contribuir para a construção de uma rede de multiplicadores de boas práticas de desenvolvimento de pessoas em contextos educativos formais e não formais.

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

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

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

A primeira parte, denominada *Governança e gestão educacional Ibero-americana: Temas emergentes*, aborda conceitos como governabilidade, políticas públicas, governança e gestão da Educação Básica e da Educação Superior no contexto ibero-americano. Entrelaça-se ainda com as questões da liderança com relação a temas como gênero, inclusão e a urgente discussão curricular.

A segunda parte da obra, sob o título *Governança e gestão da Educação Básica no Brasil* dedica-se ao contexto brasileiro da gestão da Educação Básica, como forma de contemplar o grande número de pesquisas voltadas a este nível educacional, as quais lotaram os Grupos de Trabalho voltados a essa discussão. Desta maneira, os conceitos aqui tratados articulam-se com os diversos atores deste contexto, como o diretor escolar e a família, não perdendo de vista a educação de qualidade, a formação continuada e o empreendedorismo.

A terceira parte, denominada *Governança e gestão da Educação Superior no contexto Ibero-americano* contempla pesquisas de diversos países do continente Ibero-americano, buscando o equilíbrio de estudos e da partilha de nossas práticas, pois não se trata apenas de um discurso teórico, mas de vivências nas práticas de gestão educacional. As pesquisas transitam entre conceitos éticos e epistemológicos relacionados à transparência, à autoridade e à obediência, passando pela necessária discussão sobre os rankings acadêmicos e os novos modelos de gestão que demanda a contemporaneidade.

Desejamos a todos e a todas uma boa leitura!

Nosso abraço fraterno,

Os organizadores.

PREFÁCIO

En los últimos 30 a 40 años, el sistema educativo de Iberoamérica, al igual como ha ocurrido en la mayor parte del mundo, se ha visto enfrentado a mutaciones veloces y a un incremento significativo de su complejidad. Este contexto organizacional, coloca en el centro de la discusión un aspecto crucial para el éxito de las instituciones educacionales; nos estamos refiriendo a la forma como estas entidades son administradas.

Hoy en día emergen con mucha fuerza tópicos ligados a la eficiencia, eficacia, recursos y capacidades dinámicas, liderazgo, gestión de talento y la diversidad, planificación estratégica, aseguramiento de la calidad, etc. En este orden de cosas, las organizaciones educativas deben asumir estos retos, tareas que no resultan fáciles, sobretodo cuando se deben compatibilizar la tradición institucional, su complejidad sistémica, las crecientes transformaciones políticas, económicas y sociales, junto con las expectativas y demandas que tienen los diversos grupos de interés.

Por lo anterior, parece evidente que los países deben ser capaces de asumir una reflexión que implique el desarrollo de propuestas que se traduzcan en la operacionalización de principios y acciones que finalmente modernicen todo el sistema, incorporando nuevas pautas de buen gobierno e innovadoras directrices que favorezcan una administración de calidad, altamente implicada con las diversas fuerzas del entorno, donde se encuentran insertas las respectivas casas de estudios.

Considerando lo expresado previamente este texto, que es organizado por los doctores Paulo Fossatti y Hildegard Susana Jung, pretende asumir un papel de difusión y divulgación del conocimiento, colocando a disposición de los potenciales lectores, información y reflexiones acerca de la gobernanza tanto en el nivel básico, intermedio y superior de la región iberoamericana. De manera específica, los grandes tópicos abordados son:

- Temas emergentes sobre gobierno y gestión educacional iberoamericana.

- Gobierno y gestión de la educación básica en Brasil.
- Gobierno y gestión de la educación superior en el contexto iberoamericano

Tenemos la convicción que es muy relevante entrar en profundos procesos de pensamiento estratégico, que nos posibiliten realizar adecuados diagnósticos, y a partir de ellos (si la realidad particular lo requiere), mutar desde formas de gobierno arcaicas y en muchos casos obsoletas, a prácticas que se acerquen a lo que actualmente se conoce como nueva gobernanza institucional.

Dr. Francisco Ganga-Contreras

Investigador Universidad de Los Lagos-Chile

PARTE I
GOVERNANÇA E GESTÃO EDUCACIONAL
IBERO-AMERICANA - TEMAS EMERGENTES

A primeira parte da presente obra está voltada à discussão sobre os temas emergentes no contexto da governança e da gestão da educação na Ibero América.

O primeiro Capítulo, de autoria de Dulce Maria de Souza Hemielewski, Hildegard Susana Jung e Adriano Romitti, sob o título *O PIBID como política de formação docente: a articulação entre universidade e escola de Educação Básica* versa em torno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua relevância como política de formação docente. O objetivo consiste em relatar a experiência de uma Escola Campo e de uma universidade comunitária do norte do estado do Rio Grande do Sul, em relação ao fortalecimento do processo de formação continuada por intermédio do PIBID. Os autores consideram que o Programa é de grande valia para a qualificação da formação docente, pois proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas acadêmicos, fortalecendo tanto a formação inicial, quanto a formação do profissional de carreira da Escola Campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de Educação Básica.

O segundo capítulo, sob o título *Gestão educacional: Reflexões sobre gênero*, escrito por Joana Dal Mas dos Santos, Rafael Vasconcelos e Paulo Fossatti leva o título *Gestão educacional: Reflexões sobre gênero*. De acordo com os autores, o objetivo consiste em refletir sobre a possibilidade da existência de sexismo na gestão educacional. Neste sentido, buscaram perseguir a seguinte pergunta, elaborada após constatarem, por meio da literatura, a predominância de homens na gestão da Educação Superior: Por que as mulheres têm o perfil de diretoras de escola, mas na universidade, esse perfil cabe aos homens? Os resultados sinalizam que o sexismo mostra-se presente na sociedade como um todo, colocando poucas mulheres em cargos de alta gestão, a exemplo do que ocorre com as universidades, geridas majoritariamente por homens. Dessa forma,

os autores consideram que o debate deve continuar, de maneira que a academia se mantenha vigilante com relação à igualdade de gênero.

O terceiro Capítulo, intitulado *A inclusão dos professores com deficiência: a atenção da gestão universitária*, de Mariana Pinkoski de Souza, Paulo Fossatti e Simone Van der Halen de Freitas, aborda a atenção da universidade, especificamente dos gestores, sobre a inclusão de professores com deficiência. A pesquisa estudou a percepção de docentes com deficiência física, visual ou auditiva sobre o seu processo de inclusão na Academia. Dentre as conclusões, os autores destacam a necessidade de as instituições de ensino superior promoverem cada vez mais a autonomia laboral dos seus professores com deficiência, voltando a percepção ao bem-estar acadêmico. O estudo se alinha ao contexto das condições metamórficas pelas quais passam as instituições na contemporaneidade, abordando a atenção da gestão para administrar e sensibilizar a sociedade acadêmica, ativa e atenta para ações, não somente administrativas e burocráticas, mas também humanizadas com novas posturas de atuação e compreensão.

O capítulo quatro, de autoria de Martha M. Charris e Renaldo Vieira de Souza, sob o título *Instituciones de Educación Superior y el Liderazgo transformacional* tem como objetivo analisar a aplicação dos fatores da liderança transformacional por parte dos docentes da Universidad Popular del Cesar, de Valledupar, Colômbia. O estudo se sustenta nas teorias de Bass e Avolio (2006), González (2013), Maxwell (2007), entre outros. Os dados mostraram que a estimulação intelectual e a motivação inspiradora se constituem em fatores de liderança transformacional com um nível muito alto de aplicação por parte dos docentes. Enquanto isso, os fatores de menor aplicação foram a consideração individualizada, com muito baixa aplicação. Segundo os autores, os docentes evidenciaram debilidades na aplicação da liderança transformacional, dedicando-se, principalmente, à motivação para o alcance da eficiência acadêmica mediante a estimulação intelectual dos estudantes.

O quinto Capítulo desta primeira parte da obra tem a autoria de Louise de Quadros da Silva, Aureo Kerbes e Paulo Fossatti. Sob o título *A flexibilização do currículo em prol da inserção tecnológica na Educação Superior*, o objetivo do estudo consiste em suscitar um debate sobre a necessidade da flexibilização do currículo da educação superior em direção ao uso das novas tecnologias em

prol das metodologias ativas. Os autores destacam como principais resultados: a necessidade de mudanças curriculares para inserção do protagonismo estudantil e o fazer pedagógico centrado no estudante; e a inclusão das novas tecnologias que podem ser aliadas no processo de desenvolvimento de metodologias ativas. Assim, propõem a construção de um currículo centrado no sujeito e em metodologias ativas. Para tal, segundo explicam, pode-se utilizar as novas tecnologias como principais aliadas.

CAPÍTULO 1

UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Dulce Maria de Souza Hemielewski

Hildegard Susana Jung

Adriano Romitti

1 Primeiras Palavras

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas (BRASIL, 2007).

O trabalho do PIBID na Escola Campo compreende uma atividade coletiva relevante para a formação continuada do profissional do Magistério da Educação Básica, o que envolve o fortalecimento da formação inicial dos acadêmicos bolsistas e a contribuição para um melhor preparo do alunato da educação básica, enquanto futuros graduandos e docentes. Nessa perspectiva, o trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e permite o avanço do conhecimento, pela capacidade de construí-la conscientemente de forma emancipatória (FREIRE, 1987).

A respeito da importância da formação continuada, Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e outros autores a colocam como uma necessidade primordial em qualquer profissão na era do conhecimento e da informação. Tal imposição estaria ancorada, principalmente, à efemeridade dos conhecimentos nos dias atuais. Em outras palavras:

os saberes de hoje são facilmente suplantados, principalmente devido às tecnologias, que superam rapidamente as “novidades” de hoje, tornando-as obsoletas com muita brevidade. Essa característica é também denominada por Bauman (2007) como mundo líquido, posto que o mesmo não possui uma forma definida, superando-se com uma velocidade vertiginosa.

Por sua vez, Santos (2002) dirá que esta velocidade vertiginosa causará uma desorientação nos mapas, um estranhamento com relação a um presente que já não se reconhece mais. No caso da escola, a necessidade da formação continuada está relacionada – além da demanda pelas tecnologias e mídias digitais – à diversidade de culturas, etnias e níveis econômicos que, segundo Nóvoa (2009), povoam a escola desde que, internacionalmente e internamente políticas de inclusão têm contribuído para a universalização do acesso. De acordo com o autor, é necessário preparar o professor para lidar com esta diversidade, num movimento em que a escola se transforme em um lugar que seja capaz de acolher a todos e não o contrário, quando se espera que o aluno se adapte à escola. Quando este acolhimento não acontece, tem-se a reprodução de um processo de exclusão, muito comum na sociedade de modo geral, também na escola (DEMO, 2004).

Dito isso, o presente trabalho, de cunho qualitativo, tem como objetivo relatar a contribuição do programa PIBID na formação acadêmica docente, em um estudo de caso que teve como fonte de coleta de dados a observação participante de uma das autoras, o diário de campo da mesma e uma revisão de literatura sobre a temática. As atividades previstas no referido programa são realizadas com os alunos e professores do Curso Normal.

Dessa forma, o trabalho apresentará questões pertinentes aos saberes docentes, à profissionalização do professor e à formação continuada dos professores em exercício de sua profissão. Consideramos o PIBID como uma oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor para os acadêmicos bolsistas e para o profissional da educação, oferecendo a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com o espaço no qual organiza suas práticas educativas. Após esta breve introdução apresentamos a metodologia que norteou a pesquisa, seguida do referencial teórico. Na sequência, figura a análise e discussão dos dados, para finalmente trazermos as considerações finais e as referências que embasaram as reflexões.

2 Metodologia

A pesquisa apresenta um relato de experiência, o qual consiste em um estudo de caso de abordagem qualitativa. Os autores que embasaram a metodologia do estudo são Gil (2008) e Yin (2001). O primeiro esclarece que as pesquisas qualitativas não usam de variáveis e cálculos matemáticos, detendo-se a observar os achados em seu caráter subjetivo, e realizando inferências levando em conta aspectos não aparentes à primeira vista.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso caracteriza pesquisas empíricas que investigam fenômenos contemporâneos em contextos da vida real. De acordo com o autor, esta metodologia se indica quando é possível realizar observações diretas e ter acesso a dados empíricos, como foi o caso deste estudo. Ainda que não tenhamos realizado, para esta pesquisa, formalmente a coleta de dados empíricos, a autora-pesquisa esteve imersa no universo empírico do estudo. Para Yin (2011, p. 247), a unidade de análise é “o caso em um estudo de caso”.

Nesta pesquisa, portanto, a unidade de análise consiste no universo da pesquisa constituído pela escola-campo, um instituto público de Educação Básica, o qual atende a estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e a universidade comunitária já referida. Mais especificamente, o caso consiste no planejamento e no desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da universidade alvo do estudo.

Com relação às etapas da pesquisa, Gil (2008), o identifica nove fases para a elaboração da mesma: a) formulação do problema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação de hipóteses; d) elaboração do plano provisório do assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto.

Num primeiro momento, portanto, elaboramos o problema de pesquisa, o qual consistiu no questionamento referente à possibilidade de o PIBID funcionar como uma política de formação continuada docente, por meio da colaboração entre universidade e Educação Básica. O levantamento bibliográfico preliminar deu-se por meio de buscas em plataformas de pesquisa científica (como Scielo e Capes Periódicos), na biblioteca da universidade, na biblioteca da escola, e no acervo pessoal dos autores. Após a fase da formulação de hipóteses, elaboramos

o plano provisório do assunto e, buscando nas fontes, procedemos à leitura do material e seu fichamento. Após esta etapa, partimos para a organização do trabalho, que resultou nos tópicos do presente artigo, redigindo o texto coletivamente, por meio de arquivo compartilhado na ferramenta Google Drive.

Durante a fase de observação, que ocorreu durante a aplicação do programa, procuramos trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre bolsistas, supervisoras, coordenadora de área e coordenadora do programa. Dessa forma, buscando a contribuição significativa na formação acadêmica docente dos bolsistas PIBID, foi-se inserindo as mesmas nas vivências do espaço escolar de maneira a aprimorar o desenvolvimento das ações inerentes ao que foi proposto.

3 Fundamentação Teórica

Ao abordar a referida temática compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação que oportuniza a construção da autonomia profissional e social envolvendo a coletividade. Não se pode aceitar um profissional da educação individualista, uma vez que a qualidade do ensino se dá no coletivo (IMBERNÓN, 2009). Em relação a isto, Tardif (2002) afirma que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Será possível compreender a importância do fazer pedagógico docente articulada aos processos de formação do mesmo, quando os profissionais da educação perceberem que a construção dos saberes e a formação continuada constituem-se num processo dinâmico e coletivo.

A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa, com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas “cada uma a seu modo” (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

A competência profissional do educador é uma exigência da sociedade atual. Percebendo o ensino como uma prática inserida na sociedade, é preciso aceitar que, a competência torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia dentro do contexto de trabalho.

Cada vez mais o dar-se conta da complexidade da tarefa de educar torna-se necessário. Não somente dar-se conta, mas, articular ações que venham de encontro a esta demanda. Para tanto, investir na reflexão sistemática de práticas educativas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente, torna-se um fator muito importante neste processo. A formação permanente do professor pode ajudar no rompimento do individualismo, haja vista, sejam aproveitados os momentos de coletividade na escola, nos quais a partilha de experiências e o estudo de teorias entrelaçam-se em um diálogo colaborativo e participativo fortalecendo os interesses do grupo (DEMO, 2004).

Para que este profissional desperte enquanto intelectual crítico que manifesta a sua autonomia na profissão como forma de emancipação, faz-se necessário que, a estrutura escolar permita a participação do docente, exercendo um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar, superando as distorções ideológicas e efetivando o desenvolvimento da consciência crítica em seu meio profissional (TARDIF, 2002). Diante disso, a escola como instituição social que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e educadores, é uma instituição co-responsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade.

O profissional docente reflexivo entende que seu que-fazer pedagógico requer autonomia, responsabilidade social e individual, e que este precisa ter capacidade crítica e criativa na busca de soluções aos obstáculos encontrados no decorrer da carreira docente. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Sob esta ótica, no decorrer da sua prática, o professor vai construindo-se como um intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão de maneira emancipatória com vistas à formação de uma identidade não só profissional mas

também pessoal. Sendo assim, supera as distorções ideológicas e desenvolve a consciência crítica, exercendo um papel ativo que objetive mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar.

A identidade profissional do docente, conforme Pimenta (1997), não é imutável e externa ao sujeito, mas construída dentro da sua profissão a partir de um contexto no qual o sujeito está inserido historicamente e culturalmente situado. A autora afirma ainda que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

Sabe-se que o homem é agente de um processo histórico, social e cultural e a todo profissional da educação se coloca uma tarefa: a de contribuir com essa construção, sistematizar a teoria e a prática avaliando continuamente o processo pedagógico. Nesta perspectiva, entende-se que o papel desempenhado pelo professor é fundamental partindo de uma concepção metodológica básica: “prática-teoria-prática” (FREIRE, 1987). Teorizar sobre a prática significa ir além das aparências imediatas. Refletir, discutir, buscar, conhecer melhor o tema problematizado e estudar criativamente.

Pimenta (1997), em suas palavras, enfatiza a reflexão como fator de suma importância para a significação do que-fazer docente. Revisar constantemente conceitos já postos, reafirmar teorias presentes na prática cotidiana do professor permitindo o confronto de ideias e supostamente de práticas com teorias, fazem parte de um leque sistematizado de aspectos fundamentais para uma prática consistente, reflexiva e crítica.

De acordo com Hemielewski, Pacheco e Jung (2017), o professor enquanto autor do processo de construção de conhecimentos e conhecedor da realidade em relação às problemáticas e questões que surgem no ambiente de trabalho é exigido de uma formação continuada centrada na escola. Assim, segundo as autoras, esta deve ancorada no trabalho coletivo, que propicie uma constante revisão da prática de forma consciente, crítica, revendo suas experiências enquanto profissional da educação qualificando-se constantemente.

Em face do exposto, destacamos que o “PIBID é a oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor, e isto, representa, para o profissional da Educação, a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com espaço no qual deve organizar suas práticas educativas” (RODRIGUES et al, 2013, p. 10). Segundo o autor, o PIBID é um Programa que objetiva a relação da Universidade com a Educação Básica e vem contribuindo para a formação inicial dos bolsistas acadêmicos, bem como com a formação permanente dos professores que já atuam na educação. Para tanto, enfatizamos que no mundo da docência não basta “estar” professor, é preciso “ser” professor comprometido com seu ofício estabelecendo relações do conhecimento prático teórico constituindo-se como profissional da educação.

De acordo com Tardif (2002), o ofício e a profissionalidade versam pela forma do sujeito exercer a profissão rompendo paradigmas buscando a reinvenção da organização do trabalho nas escolas e instituições de ensino, pautadas pela pesquisa-ação, prática-reflexão e profissionalização interativa. Daí a importância do estudo relacionando a cooperação entre as diferentes áreas visando à plenitude de um novo trabalho docente. Segundo o autor,

Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos de conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros autores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2002, p. 240).

Sob esta ótica, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a exigência dos Projetos pedagógicos da educação básica proporcionam o incentivo à participação dos docentes e sua cooperação para a discussão e elaboração dos próprios planejamentos de disciplinas. Assim, é necessário trabalhar com um novo olhar para as exigências da formação de profissionais na contemporaneidade.

Nesta perspectiva, observamos que exercer a docência exige o domínio dos conhecimentos básicos em determinada área do conhecimento com profissionalidade, desenvolvendo habilidades e competências que permitam ao professor e ao aluno construir e desenvolver este conhecimento de forma interdisciplinar. Desta forma entende-se que o trabalho docente versa pela competência pedagógica, habilidades e atitudes para atuar em sala de aula.

Mediação Pedagógica inclui atitudes de diálogo com os alunos, de respeito e corresponsabilidade para que o processo de formação seja assumido por professor e aluno, em parceria para que o trabalho do dia a dia em aula seja realizado em equipe pelos alunos e pelo professor (MASETTO; GAETA, 2013, p. 306).

A este respeito, Freire (2000, p. 25) ensina que:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma ao corpo formado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender.

Assim, o autor coloca em sintonia o educador e o educando, numa relação de interdependência, onde não se trata de, como ele mesmo diz, depositar conhecimentos no aluno, como em uma relação bancária, na qual se realiza depósitos. Muito antes, trata-se de uma relação de afeto, de diálogo e de problematização, na qual o professor nunca deixa de estar aberto para a possibilidade de aprender, ainda que seja ensinando.

Atualmente, a docência, a pesquisa, o saber como em outras profissões, exige capacitação própria e profissionalismo. Neste sentido ao professor coloca-se

o desafio de olhar o aluno no processo do ensino aprendizagem dando ênfase na aprendizagem dos alunos e não na transmissão do conhecimento por parte dos professores, partindo da pergunta: “o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea”?

4 Análise e discussão dos dados

Neste tópico destacamos as principais ações realizadas na Escola Campo contempladas durante a vigência do Programa PIBID com a orientação e acompanhamento da supervisão escolar:

1. Disponibilização e orientação nas observações nas disciplinas pedagógicas;
2. Acompanhamento nas intervenções nas disciplinas pedagógicas;
3. Encontros semanais entre bolsistas e supervisoras para planejamento;
4. Organização de murais pedagógicos da escola;
5. Participação em encontros de formação com professores;
6. Participação em atividades alusivas ao aniversário da escola, tais como: desfile, Dia do Presente, Dia do Cinema e Teatro na Escola. Nessas atividades, as bolsistas do PIBID ficavam responsáveis pela elaboração e dinamização de uma ação;
7. Organização de dinâmicas para abertura de encontros de formação para professores e outros;
8. Condução de Leituras Pedagógicas;
9. Construção de artigos para serem apresentados em eventos da universidade;
10. Organização de Grupos de Estudos;
11. Organização e Dinamização de uma Gincana com o Curso Normal;
12. Organização de roteiros de filmes educativos trabalhados com os alunos do Curso Normal.

Por meio das atividades referidas, foi possível perceber que é possível o trabalho conjunto entre a universidade e a Escola de Educação Básica. Os docentes passaram a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores e alunos manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Como explicam Masetto e Gaeta (2013), assumir a docência com profissionalidade é a exigência que a sociedade de hoje faz na esperança de ver encaminhadas soluções novas e construtivas para seus problemas atuais na busca de formação de profissionais que respondam as necessidades da sociedade com competência e cidadania.

Diversos autores anuem (DEMO, 2004; MASETTO, GAETA, 2013; NÓVOA, 2009, entre outros) que o desenvolvimento do trabalho colaborativo está em conexão com o desenvolvimento da reflexão, uma vez que os debates em grupo permitem que se articulem experiências pessoais e partilhadas. Referindo-se ao perfil do professor do século XXI e sua postura reflexiva, Fernández (1995, p. 25) refere que:

El profesional de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, flexible, libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar a tiempo), comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierte en un recurso más para el grupo.

Assim, como percebemos a relação entre os futuros docente e os mais experientes, Demo (2004) explica que a relação entre professor e aluno não mais pode ser linear (vertical), girando somente em torno da aula, num processo de dominação, mas sim de autopoietica, baseada na pesquisa e na elaboração própria do aluno, abrindo-lhe horizontes emancipatórios. O professor também precisa aprender a aprender em seu campo profissional, pois quem não estuda não faz o aluno reconstruir seu conhecimento. Dessa forma foi possível perceber a articulação entre os saberes da experiência e os saberes da academia.

Por fim, retomando nossa questão de pesquisa e objetivo deste estudo, auferimos que sim, o PIBID pode servir como um precioso instrumento de formação continuada docente, por meio da articulação colaborativa entre a universidade e a escola de Educação Básica. Neste sentido, temos a anuência de Freire, o qual esclarece que:

[...] Na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2000, p. 43-44).

Nesta perspectiva, observamos a perfeita contraposição entre os saberes da academia com as problemáticas do cotidiano da educação na escola. Desta forma, esta percepção vai ao encontro do pensamento freireano, quando este esclarece que a prática reflexiva leva ao aperfeiçoamento da prática e aproxima-se ainda mais teoria e prática. Significativamente, por meio do PIBID acontece o fortalecimento da formação dos docentes, numa relação entre teorias estudadas e a realidade diária do fazer pedagógico, num movimento de formação contínua, o que acontece a partir da reflexão, da análise, da criticidade, da avaliação e principalmente do diálogo.

5 Considerações finais

O programa desenvolvido na Escola Campo iniciou no segundo semestre de 2012 proporcionando inicialmente formação às acadêmicas com o conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola, Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais; buscando inseri-las em todas as vivências do cotidiano escolar. Na vivência dos problemas reais da prática docente, conheceram o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

Com ações colaborativas foi possível compreender que a profissionalidade requer ainda uma competência no exercício da dimensão política, pois quando o docente entra em sala de aula encontra-se na totalidade do seu ser e de sua personalidade independente de sua especialidade em determinada área do conhecimento. Assim, o conhecimento epistemológico corresponde a um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, integrando o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.

Neste sentido, aproxima-se ainda mais teoria e a prática, num trabalho colaborativo entre universidade e escola de Educação Básica. Significativamente, acontece o fortalecimento da formação inicial dos acadêmicos bolsistas, pois estes podem relacionar as teorias estudadas na graduação com a realidade diária da escola. Da mesma forma, os professores já em exercício da sua profissão participam de um movimento de formação contínua, o que acontece a partir da reflexão, da análise, da criticidade, da avaliação e, principalmente, do diálogo.

Percebemos, a partir desse cenário, que os processos de construção são recíprocos entre professor, professor supervisor e acadêmico bolsista. O diálogo constante favorece um momento de trocas e partilha de saberes, o que possibilita a cada sujeito uma constante formação baseada na personalidade e na profissionalidade de cada um, tendo em vista a autonomia e o *locus* de trabalho.

Podemos afirmar, portanto, que as atividades desenvolvidas pelo Programa PIBID são importantíssimas para a qualificação da formação docente, uma vez que o mesmo proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas acadêmicos dos cursos de licenciatura, bem como para as supervisoras da Escola Campo, aproximando ainda mais os estudos da universidade com a realidade das escolas de Educação Básica.

Referências

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

BRASIL. Portaria n. 38, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

- FERNÁNDEZ, L. **Instituciones educativas**. Buenos Aires: Paidc's, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HEMIELEWSKI, D. M. S.; FRIPP, L. F. H.; SCHMIDT, T. M. H. A supervisão no PIBID, educação continuada e saberes docentes: questões de profissionalização do professor. In. **Anais I Ciclo de Estudos em Educação: contemporaneidade e interdisciplinaridade**. URI – Frederico Westphalen. Editora URI. 2013, p. 220-229.
- HEMIELEWSKI, D. M.; PACHECO, L. M. D.; JUNG, H. S. Perspectivas de formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 112, 2017.
- IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MASETTO, M. T.; GAETA, C. Docência com profissionalidade no ensino superior. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, v. 4, n. 2 S, 2013.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Alegre, 1995, p. 11-30.
- NÓVOA, A. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente. v. 3, set, p. 05-13, 1997.
- RODRIGUES, R. V. (org). **O PIBID na URI II atividades desenvolvidas em 2012**. Editora URI: Frederico Westphalen/RS, 2013.
- SANTOS, B. S. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

CAPÍTULO 2

GESTÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO

Joanah Dal Mas dos Santos

Rafael Vasconcelos

Paulo Fossatti

1 Introdução

Por intermédio da pesquisa em bancos de dados disponíveis em periódicos, reconhecemos a importância de refletir sobre o perfil do gestor educacional, seja ele da educação básica ou de Instituições de Ensino Superior (IES). Sabendo que, basicamente, os gestores educacionais são também professores, surgiram alguns questionamentos, sobre os quais pretendemos refletir no decorrer deste trabalho, como: qual é o perfil desse professor-gestor? Que características ele apresenta? A questão mais relevante, entretanto, se apresentou no decorrer da pesquisa, quando nos deparamos com as pesquisas de Soares (2013), Alves e Fossatti (2015), Ambrosini (2017), Vieira e Vidal (2013) e Sarmiento (2016). As primeiras três pesquisas constataram que, na Educação Superior, o gênero preponderante é o sexo masculino. Os outros autores averiguaram que mais de 70% dos gestores da Educação Básica são do sexo feminino. Assim, emergiu o questionamento: Por que as mulheres têm o perfil de diretoras de escola, mas na universidade, esse perfil cabe aos homens? E é a partir deste cenário que se desenvolve o debate sugerido neste trabalho, sobre a questão do sexismo.

Um dos maiores desafios da gestão acadêmica é adaptar-se ao ambiente educacional. Soares (2013, p. 80) denomina essa realidade como “Era da Informação”, na qual o educador poderá encontrar algumas dificuldades em diversos aspectos relacionados ao mundo contemporâneo. Dito isso, adotamos o termo “professor-gestor” de Barbosa e Mendonça (2014; 2016), pois o trabalho educacional vai além da capacidade de realizar o papel de gestor, não deixando de

ser professor e participante ativo na comunidade acadêmica.¹ Visto a importância da adaptabilidade da gestão acadêmica na contemporaneidade, compreendemos a posição do professor-gestor como meio de inovação. Porém, os autores elucidam a exigência de os professores exercerem funções para as quais, muitas vezes, não estão devidamente preparados. Assim, cada vez mais o docente realiza uma quantidade de tarefas administrativas, inclusive para a gestão das suas turmas.

Desta forma, ao tentar compreender o papel do professor-gestor e traçar o perfil do mesmo, colocamos em destaque a relevância do debate da questão de gênero. O trajeto metodológico da pesquisa é de ordem qualitativa e de caráter teórico, fundamentando-se na pesquisa em bancos de dados de artigos em periódicos. Com relação à arquitetura do artigo, após esta breve introdução, o apresentamos da seguinte forma: Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussões juntamente com o subtítulo “A diretora e o reitor: algumas hipóteses”, seguido das Considerações Finais e das Referências.

2 Referencial Teórico

A gestão estratégica vem se modificando e tornando-se necessária em organizações educacionais. Percebe-se que na sociedade moderna não é mais aceitável realizar a administração de uma instituição apenas com a experiência constituída ao longo da carreira (SARMENTO et al., 2016), sem capacitação e competências profissionais, baseando-se somente no senso comum. Posto isso, reconhecemos a importância da formação de gestores para que os mesmos ganhem “um conjunto de conhecimentos, procedimentos e ferramentas na área da gestão” como esclarecem Sarmiento et al, (2016, p. 66).

Se antes o educador apenas promovia e era responsável pelo ensino, a pesquisa e extensão na Instituição de Ensino Superior (IES) (BARBOSA et al., 2016), nota-se que atualmente uma mudança significativa das universidades é a transformação nos paradigmas da gestão. Barbosa e Mendonça (2014, p. 135)

1 Há, entretanto, uma corrente que desvincula a figura do gestor da docência, na qual se inserem os grandes grupos corporativos da educação superior, principalmente. Nesta perspectiva, o gestor precisa estar instrumentalizado para administrar a instituição educacional (COLOMBO, 2004).

explicam: “anteriormente eram comunidades colegiadas de acadêmicos, em organizações com hierarquia. Com isso, os professores têm sido encorajados a se tornarem gestores e a desenvolverem gestão estratégica”. Devido a esta demanda, alguns professores estão se profissionalizando e especializando na gestão.

Paiva (2007, p. 45) apresenta em sua tese um modelo de competências profissionais, as quais se constituem em: “competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas”. Entendemos o modelo de competências citado, também como parte importante do perfil do professor-gestor.

Ao observar os estudos de Barbosa e Mendonça (2016) e Paiva (2007) percebemos a conexão das competências profissionais e a influência das Políticas Institucionais (PI).² Dessa forma, exibimos uma triangulação junto com os componentes das competências profissionais estabelecidos pela autora: grupo de habilidades e influência das PI.

Acrescentamos à tese de Paiva (2007), por meio de um quadro, um diálogo com outros autores para explicar sobre a influência das PI na mobilização das competências profissionais. Este quadro é distribuído, resumidamente, da seguinte forma:

2 Segundo Barbosa e Mendonça (2016, p. 68) as PI são “um conjunto de políticas públicas e políticas organizacionais que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores”.

Quadro 1 - Influência das Políticas Institucionais (PI) na mobilização das competências profissionais³

Componentes	Grupo de Habilidades	Influência das PI
Cognitiva	Competência cognitiva/ funcional	Políticas Organizacionais (PO) e Políticas Públicas (PP) ³ pode contribuir para pesquisa, docência e extensão
Funcional	Específica da ocupação da profissão	As PO e as PP podem auxiliam a formação de professores por meio de mestrados ou doutorados
Comportamental/ Pessoal	Social/vocacional e intraprofissional	PO colaboram na partilha de conhecimentos, normas, entre outros
Ética	Pessoais e profissionais	Políticas organizacionais muitas vezes auxiliam no pensamento crítico de docentes
Política	Pessoal, profissional, organizacional, e social	PP e PO podem atuar na promoção de comportamento crítico frente a hipóteses teóricas, políticas, entre outros

Fonte: Paiva (2007), Soares e Cunha (2010).

Soares (2013, p. 82) sugere em sua pesquisa um perfil de gestor de IES brasileira, na qual inclui as seguintes especificidades: “homem, a partir de 48 anos, com mais de 10 anos de casa e cerca de 20 anos de carreira, com formação exclusivamente em universidades brasileiras”. O autor ainda expressa que majoritariamente esses gestores não possuem vínculo familiar (65,5%).

Considerando os dados encontrados por Vieira e Vidal (2014), já no perfil de gestores escolares a dominância é do sexo feminino (79,5%), com idade acima dos 40 anos (61,6%). Posto isso, entendemos que a dominância no perfil de gestores universitários não é do sexo feminino, e sim do sexo masculino. Tal afirmação pode ser observada também no estudo de Sarmiento et al. (2016, p 68), feito em uma escola de Ensino Infantil e Fundamental, com o total de 80 gestores, sendo em grande

maioria com gestores do sexo feminino: “desse conjunto de gestores, 78 são do sexo feminino e 2 do masculino”. Diante disso, fica cada vez mais clara a predominância das mulheres apenas como gestoras escolares do ensino básico brasileiro.

Alves e Fossatti (2015) apresentam um trabalho quantitativo-qualitativo que esclarece sobre o perfil de gestores em IES comunitárias do Rio Grande do Sul. Na pesquisa, através da coleta de dados das entrevistas com os sujeitos locus do estudo, ficou manifesto que há prevalência do sexo masculino (75%) no perfil de gestores de instituições de ensino superior. Ambrosini (2017) elucida isso em um estudo quantitativo mediante revisão bibliográfica, de cargos como reitor e vice-reitor ocupados pelo sexo feminino em instituições de ensino superior.

Ao investigar os achados da pesquisa, Ambrosini (2017) coloca, de forma sucinta, os números encontrados de mulheres no cargo de reitoria e vice-reitoria em universidades federais, sendo esses: 30% o total de reitoras e 34% do total de vice-reitoras. A investigação demonstrou também variação entre as regiões do Brasil. A região centro-oeste por exemplo, apresenta 60% de representação feminina no cargo da reitoria, já a região sul aponta para um percentil de 18% mulheres no cargo (AMBROSINI, 2017). Porém ainda podemos observar que o sexo feminino não tem muita representatividade entre os cargos de reitoria e vice-reitoria.

Apresentando as pesquisas anteriores, percebemos a importância de discutir não só o perfil professor-gestor, mas a representação feminina nesse modelo de perfil e em cargos de reitoria e vice-reitoria de IES. Kergoat (2009, p. 67) evidencia essa questão, quando expressa que “as condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais”. Posto isso, fica evidente a relevância da abordagem de tal assunto, visto que o mercado de trabalho tem papel significativo na construção social do indivíduo, mesmo apresentando distinções entre o sexo feminino e masculino. Acerca disso, Maruani (2009, p. 86) ressalta que: “analisar a situação das mulheres no mercado de trabalho é questionar seu estatuto social: o emprego feminino é um fio condutor para compreender o espaço das mulheres na sociedade. Nesse sentido, a divisão sexual dos empregos constrói o gênero”.

Assumimos aqui o conceito de gênero e sexo da seguinte maneira: sujeito a variações livres, o sexo (biologicamente, base das distinções entre homens e

mulheres). O gênero, da “comparação entre os papéis masculinos e femininos, para se ocupar do gênero como construto social” (JUTEAU, 2009, p. 92), ou seja, como determinado grupo e/ou sociedade caracteriza o feminino e o masculino.

Após esta breve definição de sexo e gênero, colocamos em foco o significado de sexismo, o qual se faz presente, ainda que de forma subliminar, durante todos os achados sobre o perfil de gestor para IES e sobre o papel da mulher como gestora educacional. Caracterizando a palavra sexismo de acordo com o Dicionário Online de Português (Dicio),⁴ obtemos o seguinte significado: “atitude, discurso ou comportamento, que se baseia no preconceito e na discriminação sexual”. Mesmo sendo claro que o sexismo afeta tanto o sexo masculino quanto o feminino, fica evidente que as mulheres são significativamente prejudicadas pelo sexismo. Nascimento (2017, p. 20) elucida isso quando argumenta: “a curiosidade é que ele [o sexismo] tem um padrão claro: afetar aquilo que é feminino, ou pelo menos socialmente considerado feminino”.

Posto isso, é relevante observarmos a linha tênue entre o sexismo e o patriarcado, já que ao se falar de sexismo falamos também de relações de poder. Neste cenário, o patriarcado nada mais é do que a dominação do poder masculino sobre a sociedade e/ou a mulher. Delphy (2009, p. 173) define o patriarcado como “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens”, corroborando com nossas inferências.

3 Metodologia

Como já foi dito anteriormente, esta pesquisa é de ordem qualitativa e de caráter teórico, fundamentando-se na busca em bancos de dados de artigos em periódicos disponíveis. Conforme as etapas de pesquisa descritas por Gil (2008), elegemos o seguinte percurso para este estudo: a) formulação do problema; b) construção de hipóteses ou determinação dos objetivos; c) delineamento da pesquisa; d) seleção da amostra; e) coleta de dados; f) análise e interpretação dos resultados; g) redação do relatório.

A formulação do problema surgiu através da pesquisa de material teórico, sendo essa modificada ao longo das leituras. A indagação inicial seria: qual o modelo

4 Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sexismo/>>. Acesso em: 22 de ago. de 2018.

de perfil desse professor-gestor? Por quê? Em seguida, frente à possibilidade da existência de sexismo, averiguada com o decorrer da pesquisa, passamos a questionar: Por que as mulheres têm o perfil de diretoras de escola, mas na universidade, esse perfil cabe aos homens? Posteriormente, ao delimitar o problema e/ou questão, seguiu-se a etapa de construção de hipóteses ou determinação dos objetivos. Nesta fase da pesquisa, procuramos esclarecer o papel do professor-gestor e trazer dados para elucidar a presença da questão de gênero e sexismo na liderança de IES por meio do perfil de gestores universitários.

O delineamento da pesquisa se dá por meio de subtítulos, com os quais buscamos organizar este trabalho: Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussões juntamente com o subtítulo “A diretora e o reitor: algumas hipóteses”, seguido das Considerações Finais e das Referências. Ao fazer isso, traçamos um plano para estudar nossas questões norteadoras. Assim, a seleção da amostra nesta pesquisa não existiu, uma vez que não se trata de uma pesquisa empírica, mas sim de revisão de literatura acerca do tema de estudo.

Usamos como coleta de dados a pesquisa bibliográfica em periódicos como: Google Acadêmico, Scielo, Capes Periódicos e Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos (ICAP). A análise e interpretação dos resultados foi a fase das inferências dos autores. A formulação da redação do trabalho deu-se de forma coletiva entre os autores, utilizando o recurso do Google Drive, de maneira que todos podiam contribuir, respeitando seu tempo e seu espaço.

4 Resultados e discussões

Alguns questionamentos nortearam nossa pesquisa, os quais foram apresentados e discutidos ao longo do presente trabalho, sendo eles: Qual é o perfil desse professor-gestor? Que características ele apresenta? A partir desses resultados, nossa questão de pesquisa ficou mais clara, sendo ela: Por que as mulheres têm o perfil de diretoras de escola, mas na universidade, esse perfil cabe aos homens? ou: Por que elas estão na Educação Básica e eles no Ensino Superior? A partir dessas questões apresentamos os resultados e discussões, na sequência.

4.1 A diretora e o reitor: algumas hipóteses

A presente pesquisa não tem o intuito de apresentar conclusões, tampouco de trazer soluções ou respostas prontas para os questionamentos apresentados. Pelo contrário, busca suscitar o debate e chamar a atenção para os achados, de maneira a propor a continuidade dos estudos sobre a temática.

Entretanto, ao constatar os autores citados (SOARES, 2013; VIEIRA e VIDAL, 2013; ALVES e FOSSATTI, 2015; SARMENTO 2016; AMBROSINI, 2017) que as mulheres estão, em sua maioria, na gestão da educação básica e os homens na gestão da educação superior, a inferência que fazemos é a de que existe sexismo na gestão das instituições educacionais. Trata-se de um reflexo da situação da mulher na sociedade como um todo: na política, nas empresas, etc.

Zanatta et al. (2016) expõem sobre a atual condição política do Brasil, abordando sobre o conservadorismo político e o fundamentalismo religioso que encontramos no governo, e como isso pode afetar não só a igualdade de gênero, mas também a comunidade LGBTQ+,⁵ entre outros. Dito isso, Zanatta et al. (2016, p. 2) ainda salientam que “os representantes de partidos que se denominam conservadores e de base religiosa, usando os argumentos em “defesa da família” patriarcal, branca e heterossexual, explicitam o desejo pela disseminação da misoginia, da homofobia e da intolerância à categoria de gênero”.

Apesar da conquista do voto feminino, que ocorreu somente em 1932, há pouca representatividade feminina no legislativo. Peixoto et al., (2016) demonstram isso nos achados de sua pesquisa, que revela que nas eleições do ano de 2006 cerca de 2.355 mulheres concorreram, isso representa 13,8% para ambos os cargos (deputada federal e estadual). “Mesmo possuindo um sistema de cotas, que reserva às mulheres 30% das vagas nas listas partidárias, o percentual de mulheres para ambos os cargos ainda é muito baixo se comparado ao percentual de homens” (PEIXOTO, 2016, p. 130). Pinto e Silveira (2018, p. 182) estão de acordo quando evidenciam que “ao longo de 17 legislaturas, foram eleitas 653 mulheres em todos os estados brasileiros e em todos os partidos com tradição política, sempre representando uma ínfima parte dos políticos eleitos em níveis estadual e federal”.

5 De acordo com Garcia et al (2017, p. 20), o significado da nomenclatura é “lésbicas, gays, travestis, transexuais, transgêneros, bissexuais, intersexuais” e outras maneiras de representações sexuais.

O espaço da mulher no mercado de trabalho, bem como a busca pela igualdade de gênero, são algumas das muitas conquistas do feminismo. Porém, ainda temos um longo caminho, visto que apesar de tanta luta, há desigualdade salarial entre homens e mulheres, muitas vezes, favorecendo os homens (ASSIS e ALVES, 2014). Os autores ainda trazem dados, através de suas pesquisas, que demonstram “a discriminação seria responsável por algo em torno de 81% a 89% do diferencial de salários entre homens e mulheres no setor formal e por conta própria do Brasil” (ASSIS e ALVES, 2014, p. 122). Hirata (2014, p. 63) corrobora com nossos achados quando expõe: “os homens brancos possuem os salários mais altos; em seguida, os homens negros e as mulheres brancas; e, por último, as mulheres negras têm salários significativamente inferiores”.

Outro ponto que percebemos importante abordar é a visão maternal da professora da educação básica (MONTEIRO, 2016), o que talvez possa explicar porque há mais mulheres pedagogas e, por consequência, gestoras das escolas e não da universidade. Monteiro (2016, p. 73) ainda explica que “é possível observar que essa profissão sempre foi exercida por mulheres, pois elas detêm o dom materno”. Posto isso, fica novamente notória a posição sexista e de grande influência patriarcal em que a mulher se encontra na sociedade.

5 Considerações finais

Por intermédio da investigação do perfil de professor-gestor e as características e competências profissionais que se apresentam como necessárias ao mesmo, surgiram alguns questionamentos, os quais delimitaram o nosso objetivo na direção de refletir sobre a possibilidade da existência de sexismo na gestão educacional. Apesar de trazer essas questões, nosso propósito não é respondê-las, e sim provocar o debate e a reflexão acerca do tema e expressar que a academia precisa de um olhar atento para as questões do sexismo e da igualdade de gênero, com relação à mulher.

Nesta perspectiva, cabe salientar que a busca das mulheres ao longo dos anos, por meio do feminismo, não é colocá-las em patamar superior, pois isso assemelha-se ao machismo, mas sim dar a elas (mulheres) lugares de falas

importantes que antes (e atualmente, com frequência) ainda são dominados pelos homens, como abordamos no presente trabalho. Ao refletir sobre a continuidade da pesquisa em estudos futuros, percebemos a importância da busca por dados empíricos.

Por meio dos achados, observamos a presença do sexismo no perfil desse professor-gestor, visto que há prevalência dos homens em cargos de reitoria e vice-reitoria em IES, e mulheres em cargos de gestoras de escolas de ensino básico. Apesar da constante mudança e avanço ao longo dos anos, ainda precisamos problematizar essas questões, visto que as relações de poder sobre a mulher e o patriarcado ainda se fazem presentes na sociedade atual, como um todo.

Referências

ALVES, S.; FOSSATTI, P. **O perfil dos gestores das universidades comunitárias gaúchas**. Salão de Iniciação Científica UFRGS - XVII SIC. Porto Alegre. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/136201/Poster_40985.pdf?sequence=2>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

AMBROSINI, A. B. **A representação das mulheres como reitoras e vice-reitoras das universidades federais do brasil**: Um Estudo Quantitativo. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Mar del Plata Argentina. 2017.

ASSIS, R. S.; ALVES, J. da S. Hiato salarial entre homens e mulheres no Brasil segundo condição migratória: o mercado de trabalho é segregado ou discrimina? **Revista Econ. NE, Fortaleza**, v. 45, n. 1, p. 120-135, 2014.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor em universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Revista Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p.131-154, 2014.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O Professor-gestor E As Políticas

Institucionais Para Formação De Professores De Ensino Superior Para A Gestão Universitária. **Revista E&G Economia e Gestão**, v. 16, n. 42, 2016.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. de S. A. Políticas Públicas E Políticas Organizacionais Para Formação De Professores-gestores Do Ensino Superior. **Revista Pretexto**, v. 17, n. 4, p. 95-110. 2016.

COLOMBO, S. S. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

DELPHY, C. Patriacardo (teorias do). In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H. Le; SENOTIER, D. (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 173-178.

GARCIA, C. C.; YAGO, D. F.; SANCHEZ, M. H.; SILVA, F. M. Introdução. In. GARCIA, C. C.; YAGO, D. F.; SANCHEZ, M. H.; SILVA, F. M. (Orgs.). **O Rosa, O Azul, E As Mil Cores Do Arco-íris: Gêneros, Corpos E Sexualidades Na Formação Docente**. São Paulo: Editora Annablume, 2017, p. 17-24.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º edição. São Paulo: Atlas. 2008.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Revista Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, p. 61-73. 2014.

JUTEAU, D. Etnicidade e Nação. In. HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H. Le; SENOTIER, D. (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 90-96.

KERGOAT, D. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais do Sexo. In. HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H. Le; SENOTIER, D. (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 67-75.

MARUANI, M. Emprego. In. HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H. Le; SENOTIER, D. (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 85-90.

MONTEIRO, I. P. A Participação Do Homem Na Educação Infantil: Estudo De Caso Da SMEC – Ubá, MG. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar**, v. I, 2016.

NASCIMENTO, B. B. **O Sexismo no Ensino Superior do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação). 160 f. São Luís - MA: Universidade Federal do Maranhão. 2017. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2091#preview-link0>>. Acesso em: 16 de ago. de 2018.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais**. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EOSA-76BJ82/kely_cesar.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 de ago. de 2018.

PEIXOTO, V. de M.; GOULART, N. L. M.; SILVA, G. T. Cotas e mulheres nas eleições legislativas de 2014. **Revista Política & Sociedade**, v. 15, n. 32, 2016.

PINTO, C. R. J.; SILVEIRA, A. Mulheres com carreiras políticas longevas no legislativo brasileiro (1950-2014). **Revista Opinião Pública**, v. 24, n. 1, 2018.

SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J.; SENIW, R. M. Qualidade Educacional E Gestão. Formação, Investigação E Práticas Gestoras. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 70, p. 55-76, 2016.

SOARES, L. H. Gestão de Instituições de Ensino: o ensino superior privado e os novos parâmetros de perenidade. **Revista Universitas Gestão e TI**, v. 3, n. 2, p. 79-87, 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Revista Dialogia**, n. 19, p. 47-66, 2014.

ZANATTA, L. F.; GREIN, M. I.; DARDET, C. Á.; MORAES, S. P.; BRÊTAS, J. R. da S.; CANTERO, M. T. R.; ROSES, M. Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos? **Revista Cadernos Saúde Pública**, v. 8, n. 32, 2016.

CAPÍTULO 3

A INCLUSÃO DOS PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: A ATENÇÃO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Mariana Pinkoski de Souza

Paulo Fossatti

Henrique Guths

1 Introdução

O acesso e permanência da pessoa com deficiência, tanto de alunos quanto de professores, nos cursos superiores iniciaram no final do século XX nas instituições de ensino superior no Brasil, juntamente com os avanços sociais e tecnológicos e amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394 de 1996, especialmente fundamentadas no artigo 58.¹ Dados do IBGE (2010), apresentam que 23,9% da população total do Brasil tem algum tipo de deficiência, visual, auditiva, motora e mental ou intelectual, o que representa uma real necessidade de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de

1 Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

ensino superior. Diante desses dados, uma instituição de educação precisa levar em conta a deficiência do indivíduo para buscar proporcionar-lhe bem-estar, acessibilidade e autonomia.

No estado do Rio Grande do Sul (RS), foi constituído o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). As instituições que pertencem ao COMUNG são FEEVALE, IPA, PUCRS, UCPEL, UCS, UNICRUZ, UNIFRA, UNIUI, UNISC, UNISINOS, UNILASALLE, UNIVATES, UPF, URCAMP e URI.² O COMUNG é formado por uma grande rede de educação, ciência e tecnologia que, em seu conjunto, conta mais de 40 campi universitários, alcança mais de 380 municípios computa no ano de 2018 segundo seu jornal eletrônico,³ mais de 208 mil alunos de graduação e pós-graduação, ou seja, 50% dos universitários gaúchos, quase 9 mil professores e mais de 11 mil funcionários, obtendo a característica de ser o maior complexo de educação superior do RS.

As instituições confessionais e comunitárias destacam-se no cenário nacional, e em especial no RS, dado o grande número destas neste estado, por um forte compromisso social. Neste compromisso, elas trabalham na perspectiva de praticar um processo educativo e uma gestão universitária que possibilitem uma efetiva inclusão de pessoas com deficiência. Essa inclusão não se limita à dimensão da inserção, ela vai além e objetiva uma integração digna na qual as pessoas, além do acesso, são cuidadas para bem permanecerem no ambiente acadêmico e nele desenvolverem-se como seres humanos e profissionais, sejam eles estudantes, funcionários e/ou professores. Assim, a pesquisa realizada revela o olhar desafiador e inovador da gestão universitária frente à inclusão de professores universitários com deficiência. A arquitetura do presente artigo se constitui pelo referencial teórico, pós esta breve introdução, seguido da metodologia, resultados com a discussão e conclusão.

2 Educação superior e a gestão

A dicotomia e as exigências complexas da contemporaneidade apresentam-se entre a sociedade e a educação superior, com transformações

2 Id Ibid.

3 Disponível em: <<http://www.comung.org.br/>>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.

de um novo pensar e fazer social de universidades engajadas em promover a inclusão educacional, social e profissional (SANTOS et. al., 2011). Frente à procura de instituições democráticas, autônomas, críticas e criativas que auxiliem no processo de construção de uma sociedade mais justa e humana, o tema sobre a atenção da gestão frente à inclusão de professores universitários com deficiência torna-se fundamental.

As instituições de ensino superior no Brasil realizaram, com o passar dos anos, evoluções formais para a efetiva inclusão da pessoa com deficiência. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, publicou o Edital INCLUIR 04/2008, que convocava as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na instituição. Os núcleos de acessibilidade possuem a função de atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, no âmbito do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, promovendo, inclusive, o cumprimento disposto no Decreto nº 5.296/2004, nas Portarias MEC e nº 5.626/2005, e no referido Edital.

De acordo com o Censo do IBGE de 2010, os direitos da pessoa com deficiência podem ser acionados tanto com base no direito fundamental do ser humano como com base nas características próprias desse segmento populacional, eis que 45.606.048 de brasileiros têm algum tipo de deficiência, sendo visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira, em segundo lugar está a deficiência motora, que ocorre em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%, sendo a maioria do sexo feminino com 25.800.681 (26,5%) e 19.805.367 (21,2%) do sexo masculino.

A demanda de profissionais com deficiência capacitados para a docência somente é possível com a mudança de paradigmas antigos. A sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade, assegurando direitos iguais ao processo educacional, frente ao conceito de inclusão, pelo qual, de acordo com Costa (2011), inclusão não significa apenas inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro

do sistema de ensino, mas implica preparar esse ambiente para recebê-la. Para Sasaki (1997), a prática desta inclusão social e educacional repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a convivência com diferentes grupos sociais, a valorização de cada indivíduo e a aprendizagem através da cooperação. De acordo com Siqueira (2010), é importante perceber-se que está inaugurado um novo milênio, a era da diversidade, na qual não cabe mais discriminar e excluir, pois o reconhecimento e a inclusão de indivíduos com deficiência representam um avanço significativo para a instauração de uma sociedade plenamente democrática.

A Lei de Cotas 8213/91, de acordo com o Censo da Pessoa com Deficiência (2010) e Freitas (2015), é uma iniciativa que dá garantias ao trabalhador com deficiência, criada em 24 de julho de 1991 e que estabelece em seu Artigo 93 que a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com pessoas com deficiência e reabilitadas, na seguinte proporção do número total de funcionários: até 200, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501 a 1.000, 4%; de 1001 e acima, 5%.

Nos achados de Giabardo (2017), existem poucos artigos publicados com o tema dos professores universitários com deficiência, pois, em sua análise, de 1990 até 2015, apenas onze artigos foram encontrados, obtendo ausência de artigos publicados no Norte, Nordeste e Centro-oeste. Também foi observado que nenhum dos artigos tratou como tema principal a atenção da gestão universitária sobre este assunto relevante.

Para Bolzan (2017) e Fossatti (2013), o protagonismo do professor nas instituições de ensino superior são induzidos por uma gestão universitária comprometida com engajamento do profissional no mercado de trabalho e na vida acadêmica. Contudo, é fundamental observar o que enriquece este protagonismo laboral, um exemplo é a autonomia, pois é um dos fatores principais para o professor universitário com ou sem deficiência atuar, pois segundo Jung (2018), autonomia pode ser descrita como uma forma de desenvolvimentos de potencialidades, de crescimento humano e atos que auxiliem na sustentabilidade social.

A autonomia é um processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa e pode ser considerada uma trajetória para a vida inteira, que precisa ser cultivada

e dialogada sempre. Para Paulo Freire, a dimensão entre o docente e a autonomia engloba um mundo formado pela história, pela cultura, pela política, fazendo-nos constatar que nele estamos não para nos adaptar, mas para promover a mudança, não há como conceber o espaço pedagógico como neutro e imune a uma ideologia (LIMA, 2016).

Nos últimos 20 anos, o tema da gestão educacional tem recebido especial atenção no cenário da educação brasileira, com o advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a gestão democrática nos âmbitos da Educação Básica e Superior das instituições públicas, prevendo participação docente, discente, formação de conselhos que integram a comunidade escolar e colegiados, no caso das universidades (FOSSATTI, 2017).

Um exemplo de gestão nas universidades comunitárias que podemos citar é o da Universidade La Salle (Unilasalle) Canoas, onde a metodologia é participativa, privilegiando a construção coletiva, fundamentada no “Plano de Formação Lassalista”, no “Programa Qualidade de Vida no Trabalho – Saúde do Trabalhador” e no “Programa de Gestão por Competência”. Estes programas possuem a finalidade de aproximar as pessoas e grupos de trabalho, verificar e dialogar sobre a Instituição: acolhida, respeito, cordialidade, valorizar a missão de cada um dos colaboradores na Instituição, aprofundar a compreensão da identidade e espiritualidade Lasallista, entendendo-os a partir da missão, visão e princípios institucionais (FOSSATTI, 2017).

O padrão organizacional das instituições de ensino é seguido de acordo com os valores estabelecidos pelos líderes, pelas crenças e pelos valores acadêmicos. Possuindo o tema emergente que é a inclusão no trabalho e na academia de professores com deficiências, os gestores devem se subsidiar de informações, entender as demandas, as exigências operacionais e profissionais, mas ao mesmo tempo compreender as subjetividades dos indivíduos para um melhor desenvolvimento relacional (DEWES, 2018).

É necessário compreender a cultura organizacional para que os gestores consigam constituir-se em líderes de equipes que trabalham em setores específicos, desempenhando atividades específicas, mas que, principalmente, trabalham em prol da manutenção dos tempos e espaços formativos de qualidade na instituição.

Nessa perspectiva, o formato da gestão concebido e posto em prática em cada instituição é também uma das dimensões que precisa ser compreendida por todos os envolvidos, pois somente com o comprometimento de todos é que a gestão poderá ser efetivada (FOSSATTI, 2017).

Para Dewes (2018) é primordial entender que a gestão é feita pela coletividade, a equipe de gestão de um determinado setor é fundamental, pois o processo de gestão é compartilhado com todos aqueles que vivem os tempos e espaços universitários. O gestor também precisa compreender que influências externas repercutem no ambiente interno da universidade e vice-versa, por isso é fundamental conhecer e compreender as dinâmicas externas e as internas, bem como o quanto e como cada uma repercute na gestão universitária inclusiva.

Com base nesses referenciais e na reflexão que os mesmos suscitaram, foi desenvolvida a pesquisa sobre a percepção de professores universitários com deficiência física, visual ou auditiva na educação superior. Nela, aspectos referentes à dimensão da gestão universitária no contexto da temática da inclusão do professor universitário com deficiência podem ser observados.

3 Metodologia

A pesquisa implicou uma investigação de natureza qualitativa, na qual, segundo Bardin (2012), permite-se que o foco de estudo vá se construindo e ajustando ao longo do processo. A pesquisa foi realizada no âmbito da educação superior brasileira, tomando em estudo de caso uma instituição confessional no Rio Grande do Sul. Foi escolhido, intencionalmente, um Centro Universitário da região metropolitana de Porto Alegre, por observação própria da natureza dos seus processos de inclusão de pessoas com alguma deficiência e da constatação de que tais processos têm sido tomados em estudos na graduação e na pós-graduação nos trabalhos de conclusão de curso. O tema é, pois, pertinente e importante para as pessoas com deficiência, bem como para as outras pessoas que com elas convivem e para as instituições de ensino.

O conjunto dos sujeitos da pesquisa foi constituído, pelo critério de inclusão, de dois deficientes físicos, um deficiente visual e um deficiente auditivo que trabalham como professores da instituição em estudo. O número

de participantes ficou condicionado à observação do número de professores deficientes que havia na Instituição.

A pesquisa foi realizada considerando, além de bibliografia impressa, a bibliografia encontrada nos portais científicos utilizando os termos “professores universitários”, “inclusão”, “gestão universitária”, “deficiência física”, “deficiência auditiva” e “deficiência visual”, em busca de material científico relevante para o objetivo do estudo. Foi aplicada, para coletar os dados, uma entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista foi feita porque na pesquisa qualitativa, ela possibilita ao entrevistado rememorar os fatos vividos, falar de suas contradições, suas marcas, enfim, de suas memórias individuais e coletivas (CAIADO, 2003). Para manter o sigilo dos professores entrevistados, foram construídas siglas para identificar cada um: professor universitário com deficiência física, cadeirante (PDF1), professor universitário com deficiência física por talidomida (PDF2), professor universitário com deficiência visual (PDV) e professor universitário com deficiência auditiva (PDA). Foi utilizada a sigla PDV (pessoa com deficiência) ao longo do texto, sendo o termo correto para a denominação desde o ano de 2010. A pesquisa foi autorizada por Comitê de Ética em Pesquisa da instituição em estudo. Para o entrevistado cego foi feita uma versão em braile do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados práticos da pesquisa, concluída no ano de 2015, foram sistematizados na forma de um Guia de Orientação, contemplando procedimentos para gestão numa instituição de ensino superior e para o professor deficiente físico, visual ou auditivo.

Assim, considerando a importância da pesquisa realizada, acreditamos que os resultados construídos durante os estudos podem ajudar significativamente nas discussões, chamando a atenção para a necessidade de se ter presente a dimensão da atenção da gestão quando se discute políticas públicas, educação e inclusão.

4 Análise e discussão dos resultados

A seguir são apresentadas algumas considerações que podem ajudar uma instituição de ensino superior a otimizar suas práticas com professores universitários com deficiência, desde que a instituição desenvolva um processo

de construção de gestão universitária participativa e inclusiva, como práticas educativas e formação humana. Destacaremos o que os professores demonstraram através da entrevista realizada e também apontamentos de como as instituições podem atuar frente a estes resultados.

4.1 A atenção da gestão universitária para a autonomia

O livre acesso dentro do ambiente de trabalho e a autonomia para os professores universitários com deficiência facilita a atividade laboral, bem como, aumenta as possibilidades de atuações positivas. Para Fernandes (2010), o trabalho não é apenas de natureza econômica, mas também possui um potencial emancipatório, nos termos da auto realização individual. Nessa perspectiva, em que o trabalho não é reduzido a uma mera categoria instrumental, e quando a instituição oportuniza e disponibiliza o livre acesso aos indivíduos, a externalização de habilidades e talentos do indivíduo fica facilitada.

Para Preti (2014) é necessário compreender que a pedagogia da autonomia é produzida através do indivíduo, tanto na qualidade de professor universitário quanto na condição de aluno, a partir do seu autoconhecimento e baseado em sua história de vida. Considerando importante a construção e o desenvolvimento da autonomia, é possível, conscientemente, que as instituições de educação superior: a) promovam o livre acesso de professores universitários com deficiência; b) facilitem a atividade laboral dos professores universitários com deficiência; c) compreendam que a autonomia dos professores universitários com deficiência capacita-os a terem uma melhor atividade laboral, ampliando as suas habilidades; d) avaliem a satisfação e a autonomia dos professores universitários com deficiência.

4.2 A atenção da gestão para uma nova expectativa de vida

A atividade laboral envolve muitas dimensões na vida de um indivíduo, possibilita uma nova expectativa de vida e sentimentos. Por exemplo, para o professor universitário com deficiência física, usuário de cadeira de rodas, o trabalho envolve várias relações importantes em sua vida: “Na minha vida diária,

o trabalho é importante, no meu caso ele quase é o centro da minha dinâmica de vida, então ele tem uma série de razões importantes, tem a econômica, que ajuda na autonomia, tem as questões de natureza psicológicas, porque tu está ligado com muita gente, tu está se sentindo útil, exercendo uma profissão que de alguma forma eu me preparei” (PDF1).

A PCD, ao ter sua inserção no mercado de trabalho, pode ter a oportunidade de desenvolver uma nova expectativa de vida. Por isso, há necessidade das instituições de ensino superior: a) valorizem o trabalho exercido pelo professor universitário com deficiência; b) entendam a dimensão do trabalho na vida dos professores universitários com deficiência; c) compreendam a importância do trabalho para as demais dimensões da vida do professor universitário com deficiência.

4.3 A atenção da gestão para a reflexão sobre a inclusão e a exclusão

O Ensino Superior no Brasil tem se guiado pelo paradigma linear e cartesiano, que dissocia o pensamento e a ação, ocasionando a falta de contato com a realidade. Os professores, no esforço de conduzir os alunos a aprender, em geral, dão importância ao conteúdo em si, e não à sua interligação, gerando a dissociação entre teoria e prática, perdendo ricos aprendizados e saberes distintos (AMORIM, 2011).

Para Gesser (2012), na Idade Média, a exclusão social das pessoas com deficiência ocorria em sua totalidade, estas eram afastadas da sociedade porque eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características atribuídas indistintamente a todas as pessoas que apresentassem alguma deficiência. Se em algumas culturas as pessoas com deficiência eram simplesmente eliminadas, em outras se adotava a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos.

No século XX o avanço da medicina, responsável por trazer uma maior atenção às pessoas com deficiência, especialmente quanto à criação de hospitais-escola, foi determinante para o surgimento de novos estudos e pesquisas visando à reabilitação e inclusão. Desta forma, se antes da criação destas instituições os cuidados eram unicamente de responsabilidade da família, a partir de então o Estado passou a assumir solidariamente tal compromisso, promovendo leis e ações sociais.

Segundo Nogueira (2012), a inclusão social assegura todo o sistema de proteção institucional da pessoa com deficiência no Brasil, bem como implica na ideia de que há um débito social secular a ser resgatado em face das pessoas com deficiência, promovendo a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Acredita-se que é dever da sociedade e da gestão agir, corrigir-se, combinando esforços, considerando para que as instituições de ensino superior: a) elaborem encontros de capacitação e discussão referentes ao tema da inclusão da pessoa com deficiência; b) possibilitem a interação interdisciplinar dos professores universitários com deficiência com os professores universitários sem deficiência; c) enfatizem para a sociedade acadêmica os avanços da consciência da inclusão e a falta de respeito humano que existe no preconceito; d) difundam que a exclusão fere a dignidade humana e profissional; e) ambientem com qualidade de recursos e solidariedade humana o PCD na academia; f) construam uma maquete para melhorar a organização espaço-temporal do professor universitário com deficiência visual; g) ofereçam um local na IES para efetuar escutas dos professores universitários com deficiência; h) compreendam que a inclusão não é somente um ato legal e não se resume à inserção; i) removam barreiras arquitetônicas e atitudinais na Academia.

Dentre todos os fatores importantes para as instituições seguirem como exemplo de gestão, o dia a dia inclusivo e integrativo é o diferencial para o exemplo de sociedade acadêmica.

5 Considerações finais

Os resultados apresentados a partir da pesquisa realizada e expostos na forma de orientação sobre a gestão universitária para incluir professores universitários com deficiência na Academia, trazem o recorte no tocante a uma instituição universitária. No estudo original⁴ que resultou numa dissertação de mestrado, há também os indicativos de procedimentos a serem praticados pelos professores com deficiência.

A oportunidade de apresentação deste estudo constitui-se em uma

efetiva possibilidade de contribuir com a reflexão de gestão inovadora. A análise realizada neste estudo é apresentada com o resultado de um guia para as instituições, com intuito de auxiliar a construção de inclusões laborais e pessoais efetivas. O guia ressalta a importância da escuta ativa, a ambientação do professor com deficiência, a responsabilidade com os recursos tecnológicos e facilitadores, a avaliação da satisfação e a autonomia do profissional, a valorização individual do trabalho e principalmente a remoção de barreiras, não só arquitetônicas, mas as atitudinais.

A universidade, dada a sua natureza social, tem o compromisso de dar à sociedade retorno das pesquisas que realiza e do ensino e aprendizagem que promove. Assim, neste intuito, apresentamos nossa contribuição, demonstrando que a gestão universitária deve estar atenta e sensibilizada, atuando junto e em prol da inclusão dos professores universitários com deficiência, concluindo ser necessário mais estudos que abordem este assunto, a fim de fortalecer ações que ampliem o cuidado do professor universitário com deficiência na sociedade acadêmica.

Os contextos emergentes na educação superior repercutem na gestão, desenvolvendo e desmistificando as demandas sociais e globais que se tornam salutar e precisam ser englobadas no cotidiano para promover a relevância social na contemporaneidade, otimizando as atividades que constituem o tripé de atuação - ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, a desejada indissociabilidade entre estes elementos caracteriza a busca pelo sucesso de uma instituição atualizada e humanizada.

Referências

AMORIM, F. B.; TOMAÉL, M. I. Gestão da informação e gestão do conhecimento na prática organizacional: análise de estudos de casos. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 8, n. 2, p. 1-22, 2011.

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

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores**: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2 ed. 2009.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, n. 1, p. 90-104, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial. 1988.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010**: pessoas com deficiência. 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação Geral do Censo da Educação Superior. Censo da Educação Superior. Brasília-DF. pgs. 3-13. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_modulo_ies_censup_2013.pdf>. Acesso em: 3 abril. 2015.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados, PUC, 2003.

CARVALHO, R. P. Q. O Surdo EO Mercado De Trabalho: Conquistas e Desafios. **Anais do Seminário ENIAC**, v. 1, n. 4, p. 105-111, 2014.

COSTA, G. T. M; CARVALHO, C. L. A educação para o empreendedorismo como facilitador da inclusão social: um caso no ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, p. 103-118, 2011.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. **Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho**: psicodinâmica do trabalho. São Paulo: Atlas, 1999.

DEWES, A. **Gestão universitária: departamentos didáticos e contextos emergentes da educação superior pública**. 2017. 230f. Santa: UFSM, 2017. Monografia (especialização em Gestão Educacional). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

DEWES, A.; BOLZAN, D. P. V. Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, p. 39-53, abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/30806>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

DUSEN, G. C. **The virtual campus: technology and reform in higher education.** ERIC Digest. 2009. Disponível em: <<http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/0-article/+024/24173.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

FERNANDES, A. L.; SILVA, S. M. Recrutamento e Seleção do Profissional Portador de Deficiência nas organizações: Integração ou Inclusão?. **FACEF Pesquisa-Desenvolvimento e Gestão**, v. 11, n. 2, 2010.

FOSSATTI, P. **Perfil docente e produção de sentido.** Editora Unilasalle. 2013.

FOSSATTI, P., SOUZA, R. V. D., & JUNG, H. S. Desenvolvimento de lideranças lassalistas inovadoras: Fundamentos para excelência da gestão. **Repositório Institucional UFSC.** Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181076>>. Acesso em: 16 de agosto de 2018.

FREITAS, S. V. D. H.; BREGÃO, T. C. C.; FOSSATTI, P. Inclusão no ensino superior: promovendo acessibilidade e possibilidades no centro universitário La Salle-Unilasalle, Canoas. **SEFIC 2015**, 2017.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012.

GIABARDO, S.; RIBEIRO, C.; MARIA, S.; As produções científicas sobre o professor com deficiência. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. v. 30, n. 58, ago, p. 373-387, 2017.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Censo 2010.

JUNG, H. S. **Educação Básica e Autonomia do Educando:** Aproximações e Distanciamentos entre Brasil e Chile. Tese (Doutorado em Educação). 227 f. Canoas: Universidade La Salle. 2018.

LIMA, M. S. L.; DE CARVALHO BRAGA, M. M. S. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. **Educar em Revista**, v. 32, n. 61, p. 71-88, 2016.

NASCIMENTO, M. V.; BEZERRA, T.C. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

NOGUEIRA, R. W. Inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 11, n. 11, 2012.

OLIVEIRA, M. A. et al. Educação inclusiva e a acessibilidade da pessoa com deficiência ao ensino superior. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 5, n. 2, p. 100-109, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - OMS. 2015. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/pessoas-com-deficiencia-nao-devem-ser-esquecidas-dos-objetivos-de-desenvolvimento-sustentaveis-pedem-relatores-da-onu/>>. Acesso em: 03 Abril. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- OMS. **Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE-OMS. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília-DF; 2008. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. University teachers with disabilities: school career and professional achievement. **Revista Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 811-830, 2014.

PAIXÃO, R. B. et al. Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. **Revista de Administração**, v. 48, n. 3, p. 516-529, 2013.

PEREIRA, F. J. R.; SANTOS, S. R.; SILVA, C. C. Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em instituições de ensino superior. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 4, p. 711-716, jul./ago. 2011.

PRETI, F. R. et al. Desafios na formação dos professores para o uso das tecnologias assistivas com a deficiência visual. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 174-186, 2014.

ROSSATO, R. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. A universidade como lugar de formação. **Observatório da educação capes/inep**, v. 2. p. 20-39. 2006.

SANTOS, C. M.; ABREU, M. H. E.; MELIM, J. I. As entidades do serviço social Brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Revista Serv. Soc.**, n. 108, p. 785-802, São Paulo, out./dez. 2011.

SANTOS, W. R. Justiça e deficiência: a visão do poder judiciário sobre o BPC. **Revista Sociedade em Debate**, v. 12, n. 2, p. 165-186, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, J. P. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Direito & Dialogicidade**, v. 4, n. 2, p. 60-75, 2013.

SILVA, J.; BERVIG, G.; FOSSATTI, P. A relação entre o trabalho da gestão escolar e o bem-estar docente. **Revista Trabalho & Educação**, v.27, n.1, p. 161-177, jan-abr, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.p.../trabedu/article/view/9905/8470>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SILVA, N.; TOLFO, S. Trabalho significativo e felicidade humana: explorando aproximações. **Revista Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 341-354, 2012.

SILVA, R. T. P, *et. al.* História da educação e os processos sócio-culturais. **Encontro Nacional de Educação (ENAED)**, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/enaed2/article/view/901>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n. 1, p.127-136, jan.-abr., 2010.

CALDAS, C. B. S.; SOUZA, F. R. S.; BRASIL, L. N.; HOLANDA, I. F. S. Educação inclusiva: dificuldades e progressos. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 2, n. 2, 2014.

SOUZA, M. P.; TIMM, E. Z.; CUNHA, G. N. Governança universitária e o processo de inclusão de professores universitários com deficiência física, visual ou auditiva. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 21, n. 2, p. 103-124, 2016.

CAPÍTULO 4

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Martha M. Charris

Renaldo Vieira de Souza

1 Introducción

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

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

que un individuo o un grupo bajo la influencia del líder, se motive para alcanzar las metas propuestas.

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

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

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

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

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

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

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

Estos planteamientos permiten considerar que el desarrollo eficiente de las instituciones de educación superior depende en buena parte, de la capacidad del liderazgo transformacional que logren ejercer los docentes para retomar la buena marcha de los procesos administrativos, académicos, investigativos y de extensión, en beneficio de los miembros de la institución, así como de la comunidad. Basado en la problemática expuesta, se planteó desarrollar el presente estudio con el propósito de analizar la aplicación de los factores del liderazgo transformacional por parte de los docentes de la cátedra Semilleros de Investigación del programa de Derecho de la Universidad Popular del Cesar ubicada en Valledupar, Colombia, para motivar en los estudiantes el logro de las metas comunes apartando intereses particulares a través del compromiso colectivo, la búsqueda colaborativa del logro de objetivos, el fortalecimiento de valores personales, así como el modelaje de conductas proactivas para el adecuado desarrollo de actividades, tareas y procesos.

2 Referencial Teórico

2.1 Liderazgo Transformacional

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

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

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

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

Así entonces, el liderazgo transformacional procura motivar e incentivar a los seguidores (estudiantes, personal docente, administrativo, de apoyo, entre

otros) a que participen activamente en los cambios en la institución educativa a nivel de la cultura y clima organizacional, dentro de un ambiente laboral armonioso, trabajando con entusiasmo, mística, responsabilidad, productividad y alto sentido de compromiso con el alcance de los propósitos organizacionales.

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

En el mismo orden de ideas, Maxwell (2007), explica que el líder transformador enfoca su esfuerzo en lograr un significativo aprendizaje desarrollado en la organización, siendo competente para comunicar su propósito estratégico, dirigir sus acciones para lograr con eficiencia y eficacia la dinámica productiva, así como el intercambio de ideas. Para este autor, en el liderazgo transformacional, el líder desarrolla la capacidad de influir en las personas para que identifiquen la necesidad de crear un cambio positivo a favor de toda la organización y de ellas mismas. En este sentido, Maxwell (2007) expresa que se debe conducir el grupo de trabajo con una intencionalidad, centrada en la transformación de las personas como el recurso más importante de cualquier organización, mejorando la motivación, moral, valores y por ende la productividad que conlleva a alcanzar las metas institucionales.

Estas habilidades del líder transformacional, lo hacen actuar como un verdadero gestor de cambio, para producir en sus seguidores confianza para afrontar las exigencias y retos de la sociedad cambiante tal y como lo señala Daft (2006, p. 153) al afirmar que “son capaces de emprender los cambios en la visión, la estrategia y la cultura de la organización y también propiciar innovaciones en los productos y las tecnologías”. Estos aportes son fundamentales al momento de hacer una concepción clara del liderazgo transformacional, en el cual los autores coinciden que es un proceso de estimulación positiva en los seguidores, que desarrollan características dirigidas al trabajo en equipo apoyándose en

la organización integral bajo el propósito de conseguir objetivos comunes; se trata del trabajo consiente, desempeñando las funciones con responsabilidad, profesionalismo y motivación.

Asimismo, la característica principal de un líder desde la perspectiva de Maxwell (2007), es hacer la vida mejor para otras personas y agregarles valor mediante la consideración de su aporte en conocimientos y habilidades para conseguir los fines organizacionales. Si un líder cumple con ese propósito está en el camino correcto, de lo contrario, estaría utilizando de forma inadecuada el liderazgo para su propia ventaja, beneficio y provecho. Con este liderazgo, se estimula la conciencia de los trabajadores, quienes son dirigidos para comprometerse con el alcance de la misión y visión de la organización. Por tanto, el mismo tiende a motivar, así como cambiar a las personas, impulsándolas a actuar por encima de sus propias exigencias laborales; produciendo cambios en los grupos y en las organizaciones.

2.2 Factores del Liderazgo Transformacional

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

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

2.3 Consideración individualizada

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

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

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

2.4 Influencia idealizada

De acuerdo con Bass y Avolio (2006), el líder transformacional ejerce una influencia idealizada para dar sentido de propósito a sus seguidores, proporcionándoles apoyo, entrenamiento y oportunidades de mejora. Tal influencia

la aplica a través de relaciones basadas en el respeto y confianza con los estudiantes, colegas, empleados entre otros miembros de la institución universitaria, para aceptar cambios en la forma en cómo los individuos y las organizaciones operan.

Basado en lo expuesto, se puede deducir que para que el docente logre ejercer un liderazgo transformacional en las instituciones universitarias, debe ser guía del equipo de trabajo para conducirlos al logro de los propósitos; además tiene la responsabilidad de inducir cambios en los objetivos, valores, necesidades, creencias y aspiraciones de los estudiantes transmitiéndoles confianza en los procedimientos a seguir aun cuando sean nuevos retos que implique riesgos. Del mismo modo, González y otros (2013) explican que la influencia idealizada es la capacidad que posee el líder para entusiasmar, transmitir confianza y respeto. La forma de actuar del líder apegado a la ética y rectitud, genera admiración en sus seguidores hasta el punto de quererlo imitar, convirtiéndose en un modelo idealizado con poder simbólico.

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

2.5 Motivación inspiradora

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

Por su parte, González y otros (2013), argumentan que el líder transformacional, en su dedicación por ser motivador, aumenta el optimismo y el entusiasmo, crea una visión estimulante y atractiva para sus seguidores. Además, sabe comunicar la visión de modo convincente, tanto con palabras como con su propio ejemplo. Los autores mencionados, hacen referencia a la motivación inspiradora como un factor que en los docentes como líderes transformacionales permite influir en el comportamiento de los estudiantes, alentándolos a cumplir con metas exigentes, enfrentar retos y realizar tareas nuevas para adquirir nuevas habilidades que destacarán el desempeño de sus funciones.

2.6 Estimulación intelectual

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

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

Para Mendoza y Ortíz (2006), la estimulación intelectual puede verse cuando los líderes transformacionales estimulan a sus seguidores para ser innovadores y creativos, mediante el cuestionamiento de presuposiciones y la delimitación del problema, también solicitándoles nuevas ideas y soluciones, sin enjuiciar sus aportes por ser distintos a los del líder, ni criticar desaciertos en público. Basado en los planteamientos de los autores hasta, puede considerarse que el docente universitario como líder transformacional, estimula intelectualmente a los estudiantes conllevándoles a cuestionar sus propias ideas, adquirir habilidades cognitivas para replantear conceptos de forma innovadora

y creativa. Este factor del liderazgo transformacional fomenta en los estudiantes la generación de nuevas ideas y tomar decisiones, analizar los problemas desde varias aristas, aplicar la creatividad, distribuir el tiempo dedicado al trabajo y comprometerse a asumir las responsabilidades adquiridas con la institución.

3 Metodología

De acuerdo con Méndez (2008), la investigación fue descriptiva ya que se dedicó a identificar los hechos, comportamientos, actitudes así como los elementos que conforman el problema objeto de estudio. Mientras que el diseño de la investigación de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), fue no experimental, transaccional y de campo. La muestra del estudio, fue no probabilística de tipo intencional constituida por 28 docentes de la cátedra Semilleros de Investigación del programa de Derecho, de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Popular del Cesar, Valledupar Colombia, a quienes se les aplicó un cuestionario de 20 preguntas con una escala de respuesta tipo Likert de 5 alternativas: Siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca.

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

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

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

4 Resultados

Con el propósito de analizar la aplicación de los factores del liderazgo transformacional por parte de los docentes de la cátedra Semilleros de Investigación del programa de Derecho de la Universidad Popular del Cesar ubicada en Valledupar, Colombia, se evaluaron los indicadores: Consideración individualizada, influencia idealizada, motivación inspiradora y estimulación intelectual. Una vez procesados los datos se presenta en la Tabla 1 el resultado obtenido del análisis de la varianza ANOVA, el cual arrojó un nivel de significancia (Sig.) de 0,000 que por ser $<0,05$, comprueba la hipótesis cuyo enunciado expresa que los factores del liderazgo transformacional aplicados por los docentes de la cátedra Semillero de Investigación del programa de Derecho de la Universidad Popular del Cesar Valledupar, Colombia si presentan diferencias significativas.

Como complemento al ANOVA, se aplicó la prueba de los Múltiples Rangos de Tukey, observándose que los factores del liderazgo transformacional aplicados por los docentes fueron agrupados en tres subconjuntos homogéneos ubicando en cada uno de ellos a las medias aritméticas asumidas como similares, destacando que la diferencia estadística se presenta entre las medias agrupadas en los subconjuntos establecidos por la prueba, tal como se indica en la Tabla 2.

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

Considerando los resultados obtenidos, la muy alta aplicación de la

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

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

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

El resultado antes descrito coincide con Bass y Avolio (2006), al plantear que la motivación inspiradora conduce a las personas a un desempeño superior, lograr esfuerzos extras y reconocer la potencialidad de sus habilidades. Abarca, además, influir en la disposición para aceptar el cambio, alentar con optimismo, entusiasmo e implicación un amplio rango de intereses, por tanto, favorece la colaboración mutua y el compromiso con los logros colectivos o grupales. En cuanto a la consideración individualizada, los resultados obtenidos muestran que los docentes casi nunca (nivel bajo) interactúan con los estudiantes para conocer sus necesidades de forma personalizada, establecen una comunicación permanente con los estudiantes para conocer sus inquietudes, colaboran con los estudiantes a mejorar continuamente su formación.

Este hallazgo difiere de lo expuesto por Bass y Avolio (2006), con respecto

a que la consideración individualizada en la habilidad del líder para tratar a cada persona diferencialmente de acuerdo a sus necesidades para orientar la forma de satisfacerlas. En este sentido, actúa como mentor, asesor y consejero para que cada individuo se sienta valorado a pesar de las adversidades, dando lo mejor de sí mismo y a la búsqueda de mejores resultados.

La influencia idealizada resultó un factor del liderazgo transformacional de muy baja aplicación por parte de los docentes para inspirar confianza y respeto en los estudiantes, actuar con rectitud para servir de ejemplo a los demás, orientar una conducta ética en los estudiantes y hacer cumplir las normas de conducta establecidas en el grupo de trabajo. De forma que, se aprecia discrepancia con González y otros (2013) en relación a que la influencia idealizada ejercida por el docente en su rol de líder transformacional, se sustenta en promover el respeto y la confianza que en conjunto, orienta en los estudiantes un sentido de propósito y constituye un modelo conductual que desean reproducir en su quehacer diario. La forma de actuar del líder apegada a la ética y rectitud, genera admiración en sus seguidores hasta el punto de quererlo imitar, convirtiéndose en un modelo idealizado con un alto grado de poder simbólico.

5 Consideraciones finales

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

La prueba de Tukey, demostró que la estimulación intelectual y motivación inspiradora, fueron los factores del liderazgo transformacional con un nivel muy alto de aplicación por parte de los docentes. Mientras que, los factores de menor aplicación fueron la consideración individualizada ubicada en un nivel bajo y la influencia idealizada con muy baja aplicación. Los docentes evidenciaron debilidades en la aplicación del liderazgo transformacional, dedicándose principalmente, a la motivación para el logro de la eficiencia académica, enfrocándose a la obtención de resultados mediante la estimulación intelectual de los estudiantes. Por otra

parte, aplican débilmente la influencia idealizada y consideración individual, para establecer relaciones interpersonales basadas en la confianza, respeto y empatía, dejando de considerar que su actuación sirve de modelaje para la conducta de los estudiantes, así como su experiencia para aconsejarlos, orientarlos y asesorarlos en caso de presentar alguna necesidad, problema o duda que impida el logro personal y colectivo de las metas planteadas.

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

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

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

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

Referências

BASS, B.; AVOLIO, B. **Manual for the multifactor leadership questionnaire**. Tercera Edición. Palo Alto. California Estados Unidos de Norteamérica: Consulting Psychologist Press, 2006.

BASS, B.; JUNG, D.; BERSON, B. Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. **Journal of Applied Physiology**, v. 88, n.2, p. 207-218, 2003.

CHIAVENATO, I. (2009). **Comportamiento Organizacional**. Dinámica y Éxito en las Organizaciones. Colombia: Mc. Graw-Hill, 2009.

COLES, M.; SOUTHWOTH, G. **Desarrollo del liderazgo**. Creando las escuelas del mañana. Estados Unidos de Norteamérica: Open University Press, 2005.

DAFT, R. **Administración**. México: Paraninfo Cengage Learning, 2006.

GODOY, R.; BERSÓ, E. ¿Es el liderazgo transformacional determinante en la motivación intrínseca de los seguidores? **Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones**, 29, 2013.

GONZÁLEZ, O.; GONZÁLEZ, O.; RÍOS, G.; LEÓN, J. Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. **Revista Telos**, 15 septiembre-diciembre de 2013.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, L. **Metodología de la Investigación**. Cuarta edición. México: McGraw Hill, 2014.

HERRERA, L. **Liderazgo transformacional docente en la Universidad Nacional de Colombia**. Liderazgo transformacional docente en la Universidad Nacional de Colombia.

KOONTZ, H.; WEIHRICH, H. **Administración una perspectiva global**. Colombia: Mc. Graw-Hill, 2003.

MAXWELL, J. **Liderazgo**. Lo que todo líder necesita saber. Nashville, Tennessee: Grupo Nelson, 2007.

MÉNDEZ, C. **Metodología**: Diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en las ciencias empresariales. 4ta. Edición. México: Limusa, 2008.

MENDOZA, M.; ORTIZ, C. El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. **Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión**, XIV, junio de 2006.

PERELLÓ, S. **Metodología de la Investigación Social**. España: Editorial Dykinson. 2011.

CAPÍTULO 5

A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM PROL DA INSERÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

Louise de Quadros da Silva

Aureo Kerbes

Paulo Fossatti

1 Introdução

Diante das mudanças sociais e os desafios que se apontam, as instituições de ensino superior passam a ter cada vez mais responsabilidade em formar profissionais criativos, críticos e autônomos. A fim de acompanhar tais mudanças sociais, se apontam as metodologias ativas de ensino com o objetivo de desenvolver as pessoas de forma plena, preparadas a atender as necessidades da atualidade. Da mesma forma que destacamos a relevância de inserir as novas tecnologias no dia a dia do estudante, sob o propósito de desenvolvê-los para essa Era tecnológica.

Neste sentido, apontamos algumas implicações destas alterações em espaços físicos, planejamento pedagógico, desenvolvimento dos professores, estratégias e artefatos de ensino, entre outros. Além disso, para que as novas tecnologias sejam inseridas na formação de estudantes de nível superior, é preciso que ocorram algumas mudanças curriculares e, por isso, possuímos como objetivo desta pesquisa suscitar um debate sobre esta flexibilização em direção ao uso das novas tecnologias em prol das metodologias ativas. Modelos curriculares mais flexíveis, com a apropriação tecnológica, se fazem cada vez mais necessários na educação, pois a educação deve se atentar com as novas realidades sociais e preparar futuros profissionais preparados para os atuais desafios, formando pessoas capazes de analisar problemas de forma inovadora e com habilidade para lidar com aplicativos e outros artefatos.

A partir de nossa temática descrevemos conceitos sobre currículo e suas relações com as novas tecnologias através de autores como Valente, Almeida e Geraldini (2017), Moran (2004, 2007, 2010, 2011, 2015, 2018), Sacristán (2013), Almeida e Valente (2012), Vasconcellos (2011), Sanchotene e Molina Neto (2008), Torres (2005) e Bruner (2001), além de um embasamento da legislação pertinente. Para essa pesquisa realizamos uma revisão de literatura recorrendo às orientações Gil (2008) e Bardin (2011), que descrevem três principais etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Após esta breve introdução, apresentamos nosso referencial teórico com a conceituação e discussão sobre o tema abordado. Seguido do tópico em que descrevemos nossa abordagem metodológica com os passos percorridos para esta pesquisa. Passamos, no quarto segmento, pela análise e discussão dos resultados, sob o título de: O lugar das novas tecnologias no fazer pedagógico. Momento em que realizamos um diálogo com autores a fim de concluir nosso objetivo. Por último, apresentamos as considerações finais, de maneira a evidenciar os principais achados da pesquisa.

2 Referencial teórico

A seguir discutimos sobre conteúdos importantes para a construção do conhecimento acerca do objetivo deste trabalho. Conteúdos estes, divididos em cinco momentos, que são: Currículo do ensino superior; Currículo escolar segundo a legislação; Currículo flexível; Metodologias Ativas; e Novas tecnologias.

2.1 Currículo do ensino superior

O termo currículo conforme Sacristán (2013) tem origem latina de *curriculum*, o qual vem de “cursus e honorum, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, [...] para significar a carreira” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Este autor trata o termo como o conhecimento adquirido a partir do território demarcado. Neste sentido, ao cruzar este conceito com o ensino superior, o currículo trata-se do conteúdo que as instituições e professores devem atender, sendo que tudo que “é uma

seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Com o passar do tempo, a terminologia ganhou o sentido de “regulação das práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

Entendemos a partir de Vasconcellos (2011, p. 28) que o “currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de experiências (atividades, práticas, vivências)”. Compreendemos que o modelo curricular é o centro da instituição a partir de Vasconcellos (2011) o qual diz que o currículo apoia e articula com a prática docente e discente, e torna-se elemento de grande repercussão no cotidiano educacional. Este, atualmente tem papel decisivo para organização de assuntos a serem ensinados, ou seja:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolarização (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

De acordo com o que descrevemos anteriormente, a metodologia ativa de ensino é hoje considerada extremamente relevante para acompanhar a realidade social e manter a educação atrativa. Neste sentido, verificamos a necessidade de currículos mais flexíveis, que possibilitem inovações educativas. Embasamos nossa opinião na fala de Moran (2011, p. 81): “Um dos maiores desafios de hoje, nas universidades e escolas, é tornar mais flexível o currículo de cada curso, integrando e inovando as atividades presenciais e as realizadas a distância”.

Com isso, as instituições educacionais devem formar sujeitos de maneira plena, não apenas no que se refere a conhecimentos teóricos, mas também com habilidades e competências necessárias para a vida de modo geral. Portanto, de acordo com Moran (2007, p. 23): “O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado. Muito do que os alunos estudam está solto, desligado da realidade deles, de suas expectativas e necessidades”.

Seguindo nossa conceituação do currículo, verificamos que este possui duas partes a serem descritas. Conforme Torres (2005), temos o explícito ou

oficial que se refere às normas legais, conteúdos obrigatórios, programas oficiais, projetos educacionais, entre outros elementos. E o oculto, que trata do sentido cognitivo, abordando o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes, e etc., porém este não possui evidências mensuráveis.

Nesta perspectiva, Torres (2005, p. 76) diz que o Currículo Oculto “se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias”. Ou seja, este componente acadêmico é subentendido por meio de conteúdos culturais, interações, rotinas, tarefas e atividades, entre outras questões não implícitas, fruto do planejamento realizado pela gestão educacional e também pelo professor.

Notamos a relevância do currículo na educação superior e a seguir indicaremos os achados desse tema no que se refere a legislação brasileira. Além de contemplarmos partes pertinentes do Plano Nacional de Educação 2014-2020.

2.2 Currículo segundo a legislação

Conforme o inciso IV do Art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata das responsabilidades da União, é dever desta estabelecer diretrizes que nortearão “[...] os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996) da educação infantil, ensino fundamental e médio. Porém, o superior que não está contemplada entre estes, é citada no Art. 53, que diz: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes [...]” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação 2014-2020 (PNE)¹ é composto de 20 metas, sendo que em diversas delas se fala sobre a importância do currículo com propostas mais flexíveis, garantindo a aproximação entre níveis escolares e a personalização destes currículos consoante as culturas. No que se refere especificamente ao ensino superior, temos a Meta 12, que busca elevar seu

1 PNE. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acessado em: 02 jun. 2018.

número de matrículas, assegurar qualidade da oferta e expansão para ao menos quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. Esta meta, possui como uma de suas estratégias: “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país”.²

Nesta mesma perspectiva, a Meta 19 do PNE possui o objetivo de assegurar condições para o estabelecimento de uma gestão democrática da educação, como descreve uma de suas estratégias “estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares [...]”.³ Isto posto, percebemos que, no âmbito da legislação já existem alguns itens que fazem referência a este assunto. Assim, no próximo tópico buscamos compreender a flexibilização do modelo curricular.

2.3 Currículo flexível

A sociedade tem passado por diversas mudanças, principalmente pelo veloz desenvolvimento tecnológico. De conformidade com Silva (2018, p. 104) que afirma: “É hoje inquestionável que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) marcam a nossa era civilizacional, estando cada vez mais presentes na vida das pessoas e das organizações”. O fato implica em questionamentos às instituições, alunos, comunidade e principalmente profissionais da área educacional, sobre como desenvolver a educação de modo a acompanhar esses avanços. Moran (2015) salienta que é extremamente necessária a atenção desta gestão, tanto em questões metodológicas, de tempo e espaço, como também na organização curricular, de acordo com a citação a seguir:

A educação formal está num impasse 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).

2 PNE. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acessado em: 02 jun. 2018.

3 PNE. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acessado em: 02 jun. 2018.

Neste processo de desenvolvimento em prol das metodologias ativas, com uso das novas tecnologias, constatamos a necessidade de compreender a matriz curricular e as implicações decorrentes a esses avanços. Se o objetivo da instituição é seu desenvolvimento junto às metodologias ativas, então as mudanças no currículo tornam-se necessárias, pois este é o coração do processo de ensino-aprendizagem, já que se trata “da organização dos saberes, pessoas e recursos no espaço e no tempo da escola, tendo em vista objetivos, e acompanhada por avaliação” (VASCONCELLOS, 2011, p. 28).

Atualmente, como já conceituamos no tópico anterior, existem duas vias de entendimento sobre currículo, o explícito e o oculto, visto que o primeiro trata de questões mais concretas como conteúdos a serem ensinados. E o segundo, refere-se a elementos que não estão tão visíveis assim, como o desenvolvimento de habilidades, a forma de tratamento entre professores e alunos, entre outros. Melhor dizendo, “se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias” (TORRES, 2005, p. 76). Nesta direção, Torres (2005, p. 198) explica da seguinte forma:

El *currículum* explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o, los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el *currículum* que cada docente desarrolla en el aula. El *currículum* oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día en las aulas y centros de enseñanza.

Compreendemos, conforme Vasconcellos (2011, p. 160), que o currículo é “a espinha dorsal da escola, o ponto de apoio e articulação de toda a prática docente e discente”. Portanto, a matriz curricular precisa ser mais flexível para adaptar-se à realidade do ensino, em que as metodologias ativas alinhadas ao uso de tecnologias são essenciais para atrair e manter estudantes. Além disso, o currículo precisa entender as necessidades da sociedade, agregando o hibridismo, tornando a aula online possível em cursos presenciais e vice-versa. Nesta continuidade, Moran (2011, p. 81) salienta: “Um dos maiores desafios de hoje, nas universidades e escolas, é tornar mais flexível o currículo de cada curso,

integrando e inovando as atividades presenciais e as realizadas a distância”.

Atualmente, as instituições de ensino superior visam não apenas formar pessoas para a vida profissional, mas também para as demais áreas da vida, como a pessoal e social. Desenvolver indivíduos de maneira plena, tornando-os capazes de enfrentar dificuldades inesperadas, como problemas e dificuldades ao longo da vida, é o que precisamos. Para isso, existem as metodologias ativas, que possuem intuito de levar a teoria das aulas para a vida real, formando profissionais críticos, criativos e autônomos, coerente com a explicação de Vasconcellos (2011, p. 162):

Desejamos ajudar na formação do sujeito como um todo, pleno; quem aprende é este sujeito integral, com todas as suas dimensões (e não só a cognitiva); é um sujeito epistemológico, que constrói conhecimento, mas não deixa de ser afetivo, ético, estético, lúdico, físico, espiritual, econômico, político, cultural.

Nesta sequência, o autor salienta que o centro do currículo é a pessoa, o sujeito. Nas palavras de Vasconcellos (2011, p. 39) “O currículo efetivamente está organizado para complementar a pessoa, a partir de seu cotidiano” e, conseqüentemente, deve acompanhar o desenvolvimento da sociedade, das metodologias de ensino e as novas tecnologias. Neste sentido, vemos que para um currículo pensado a partir de metodologias ativas, centrado no sujeito e em seu desenvolvimento autônomo, criativo e crítico, é preciso contemplar: “a) a produção de sentido do trabalho escolar; b) o conteúdo vinculado à vida do estudante; c) as metodologias ativas; d) avaliação diagnóstica e formativa” (JUNG, 2018, p. 202).

Os currículos carecem ser cada vez mais flexíveis, “com metodologias mais centradas nos alunos, na colaboração e na adequação a ritmos de aprendizagem diferentes” (MORAN, 2011, p. 84). Nesta sequência, Jung (2018) diz que estes precisam estar centrados no sujeito, a partir do diálogo e relação com o outro. Ou seja, segundo a autora: “podemos propor o currículo como princípio educativo na contemporaneidade. Sua gestão, centrada no sujeito, busca a autonomia por meio do diálogo” (JUNG, 2018, p. 192).

Caminhamos para a personalização dos cursos e suas matrizes curriculares. Apesar de parecer algo distante, é indispensável a sintonia com as necessidades e expectativas de cada estudante (MORAN, 2007). E isso se dá

através da flexibilização de cursos, tempos, metodologias, tecnologias, meios de avaliação, gerenciamento, espaços físicos e não-físicos, entre outros. Estas mudanças se fazem importantes pois o currículo “é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Além disso, precisamos alinhar a matriz curricular com práticas didáticas, tempos, espaços e metodologias de forma condizente com a realidade dos alunos, atendendo suas expectativas e necessidades. A aprendizagem só se faz significativa quando trata de algo com sentido, um conteúdo alinhado à prática, pois conforme Moran (2007, p. 23): “O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento” (MORAN, 2007, p. 23). Ao perceber o ensino centrado no discente e em seu desenvolvimento pleno, descrevemos no tópico 3.4 conceitos sobre metodologias ativas.

2.4 Metodologias ativas de ensino

A educação vive um momento de grandes mudanças sociais, devido aos constantes avanços tecnológicos. Nesse contexto, compreendemos que não podemos mais manter aulas tradicionais, totalmente expositivas em que o professor é o centro do processo, detentor único do conhecimento, o qual transmite informações. A metodologia de ensino precisa ser atrativa para cativar os estudantes e mantê-los envolvidos, para isso, as instituições educacionais de nível superior devem se atentar a certas mudanças, assim como descreve Moran (2015, p. 15):

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas [...]. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores.

Fala-se atualmente sobre metodologias ativas que tratam de um processo de ensino-aprendizagem centrado no educando, sendo ele protagonista de seu desenvolvimento e o professor seu orientador. Agregando a esta ideia, Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 463) dizem que a caracterização como ativas se dá por objetivarem “envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas”.

As metodologias de ensino devem acompanhar as necessidades sociais, desenvolvendo indivíduos de forma plena, a fim de prepará-los para a vida, para as tomadas de decisão e resolução de problemas. Se queremos estudantes proativos, “precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (MORAN, 2015, p. 17). Da mesma maneira, quando buscamos o desenvolvimento de educandos criativos, precisamos proporcionar a eles que experimentem novas possibilidades (MORAN, 2015).

Verificamos com essas mudanças de metodologia, a fim de acompanhar as alterações sociais, que a tecnologia é um elemento importante que tem passado por forte inserção nas instituições. Pois a educação “encontra-se pressionada pelas práticas sociais típicas da cultura digital, caracterizadas pela participação em redes sociais virtuais da web, como Facebook, Instagram e Twitter” (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 458). Complementando, Almeida e Valente (2012) salientam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as mídias digitais têm tido diversas implicações na sociedade, porém,

[...] na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado. Ainda não observamos nos processos de ensino e de aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços e nas empresas em geral.

Portanto, compreendemos que as metodologias ativas são de extrema importância para que o ensino acompanhe a evolução social e as novas realidades. E, a partir daí, entendemos o currículo como elemento central para a inserção destas metodologias no processo de ensino-aprendizagem pois

conforme Vasconcellos (2011), este é o centro da instituição. Neste viés, veremos no próximo item conceitos sobre as novas tecnologias buscando assimilar suas implicações na flexibilização do currículo.

2.5 Novas tecnologias

Dentre as possibilidades que possuem as metodologias ativas, encontramos a tecnologia como um dos artefatos mais utilizados atualmente, empregados em variadas formas, na educação presencial e a distância. Por conseguinte, percebemos as novas tecnologias, ou tecnologias digitais, como influenciadoras bastante importante do currículo.

Os avanços tecnológicos influenciam o modelo educacional, conectam pessoas, lugares e ideias, impulsionando metodologias interativas e cooperativas por aprendizagem online. Além disso instigam o ensino com foco na comunicação e no desenvolvimento pleno e em rede. Desta forma, precisa se atentar aos avanços da tecnologia, adaptando-se de forma a se tornar mais flexível, propiciando a formação de indivíduos autônomos, criativos e críticos. Nesta perspectiva, Almeida e Valente (2012, p. 60) destacam:

Tratamos assim de um currículo que integra as TDIC⁴ em processos que expandem os tempos e espaços educativos; envolvem busca, organização, interpretação e articulação de informações; a reflexão crítica; o compartilhamento de experiências; a produção de novos conhecimentos na compreensão histórica do mundo e da ciência.

Ao percebermos estas mudanças no processo de ensino-aprendizagem por metodologias ativas, aliadas às novas tecnologias, constatamos sua implicação no currículo do ensino superior. A partir do momento em que se torna necessária a formação de estudantes de forma plena, esses avanços precisam ser compreendidos pelo currículo, o qual deve ser flexível para tais adaptações.

4 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

3 Abordagem metodológica

Este trabalho trata-se de uma revisão de literatura por nos possibilitar maior abrangência sobre o campo de estudo. Tal método é conceituado por Gil (2008, p. 50) como “desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desta forma, a presente pesquisa contempla artigos, dissertações, teses e livros, selecionados a partir de três fontes, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD⁵), Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações Capes e EBSCOhost.⁶

Na primeira fase, descrita por Bardin (2011, p. 125) como pré-análise, realizamos a leitura flutuante para selecionar os trabalhos pertinentes ao nosso tema. Através da verificação dos títulos, palavras-chave e resumos mantivemos apenas as obras com mais aderência ao objetivo da pesquisa. Seguimos para a segunda etapa, evidenciada por Bardin (2011, p. 131) como a exploração do material, que consiste em “operações de codificação, decomposição ou enumeração”. Assim, efetuamos a leitura atenciosa e minuciosa dos referenciais selecionados e, para tanto, dividimos os trabalhos em cinco partes – conteúdos metodológicos, conceitos de currículo da educação superior, metodologia ativa, novas tecnologias. Por fim, concluímos com a etapa do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, a qual é considerada por Bardin (2011, p. 131) como momento em que os achados são “tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” por triangulação dos dados e debate entre os autores. Uma vez que o termo triangulação teve seu surgimento da topografia, ou seja, “a triangulação refere-se a um método para determinar a posição de um ponto C, através da observação de dois pontos, A e B” (DUARTE, 2009, p. 10). Neste seguimento, compreendemos que a triangulação dos dados “refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes” (DUARTE, 2009, p. 11), além de disso, “trata das diferentes dimensões de tempo, de espaço e de nível analítico a partir dos quais o pesquisador busca as informações para sua pesquisa” (FIGARO, 2014, p. 128).

Complementando, recorreremos a Gil (2008) para nos aprofundar teoricamente sobre a redação do texto final para a presente pesquisa. Este autor

5 Acesso em: <<http://bdtd.ibict.br>>.

6 Acesso em: <<http://web.b.ebscohost.com>>.

descreve tal etapa como “expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho” (GIL, 2008, p. 176). Para a correta elaboração da última etapa consideramos as recomendações feitas pelo mesmo autor, realizando primeiramente um rascunho e, após a redação definitiva e a submissão da escrita a outras pessoas que pudessem auxiliar na avaliação para seu aprimoramento (GIL, 2008).

Após a abordagem metodológica descrita acima, veremos a seguir o desenvolvimento da pesquisa sobre o uso das novas tecnologias em prol das metodologias ativas em cinco partes como descrevemos anteriormente. Assim, abarcamos conceitos acerca do currículo, novas tecnologias e metodologias ativas.

4 O lugar das novas tecnologias no fazer pedagógico

A sociedade está passando por avanços e mudanças em diversos âmbitos, e através destes, a educação é pressionada a se desenvolver, pois isso é essencial para que as instituições educacionais tenham condições de formar pessoas competentes “a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais” (MORAN, 2015, p. 15). O mesmo autor ainda arremata dizendo que os “processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos” (MORAN, 2015, p. 15).

A partir desta revisão de literatura, constatamos que o currículo é elemento central do processo de ensino-aprendizagem, norteando as práticas pedagógicas que devem ter o estudante como foco deste processo, conforme Moran (2004, 2007, 2010, 2011, 2015, 2018) e Vasconcellos (2011). Para um currículo centrado no educando, devemos usar metodologias ativas e neste sentido nos apropriar das novas tecnologias, tornando-as grandes aliadas.

Notamos que para a implantação de novas tecnologias em prol das metodologias ativas em uma instituição é essencial a adaptação do currículo. Assim, existem implicações consideráveis neste, como por exemplo a inclusão de disciplinas à distância, conteúdos referentes ao uso de tais artefatos tecnológicos, além da flexibilização dos meios de ensino, práticas pedagógicas e ambientes.

Estamos avançando, embora vagarosamente, para o currículo flexível, assim como de todos os elementos envolvidos na educação, como as metodologias

de ensino, as estratégias, os meios, e etc. Validando este entendimento, Moran (2011, p. 84) diz que: “Caminhamos para a flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação”.

Na busca pela compreensão das implicações das metodologias ativas no currículo, especialmente com a inserção tecnológica, encontramos também o currículo oculto que segundo Sanchotene e Molina Neto (2008, p. 274) contém “vários aspectos da prática pedagógica dos professores e do seu habitus profissional (as regularidades e as rotinas, a seleção e o trato dos conteúdos, as práticas e as relações interpessoais) funcionam como produtores de um currículo oculto”.

As metodologias ativas, por serem processos de ensino que possuem foco no aluno e em seu desenvolvimento pleno – da vida pessoal, profissional e educacional –, possuem as novas tecnologias como boas aliadas. Assim, verificamos suas implicações no currículo do ensino superior, tendo como foco o estudante, e vemos que é preciso repensar práticas pedagógicas e dar mais importância a esses elementos que a atualidade nos proporciona. Para isso, percebemos a necessidade de mudanças curriculares para a fim de desenvolver o protagonismo e o fazer pedagógico no discente, além da inserção desses avanços tecnológicos.

5 Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo suscitar o debate sobre a necessidade da flexibilização do currículo da educação superior em direção ao uso de artefatos tecnológicos em prol das metodologias ativas. E, para isso, descrevemos conceitos sobre currículo, metodologias ativas e novas tecnologias, além de trazer ao debate partes da legislação que tratam deste assunto.

Compreendemos que a educação superior precisa se atentar aos avanços sociais e suas implicações nos indivíduos e nas competências que deles são exigidas. Em meio aos achados desta pesquisa, propomos a construção de um currículo centrado no sujeito e em metodologias ativas. E dentre as possibilidades, encontramos o uso das novas tecnologias aliadas à necessária inserção dessas

metodologias. Assim, indicando um currículo mais flexível. Pois são estes artefatos tecnológicos que possibilitam a formação de alunos mais capazes para enfrentar a vida profissional e pessoal, sendo críticos, criativos e autônomos. Entendemos que estes têm se tornado cada vez mais relevantes na educação. Neste sentido, salientamos a relevância de seguimento desta pesquisa em busca de investigações mais profundas sobre estas alterações, das quais há pouco conteúdo publicado.

Por fim, notamos que uma das limitações do estudo é a quantia restrita de trabalhos sobre currículo da educação superior, principalmente com foco nas novas tecnologias em prol de metodologias ativas. Acreditamos que este tema deve ser ainda mais estudado, e que esta pesquisa pode instigar outras investigações, que agreguem informações ou até mesmo dados empíricos.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/XVRJ9h>>. Acesso em: 02/07/2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Ltda, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF, dez 1996.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/1319>>. Acessado em: 08/08/2018.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, v. 16, n. 2, p. 124-131, maio/agosto, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/vxQNdS>>. Acessado em: 08/08/2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

JUNG, H. S. **Educação básica e autonomia do educando:** aproximações e distanciamentos entre brasil e chile. 227 f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

MORAN, J. M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, Itajaí, v.4, n.2, p. 347-356, maio/ago, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/zzawCy>>. Acessado em: 15/07/2018.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papyrus Editora, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/HrfEB5>>. Acessado em: 05/08/2018.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, p. 11-65, 2010.

MORAN, J. M. **Desafios da educação a distância no Brasil.** In: VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Sammus, p. 45-86, 2011.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/FrN7h7>>. Acessado em: 26/06/2018.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, 238 p.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Penso Editora, 2013.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/arf2s5>>. Acessado em: 25/07/2018.

SILVA, B. D. da. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital:** Literacia digital dos docentes do ensino superior no Brasil e Portugal. In: DIAS, H. N.; et al. **Currículo: entre o comum e o singular**. 2018.

TORRES, J. **El curriculum oculto**. Ediciones Morata, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/4LZ1pQ>>. Acessado em: 13/06/2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 7) São Paulo: Libertad, 2011. 259 p.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/ExDLs2>>. Acessado em: 15/07/2018.

PARTE II

GOVERNANÇA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A segunda Parte da obra traz estudos relacionados aos desafios da Educação Básica no Brasil, abordando desde a performance de atores como o diretor escolar e a família no contexto da educação de qualidade, bem como a importância da atualização. É impossível não inserir nessa discussão o viés do empreendedorismo e da inovação na contemporaneidade.

O Capítulo seis, sob o título *Uma gestão eficiente e eficaz das Comunidades Educativas da Rede La Salle: o papel do diretor* é de autoria de Jardelino Menegat e Dirléia Fanfa Sarmento. De acordo com os autores, as reflexões apresentadas no capítulo têm como referência o ideário Educativo Lassalista e os Marcos Regulatórios de Educação, realizando um recorte no que se refere ao pilar denominado Gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão escolar. Em termos de principais achados, destacam a atuação do diretor: a) a articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica, b) a mobilização da participação dos integrantes da comunidade educativa, c) o planejamento da ação gestora, d) o olhar sobre a estruturação dos ambientes, e) a profissionalização da gestão, a rotina no setor administrativo e financeiro, o trabalho em prol do desenvolvimento pedagógico, a coordenação do corpo docente e a integração entre a família e a escola.

O Capítulo sete é de autoria de Sandra Coimbra Rodrigues, Liliane Kolling e Roberto Carlos Ramos, e seu tema versa em torno da *Relação escola-família: perspectivas para a consolidação de uma educação de qualidade*. O estudo toma como referência a compreensão acerca da relação família-escola presente nos dispositivos legais e nos modos que essa relação ocorre no cotidiano da ação educativa desenvolvida na Escola Fundamental La Salle Esmeralda, RS, Brasil. Os autores destacam como principais achados a ênfase concedida pelos dispositivos legais à relação escola-família e a corresponsabilidade de ambas na educação dos estudantes, bem como o papel da escola enquanto mobilizadora dessa relação, promovendo tempos e espaços que a viabilizem.

O Capítulo oito, intitulado *Educação Empreendedora e suas abordagens na Educação Básica* dos autores Alice Rodrigues Almeida, Tainá Michele Becker e Bruno Haas dos Santos aborda a importância da educação empreendedora no contexto da educação superior. De acordo com os autores, o ensino superior deve contribuir, apresentando às escolas, prioritariamente públicas, ações de extensão que contemplem o desenvolvimento de tais habilidades, desenvolvendo a educação empreendedora não apenas como uma ação isolada na instituição, mas com ações transversais e multidisciplinares, reunindo alunos de cursos diversos, que possam se complementar na criação de soluções aos desafios. A partir do desenvolvimento desses sujeitos enquanto empreendedores de ideias, com autoestima, com confiança em suas habilidades, eles poderão ser multiplicadores dessa metodologia nas escolas da rede pública e privada de ensino, efetivando a extensão universitária e, junto a isso, a aproximação da comunidade.

O Capítulo nove, fechando esta Parte II da obra, de autoria de Mary Rangel, Marcelo Mocarzel e Alice Gravelle Vieira reflete sobre o “*Bom aluno*” e suas representações. Resultado de uma pesquisa realizada na Universidade Federal Fluminense, os autores investigaram, com base na Teoria de Representações Sociais, na perspectiva moscoviciana, representações do “bom aluno” formadas por professores de duas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Nos resultados, destacam, sobretudo, uma imagem ideal do bom aluno que, por ser esforçado e empenhado, se destaca na escola. Não foram levados em conta fatores do contexto socioeconômico, que influem na escolarização e desempenho discente. A partir dessa observação, relativizam também a classificação “bom ou mal” atribuída ao aluno, priorizando o valor do aluno, em si, na sua posição significativa na escola como participante essencial do processo educativo e como razão e foco desse processo, sendo necessário levar em conta a influência da relação que estabelece com o professor, sua forma de ensinar, destacando-se o princípio lassaliano de que o professor competente é motivo e motivação do bom desempenho dos alunos.

CAPÍTULO 06

A GESTÃO EFICIENTE E EFICAZ NA REDE LA SALLE: O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

Jardelino Menegat

Dirléia Fanfa Sarmiento

1 Introdução

O Ideário Educativo Lassalista resulta da construção que foi se revitalizando ao longo de mais de trezentos anos de história, desde o fundador da Rede La Salle, São João Batista de la Salle, até os dias atuais. Os princípios da educação, segundo a compreensão de La Salle, foram sendo construídos a partir dos escritos daqueles que conviveram com ele e/ou de biógrafos que se dedicaram a escrever sobre sua vida e obra, considerando que ele próprio não deixou nenhum texto sistematizado explicitando as características dessa educação (HENGEMÜLE, 2007).

Desde suas origens, a Educação Lassalista já estava direcionada às questões consideradas emergentes na contemporaneidade sobre a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos. Apresenta como diferencial uma Proposta Educativa que objetiva a educação integral e cristã das pessoas, considerando os contextos em que elas se situam e os avanços científico-tecnológicos e didático-pedagógicos.

A busca pela qualidade da educação e a popularização do ensino foram objetivos permanentes de São João Batista de La Salle. Embora em seus escritos não apareça a terminologia educação de qualidade, ele queria fazer a escola que “andasse bem”, isto é, que ela fosse eficaz no alcance de seus propósitos, e eficiente na sua organização e no seu funcionamento. Por esse viés, podemos dizer que La Salle foi um homem que desejava e, ao mesmo tempo buscava, eficácia e eficiência no seu modo de fazer educação. Na atualidade, compete aos lassalistas revitalizarem constantemente o modo de fazer educação, estando atentos as

demandas educativas na sociedade contemporânea, caracterizada como uma sociedade do conhecimento.

No que se refere à gestão das escolas, La Salle a acompanhava de forma sistemática e contínua. A gestão escolar constituía uma dimensão e um enfoque de atuação que objetivavam promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos pedagógicos e administrativos da escola. La Salle orientava os gestores para que a aprendizagem dos alunos fosse efetiva, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade de sua época.

Em Hengemüle, podemos perceber como era feito o acompanhamento das escolas de La Salle:

La Salle acompanhava pessoalmente a todas as escolas, visitando-as e recebendo periodicamente informações pelas cartas enviadas a ele pelos Diretores responsáveis por elas e por cada Irmão que nelas trabalhava. Quando o número delas aumentou, e ficou mais difícil acompanhá-las pessoalmente, designou dois “Visitadores” para, em seu nome e com tarefas por ele definidas, marcar presença junto a elas. (HENGEMÜLE, 2007, p.248, grifo do autor).

La Salle tinha bem claro o que cabia ao gestor escolar, isto é, estabelecer o direcionamento capaz de sustentar e dinamizar a educação de qualidade na escola. Sem este esforço e visão do gestor escolar, muitas energias são desperdiçadas e não se obtêm os resultados desejados. O enfoque que La Salle imprimia ao gestor escolar é de uma pessoa que acompanha os processos administrativos e pedagógicos da escola, e o desempenho do aluno em sala de aula e a relação família-escola.

Feitas tais considerações, neste texto temos como foco a reflexão sobre o papel do diretor escolar para uma gestão eficiente e eficaz das Comunidades Educativas da Rede La Salle, situadas no Brasil. Na próxima seção, descrevemos a metodologia adotada.

2 Metodologia

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa teórica, de cunho documental cuja temática investigativa focalizou os pilares para uma educação de qualidade, tendo como referência o ideário Educativo Lassalista e os Marcos Regulatórios de Educação. Tendo presente nosso objetivo de refletir sobre o papel do diretor escolar para uma gestão eficiente e eficaz das Comunidades Educativas da Rede La Salle, situadas no Brasil, fazemos um recorte no que se refere ao pilar denominado Gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão escolar, um dos cinco pilares derivados do estudo.

Tal pilar é oriundo da incursão analítica, das aproximações e distanciamentos realizados nos seguintes documentos: a) Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: o Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA), a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile; b) Marcos Regulatórios de Educação: o Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos e a Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021 e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse conjunto de documentos foi analisado por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Na próxima seção, apresentamos os principais pressupostos que constituem o referido pilar, fazendo um recorte no papel do diretor.

3 A gestão escolar e o papel do diretor

Na sociedade contemporânea, a perenidade das Comunidades Educativas Lassalistas depende sobremaneira dos modos de governança da educação, nos seus âmbitos macro (Instituto, Províncias/Mantenedoras) e micro estrutural (em cada Comunidade Educativa). As constantes transformações, especialmente no cenário econômico e da legislação vigente, requerem dos gestores lassalistas uma ação pautada em conhecimentos, técnicas e procedimentos específicos da área da gestão que lhes viabilizem gerir as Comunidades Educativas de modo estratégico e autossustentável.

Vale destacarmos que os modos de se conceber a administração organizacional foram evoluindo, historicamente, com o avanço das Teorias de Administração (Clássicas e Modernas), sendo que cada uma dessas perspectivas teóricas teve influência “das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade (PARO, 2012, p. 24).

Da mesma forma que ocorreu ao longo do desenvolvimento da Teoria Geral da Administração, também a Administração Escolar foi transposta por uma evolução, passando do exclusivo exercício de funções burocráticas para uma função dinamizadora das interações humanas entre os cidadãos que convivem numa organização escolar (SANTOS, 2005, p. 153).

Na transposição dos princípios de gestão oriundos das organizações empresariais para as educativas residem os primeiros argumentos críticos, pois a tradução e adoção dessas teorizações para as organizações educativas requerem que sejam observadas as características e peculiaridades dessas organizações (as quais diferem em termos de finalidades das organizações empresariais e industriais, primeiros campos empíricos) e dos contextos socioculturais, econômicos e políticos de determinada época e contexto. Conforme explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 293):

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por racionalização do uso de recursos compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização desses recursos, que assegure a melhor realização desses fins. Por coordenação e acompanhamento compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns. Para que essas duas características mais gerais de uma instituição se efetivem são postas em ação as funções específicas de planejar, organizar, dirigir e avaliar. A condução dessas funções, mediante várias ações e procedimentos é o que se designa gestão, a atividade que põe em ação um sistema organizacional (Grifo dos autores).

Portanto, na contemporaneidade, a gestão escolar é compreendida como

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado (LÜCK, 2009, p. 25).

Numa sociedade caracterizada como sociedade do conhecimento, ocorrem mudanças de caráter tecnológico, econômico, social, educacional e religioso, o que exige dos diretores uma busca incessante por alternativas que gerem crescimento para as Comunidades Educativas. Requer, também, uma busca incessante por alternativas que gerem crescimento para as instituições pelas quais são responsáveis, pois o veloz processo de globalização e as transformações sociais, econômicas e culturais do nosso tempo suscitam novas demandas para o mundo educativo e requerem novas posturas.

Esse posicionamento favorece a aliança da indispensável excelência pedagógica com a expansão e a oferta de uma proposta pedagógica e administrativa diferenciada, sem desconsiderar a viabilidade econômico-financeira da instituição educativa. Nessa perspectiva: “sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas à escola” (PENIN, VIEIRA, 2002, p. 13). Assim,

Como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 51).

Ao tratarmos sobre a organização e a gestão da escola compartilhamos o exposto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 293) quando referem que:

A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Os termos organização e gestão são, frequentemente, associados à ideia de administração, de governo, de provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas etc. –, para a realização de seus objetivos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 293, grifo dos autores).

Na equipe de gestão escolar, é de fundamental importância o papel exercido pelo diretor, sendo ele o responsável primeiro no que se refere a gestão da escola. Tal entendimento não significa desconsiderar o papel e a importância que os outros integrantes da comunidade educativa (professores, estudantes, familiares) possuem com o processo de gestão da escola. De acordo com Lück (2009, p. 23),

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, os princípios, as diretrizes e os objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a

partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos. Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

Sendo sua figura de extrema importância para o dia a dia de uma instituição escolar, o modo como o diretor exerce sua função pode influenciar os integrantes da comunidade educativa de maneira positiva ou negativa. Dessa forma, ele deve desenvolver constantemente suas competências com o objetivo de favorecer a qualidade da educação oferecida pela escola, assim como o estímulo às equipes que nela trabalham e a integração entre todos, inclusive pais e responsáveis. Para que aconteça uma gestão participativa e democrática é necessário que os envolvidos tomem consciência sobre a importância de sua participação na tomada de decisão.

No que se refere à gestão das Comunidades Educativas, a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, explicita que:

Assumimos como princípios da gestão das Comunidades Educativas: a sustentabilidade econômico-financeira; a subsidiariedade, a participação e a descentralização de iniciativas; a autonomia, a responsabilidade e a transparência na gestão dos recursos destinados; o diálogo e a articulação com as famílias e a comunidade; a equidade e a justiça social; a padronização de processos e procedimentos; a profissionalização da gestão; a formação continuada, como meio de aprimoramento da gestão; o zelo pelo cumprimento do planejamento e dos dispositivos legais; a diversificação e a qualificação dos produtos educacionais; o foco no atendimento ao aluno (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 30).

A participação e a corresponsabilidade de todos que se encontram envolvidos com uma determinada organização é um dos fatores que podem contribuir para o alcance dos objetivos e a consolidação das finalidades organizacionais. No caso da escola, “a gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos” (LÜCK, 2009, p. 23). Trazemos à tona a reflexão realizada por Nóvoa (1999, p. 35):

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto de actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum. Para tal, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de acção, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efectiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambiguidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente. A participação dos pais e das comunidades na vida escolar encontra toda a sua legitimidade numa dimensão social e política. A atividade dos professores e dos outros profissionais deve basear-se numa legitimidade técnica e científica.

Souza e Corrêa (2002, p. 64), que discorrem sobre os desafios do cotidiano do gestor escolar, afirmam:

Normalmente, o gestor de uma escola defronta-se com uma série de situações conflitantes e imprevisíveis, que demandam sua atenção e o impedem de seguir um planejamento definido. Ocorrem situações em que o gestor participa de cursos de planejamento e elaboração do projeto pedagógico, recebe manuais sobre plano de desenvolvimento da escola, fica envolvido com a tarefa de preencher papéis, mas permanece sem tempo para discutir o trabalho a ser desenvolvido com o coletivo de sua escola (SOUZA; CORRÊA, 2002, p. 64).

A abordagem reflexiva acerca da gestão da escola, além da participação, pressupõe a consideração da articulação entre os enfoques administrativo e o pedagógico, considerando-se que ambos se encontram de forma inter-relacionada, sendo que o primeiro (administrativo) tem como finalidade viabilizar o alcance

das finalidades e objetivos do segundo (o pedagógico). Contudo, a gestão pedagógica

[...] é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que está se refere ao foco principal do ensino, que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (LÜCK, 2009, p. 95).

Nessa perspectiva,

O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos (LÜCK, 2009, p. 26).

A escola, para funcionar bem, precisa de um bom planejamento, com objetivos, metas e estratégias bem definidas, a curto, médio e longo prazos, articulando os enfoques administrativo e pedagógico. Conforme assevera Lück (2009, p. 25):

Não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em “ensaio e erro” sobre como planejar e promover a implementação do projeto político-pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão (Grifo da autora).

Desse ponto de vida, cada diretor imprime a qualidade a partir de seu próprio referencial de gestão. O diretor precisa ter uma visão global da sua própria instituição, mas isso só não basta. É preciso unir teoria e prática para alcançar melhores resultados. No entender de Libâneo (2004, p. 149), “sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”. Continua o autor explicando que:

Para isso, é preciso prever e antecipar ações, organizando as formas de intervenção e atuação numa realidade que, pela sua natureza, é mutável. Isso significa que o projeto é ao mesmo tempo um desejo, uma utopia, e uma concretização. Melhor dizendo, o projeto incorpora a utopia, mas sua característica é organizar a ação, por isso precisa ser sempre operacional. (Idem, 161).

Nesta mesma linha reflexiva, Lück (2009, p. 32) alude que

Planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente [...]. Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação.

Com base no exposto, o planejamento da ação educativa nos remete a dois âmbitos: o planejamento institucional e o planejamento da ação pedagógica cotidiana. Em relação ao primeiro, o planejamento está sob a liderança dos gestores de determinada instituição, que são responsáveis por mobilizar e assegurar formas de participação de todas as instâncias e sujeitos envolvidos na ação educativa com vistas à projeção e consolidação de suas metas. Diz respeito ao planejamento presente e futuro da instituição, conforme destaca a Proposta Educativa:

Consideramos o planejamento institucional como um processo intencional, contínuo e sistêmico de reflexão, de identificação das necessidades, de racionalização de recursos e de tomada de decisão. Para que ele seja efetivo em nossas Comunidades Educativas, pressupomos o desenvolvimento de uma cultura de planejamento, que implica estabelecer objetivos, indicadores, metas, estratégias e recursos, que são fundamentais para a sustentabilidade da instituição, a continuidade da missão educativa, a vitalidade institucional e a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem. À luz da legislação vigente em cada país e das orientações institucionais, a Província e cada Comunidade Educativa elaboram seu planejamento, explicitando seus objetivos, metas estratégicas e opções curriculares por meio de documentos próprios: plano estratégico, projeto pedagógico, plano global, plano de desenvolvimento institucional, planos de estudos, entre outros (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 26-27).

Assim, independente das características e especificidades de cada Comunidade Educativa da Rede, é fundamental a adoção de procedimentos e ferramentas que viabilizem o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação de metas e indicadores de resultados econômico-financeiros e pedagógicos. De acordo com o exposto na Proposta Educativa (2014, p. 29-30):

O planejamento estratégico constitui-se em uma das possíveis ferramentas de gestão, permitindo explicitar os componentes e as dimensões centrais do modelo de gestão em rede, tanto nas comunidades locais quanto no conjunto da Província, bem como o acompanhamento e a avaliação sistemática dos resultados obtidos.

Portanto, ao delegar um papel de suma importância para a gestão administrativo- pedagógica das Comunidades Educativas tem-se como objetivo a manutenção e perenidade dessas obras. Esse é mais um dos desafios que se colocam aos Lassalistas: a corresponsabilização e a missão partilhada, através de uma gestão participativa, de todos aqueles que integram determinada Comunidade Educativa.

Tendo presente a profissionalização da gestão, além do planejamento e da execução das ações a serem desenvolvidas com vistas ao alcance dos objetivos de

uma determinada instituição educativa, é fundamental que os diretores possuam mecanismos e instrumentos que viabilizem a avaliação dos resultados obtidos no decorrer de um determinado período, sejam eles de ordem pedagógica ou administrativa. A compreensão de Lück (2009, p. 48) contribui para a reflexão sobre a importância do monitoramento e da avaliação,

Um bom programa de monitoramento e avaliação é abrangente, cobrindo todas as dimensões e aspectos da vida escolar; é versátil, continuamente atualizado e construído participativamente, e inspirador da utilização de seus resultados. Esse programa deve ser inserido nos planos e projetos da escola, de modo que todos os objetivos e todas as ações por estes propostos sejam monitorados e avaliados. Uma escola que tenha uma boa gestão, tem um bom programa de monitoramento e avaliação, e insere em seus planos de ação uma proposta de monitoramento e avaliação de suas práticas em todos os desdobramentos e momentos da ação escolar, desenvolvendo os instrumentos e mecanismos para o acompanhamento regular dessas práticas.

Nessa perspectiva, o monitoramento e a avaliação sistemática e contínua se tornam necessários para a aferição dos resultados. Corroboramos com a posição de Davis e Grosbaum (2002, p. 110-111) quando refletem sobre a importância da avaliação.

[...] a avaliação deve ser vista como instrumento importante da gestão escolar. Ela mostra os pontos frágeis do ensino ministrado aos alunos, permitindo que novas formas de ensinar sejam construídas. Auxilia na identificação dos docentes que estão precisando de atualização profissional e pode subsidiar as metas que a escola se propõe alcançar, no projeto pedagógico. Usada dessa forma, ela é tanto tarefa pedagógica como administrativa, atividade capaz de promover o sucesso da aprendizagem e a permanência bem-sucedida de todos os alunos na escola.

A Proposta Educativa indica três instâncias avaliativas: a avaliação do discente, a avaliação docente e a avaliação institucional.

A avaliação discente tem como objetivos: acompanhar o desenvolvimento do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma contínua e reflexiva; verificar o desenvolvimento de murad , habilidades e valores; diagnosticar a efetividade das ações e das práticas de ensino e de aprendizagem,

possibilitando que o estudante perceba os próprios avanços e conquistas; readequar as práticas educativas e ações pedagógicas, quando necessário. A avaliação discente pode ser sistematizada e expressa na forma de parecer, de conceito ou de nota, acompanhadas de relatórios, portfólios ou outros instrumentos (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 28, grifo do documento).

A avaliação docente, de caráter fraterno, tem como função colaborar com o desenvolvimento profissional e vocacional do educador Lassalista, mediante o acompanhamento sistemático, para oferecer-lhe oportunidades formativas mais adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 28, grifo do documento).

A avaliação institucional é parte do processo global da vida da instituição lassalista e visa verificar a efetividade das práticas pedagógicas, pastorais e de gestão, as forças e fraquezas, as ameaças e oportunidades da Comunidade Educativa, possibilitando a intervenção pedagógica, acadêmica, administrativa e pastoral, para a garantia da eficiência e eficácia da missão educativa (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL- CHILE, 2014, p. 28, grifo do documento).

Outro desafio posto ao diretor é considerar a dimensão humana e espiritual dos seus colaboradores, sendo que a ênfase na vivência da espiritualidade não se restringe mais às instituições de cunho religioso, sendo esta uma preocupação que começa a emergir em vários outros contextos organizacionais (MURAD, 2008; REGO, SOUTO, CUNHA, 2007; MOGGI, BURKHARD, 2004).

De acordo com Rego, Souto e Cunha (2007, p. 9), “a espiritualidade no trabalho caracteriza-se, sobretudo, pelo sentido de conexão dos indivíduos à comunidade de trabalho e pela possibilidade que os mesmos têm de realizar trabalho com significado para as suas vidas”. Para Murad (2008, p. 143) “o grande critério para a espiritualidade reside na ética, pois os valores aparecem nas práticas”. Murad (2008, p. 129) questiona:

Se a espiritualidade é importante para a vida das pessoas e das organizações, por que, efetivamente, ela ocupa um lugar tão pequeno? Por que os próprios gestores, à medida que se embrenham no mundo da administração e dos negócios, nas grandes instituições, tornam-se, não poucas vezes, mais autossuficientes (e arrogantes) e menos espiritualizados? A

tentação do poder seduz os gestores, a ponto de desviá-los da finalidade para a qual trabalham. As pessoas e as organizações devem estar atentas e vigilantes, a fim de que as coisas urgentes não tomem o lugar das importantes, e os mecanismos de eficácia não se sobreponham aos valores.

Conforme salientam Moggi e Burkhard (2004, p. 57):

Se quisermos obter sucesso nos negócios em todos os sentidos (produtividade, qualidade, rentabilidade, imagem da empresa etc.) é no ser humano que devemos investir porque ele é a origem de todo o processo de transformação, desde o mais simples operário até o presidente da empresa. Cada um no seu nível contribui com sua essência para dar vida a uma identidade que é maior do que eles sozinhos: a empresa. Se obtivermos a excelência (conexões nos quatros níveis) das pessoas, a excelência empresarial será consequência.

Diante disso, o diretor também deve direcionar o seu olhar para a organização dos ambientes educativos de forma que eles favoreçam para que todos que os frequentam sintam-se cuidados, respeitados e mobilizados para a construção do conhecimento, o desenvolvimento e a vivência dos valores humanísticos. Todos os integrantes da comunidade educativa precisam ser mobilizados a fortalecer laços de fraternidade, construindo relações fraternas de convivência e de promoção do outro, que favoreçam a construção do conhecimento, conhecimento este que forme pessoas críticas e conscientes, solidárias e fraternas.

4 Considerações finais

A educação lassalista ultrapassou as eras pastoril e fabril e se adentrou na era do conhecimento. Nesta sociedade em que vivemos a velocidade é percebida em todos os aspectos que envolvem as pessoas e organizações, sejam elas educativas ou de outra natureza, o que possibilita que tudo aconteça em tempo real. A conectividade é instantânea entre as pessoas e organizações, entre os serviços e produtos, e entre os países mais distantes. A intangibilidade cresce exponencialmente na área econômica e social a tal ponto de nos surpreender a cada

dia; e a inovação de um serviço, produto ou processo na cadeia econômica ocorre em intervalos de tempo absurdamente cada vez menores.

Parece-nos urgente e necessário a ideia de que o processo de gestão requer agilidade, pois, conforme o dito popular “tempo também dinheiro”. Somos interpelados sempre mais para nos adaptarmos às novas demandas e situações que a sociedade nos impõe. Isso requer competência para administrar, gerir, dirigir o novo, a mudança e o imprevisto. Sabemos, também, que a gestão em nossos dias é infinitamente mais complexa e apresenta maiores riscos do que num passado muito recente. E, se vivemos numa sociedade na qual a única certeza é que existe a incerteza, e a fonte segura de competitividade duradoura é o conhecimento, então é necessário munir-nos de informações sólidas para a tomada das decisões.

Por fim, uma boa liderança se fundamenta em princípios universais, tais como: justiça, imparcialidade, honestidade, integridade, confiança. Para isso é preciso primar por uma cultura de confiança nas Comunidades Educativas, acreditando e investindo no potencial humano que cada Comunidade dispõe.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BURKHARD, D.; MOGGI, J. **Como integrar liderança e espiritualidade**: a visão espiritual das pessoas e das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DAVIS, C.; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. São Paulo: DP&A, 2002, p. 77-112.

HENGEMÜLE, E. **Educação Lassaliana**: Que Educação? Canoas: Salles, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MURAD, A. T. **Gestão e Espiritualidade**. São Paulo, Paulinas, 2008.

NÓVOA, A.. Para uma análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. 3 Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., 1999, p.14-43.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021**, 2008.

PENIN, S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. São Paulo: DP&A, 2002. p. 13- 45.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.

REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA. **Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano**. Bogotá – D.C, Colômbia, Ed. RELAL, 2011.

REGO, A.; SOUTO, S.; CUNHA, M. P. Espiritualidade nas organizações, positividade e desempenho. **Revista Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 13, n. 1, p. 7- 36, 2007.

SANTOS, A. M. dos. **Gestão educacional: especificidades e compartilhamentos na teoria geral da administração**. Florianópolis: Ed. do Autor, 2005.

CAPÍTULO 07

PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE POR MEIO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Sandra Coimbra Rodrigues

Liliane Kolling

Roberto Carlos Ramos

1 Introdução

As relações entre escola e famílias constituem um tema que vem conquistando importância e visibilidade crescentes na sociedade atual, ocupando espaços nos meios de comunicação, nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos das escolas e na pesquisa científica sobre educação. Autores como Montandon (1996), Silva (2003, 2007, 2010) e Nogueira (2006, 2011), dedicando-se a problematizar essas relações de uma perspectiva sociológica, têm destacado a intensificação dos contatos e interações – e, ao mesmo tempo, dos conflitos – entre as duas instituições, como consequência de mudanças sociais profundas vividas a partir das décadas finais do século XX.

A cooperação entre instâncias nacional e local tem sido estimulada por políticas públicas em diversos países do mundo ocidental (NOGUEIRA, 2011; SILVA, 2003). No Brasil, podemos citar como exemplos: o “Dia Nacional da Família na Escola” (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC, 2001) e promovido por diversas redes de ensino desde então; a “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais”, realizada em 2005 pelo MEC; o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), lançado pelo MEC em 2008 como um “chamado [...] à sociedade para o trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2008, p. 1). Outras iniciativas poderiam apontadas no âmbito local, como na Escola Fundamental La Salle Esmeralda, de Porto

Alegre/RS, por meio de projetos educacionais, visando ao fomento das relações escola e família, à aprendizagem e à formação humana das crianças e jovens.

A tônica desses diferentes programas e políticas públicas é o incremento da participação dos pais na vida escolar dos filhos e na própria escola. Segundo Silva (2003, p. 29), tal participação passou a ser preconizada pela legislação educacional, observando-se certo “consenso legislativo” em torno do assunto, na maior parte do mundo ocidental. Nesse sentido, a escola é a fonte essencial para estabelecer a relação escola-família, visando ao desenvolvimento humano, cultural e socioeconômico. A Escola Fundamental La Salle Esmeralda, com seus professores, é desafiada a desempenhar papel fundamental na educação das crianças e traduzir aspirações da sociedade e da missão institucional, missão esta que é a formação de cidadãos integrais mediante ações educativas de excelência (PLANO PROVINCIAL, 2015), e que estes cidadãos sejam responsáveis, ativos, participativos e empreendedores no contexto social onde vivem.

Feitas tais considerações, o artigo tem como foco reflexivo a relação escola-família, considerando tal relação como condição indispensável para a educação e a formação dos estudantes e a oferta de uma educação de qualidade.

2 Metodologia

O artigo é decorrente de uma pesquisa teórica cuja temática investigativa é o direito a educação de qualidade, seus fundamentos e modos de efetivação nos contextos educativos. Faz um recorte analítico-discursivo no que se refere a relação família-escola, compreendendo tal relação como condição indispensável para a educação e a formação dos estudantes. Toma como referência a compreensão acerca da relação família-escola presente nos dispositivos legais e nos modos que essa relação ocorre no cotidiano da ação educativa desenvolvida na Escola Fundamental La Salle Esmeralda. Os dados foram coletados por meio da análise documental de dispositivos legais e dos registros realizados dos atendimentos às famílias, cuja análise e interpretação são apresentados na próxima seção.

3 Relação escola-família: dos dispositivos legais ao cotidiano da escola fundamental La Salle Esmeralda

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 2013a) define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Embora não trate da relação família-escola propriamente dita, o texto, de alguma forma, remete a essa relação na medida em que aponta para a educação como responsabilidade comum do Estado e da família. Sendo a escola pública, na nossa sociedade, o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre família e escola.

O artigo 2º da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) dispõe que a educação é “dever da família e do Estado”. Para Saviani (1997), a inversão na ordem dos termos “Estado” e “família”, em relação ao texto constitucional, pode estar ligada ao debate, durante a tramitação da LDB, entre os defensores da escola pública e da escola particular, ocasião em que a Igreja Católica “afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária” (SAVIANI, 1997, p. 202). O autor lembra, ainda, que essa precedência da família também é defendida por teóricos do neoliberalismo.

Assim, essa diferença aparentemente pequena entre os dois textos legais sinaliza dimensões políticas e ideológicas envolvidas na relação família-escola. Se, na legislação, a repartição das responsabilidades e das prerrogativas educacionais entre Estado e família revela-se fonte de tensão, na dinâmica das políticas educacionais e das interações entre família e escola essa tensão ressurgiu com frequência. Manifesta-se, em aspectos tão diversos como as discussões sobre a ação do Estado na Educação Infantil, as políticas de implementação de escolas de tempo integral ou mesmo as polêmicas em torno dos deveres de casa. Definida, de uma forma ou de outra, a corresponsabilidade entre Estado e família com relação à educação, um conjunto de aspectos muito claramente normatizados, na legislação educacional pesquisada, é o que se refere à obrigatoriedade da educação básica escolar.

Segundo o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal (modificado pela Emenda Constitucional nº 59/2009), o primeiro item a ser garantido para

efetivar o dever do Estado com a educação é a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. O artigo 4º da LDB, modificado pela Lei 12.796/2013, reafirma tais determinações da Constituição Federal e o artigo 5º define, como responsabilidade do Poder Público, “recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar”, “fazer-lhes a chamada pública” e “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. Já o artigo 6º da LDB (modificado pela Lei nº 12.796/2013) determina que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013b).

Também está previsto no artigo 12 da LDB um nível mais aprofundado de relação família-escola. No Inciso VI, define-se como incumbência dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Já o artigo 13, ao definir as incumbências dos docentes, inclui entre elas: “VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Tal articulação corresponderia ao terceiro nível da relação família-escola, o das interações diversificadas entre as duas instâncias, não institucionalizadas em órgãos de gestão: eventos, reuniões, projetos, participação dos pais em atividades curriculares etc. Constata-se que, independentemente da existência de demandas por parte da comunidade, promover essas interações constitui uma atribuição legal das escolas.

Em toda a legislação pesquisada, observa-se uma tendência a que o número de referências à articulação escolas-famílias seja maior nos documentos pertinentes à Educação Infantil e decresça com a progressão para níveis de ensino mais elevados. Esse fato talvez possa ser explicado pelas características da faixa etária correspondente à Educação Infantil e pelo fato de se tratar do primeiro momento de escolaridade formal da criança. No que tange à Educação Básica como um todo, observa-se no âmbito federal, ao longo da última década, uma tendência a vincular a articulação escolas-famílias à questão mais específica da qualidade de ensino, reforçando-se, nos documentos legais, a noção de “mobilização”, com foco na sociedade civil e não no interior das próprias escolas. Esse é o teor do Decreto n. 6.094/2007, que “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, [...], e a participação das

famílias e da comunidade, [...], visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica” (BRASIL, 2007a). Esse Plano propõe congregar esforços da União, dos estados, dos municípios, das famílias e da sociedade civil em torno da qualidade da Educação Básica, estabelecendo diretrizes e metas nesse sentido. As famílias são mencionadas explicitamente como componentes dos conselhos escolares – o que será melhor explorado no próximo tópico deste texto –, mas toda a sociedade civil é chamada a se mobilizar em comitês locais de acompanhamento das políticas públicas e das metas educacionais.

Em consonância com esse Decreto é que o Ministério da Educação instituiu, em maio de 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), que se fundamenta na educação como direito e dever das famílias. Segundo a página inicial do PMSE na internet, é direito das famílias reivindicar educação de qualidade para seus filhos, podendo e devendo “cobrar medidas, providências e ações para que isso ocorra”; e são deveres das famílias “ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotina de estudos”, e aproximar-se da escola. Por sua vez, as escolas, conforme o texto, “devem aceitar e incentivar essa aproximação”.

De fato, assim como na LDB, nos outros documentos pesquisados também não se encontrou, de forma geral, maior detalhamento com relação às articulações entre família e escola (não institucionalizadas em órgãos de gestão). No Plano Nacional de Educação de 2001, por exemplo, localizou-se uma única referência a essas articulações. Trata-se do item que estabelece as diretrizes para a Educação Infantil, no qual se aponta que a articulação com as famílias visa “ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas” (BRASIL, 2001).

Em um panorama onde a relação escola e família nem sempre é de plena interação, é interessante destacar ações que procuram estimular a participação de todos em seu cotidiano. A Escola Fundamental La Salle Esmeralda está presente na Vila Esmeralda desde 1981, sendo a única escola da comunidade. Na perspectiva social, a Vila Esmeralda, localizada na periferia de Porto Alegre, é considerada no cenário municipal como uma vila de “carência máxima”, onde a maioria das famílias vive do trabalho informal, sem contrato de trabalho ou Carteira de Trabalho assinada. A mulher é o arrimo familiar, sustentando os filhos com o trabalho

doméstico e a renda recebida do Governo (Bolsa Família). Há muitos casos no qual a avó é a responsável pelo sustento valendo-se da aposentadoria vitalícia paga pelo Sistema Único de Saúde - SUS (PORTO ALEGRE, 2017). A Escola acolhe crianças em situação de vulnerabilidade social, principalmente associadas às pressões do tráfico de drogas, do desemprego e dos problemas socioeconômicos. Conta com 49 colaboradores, entre professores e funcionários, com o desafio de oferecer educação integral a 631 estudantes gratuitamente, distribuídos desde a Educação Infantil até o 9º Ano do Ensino Fundamental e demais serviços voltados à promoção social da comunidade mais carente, minimizando, parcialmente, a situação de vulnerabilidade social em que se encontram (RAMOS; FRAGA, 2016).

Desde a sua fundação, a Escola vem crescendo nos aspectos cognitivo, espiritual e social. Por causa de sua inserção na comunidade tornou-se referência para crianças, jovens e adultos que buscam aprimorar-se por meio da educação de qualidade (RAMOS; FRAGA, 2016). Possui uma proposta pedagógica diferenciada, atendendo crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e/ou risco social. Para tanto, a busca permanente de caminhos educacionais diferenciados de acordo com o contexto é desenvolvida tendo como referência os dispositivos legais e a Proposta Educativa da Rede La Salle Brasil-Chile. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015).

A vivência na Escola permite conhecer a comunidade local em relação aos seus aspectos socioeconômicos e culturais, na qual é possível perceber as poucas possibilidades de leitura e escrita dos que circulam na comunidade, ou a maneira como elas são utilizadas. Inclusive, a baixa escolaridade da maioria das famílias e o envolvimento deles com o alcoolismo, consumo e tráfico de drogas etc., (BITTENCUORT; RAMOS, 2017). De acordo com os autores,

Muitas pessoas da comunidade local têm inúmeras dificuldades em encontrar emprego, pois a baixa escolaridade é um dos principais fatores de exclusão sociocultural, e o grande desafio é justamente introduzir os alunos no processo de ensino-aprendizagem e criar consciência da importância de estudar. (BITTENCUORT; RAMOS, 2017, p. 5).

Portanto, diante desse contexto, acreditamos na participação das famílias no ambiente escolar da educação de qualidade dos alunos, e que essa participação

deve ir além dos muros escolares. Muitas vezes os próprios alunos citam que para trabalhar ou ajudar os traficantes não é preciso estudar muito. A realidade vivenciada por eles é de que não é necessário saber muitas coisas sobre o ensino formal para realizar o trabalho que está ao seu alcance.

Os alunos da escola estudada são da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II. Os alunos até o 4º Ano, em sua maioria, são levados diariamente para a escola por seus pais, tios, irmãos, avós ou algum outro responsável. Para a segurança dos estudantes, os professores ou a Coordenação de Turno, via agenda, autorizam a retirada dos alunos fora dos horários normais de saída, estabelecendo contato via telefone com as pessoas autorizadas para tal fim. Todos os alunos se apresentam uniformizados, pois isso facilita a sua identificação. Pelo fato de a comunidade ter uma boa relação com a Escola, os responsáveis pelos alunos se sentem à vontade em frequentar este ambiente, relacionar-se com professores e colaboradores, manter diálogo e vínculos com os demais responsáveis no início e no final das aulas.

Diariamente é perceptível, no processo de gestão da Escola, a liberdade dos pais em comparecer à escola quando desejam para dialogar com os professores, com a Coordenadora Pedagógica, a Orientadora Educacional e até mesmo com a Direção. Nas reuniões trimestrais com os pais foi possível observar que há discussão sobre as melhorias alcançadas, as necessidades da Escola e as dos alunos. Em todas as reuniões os pais são bem acolhidos pela Direção, com agradecimento pela sua presença às reuniões, até mesmo com homenagens, e são conduzidos pelos professores às salas de aula dos seus filhos para discutir mais especificamente as questões particulares de cada aluno. No diálogo informal entre os responsáveis, percebe-se o trabalho pedagógico, o ambiente acolhedor e o cuidado pela Escola.

Periodicamente, o Projeto Político Pedagógico (2017) da Escola contempla a comunidade local, as famílias e os responsáveis oferecendo cursos e palestras relacionados à inclusão escolar e social, saúde, segurança, aprendizagem e a relação entre pais e filhos. A relevância dessas ações é atestada pela participação maciça no ambiente escolar. As celebrações e festas da Escola, a participação e a disponibilidade em contribuir são significativas, quando todos os espaços ficam lotados e os pais se divertem com seus filhos, pois na Vila Esmeralda não há

espaços físicos de lazer e convivência entre todos, sendo a Escola a referência para as famílias.

Os professores e colaboradores estabeleceram diferentes vínculos com os habitantes da Vila Esmeralda, alunos, pais, autoridades, entidades públicas e amigos de bairro que são extremamente importantes para firmar parcerias com a Escola. Outra forma encontrada para levar a comunidade para dentro da Escola é a participação dos pais no processo de melhoria dos espaços físicos, tornando a Escola um ambiente acolhedor, tranquilo e significativo para a aprendizagem das crianças e dos jovens. Não existe formalmente o Conselho de Pais na Escola, apesar de os gestores terem consciência da importância do envolvimento da família no processo educativo por meio de momentos em que a comunidade possa trocar experiências com a Direção, partilhar ideias para a melhoria dos serviços ou realizar atividades que estimulem o envolvimento da comunidade nas questões escolares e na gestão da Instituição.

Para tentar reverter essa situação, há algum tempo a Escola vem trabalhando com algumas instituições da Vila, como igrejas, posto de saúde e associação do bairro para fortalecer as relações entre elas por meio de reuniões com temas sugeridos pela comunidade para favorecer mais abertura para falar sobre anseios, dúvidas, preocupações e até curiosidades da comunidade. A Escola Fundamental La Salle Esmeralda desenvolve vários projetos que envolvem a relação ou participação da família ou da comunidade. Assim, o projeto “Mala Viajante”, possibilita às crianças levar uma mala com livros para casa, com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura também fora do ambiente escolar.

O projeto “Mala Viajante” e a Feira do Livro proporcionam uma variedade de informações para os pais sobre diversos textos, estimulando o aluno a desenvolver cada vez mais o gosto pela leitura. A Pastoral e a Orientação educacional proporcionam semanalmente aos pais que têm interesse um momento de formação humana e religiosa, o que auxilia na reflexão sobre como acompanhar melhor os filhos nos estudos. Este também é um momento especial para partilhar experiências e refletir sobre questões familiares e pessoais.

A presença diária no ambiente escolar, as reuniões de pais, atividades esportivas com os filhos, as celebrações de Páscoa, Dia das Mães, Dia da Família,

Natal, Semana de La Salle, Semana das Crianças e Semana do Estudante, incluindo as festas juninas e o Chá de Primavera, são momentos que resultam na participação significativa das famílias na vida escolar dos filhos. A Escola efetivamente estimula os pais e responsáveis a participarem da vida dos estudantes através do acompanhamento das tarefas escolares, da presença nas reuniões escolares, de conversas com os filhos a respeito da Escola e de conversas com a professora dos filhos, além da participação nas celebrações entre todos. As falas de algumas mães, apresentadas a seguir, ilustram a importância atribuída à participação da família:

Me sinto em casa nessa escola. Eu fui aluna aqui e agora como mãe sempre somos bem acolhidos e valorizados como pessoas e na participação das atividades da escola. A escola é um lugar sagrado para a comunidade, para as famílias e principalmente para os alunos, pois cuidam dela como se fosse deles e de tudo o que tem na escola. Todos nós gostamos muito de estar aqui, além de ser uma escola forte e organizada. A relação deve ser constante e só traz benefícios para todos os envolvidos. Participando ativamente da fase escolar dele estou alicerçando uma melhor forma a sua vida futura, tendo assim grandes chances, com a ajuda da escola, de melhor educá-lo de forma íntegra.

Na Escola La Salle Esmeralda a valorização da dimensão espiritual, do espírito fraterno e dos estudos ocorre sistematicamente na interação no processo educativo e na relação entre os alunos, professores e funcionários. Acontece, principalmente, nos momentos informais, criando clima harmonioso e saudável num contexto onde existem tensões em função do tráfico de drogas e disputas de territórios por grupos rivais de traficantes.

A Escola em estudo apresenta um projeto pedagógico que inclui esforços para concretizar a participação da família nas atividades escolares dos alunos. Observou-se que as famílias têm liberdade para entrar e conversar com professores, com os coordenadores pedagógicos e com o Diretor, o que demonstra uma postura positiva desses profissionais em relação a informações ou dúvidas que as famílias possam trazer e que podem ajudar na regulação do aprendizado dos alunos. Os resultados também mostram que as reuniões com pais são acolhedoras e estes são bem recebidos pelos professores. A maior parte dos pais entrevistados afirma participar das reuniões.

Tancredi e Reali (2001, p. 4), ao discutirem a visão de professores sobre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e sua participação na escola infantil, chamam a atenção sobre o fato de que para isso ocorrer é preciso que a escola tenha conhecimento dos pais e realize um trabalho conjunto, mas que isso pode representar para alguns professores “uma ameaça à sua profissionalidade” por poderem sentir uma destituição da sua competência de ensinar, embora na visão das autoras a presença dos pais na escola não deve e não representa um deslocamento da responsabilidade dos professores de ensinar.

A LDB (Brasil, 1996) enfatiza, no seu artigo 13, que uma das funções do professor é colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias. Outra forma que a escola em questão encontrou para levar os pais para dentro dela é aproveitar a fase de adaptação da criança à escola. Essa etapa é realizada com a participação dos pais, o que cria condições para o melhor desempenho da criança. Para Chechia e Andrade (2005), a adaptação das crianças à escola é uma questão importante que depende grandemente da relação entre a escola e a família e da visão que os pais têm sobre a escola.

A visão que os pais têm da escola e da escolarização é um fator importante na influência da família sobre o desempenho na escola. Os resultados mostram que há valorização das famílias a respeito do papel da escola. Esses resultados apontam para a mesma direção dos encontrados por Saisi (2010), que em estudo com famílias de crianças na Educação Infantil encontrou que essas atribuem papel importante à instituição escolar no desenvolvimento dos aspectos sociais, psicológicos, morais e cognitivos da criança. Essas expectativas dos pais, segundo Saisi (2010), coincidem com os objetivos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que estabelecem os objetivos da Educação Infantil, a formação pessoal e social da criança e o desenvolvimento da sua identidade e autonomia.

As falas das mães indicam sua visão de escola como um espaço para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tal como encontrado por Saisi (2010) em seu estudo. Os projetos voltados para a leitura e que envolvem as famílias têm grande importância para o sucesso escolar. Entretanto, para que os projetos “Leva e Traz” e “Mala Viajante”, alcancem o objetivo e o sucesso desejados é de extrema importância que alunos e pais envolvidos estejam

cientes dos cuidados que deverão ter com os livros levados para casa, bem como se comprometam em devolvê-los na data estabelecida para não prejudicar o andamento do Projeto. Esses requisitos mostram a importância do envolvimento da família no desenvolvimento dos projetos escolares.

A visão da escola estudada parece estar na direção de desenvolver um trabalho de qualidade em um ambiente acolhedor e envolvendo educadores, funcionários e comunidade. Na visão de alguns analistas, todo profissional da educação experiente sabe que os resultados de seu trabalho junto aos alunos são influenciados pelo apoio que estes recebem ou não por parte de seus familiares (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 7). Diante destas tentativas que a escola estudada tem feito para aproximar-se da comunidade, vê-se que ela vem cumprindo seu papel no que diz respeito à busca do bom relacionamento com a comunidade, e que tem, inclusive, interesse maior quanto aos problemas que afetam a comunidade de forma geral e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seus alunos, por parte da escola e de seus professores. Dados que conferem com o que diz Castro e Regattieri (2010): “Diante da complexidade que afeta a vida dos alunos, e para cumprir sua missão de assegurar um ensino público de qualidade, a estrutura educacional deve assumir a iniciativa da aproximação com as famílias [...]” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 60).

Com base nos fragmentos da experiência relatada, retomamos o diálogo buscando estabelecer algumas relações entre o vivido e a Proposta Educativa da Rede La Salle e demais dispositivos legais, orientadores da ação na Escola La Salle Esmeralda. A seguir, pontuamos alguns pressupostos centrais. A expressão “relação família-escola” designa, neste texto, todo tipo de ligação e interações entre atores familiares e escolares, admitindo “um continuum que vai desde a cooperação até o conflito” (SILVA, 2002, p. 101). De fato, se por um lado os estudiosos são unânimes em reconhecer a intensificação dos contatos entre as duas instituições, por outro encontram-se frequentes referências às tensões e ambigüidades que permeiam essa relação (MONTANDON, 1996; SILVA, 2003; SILVA, 2013), cuja complexidade e assimetria são consensualmente reconhecidas (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2003).

Silva (2003, 2007) identifica na relação família-escola duas vertentes – a escola e o lar –, e duas dimensões de atuação – a individual e a coletiva. A

primeira vertente (“escola”) inclui as atividades realizadas pelos pais na instituição de ensino, tais como reuniões, conversas, participação em eventos e em órgãos de gestão etc. Segundo o autor, essa é a face mais visível da relação família-escola, que tende a ser identificada apenas com tais atividades. Entretanto, Silva (2003) lembra que fazem parte dessa relação todas as ações relacionadas com a escola desempenhadas em casa pelo aluno e/ou por seus responsáveis, – as quais comporiam, então, a vertente “lar”: realização e acompanhamento dos deveres de casa, apoios e incentivos de diversas ordens etc. Neste trabalho, a ênfase recairá sobre a “vertente escola”, já que é sobre ela que incide a regulamentação legal. Quanto às dimensões de atuação propostas por Silva (2003), a individual se refere às atividades desempenhadas por cada pai, educador escolar ou aluno no âmbito da relação família-escola, e a dimensão coletiva corresponde à atuação organizada, como a participação dos pais e dos alunos em associações ou na gestão da escola. Em se tratando de legislação, a dimensão que tende a ser mais regulamentada é a coletiva, embora a individual também possa ser contemplada.

Vale destacar que as atividades desempenhadas pelo aluno são consideradas por Silva como constituidoras da relação família-escola. O autor se apoia em Perrenoud (2001a), para quem os contatos diretos entre pais e escola constituem apenas a parte mais visível dessa relação, na qual estão também incluídas todas as formas de comunicação, implícita e explícita, que se estabelecem por meio da criança ou do jovem, compreendido ao mesmo tempo como mensageiro e mensagem entre as duas instâncias. No presente trabalho, embora se compartilhe dessas concepções teóricas, foram priorizados os elementos da legislação que se referem mais explicitamente às famílias e/ou aos pais ou responsáveis.

Compreendendo-se “relação família-escola” não necessariamente como cooperação ou aproximação, mas como uma ligação ou associação entre essas duas instâncias, pode-se supor que tal ligação aconteça com diferentes níveis de envolvimento. Lima (2002) aponta, em relação ao envolvimento dos pais na vida da escola, três patamares distintos, de profundidade e de complexidade crescentes. O primeiro patamar é o de “mera recepção de informação”. Nesse patamar, os pais limitam-se a receber e responder comunicados, telefonemas e bilhetes da escola, podendo acompanhar os filhos também em casa, mas mantendo-se distantes do estabelecimento escolar e visitando-o somente quando solicitados ou em ocasiões

festivas. O segundo patamar é caracterizado pela “presença nos órgãos de gestão da escola”, sendo os pais entendidos como “parceiros menores da administração da instituição escolar” (LIMA, 2002, p. 147). Já no terceiro patamar os pais apresentam envolvimento direto na vida da sala de aula, sendo “encarados como parceiros ativos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo” (LIMA, 2002, p. 148).

4 Considerações finais

Uma vez incorporada à vida da comunidade, a escola se coloca a serviço dela, não só para educação, mas também como cenário de diversas ocasiões, tais como campanhas de vacinação, de higiene, eleitorais e tantas outras de responsabilidade do Estado ou não. Como já destacado, a relação escola-família é inevitável e importante. No entanto, também é importante construir condições para que essa relação ocorra e favoreça o desempenho dos alunos. A formação dos profissionais da escola, principalmente os professores, é uma das condições necessárias para que essa relação ocorra. Esses profissionais devem estar preparados para trabalhar com as diferenças e olhar para a educação como um direito de todos. É preciso evitar a crença de que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias, o que significa que a escola só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa.

O desafio permanente da Escola é levar para dentro de suas dependências os pais dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, pois essa pouca participação tem sido causa, em muitos processos de ensino-aprendizagem, do baixo aproveitamento pedagógico e do aumento de problemas disciplinares. O diálogo, o acolhimento e a valorização das informações, além da participação dos pais na escola, a criação de oportunidades de convivência através de eventos ou de projetos, reuniões, palestras, enfim, o estabelecimento de vínculos da comunidade e famílias com a escola, tudo isso é favorável à comunidade e auxilia para a relevância do trabalho da escola no seu contexto.

Referências

BITTENCUORT, M.; RAMOS, R. C. **O direito a uma educação de qualidade**: relato sobre uma experiência educativa com crianças em situação de vulnerabilidade social. Disponível em: <www.sociologyoflaw.com.br/SOCIOLOGY-ANAIS-2017.pdf>. Acesso em: 20 jul 2018.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional no 73, de 6 de junho de 2013. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_06.06.2013/CON1988.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de mobilização social pela educação**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://mse.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB no 20/2009**, de 11 nov. 2009a. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2009; Seção 1:14.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB no 05/2009**, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009; Seção 1:18.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

ESCOLA FUNDAMENTAL LA SALLE ESMERALDA. **Projeto Político-Pedagógico**. Porto Alegre, 2017.

LIMA, J. A. (Org.). **Pais e professores: um desafio à cooperação**. Porto: ASA, 2002.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Revista Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-69, 2006.

NOGUEIRA, M. A. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Inter-legere (UFRN)**, n. 9, p. 156-166, 2011.

PERRENOUD, P. Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem: o go-between. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001a. p. 29-56.

PERRENOUD, P. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001b. p. 57-112.

PORTO ALEGRE. **As Caras da Cidade**. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?reg=7&p_secao=193>. Acesso em: 30 mar 2018.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Projeto Provincial**. Porto Alegre, 2015.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.

RAMOS, R. C.; FRAGA, S. M. La Salle Esmeralda: ensinamentos com sua história. **Revista Integração**. Rede La Salle. Ano XLV. n.118, dez.2016.

SAISI, N. B. Educação infantil e família: uma parceria necessária. **Revista Educação: teoria e prática**. V. 20, n. 34, p. 65-85, jan-jun, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, D. M. P. Pais, escola e alienação parental. **Âmbito Jurídico**, v. 15, n. 106, nov. 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12042>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SILVA, M. L. C.Q. **Famílias e escolas: agentes solidários ou solitários na construção da educação de qualidade para as novas gerações?** 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, p. 443-64, 2010.

SILVA, P. Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 3-30, set. 2007.

SILVA, P. Escola e família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.). **Pais e professores: um desafio à cooperação**. Porto: ASA, 2002. p. 97-132.

SILVA, P. **Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Afrontamento, 2003.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil. Caxambu. **Trabalho apresentado na 24a Reunião da Anped**.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Fontes para a Educação Infantil**. Brasília: UNESCO: São Paulo, Cortez e Fundação Orsa, 2003.

VALANDRO, É. **Construção do conhecimento escolar e peculiaridades da cultura popular**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2008.

CAPÍTULO 08

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E SUAS ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alice Rodrigues Almeida

Tainá Michele Becker

Bruno Haas dos Santos

1 Introdução

A educação básica e o ensino superior, além de desenvolverem a consciência crítica e habilidades importantes para a vida e outros tantos benefícios que se acendem, também se tornam uma alavanca para a qualificação profissional de um indivíduo. Pesquisas sobre os motivos para ingresso no ensino superior apresentam o “mercado” como protagonista neste cenário, e é por esse motivo que, cada vez mais, a educação básica tem a responsabilidade de desenvolver habilidades empreendedoras em seus discentes, a fim de possibilitar a eles um desenvolvimento pleno, que vai além das ciências aplicadas, que exige um preparo profissional que faça conexão com as exigências do mercado atual, que se configura em meio às tecnologias, empreendedorismo, inovação. Nesse contexto, as instituições de ensino superior têm muito a contribuir, principalmente as comunitárias, que possuem em seu “DNA” a preocupação de que as atividades acadêmicas contribuam para o crescimento socioeconômico das regiões onde estão localizadas.

A nova base curricular comum traz, entre outras alterações, dez competências que deverão ser desenvolvidas ao longo da educação básica, dentre elas, a seguir serão elencadas aquelas atinentes a uma educação empreendedora:

- a) Exercitar a curiosidade intelectual e buscar soluções no conhecimento, por conta própria; b) Utilizar as linguagens – verbal, científica, tecnológica, digital – para se expressar e trocar

informações; c) Compreender e fazer uso crítico e produtivo das tecnologias digitais disponíveis; d) Entender e reconhecer as suas capacidades relacionadas ao mercado de trabalho; e) Argumentar com base em fatos concretos e confiáveis em nome da defesa do ser humano e do meio ambiente; f) Desenvolver autoestima e aprender a cuidar de sua saúde; g) Exercer a empatia, o diálogo e a convivência com pessoas dos mais diferentes grupos sociais, origens e orientações; h) Agir com autonomia e responsabilidade, tomando decisões éticas e comprometidas com o bem comum (2017, p. 9).

A partir das competências supracitadas, é possível verificar que a reestruturação prevista nos documentos educacionais já prevê a necessidade de uma nova educação. Uma educação que contemple também as habilidades que devem estar contidas nas competências de um profissional bem qualificado. Na *competência “entender e reconhecer as suas capacidades relacionadas ao mercado de trabalho”* está intrínseca a necessidade de desenvolvimento dessas habilidades que não eram inerentes à educação básica. Dessa forma, se faz necessária uma reavaliação da forma como as escolas vêm trabalhando para atender a essas premissas que serão obrigatórias a partir de 2020 e é nesse cenário que o ensino superior deve contribuir, apresentando às escolas, prioritariamente públicas, ações de extensão que contemplem o desenvolvimento de tais habilidades.

Os programas de educação empreendedora no Brasil, quando implantados, em geral, seguem as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – para a educação do século XXI. Além das dimensões previstas e supracitadas, a Unesco recomenda outros aspectos da moderna educação relacionados ao empreendedorismo, a fim de que os estudantes desenvolvam a capacidade de inovar, reter conhecimento, desenvolver projetos próprios e lidar com as mudanças e com isso é possível verificar que a necessidade de uma educação empreendedora já é uma necessidade percebida a nível mundial, com reconhecimento de um órgão tão importante para a educação, que colabora para a formação de professores e promove pesquisas para orientar a exploração dos recursos naturais, para isso, nada mais apropriado do que desenvolver habilidades de empreendedorismo nos alunos da educação básica, alunos esses que serão protagonistas das mudanças que o mundo pede. Não com foco no empreendedorismo mercantil, mas numa educação empreendedora que

desenvolva as ideias inovadoras de um aluno, que potencialize a criatividade, que faz parte do jovem e que pode ser tão bem aplicada aos desafios que a sociedade apresenta.

2 Referencial teórico

2.1 O conceito de empreendedorismo

Acerca do conceito de empreendedorismo, Brito e Wever (2003) trazem que a raiz da palavra “empreendedor” surge a partir do verbo francês “entreprendre” que significa fazer algo, Dornelas (2001) acrescenta que o termo empreendedor (entrepreneur), que também tem origem francesa e quer dizer “aquele que assume riscos e começa algo novo”. No Brasil, de acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra empreendedor se origina do latim *imprendere*, que significa decidir, realizar tarefa difícil e laboriosa. No dicionário online da língua Portuguesa, o significado de empreendedorismo é a “capacidade de projetar novos negócios ou de idealizar transformações inovadoras ou arriscadas em companhias ou empresas”.

É importante também, lembrar o significado de educação: “ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém”.

Nesse contexto, a educação empreendedora se torna uma educação híbrida, que traz a educação como uma “ferramenta” para o aperfeiçoamento das capacidades e habilidades de um sujeito para que esse seja capaz de começar coisas novas, projetar novos negócios, idealizar transformações inovadoras, no seu contexto, na sua realidade.

2.2 Formação empreendedora

No Brasil, o empreendedorismo é associado diretamente à área de negócios, sendo quase um termo exclusivo. Essa situação em relação ao conceito de empreendedorismo impõe limites no que tange às possibilidades de desenvolver competências e habilidades em jovens, bem como no desenvolvimento social do país, impulsionado pelo mercado.

Sabe-se que o país passa por uma crise em todos os setores e que é preciso repensar conceitos e práticas, principalmente no que diz respeito à formação das pessoas. As demandas emergentes apontam para a necessidade de uma formação ampla, crítica, proativa e empreendedora, no sentido de fazer com que as pessoas possam expandir seus horizontes e perspectivas. Nesse sentido, uma formação empreendedora não visa a simples qualificação para o mercado de trabalho, mas a formação de pessoas que possam ser propositivas, inovadoras e que pensem para além do que é possível ver ou ouvir. Acerca disso, Lavieri (2010) diz que

[...] pode-se definir o empreendedor como aquele que inova, aquele que propõe formas diferentes de fazer as coisas, aquele que reorganiza os recursos produzindo ganho. Se é realmente esse o empreendedor, ou ao menos a ideia por trás da ação empreendedora, e se considerarmos o conceito de maneira ampla, indo além do aspecto econômico, toda educação que visa o desenvolvimento social poderia também ser considerada uma educação para o desenvolvimento da atitude empreendedora (p. 4).

Assim, quando se fala em educação empreendedora, se fala, principalmente, da capacidade de autonomia dos sujeitos, bem como desenvolvimento de habilidades necessárias à propagação do novo, partindo de uma realidade que, por vezes, não oferece subsídios para a construção de novos negócios ou possibilidades. O ensino, ao qual a sociedade tem acesso, possui muitas tendências e vertentes, tendo o conceito de empreendedorismo como algo para poucos e ainda inovador. A educação sempre previu a liberdade de criação e a proposição de novas ações que pudessem transformar pessoas e o mundo, mas ainda se percebe pouca conexão entre a educação regular e a formação empreendedora, com vistas ao desenvolvimento pessoal, de mercado e também social e econômico.

A educação empreendedora não visa formar somente mão de obra para o mercado, pessoas que galgam carreiras, que agem de acordo com um plano prévio de sucesso pré-estabelecido. Empreender é um processo mais amplo e voltado às bases de cada sujeito, focada nas reais necessidades das pessoas e com objetivos mais amplos de negócio.

2.3 A pedagogia empreendedora

Fernando Dolabela, que é um dos precursores do ensino de empreendedorismo no Brasil, traz um novo olhar sobre a educação empreendedora, trazendo um conceito de empreendedorismo não apenas voltado ao mercantilismo, mas com foco nas habilidades que são desenvolvidas nesse contexto e que poderão ser aplicadas na vida dos sujeitos que estão inseridos nesse processo de ensino. A seguir, um trecho de uma entrevista que ele concedeu, onde esclarece que as formas de empreendedorismo que focam renda, conhecimento e poder, não são adequadas ao Brasil:

não é que minha orientação tenha mudado. É que percebi que, além da universidade, além de trabalhar com estudantes universitários, é essencial que se trabalhe em todos os âmbitos, em todos os níveis de educação. Há formas de empreendedorismo que concentram renda, conhecimento e poder. Essas formas não são adequadas ao Brasil. Temos que ter atividades econômicas que incluam, e não que excluam a população. Nosso problema não é apenas gerar renda, aumentar o PIB (2004, p. 128).

Ele ainda acrescenta que no Brasil, a proposta de educação empreendedora deve acompanhar a realidade do cenário social brasileiro, que apresenta questões que antecedem ao empreendedorismo com foco na renda, como é possível verificar no excerto a seguir:

nosso problema é de exclusão social, de falta de geração de qualidade de vida, enfim, do que se chama de um não-desenvolvimento sustentável. Essa proposta que hoje me fascina, e que se tornou a essência de meu trabalho, é o empreendedorismo voltado ao desenvolvimento sustentado local. Então, entre 1999 e 2002, com um grupo de educadores e com o apoio da ONG Visão Mundial, desenvolvi um projeto que era um sonho antigo meu: uma metodologia de ensino do empreendedorismo para a educação básica. Batizei essa metodologia de “Pedagogia Empreendedora” (2004, p. 128).

Ao falar sobre a metodologia que utiliza, ele traz uma visão voltada ao desenvolvimento social:

a metodologia é voltada para o desenvolvimento social, redefinindo uma proposta empreendedora para o Brasil. Ela vê

o empreendedorismo como um instrumento muito forte não só de desenvolvimento de geração de riqueza, mas também como um fenômeno social e cultural. Na Pedagogia Empreendedora, vemos o problema econômico como consequência de soluções ideológicas, sociais e culturais. Eu a vejo como um instrumento de combate à miséria. A Pedagogia Empreendedora e o empreendedorismo que eu defendo, que eu pratico, é aquele que pode provocar a mudança cultural. Estamos falando de mudança, e não de transferência de um conteúdo cognitivo convencional. Estamos falando de uma nova forma de relacionamento entre as pessoas porque é esse relacionamento que estimula ou inibe a capacidade empreendedora. Um relacionamento fortemente hierarquizado, autocrático, tende a destruir a capacidade empreendedora. Já um relacionamento democrático, em rede, onde todos têm a mesma autonomia, têm o poder de influenciar seu próprio futuro e o de sua comunidade; tende a disseminar o empreendedorismo (2004, p. 128).

E é sobre essa metodologia que as escolas e universidades devem discutir, pensando um eixo de conexão entre essas áreas, trabalhando em conjunto, de forma complementar, somando esforços em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento de sujeitos capazes de gerenciar suas vidas, de empreender quando surgirem dificuldades.

2.4 Como a capacidade empreendedora se desenvolve

Na visão da economia clássica, o empreendedor era o agente econômico visto com a capacidade de tomar riscos e agir em um ambiente de incerteza, gerando a inovação que promovia a destruição criativa e propulsão para os ciclos econômicos. Foi assim que Schumpeter trouxe o conceito de “agente empreendedor”. A palavra agente remete à ação, e Schumpeter tenta explicar o sentido da ação do empreendedor através de fatores como motivação, cognição, impulsos e outros, gerando a capacidade para desafiar as instituições e criar novos padrões.

O empreendedor é aquele que realiza novas combinações dos meios produtivos, capazes de propiciar desenvolvimento econômico, quais sejam: 1) “introdução de um novo bem”; “introdução de um novo método de produção”

3) “abertura de um novo mercado” 6) “conquista de uma nova fonte de oferta de matérias primas ou bens semimanufaturados; 7) constituição ou fragmentação de posição de monopólio” (SCHUMPETER, 1985, p. 49).

Desde então muitas são as menções relativas aos fatores e características que geram as capacidades do empreendedor, porém ainda existem muitas questões sobre tais características, hábitos e comportamentos do empreendedor, principalmente no que se refere às capacidades são passíveis de ensino e aprendizado. Baseada no questionamento: “o que faz com que os empreendedores se tornem empreendedores?”, a professora Sara Sarasvathy defende o conceito do empreendedorismo baseado em uma lógica efectual. Nessa lógica, o empreendedorismo segue uma orientação prática e interativa com o mundo real.

Consiste na identificação de oportunidades, solução de problemas e sob a premissa de que empreendedorismo é universal sob a ótica do “aprender fazendo”, onde as tomadas de decisão são feitas com base na experimentação. Todos os empreendedores começam com três categorias de meios: (1) quem são - suas características, gostos e habilidades; (2) O que eles sabem - sua educação, treinamento, experiência e experiência; e, (3) quem eles conhecem - suas redes sociais e profissionais. Usando esses meios, os empreendedores começam a imaginar e implementar possíveis efeitos que podem ser criados com eles. Na maioria das vezes, eles começam muito pequenos com os meios mais próximos e se movem quase diretamente para a ação sem planejamento elaborado (SARASVATHY, 2008).

Em contraponto, a autora defende que prevalece tradicionalmente um ensino de empreendedorismo através de uma lógica causal, que tem origem no pensamento estratégico e consiste em uma progressão sequencial de passos: da ideia à pesquisa de mercado, projeções financeiras, equipe, plano de negócios, financiamento, protótipo, mercado.

Em resumo, enquanto o raciocínio causal foca no planejamento dos meios para o atingimento de objetivos específicos, objetivos esses guiados, o pensamento efectual parte dos meios existentes e dos recursos disponíveis e, a partir disso, são determinados os possíveis objetivos. É um processo dinâmico no tempo e parte do pensamento criativo, das inúmeras aspirações e das interações durante o processo. Tais atributos relacionados à lógica efectual, em geral, não

podem ser contemplados apenas através do estudo teórico, pois partem da prática para a geração dos meios (sejam eles comportamentais, intelectuais, econômicos, relacionais) e assim criam-se os possíveis objetivos (que podem ser representados por novos negócios).

Embora pareça haver grandes variações para as funções e características desenvolvidas por cada empreendedor, a vontade de empreender, a tomada de risco e a posse de um conjunto de outras habilidades, são temas comuns que prevalecem. Segundo Henry (2015), as habilidades requeridas pelos empreendedores se enquadram em três categorias distintas: habilidades técnicas, habilidades de gerenciamento de negócios e habilidades empreendedoras pessoais.

- Habilidades técnicas incluem comunicação escrita e oral, gerenciamento técnico e habilidades de organização.
- Habilidades de gestão de negócios são habilidades gerenciais, como planejamento, tomada de decisões de marketing e contabilidade.
- Habilidades empreendedoras pessoais incluem criatividade e inovação, tomada de riscos e persistência.

Nesse sentido, é possível falar especificamente de habilidades destacadas para a finalidade de empreender. Em pesquisa divulgada pela Harvard Business Review (2012), uma das mais renomadas publicações sobre negócios, foram avaliadas as habilidades de empreendedores e comparados o seu desempenho com um grupo de controle. Foi descoberto um conjunto de habilidades com maior correlação à mentalidade empreendedora. Na análise, apenas com cinco habilidades pessoais distintas, foi possível prever com mais de 90% de precisão pessoas que se tornaram empreendedoras em série, sendo elas:

- Persuasão
- Liderança
- Responsabilidade pessoal
- Orientação a objetivos
- Habilidades interpessoais

Em publicação posterior (2013), baseado na mesma pesquisa acerca das habilidades destacadas em empreendedores, foram encontradas quatro habilidades distintas que faltam na maioria dos empreendedores em série:

- Análise e solução de problemas;
- Empatia;
- Planejamento e organização;
- Autogestão;

A partir dessas pesquisas, é possível identificar quais são as habilidades que devem ser desenvolvidas no sujeito a fim de que ele se torne um empreendedor. As habilidades citadas acima apresentam um cenário ideal das habilidades inerentes a um empreendedor, de um cidadão, gestor de suas ações, de suas responsabilidades, de suas escolhas, com a capacidade de gerenciar conflitos, de planejar e coordenar seus projetos de vida, pensando soluções para seus problemas e para os problemas da sociedade da qual faz parte, fazendo gestão da sua vida.

2.5 O empreendedorismo em instituições de ensino

As instituições de ensino têm grande responsabilidade no que se refere à implantação da educação empreendedora em seus cursos de graduação. Desenvolvendo a educação empreendedora não apenas como uma ação isolada na instituição, mas com ações transversais e multidisciplinares, reunindo alunos de cursos diversos, que possam se complementar na criação de soluções a desafios que sejam postos. E a partir do desenvolvimento desses sujeitos enquanto empreendedores de ideias, com autoestima, com confiança em suas habilidades, que eles possam ser multiplicadores dessa metodologia nas escolas da rede pública e privada de ensino, efetivando a extensão universitária e, junto a isso, a aproximação da comunidade. Para ratificar essa necessidade, Guerra e Grazzotin (2010) trazem a importância de que a educação empreendedora não seja uma disciplina específica:

Cabe a todos os professores a responsabilidade de fazer com que os alunos sejam estimulados a pensar e agir com uma mentalidade empreendedora. A sala

de aula, cada vez mais, tem de se transformar em laboratório de conhecimento. O assunto empreendedorismo deve ser tratado em todos os cursos e em todos os níveis (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010, p. 83).

Lima et. al. (2014a) trazem algumas orientações para as instituições de ensino superior, a fim de contribuir para a qualidade da educação empreendedora no Brasil:

- a) as instituições de ensino não devem se limitar ao ensino de administração ou gestão de negócios, mas privilegiar o desenvolvimento de competências empreendedoras, independentemente de estarem ligadas ou não a um negócio;
- b) devem romper com os tradicionais modelos de ensino, fortemente vinculados a teorias e explorar novas técnicas, metodologias e ferramentas que permitam o estudante colocar em prática o seu aprendizado;
- c) devem explorar a interdisciplinaridade, a transversalidade e a diversidade no ambiente acadêmico inerente às características do ambiente universitário existente e do ecossistema local de negócios;
- d) devem estimular a formação de professores específicos, que possam conciliar a formação acadêmica com a experiência prática empreendedora;
- e) devem estar alinhadas com as principais iniciativas de fomento à atividade empreendedora da região em que se situam, integrando esforços e estabelecendo parcerias com o intuito de melhorar a formação empreendedora dos estudantes;
- f) devem equilibrar a quantidade de teoria, conceitos e definições acadêmicas tradicionais com o estímulo à prática empreendedora dos estudantes, por meio de atividades extracurriculares e laboratórios de experimentação (LIMA, et. al., 2014a).

A partir da citação acima, percebe-se a responsabilidade das instituições de ensino como fomentadoras da educação empreendedora de forma transversal e não de forma isolada. É preciso que as equipes diretivas das instituições de ensino, sejam elas de educação básica ou superior, públicas e privadas, pensem ações contínuas, perenes, a fim de tornar o empreendedorismo parte das ações já existentes.

3 Estudo de caso: Desafio de empreendedorismo em uma escola da rede estadual de educação básica

Ao encontro do exposto no referencial sobre como são geradas as capacidades empreendedoras e o próprio processo empreendedor, cada vez mais a educação empreendedora passa por métodos ativos e interativos com foco em despertar comportamentos e fatores situacionais que permitam a geração da forma de pensar o empreendedorismo. Neste artigo é apresentado o estudo de caso de uma abordagem ativa em formato de oficina de empreendedorismo, onde alunos do Ensino Médio, de uma escola pública, da rede Estadual de ensino, localizada no município de Canoas, Rio Grande do Sul, foram estimulados a promover capacidades empreendedoras em atividade realizada na Universidade La Salle.

A atividade planejada foi adaptada da metodologia de Design Sprint, criada pela Google Ventures, que consiste em cinco etapas com foco na criação de novos produtos e serviços de forma ágil. A metodologia do design sprint é apresentada abaixo, de forma resumida:

1. Compreender: onde mapeamos o espaço dos problemas e criamos um cérebro compartilhado.
2. Esboçar: gere uma ampla gama de ideias e reduza para um grupo selecionado.
3. Decidir: como uma equipe, determine o protótipo para responder às suas perguntas de sprint.
4. Prototipar: construa apenas o que você precisa para validar suas ideias em um período de tempo muito curto.
5. Validar: teste com 5 usuários e receba um feedback valioso.

Como na dinâmica o período era de quatro horas de duração e o objetivo, mais do que a geração de produtos e serviços, era a abordagem prática do processo empreendedor. Para a dinâmica foram definidas as seguintes etapas:

- Integração: apresentação da agenda, do grupo e dos facilitadores;
- Mindset empreendedor: refletir sobre o modelo de pensamento para ser criativo e empreende;

- Explorando desafios: refletir sobre desafios e oportunidades, análise de causas e geração de insights;
- Criando soluções: pensar em soluções com base na empatia, ideando e prototipando soluções inovadoras para o futuro;
- Apresentação pitch: apresentar as soluções para os problemas de forma resumida.

Ao refletir sobre os desafios e oportunidades, análise de causas e geração de insights, há um detalhamento das dinâmicas utilizadas em cada etapa da oficina de empreendedorismo, com detalhes da aplicação, duração e formato.

Quadro 1 - Etapas de realização da oficina

Etapas	Análise
Integração	A atividade de integração buscou formar grupos distintos baseados em cores e mesas definidas. Alunos da universidade auxiliaram na organização e encaminhamento dos alunos de ensino médio para as salas e mesas definidas
Mindset empreendedor	Além do conteúdo expositivo com base em frases e pensamentos sobre empreendedorismo, foi aplicada uma dinâmica reflexiva. Dinâmica: Cartões Mindset; Atividade: Coletiva Tempo: 15 min
Explorando desafios	Além dos conteúdos expositivos falando sobre o processo de empreender baseado em problemas e oportunidades, foi utilizada uma dinâmica de insights. Dinâmica: Cartões de desafios e 5 porquês Atividade: Coletiva Tempo: 25 min
Criando soluções	Reflexão: a máquina do tempo: atividade reflexiva, para discussão em grupo. Quem são as pessoas que lidam com o problema? E como elas lidavam com isso no passado?, Como lidam no presente e como poderão lidar no futuro? Com o desafio e problemática chave. Dinâmica: Ideias 5x3x5 Atividade: Coletiva Tempo: 40 min Dinâmica: Protótipo de Conceito Atividade: Coletiva Tempo: 30 min Apresentação PITCH Dinâmica: Apresentação Pitch Atividade: Coletiva Tempo: 30 min

Fonte: elaborada pelo do autor

Na dinâmica havia 80 alunos, esses foram divididos em turmas de 20 e grupos de 5. Além disso, havia um professor por turma e um facilitador por equipe (aluno da universidade). Para a realização das atividades foram impressos materiais e disponibilizados post-its para as dinâmicas.

4 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se por utilizar um método de abordagem descritivo e qualitativo. Em relação aos seus objetivos é exploratória e tem como estratégia a pesquisa bibliográfica. Busca aprofundamento do tema educação empreendedora com foco em uma experiência em uma escola pública, da rede estadual de ensino. A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e possibilitando a construção de hipóteses. Tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. É bastante flexível, assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso (GIL, 2002). De acordo com Stumpf (2010, p. 51)

Pesquisa bibliográfica, num sentido amplo, é o planejamento global inicial de qualquer trabalho de pesquisa que vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto, até a apresentação de um texto sistematizado, onde é apresentada toda a literatura que o aluno examinou, de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores, acrescido de suas próprias ideias e opiniões.

O estudo de caso é uma investigação empírica que analisa fenômenos contemporâneos dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente evidentes (YIN, 2005). Quanto aos procedimentos metodológicos optou-se pelo estudo de caso. Segundo Fonseca (2002):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (p. 33).

5 Resultados e discussões

Sabe-se que no Brasil os debates acerca da Educação Empreendedora são relativamente novos e que nasceram de demandas práticas dos bancos universitários, mais especificamente, nos cursos de Administração.

O ensino do empreendedorismo não teve origem nas escolas regulares, como uma habilidade a mais a ser desenvolvida nos alunos, nem nas discussões filosóficas dos educadores. Na verdade, sua origem está ligada aos cursos de administração de empresas, quase como uma necessidade prática. Foi dentro das faculdades de administração que se desenvolveu, e é lá também que são elaboradas as pesquisas sobre os empreendedores (LAVIERI, 2010, p. 4).

Os debates acerca do tema, em outros países, já avançaram e contribuem desde a educação básica, fomentando uma formação que promove a autonomia e a busca por negócios que contemplem demandas sociais, mas que acima disso possam oportunizar um projeto de vida e incentivem o protagonismo. Além disso, observaram-se o aumento da criação de negócios, principalmente pelos jovens, e demonstraram condições de gerenciamento de conhecimento necessário a efetivação de novas ideias e projetos.

Na realidade brasileira, ainda há uma grande resistência ao debate, visto que ao falarmos de educação empreendedora a mesma é vista como um caminho para a formação de mão de obra barata ou a retomada das teorias tecnicistas que tinham por objetivo a formação para o mercado de trabalho. As experiências no Brasil ainda são muito pequenas e caminham com dificuldade, visto que o diálogo entre as proposições da Universidade e as demandas da Educação Básica não conseguiram se alinhar para dar conta deste novo cenário de mercado, mas acima de tudo, de autonomia e busca por um conceito de sucesso agregador e transformador.

No estudo de caso vivenciado pela Universidade, ganha destaque uma metodologia diferenciada e que estimula os alunos a pensarem soluções práticas e eficientes para situações cotidianas. Foram exploradas estratégias e soluções para atendimento de necessidades e demandas locais. A interlocução entre escolas e universidade é necessária com vistas a potencializar as ações e formar

peças conscientes e com condições de transformar suas realidades a partir de ideias inovadoras e organizadas. Os conhecimentos adquiridos podem ou não ser aplicados, mas a oportunidade de adquirir conhecimento e poder aplicá-lo na vida amplia possibilidades e horizontes de adolescentes e jovens que, por vezes, não conseguem construir e efetivar projetos de vida, tornando-se protagonistas de sua própria história.

6 Considerações finais

Este artigo buscou trazer o tema da educação empreendedora para o debate, com o objetivo de aprofundar a interlocução e clarear as possibilidades da mesma para a população jovem brasileira. O cenário socioeconômico do país aponta para o aumento das desigualdades e para a dificuldade de inserção formal no mercado. A baixa qualificação e escolaridade de jovens cria barreiras ainda maiores no que diz respeito à criação de negócios inovadores ou diferenciados. Logo, para além do que a escola se propõe, é preciso pensar nos saberes necessários à manutenção da subsistência, que possam subsidiar projetos de vida e promover a autonomia dos sujeitos. A proposta visa não só a formação de uma visão de negócio, mas de vida, de inovação, planejamento e organização.

As críticas feitas a esta ideia têm por base uma versão tradicional, mecanicista e técnica do ensino que, historicamente, formou mão de obra para empresas, explorando seu potencial, mas não incentivando ao desenvolvimento pleno. Diferentemente do que se espera, a educação empreendedora quer agregar valor à escola, auxiliando na construção de um projeto de vida articulado, planejado e catalisador. A educação empreendedora visa à formação de profissionais inovadores, que se sintam capazes de transformar vidas: a sua e a dos demais.

Assim, este estudo não tem a pretensão de se limitar ou encerrar as discussões acerca do tema, mas de fomentar o debate e ampliar os estudos, com vistas a alinhar e potencializar as ações e as instituições a se engajarem nesta perspectiva inovadora para o desenvolvimento da sociedade.

Referências

BONNSTETTER, Bill. **The Skills Most Entrepreneurs Lack**. Harvard Business Review. Disponível em: <<https://hbr.org/2013/04/the-much-needed-skills-most-en>>. Review. Abril, 2013.

BONNSTETTER, Bill. **New Research: The Skills That Make an Entrepreneur**. Harvard Business Review. Dezembro, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BRITTO, F.; WEVER, L. **Empreendedores brasileiros: vivendo e aprendendo com grandes nomes**. Ed. Negócio, 2003.

DOLABELA, F. Pedagogia Empreendedora. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho 2004.

DORNELAS, J. C de A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

ELMUTI, D.; KHOURY, G.; OMRAN, O. Does Entrepreneurship Education Have A Role In Developing Entrepreneurial Skills And Ventures' Effectiveness? **Journal of Entrepreneurship Education**, Volume 15, 2012. pg. 83 - 98.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, M. J.; GRAZZIOTIN, Z. J. Educação Empreendedora nas Universidades Brasileiras In: LOPES, R. M. A. (org). **Educação Empreendedora: conceitos, modelos, práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: SEBRAE, capítulo 4, p. 67-91, 2010.

LAVIERI, C. Educação. Empreendedora? In: LOPES, R. M. A. (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, São Paulo, Sebrae, 2010.

LIMA, E.; HASHIMOTO, M.; MELHADO, J.; ROCHA, R. Brasil: em busca de uma educação superior em empreendedorismo de qualidade. In: GIMENEZ, F. A. P. et. al. (org.) **Educação para o empreendedorismo**. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014a.

SARASVATHY, S. D. **What Makes Entrepreneurs Entrepreneurial?** The Darden Graduate School of Business Administration, University of Virginia, 2008. Disponível em: <http://www.effectuation.org/sites/default/files/research_papers/what-makes-entrepreneurs-entrepreneurial-sarasvathy_0.pdf>. Acesso em: 26/08/2018.

SCHUMPETER, J. O Fenômeno Fundamental do Desenvolvimento Econômico. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1985.

STUMPF, I. R. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 09

O “BOM ALUNO” E SUAS REPRESENTAÇÕES

Mary Rangel

Marcelo Mocarzel

Alice Gravelle Vieira

[...] e não terá sentido se falar do “bom”, ou “mau” aluno, mas sim do aluno (qualificado nessa condição), sobre o qual não se coloca o peso das expectativas decorrentes dos “pré-conceitos” do esforço e do “mérito pessoal”, que justificam e simplificam as razões do seu “sucesso” ou “fracasso” (MARY RANGEL).

1 Introdução

Este estudo teve propósito de investigar, com base na Teoria de Representações Sociais, na perspectiva moscoviciano, representações do “bom aluno” formadas por professores de duas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Pretendeu-se, também, estimular essa discussão e o prosseguimento de pesquisas que fundamentem a importância a ser atribuída ao aluno e ao seu direito ao acesso ao conhecimento, sem adjetivá-lo como “bom” ou “mau”.

Inicia-se, então, com algumas considerações sobre a pesquisa de Representações Sociais, cujas formulações iniciaram-se nos anos 60, com Serge Moscovici. A construção do quadro conceitual foi um dos focos de atenção de Moscovici, em seu livro “A representação social da Psicanálise”, publicado no Brasil em 1978, destacando-se também na primeira Conferência Internacional sobre Representações Sociais, realizada em Ravello (Itália). Esse momento de construção teórica solicitou a participação dos pesquisadores, ao mesmo tempo em que suscitou maior flexibilidade e criatividade nas investigações (MOSCOVICI, 1989, 1994).

Na evolução da pesquisa de representações, destaca-se o movimento da Psicologia Social, acentuado nos anos 60, no sentido de que a produção do conhecimento privilegiasse as questões das práticas sociais, contemplando problemas e objetos dessas práticas. O interesse central dessa proposta foi o de que as pesquisas contribuíssem a problemas concretos do cotidiano, superando um plano abstrato de produção. Moscovici foi um dos líderes desse movimento na Europa.

2 Referencial teórico

A partir do conceito durkheimiano de representação coletiva inicia a discussão das representações sociais, avançando para um entendimento, mais amplo e mais dinâmico, que supera os limites do sentido de reprodução de conhecimentos de gerações anteriores, destacando o potencial de influência das representações no pensamento, condutas e crenças sociais.

As representações manifestam elementos da história cultural da sociedade e constituem-se, portanto, em fatores que repercutem em conceitos, expectativas, padrões de conduta, que são, ao mesmo tempo, assimilados e construídos de acordo com a forma com que se representam, porque “nuestra forma de ver la realidade construe em parte esa realidade” (MOSCOVICI, apud IBÁNEZ, 1988, p. 37).

Quanto ao significado da representação social, é importante frisar a ausência de uma definição, no sentido estrito do termo. Moscovici (1978), corroborado por diversos autores, como Ibáñez (1988); Vala (1986); Jodelet (1989, 1994), observa a amplitude e complexidade do fenômeno representativo, considerando, portanto, inoportuno e precipitado limitá-lo a uma definição. A ausência da definição, entretanto, amplia, ao invés de limitar, a capacidade heurística dos elementos teóricos e conceituais das representações.

Assim, embora pontue, no entendimento das representações, os conceitos e imagens, formados no curso das comunicações dos sujeitos sobre objetos referentes às funções, às experiências, às práticas dos grupos a que pertencem, e esses conceitos e imagens, conjugados, formam categorias explicativas dos objetos, inseridas no conhecimento prático a seu respeito. Moscovici (1978) acentua,

então, a importância da ausência dos limites de uma definição, enquanto fator que pode estreitar, ao invés de alargar, as possibilidades do campo de pesquisa.

Em 1994, na segunda Conferência Internacional, as possibilidades do campo de pesquisa voltam a ser acentuadas, constando o documento sobre *Advances in theory and research*.

The field of social representations is, nowadays, undoubtedly, one of the most productive in the human and social sciences, both in terms of empirical research and theoretical construction. Since its inauguration in the Laboratoire de Psychologie Sociale of the École des Hautes Études em Sciences Sociales three decades have passed, length of time that, according to Serge Moscovici, attests by itself the vitality and potenciality of the field (SÁ, 1995, p. 1).

Ainda na segunda Conferência, no Grupo em que se tratou da pesquisa de representações na educação, pôde-se notar que essa perspectiva de estudo está avançando em vários países, especialmente na América Latina e na Europa. A participação nesse grupo teve presenças brasileiras, italianas e francesas, o que facilitou, no encaminhamento da discussão, a emergência de questões que evidenciaram temas e objetos de estudo comuns a diversos países, localizados no âmbito da escola, de papéis de professores e alunos e de práticas do seu cotidiano.

Pôde-se, então, confirmar o interesse e possibilidades de contribuições da pesquisa sobre o “bom aluno”, que poderá integrar-se à produção contemporânea sobre representações, trazendo elementos que poderão ser aprofundados, atualizados e ampliados em outras pesquisas.

3 Resultados e discussão das representações do “bom aluno”

O que primeiro se pontua neste estudo é, reprisando Moscovici (1978, p. 35), a sua “provisoriedade” e “abertura”, sublinhando-se a proposta de sugerir e estimular outros estudos, que possam acrescentar dados e análises aos que se apresentaram na pesquisa que originou este artigo, baseada, teoricamente, nas dimensões das representações sociais.

Assinala-se, então, o dado das semelhanças entre os grupos e escolas que participaram da investigação, quanto aos conceitos e imagens identificados nas três dimensões das representações do “bom aluno”. Foram duas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro e dois grupos de sujeitos, um em cada escola, conseguindo-se adesão espontânea de um número entre 20 e 25 professores em cada grupo.

Assim, na dimensão de atitude, significativamente positiva, desses sujeitos frente ao objeto da representação – o “bom aluno” – expressou-se a importância do “esforço” e mérito pessoal e seu efeito no acesso e sucesso que alcançam na escola e nos espaços de trabalho.

A questão do mérito encontra, também, apoio no princípio da individualidade, que supõe a consideração às características e habilidades pessoais. Esses aspectos, evidenciados nas opiniões dos grupos, sugerem retornar à revisão da literatura didática, lembrando, em vários aportes, o seu acento em estudos que priorizam o enfoque técnico do ensino, embora questionem formas consideradas “tradicionais” e “autoritárias” de conduzi-lo pelos docentes.

Retomaram-se, também, nas críticas que se apresentaram na literatura dos anos 60 a 90, o enfoque da intercomplementaridade entre as dimensões técnicas e as socio-histórico-políticas do ensino, enfoque endossado por vários estudos, a exemplo de Gurvitch (1962), Kenski (1990), Cunha (1989), Caporalin (1990), voltando-se, ainda, a fundamentos como os de Chauí (1980), Snyders (1974, 1977), Freire (1974, 1993), Suchodolski (1966), lembrando-se, ainda, as análises de investigações como as de Penin (1990), Barreto (1981) e Corona e Nagel (1988), nas quais se encontram argumentos e inquietações, que se renovaram nesta pesquisa, quando se observou a permanência de uma visão ingênua, que dissocia o sujeito das suas circunstâncias sociais, responsabilizando-o por seus sucessos e fracassos na escola e na vida.

Na dimensão de informação – organização do conhecimento sobre o objeto da representação – as associações observadas na análise da atitude (primeira dimensão das representações) confirmaram-se nas afirmações dos sujeitos sobre o “bom aluno” que, pelo “esforço”, “empenho”, “bom comportamento”, “disciplina”, “dedicação”, será bem-sucedido na “nota” (nos “melhores” resultados da prova) e na conquista do seu espaço no ensino superior e no trabalho.

Mérito pessoal e sucesso financeiro também foram associados nas representações investigadas por Solis (1994). E assim, reencontra-se e reafirma-se a visão ingênua de que o indivíduo, por si, independente das condições socio-histórico-econômicas mais amplas em que se situa, pode, por ser “bom”, alcançar as melhores posições na escala de notas e de ascensão social.

Desse modo, na dimensão de informação (segunda na sequência representacional), as análises recomendaram considerar, na didática, os estudos nos quais se destaca a intercomplementaridade entre os elementos técnicos e os contextuais do processo de ensino-aprendizagem. Na problematização da meritocracia, é oportuno, portanto, considerar três questões:

1) A possibilidade de influência dos conceitos que se formam a respeito do aluno sobre a conduta e relações que com ele se estabelecem.

2) O entendimento do “mérito” e de habilidades pessoais como fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar, desconsiderando-se influências socioeconômicas mais amplas, que acentuam a importância do compromisso pedagógico e social com o acesso de todos os alunos ao conhecimento.

3) O reducionismo de associar sucesso na escola e sucesso na vida, no trabalho, debitando a responsabilidade por esse sucesso ao mérito pessoal.

Essas questões permanecem, portanto – como demonstraram as respostas à indagação sobre o “bom aluno”, solicitando a atenção dos educadores; e os educadores, como formadores socioeducacionais (CALAZANS, 1990), estão profundamente envolvidos com os princípios e critérios que orientam os conceitos e as condutas no cotidiano da escola.

É interessante, então, notar, que nesses mesmos anos 90, em que o pensamento crítico de base progressista se consolida, com questionamentos à percepção ingênua dos fatos, dissociando-os de aspectos fundamentais da totalidade que os envolve, pode-se ainda encontrar a apologia do mérito pessoal. Assim, Gikovate (1994, p. 27), ao discutir o problema da reprovação, afirma que, se a criança transgrediu as regras do jogo, ela deve ser responsabilizada e não vista como vítima. Aprovar a criança “negligente” é desaconselhável, porque “estimula a ideia de que há outros modos de prosperar que não os derivados do mérito pessoal” (GIKOVATE, 1994, p. 27).

Numa direção similar, Ramos (1975, p. 123), quando discutiu a “qualidade total” na escola, enfatizou a “responsabilidade” e a “capacidade individual” do aluno que, como “agente principal e responsável primeiro pelo próprio crescimento”, deve dedicar-se ao “desenvolvimento permanente de suas potencialidades”.

Posições como essas – firmadas em meio à década de 90 – evidenciam o que Enguita (1989, p. 214) chamou de “fé meritocrática”. Comprova-se e reafirma-se, portanto, a necessidade de considerar as condições de produção do discurso, observando-se que a ideologia que sustenta o princípio do mérito, vinculado ao sucesso pessoal, é a mesma que sustenta a construção do discurso que associa o “bom aluno” a habilidades individuais que garantem o bom desempenho (e os “melhores” resultados) naquilo que o aluno, desde que seja empenhado e esforçado, pode realizar.

Ainda quanto às semelhanças das representações encontradas nos sujeitos e escolas, reveem-se autores moscovicianos, como Jodelet (1989; 1994), Vala (1986; 1993), Wagner e Elejabarrieta (1994), Duveen (1994), Farr (1991; 1994), para assinalar que o compartilhamento de ideias é próprio das representações de grupos, no âmbito de suas funções, contexto e interesses específicos. No caso desta pesquisa, pode-se, então, sublinhar o fato de que as funções, contexto e interesses se originam e organizam no âmbito da instituição escolar, o que pode, segundo princípios de similitude de aportes teóricos das representações, explicar abordagens comuns, que seriam características da escola, seja ela pública, privada ou militar. Gilly (1989) argumentou nesse sentido, observando, no que chamou de “papéis” de professores e alunos, a influência institucional da escola. Cunha (1989, p. 89) reforçou essa análise, admitindo concepções e expectativas comuns, “próprias da escola do nosso tempo”.

E, nesse mesmo aspecto, revê-se também a discussão teórica da análise do discurso, em Orlandi (1990), quando observou a “institucionalização” da mensagem, reconhecendo a sua influência nas condições de produção do discurso, no âmbito da instituição a que todos os sujeitos pertencem.

Com essas observações, retoma-se, então, a análise da dimensão “campo de representação”. Nessa dimensão, na qual se focaliza a imagem do objeto representado, (MOSCOVICI, 1978), completa-se a moldura que traz, ao centro, o “bom aluno” “disciplinado”, “estudioso”, “comportado”, “responsável”, “dedicado”,

com empenho, a suas tarefas e, desse modo, por ser o “melhor” na escola, poderá também ser na vida. Assim, mesmo sem a pretensão de identificar o núcleo das representações (FLAMENT, 1989; SÁ, 1995), pode-se, sem dúvida, considerar que essa “afiguração” do “bom aluno” revela fatores essenciais desse núcleo.

Ao falar em “afiguração”, é interessante perceber que o sentido de “afigurar” incorpora o de “dar figura ou forma”, ou “representar na mente” (FERREIRA, 1993, p. 28). Esse significado da “afiguração” argumenta em favor do reconhecimento das imagens (das “figuras” que revelam o traçado do objeto) como elementos centrais, nucleares, das representações. Nóbrega (1991, p. 31) também frisa esse entendimento, quando reconhece na imagem “a direção do olhar”, o que se confirma em Huyghe (1990), quando destaca o poder de comunicação e representatividade da imagem.

Tratando-se de imagem, é importante, ainda lembrar, na discussão teórica das representações, que o “icônico” é definido, em Ibáñez (1988, p. 15), como “concretização do conceito”, com especial força de influência nas percepções, julgamentos de valor e ações dos sujeitos na sua relação com os objetos da representação.

Quanto a investigações que trataram de expectativas de professores sobre alunos, podem-se encontrar também semelhanças. Assim, as imagens, traduzindo “qualidades” que, segundo os professores, delinearam o traçado do “bom aluno” nesta pesquisa, aproximaram-se de características observadas em vários estudos, a exemplo do “aluno desejável” e do “indesejável”, investigados por Penin (1990), e do “bom” ou “mau” aluno e suas famílias, vistos por professoras de Ensino Fundamental, em investigação de Barreto (1981).

Ao considerar a relação entre cultura e representações, assinalada por autores como Moscovici (1978; 1989; 1994), Vala (1986; 1993) e Herzlich (1991), observa-se o seu realce nesta pesquisa, quando se admite que a formação comum de conceitos e imagens do “bom aluno” seja explicada, entre outros fatores, por percepções, crenças e valores próprios de uma “cultura escolar”.

Assim, quando se aceita a possibilidade da influência de uma cultura própria da instituição escolar, ou quando se assinala a importância do compartilhamento de ideias na formação e expressão das representações, contribuindo à própria identificação dos grupos, conforme observam Moscovici

e Doise (1991), Vala (1993), Paiva (1994), encontram-se subsídios à compreensão das semelhanças das respostas que constituem o *corpus* de análise do discurso sobre o “bom aluno”.

Na análise das semelhanças, cabem ainda aqui as considerações sobre “identidade grupal” e “consenso” (MOSCOVICI; DOISE, 1991), associadas às “funções” grupais. Desse modo, aplica-se a essa análise das semelhanças de opiniões sobre o “bom aluno” o que pode também ser observado quando se discutem, teoricamente, as representações, lembrando-se que o consenso, no caso desta pesquisa, pode estar atendendo às “funções” escolares dos grupos.

É interessante, complementarmente, lembrar que Chartier (1990), na ótica marxista, referenda a relação entre representações e identidade grupal, associando essa “identidade” à ideologia. Essa relação se evidencia em análises que contemplam elementos ideológicos das condições de produção do discurso.

Quando se considera, também, os mecanismos de objetivação – concretização de conceitos em imagens – e ancoragem – sustentação, apoio ou “amarração” dos conceitos em representações anteriores – amplia-se a compreensão de fatores que explicam as semelhanças de conceitos e imagens (conteúdos das representações) formados e consolidados por esses mecanismos. O processo de ancoragem favorece, de modo especial, a permanência e a solidez das representações, sua “autopreservação” e a resistência a mudanças. Compreende-se, então, que novos conceitos, divulgados pela literatura crítica, não foram considerados, permanecendo, desse modo, um distanciamento da atenção ao aluno real, que pode não corresponder ao “bom” aluno idealizado.

E a concepção abstrata pode, ainda, se revelar quando o professor se distancia do compromisso com o aluno crítico e com a sua formação, pela qual se responsabilizou e, por isso, pode não se perceber como educador e, portanto, “formador” (CALAZANS, 1990) de expressiva influência na relação educativa que estabelece com todos os alunos. Desse modo, o discurso escolar pode continuar, como observa Orlandi (1990, p. 18), um discurso do “dever ser”. Esse é mais um elemento que se destaca na análise de semelhanças que sublinham o traçado “ideal” da imagem do “bom aluno”.

Volta-se, então, a Moscovici (1978) e Paiva (1994), quando acentuam a importância da comunicação – e, nela, das “conversações” – na formação, divulgação, consolidação e “naturalização” das representações.

É importante considerar também a falta da presença do aluno na escola, que pode, até mesmo, permanecer como algo natural, própria de sua conduta e desinteresse, cujas causas e circunstâncias mais amplas não são questionadas ou discutidas à luz do seu contexto social, onde pode-se encontrar a sua origem. Permanece, então, a falta do aluno como elemento de sua própria responsabilidade, que se apresenta, em relação de oposição, com as “qualidades” (com o mérito pessoal) do “bom aluno”. Nesse mesmo sentido, observa-se que não são suficientemente levados em conta os problemas contextuais que dão origem à evasão e repetência, que ainda se mostram, de modo significativo, em muitas escolas.

E a “naturalização”, processo representacional, também se aplica à imagem idealizada do “bom” aluno, à sua figura ideal, à qual se atribui o adjetivo “bom”. Revê-se, então, a discussão teórica das representações, no seu potencial de influência sobre expectativas e condutas, lembrando-se que as representações não são somente uma resposta, mas também um estímulo ao comportamento (MOSCOVICI, 1978; 1989; 1994; VALA, 1986; 1993; SPINK, 1993; WAGNER; ELEJABARRIETA, 1994).

Portanto, a possibilidade de influência das representações no comportamento docente e sua visão idealizada do “bom aluno” pode agravar o problema (realçado na discussão de Orlandi (1990, p. 21), da “distância entre a imagem ideal e a real”, pelo risco de “se perderem os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem”.

4 Considerações finais

Nestas considerações que finalizam este artigo, lembra-se que ele foi resultante de uma pesquisa realizada com o propósito de investigar, com base na Teoria de Representações Sociais, na perspectiva moscoviciana, representações do “bom aluno” formadas por professores de duas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Fundamentou-se a pesquisa em estudos publicados entre os

anos 60 a 90, a exemplo de Barreto (1981), Almeida (1988), Calazans (1990), Candau (1998), Patto (1990), Penin (1990), entre outros, por não se encontrarem em publicações, especialmente as didáticas, dos anos 2000, aportes com a mesma preocupação e enfoque temático.

Do ponto de vista metodológico, foi uma pesquisa qualitativa, buscando-se, em entrevistas, opiniões de docentes. Nos resultados, destacou-se, sobretudo, uma imagem ideal do “bom aluno” que, por ser “esforçado” e “empenhado”, se destacava na escola. Não se levaram, portanto, em conta, fatores do contexto socioeconômico, que influem na escolarização e desempenho discente.

A partir dessa observação, relativiza-se, também, a classificação “bom ou mal” atribuída ao aluno, priorizando-se o valor do aluno em si, da sua presença significativa na escola, como participante essencial do processo educativo e como razão e foco desse processo, sendo ainda necessário levar em conta, a influência da relação que estabelece com o professor, sua forma de ensinar, destacando-se o princípio lassaliano de que o professor competente é motivo e motivação do bom desempenho dos alunos, estimulando-os ao estudo e esclarecendo suas dúvidas.

Complementarmente, pode-se, ainda, enfatizar que o contexto da família e, mais amplamente, da sociedade, suas circunstâncias favoráveis, ou não, à qualidade de vida e nela, à qualidade de oferta de trabalho, de condições e recursos de saúde, de tranquilidade, de paz, compõem um contexto de expressiva influência nas condições de estudo dos alunos, com a tranquilidade necessária à sua concentração, ao seu interesse, sua motivação, seu desempenho no estudo e nas avaliações.

Como principal contribuição sociopedagógica deste estudo, destacam-se os argumentos e análises que apresenta, demonstrando a necessidade de ampliar a atenção ao entorno da escola, para compreender o que significa o entorno social e familiar do aluno e suas consequências em seus estudos e seu aproveitamento escolar, relativizando-se também os adjetivos “bom” ou “mau”, substituindo-os pelo reconhecimento do aluno e seu valor como sujeito do processo de ensino-aprendizagem e como motivo e motivação da escola e do processo socioeducativo.

Desse modo, confirmam-se as preocupações com as relações, não só dos professores e alunos, como dos alunos, entre si, quando orientados por

juízos de valor preestabelecidos, que definem, na dimensão de atitude, a maneira como essas relações se darão, de acordo com o que se considera (ou se nega) ao aluno a condição (e o mérito) de ser bom.

Embora, nesta revisão de estudos da década de 80 e 90, se possa verificar a presença significativa da visão meritocrática, é preciso também levar em conta estudos numa outra direção, como os de Patto (1990), Candau (Org., 1998; 1989), Almeida (1988), Rays (1990), Veiga (1993), Luckesi (1987; 1989), que acentuam a proposta de qualificação social do aluno (e, por isso, de uma visão e ação sem discriminações e preconceitos), permitindo-se que ele se realize como ser humano, histórico, político e, portanto, crítico e consciente.

Essas propostas, entretanto, não alcançaram, nos limites dos dados desta pesquisa, as representações, a ponto de serem absorvidas pelo conhecimento prático, que se aplica no cotidiano, nas experiências concretas da escola. Essa reflexão leva a considerar, novamente, o processo de representações, com atenção às possibilidades de mudança. Nesse sentido, lembra-se Flament (1989), quando discute as transformações das representações, considerando, como uma das possibilidades, a mudança gradual de conceitos. Ao acreditar-se, então, nas mudanças conceituais gradativas, é possível esperar que os conceitos e propostas da literatura crítico-progressista, que tem chegado atualmente aos professores na sua formação, consigam, aos poucos, integrar-se, significativamente, às suas reflexões, de modo a criar elos consistentes com as suas percepções e práticas.

E assim, não terá sentido se falar do “bom” ou “mau” aluno, mas sim do aluno (qualificado nessa condição), sobre o qual não se coloca o peso das expectativas decorrentes dos “pré” conceitos do esforço e do mérito pessoal, que justificam e simplificam as razões do seu bom desempenho escolar.

O “bom” e o “mau” se deslocam, então, para o julgamento das circunstâncias sociais que envolvem a escola, enfatizando-se, também, que o conhecimento escolar (pela sua substância histórico-crítica) possa servir à prática social, de modo que, ao se pensar em “qualidades” do aluno, possa-se refletir também (e sobretudo) na qualidade e dignidade da sua vida.

E o aluno, “bom”, pela sua condição de pessoa, de sujeito social – será então aquele que aprende e aplica o conhecimento no interesse da construção

de uma sociedade mais justa, menos desigual e mais solidária: uma sociedade na qual o qualificativo “bom”, referido ao contexto social, aplique-se, igualmente, a todos os alunos.

Finalmente, é ainda importante assinalar que este artigo admite limitações afeitas à revisão de literatura, devidas, especialmente, como já foi observado, à escassez de estudos atuais, com abordagens da mesma questão, o que evidencia e sugere a importância da continuidade de pesquisas.

Referências

ALMEIDA, G. **O professor que não ensina**. São Paulo: Sumus, 1988.

BARRETO, E. S. de S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. **Revista Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas**, São Paulo, n. 37, p. 84-89, maio 1981.

CALAZANS, M. J. Formação do planejador: articulando prática-teoria. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. X, n. 31, p. 9-28, dez. 1990.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CAPORALIN, M. B. S. C. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. In: VEIGA, I. P. L. **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 1990.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 5, jan.1980.

CHARTIER, R. **História cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CORONA, L. C. G.; NAGEL, L. H. **Preconceito e estereótipos em professores e alunos**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CUNHA, M. I. da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. L. **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

DUVEEN, G. Cognitive processes, language and social representations. Advances in theory and research. Rio de Janeiro, **2nd International Conference on Social Representations**, 1994, p. 17.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARR, R. M. Individualism and the individualization of social psychology in North America. Advances in theory and research. Rio de Janeiro, **2nd International Conference on Social Representations**, 1994, p. 2.

FARR, R. M. Individualism as a collective representation. AEBISCHER, V.; DECONCHY, J. P.; LIPIANSKY, E. M. **Idéologies et représentations sociales**, 1991, p. 129-143.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993, p. 28.

FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 204-218.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIKOVATE, F. Reprovação: uma lição de vida. **Revista Claudia**, São Paulo, n. 5, v. 34, p. 27, maio 1994.

GILLY, M. Les représentations sociales dans les champs éducatif. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 363, 368.

GURVITCH, G. **Dialectique et sociologie**. Paris: Flammarions, 1962.

HERZLICH, C. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 23-27, 1991.

HUYGHE, R. **Les puissances de l'image**. Lisboa: Edições 70, 1990.

IBÁÑEZ, G. T. (Coord.). **Representaciones sociales teoría y método**. Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai, 1988.

JODELET, D. Les Représentations Sociales: un domaine en expansion. **Les Représentations sociales**, p. 31-61, 1989.

- JODELET, D. Social representations and culture. Advances in theory and research. Rio de Janeiro, **2nd International Conference on Social Representations**, 1994, p. 34.
- KENSKI, V. M. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1990, p. 131-144.
- LUCKESI, C. C. Da necessidade de construir um novo paradigma para a didática. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 77, p. 6-15, jul./ago. 1987.
- LUCKESI, C. C. **Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação**. São Paulo: Loyola, 1989.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. Preconditions for explanation in social psychology. **European Journal of Social Psychology**, n. 19, p. 407-430, 1989.
- MOSCOVICI, S. The proof of the pudding is still in the pudding. Conferência realizada na **2nd International Conference on Social Representations**, Rio de Janeiro, 1994.
- MOSCOVICI, S.; DOISE, W. **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas**. Lisboa: Horizonte, 1991.
- NÓBREGA, F. **A função da imagem no livro: a direção do olhar**. Releitura. Belo Horizonte, n. 10, p. 28-31, ago./set. 1991.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, Pontes, 1990.
- PAIVA, G. J. de. Advanced academic's representation of the relationships between Science and religion. Advances in theory and research. Rio de Janeiro, **2nd International Conference on Social Representations**, 1994.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Quirós, 1990.
- PENIN, S. **Cotidiano e escola: A obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1990.
- RAMOS, C. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- RAYS, O. A. (Coord.). **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

SÁ, C. P. de. **Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central.** Tese do Concurso para Professor Titular da área de Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe.** Lisboa: Moraes, 1977.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista.** Coimbra: Almedina, 1974.

SOLIS, J. S. “De cara al Pueblo”: the social representation of an experience in communication in Nicaragua. Advances in theory na research. Rio de Janeiro, **2nd International Conference on Social Representations**, 1994.

SPINK, M. J. **Representações sociais na perspectiva da Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

SUCHODOLSKI, B. **Teoría marxista de la educación.** México: Grijalbo, 1966.

VALA, J. Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

VALA, J. Sobre as representações sociais – para uma epistemologia do senso comum. **Cadernos de Ciências Sociais**, Lisboa, maio 1986.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores e didática. Portugal, **1º Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas**, fev. 1993.

WAGNER, W.; ELEJABARRIETA, F. Representaciones sociales. In: MORALES, J. F. (Coord.). **Psicologia Social.** London: Mc-Hill, 1994.

PARTE III

GOVERNANÇA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO

A Parte III abre as discussões no contexto ibero-americano e nele aborda a governança e a gestão da educação superior, passando por questões éticas como a autoridade, a obediência e a transparência na governança, em um contexto no qual precisa equalizar as concepções teórico-epistemológicas por um lado e, por outro, a necessidade de submeter-se a ranqueamentos internos e externos, nacionais e internacionais.

O Capítulo dez aborda *O conceito de obediência e autoridade segundo Kohlberg na governança educacional*, com autoria de Nelso Antonio Bordignon, à luz da teoria de Lawrence Kohlberg. Os estudos realizados por Kohlberg e sua equipe indicaram um percentual de 13% de integrantes do Ensino Superior para o Nível Pós-convencional, enquanto que 35,3% dos professores universitários inseridos na pesquisa apresentaram respostas categorizadas no nível Pós-convencional, todos no Estágio 5. O estudo analisa o valor da obediência e da autoridade para cada um dos estágios de desenvolvimento moral, conforme as respostas dos integrantes da pesquisa. Os resultados revelaram que há respostas sobre este tema para todos os níveis de consciência moral, mesmo não se encontram integrantes dos Níveis Pré-convencional.

O Capítulo onze, escrito por Leticia María González Velásquez, Modesto Barrón Wilson e Juan José García Ochoa apresenta o título *Transparencia en la gobernanza universitaria de Sonora, México*. Segundo os autores, a pesquisa traz fundamentos clássicos e contemporâneos da transparência. O estudo foi desenvolvido nas principais Universidades Públicas do estado mexicano de Sonora, considerando dois enfoques: o financeiro e o acadêmico. Os resultados demonstram que a maioria das universidades não cumpre a lei da transparência ao não difundir a informação pública, ou não atualizar as informações nos

respectivos portais e a Universidade Estatal de Sonora desempenha 88% dessas obrigações. Assim, os autores concluem que as Universidades Públicas do estado de Sonora têm um grande desafio e um compromisso com respeito aos direitos humanos, civis e políticos, de contribuir com uma sociedade informada, que possa exercer seus direitos e que recupere o papel perdido no âmbito público.

O Capítulo 12, de autoria de Francisco Ganga-Contreras, Walter Sáez San Martín e Patricio Viancos, traz o título *Agrupación de Universidades Regionales de Chile: una mirada a su ubicación histórica en los rankings nacionales*. De acordo com os autores, os rankings das universidades têm se posicionando como uma ferramenta que, quando bem utilizada, pode auxiliar nos processos decisórios dos diferentes grupos de interesse destas entidades. Dessa forma, realizaram uma aproximação à posição histórica das universidades chilenas nos rankings anualmente publicados neste país. Com relação aos resultados, indicam que: 1) no grupo das entidades que alcançam os resultados menores, todas são estatais e se localizam em regiões distantes da capital; 2) no grupo oposto encontram-se quatro de cinco, as quais se constituem corporações de direito privado.

O capítulo treze traz o título *La gestión integral en las instituciones de Educación Superior públicas en Ecuador: un nuevo modelo de gestión universitaria* e é de autoria dos pesquisadores Ximena K. Peralta Vallejo, Andrea E. Bueno Álvarez e Paúl A. Montero Bermeo. Ao longo do tempo, segundo os autores, surgiram vários modelos de gestão desenvolvidos por instituições de nível superior. O estudo propõe um modelo de gestão integral para as Instituições de Educação Superior Públicas da Zona N. 6 do Equador. Em virtude dos resultados obtidos, os autores chegaram a importantes conclusões e a proposta permite realizar recomendações que potencializam as fortalezas encontradas, aproveitando as oportunidades de melhora e trabalhar para corrigir as fragilidades através de um modelo de gestão integral que tem como eixo central a Gestão da Qualidade e como base a Gestão por Processos.

O Capítulo quatorze, último da obra, é de autoria de Marco Wandercil e Adolfo I. Calderón, sob o título *Governança universitária e rankings acadêmicos: o estado da questão à luz da literatura acadêmica brasileira*. Partindo do pressuposto que a Governança Universitária é um tema pouco discutido no Brasil e que sua interface com os rankings acadêmicos também é incipiente,

o estudo traça e analisa o estado da questão na literatura acadêmica brasileira sobre a Governança Universitária, sua inter-relação com os rankings acadêmicos e tendências predominantes. Os resultados apontam para: a) um consenso sobre a importância da Governança Universitária ao estímulo da produção científica, à redução de conflitos e aprimoramento de processos de gestão de maneira transparente, gerando confiabilidade junto à comunidade; b) especificidades nas formas de abordar a questão da governança, envolvendo governança e produção do conhecimento e da ética acadêmica, governança e gestão financeira, governança e seus stakeholders; c) existe incipiência de estudos sobre governança na literatura; d) também é incipiente a inter-relação da governança universitária e rankings acadêmicos pois o termo governança ainda não é suficientemente trabalhado no âmbito das ciências humanas.

CAPÍTULO 10

O CONCEITO DE OBEDIÊNCIA E AUTORIDADE SEGUNDO KOHLEBERG NA GOVERNANÇA EDUCACIONAL

Nelso Antonio Bordignon

1 Introdução

Os estudos realizados por Kohlberg (1992) e sua equipe se estendem dos Níveis de Consciência Moral e valores que integram a perspectiva moral das pessoas bem como das organizações. Durante sua vida, o autor propôs uma graduação em níveis e estágios sobre o desenvolvimento da consciência moral. Os critérios propostos pelo autor vão desde a idade, a epistemologia cognitiva, o nível de educação e formação acadêmica como a assunção de liderança e função social. Em estudos longitudinais e abrangentes em diversos países propôs sua teoria dos Níveis e Estágios de desenvolvimento que hoje é utilizada em muitos aspectos de análise de desempenho das pessoas. Um de seus trabalhos é a análise do paralelo que se pode aplicar aos conceitos de obediência e autoridade relativos à gestão organizacional.

O desenvolvimento moral é uma das dimensões da pessoa humana e, nesta perspectiva antropológica, se estende ao exercício da governança na educação básica e superior. O exercício da governança é exercido por pessoas, que podem ser vistos nas funções de gestores e de auxiliares, colaboradores. Além de outras competências e habilidades no exercício da gestão, cabe aos gestores o exercício do poder, da autoridade; enquanto que aos auxiliares o exercício da obediência, do acolhimento dos processos decisórios e de execução de funções e tarefas. O exercício da autoridade, bem como o exercício da obediência podem ser vistos conforme os níveis de consciência moral propostos por Kohlberg. Em outras palavras, os gestores exercem sua autoridade conforme seu nível de consciência moral, assim como os colaboradores atuam, também, a partir de seu nível de consciência moral. O objetivo deste estudo é analisar as relações

existentes, em forma conceitual, entre os níveis de consciência moral e os níveis de autoridade e obediência no exercício da gestão educacional, tendo por base a pesquisa realizada em uma instituição de ensino superior pelo autor.

Os estudos realizados pela pesquisa indicaram que 64,7% dos professores apresentaram respostas no nível Convencional, 29,4% para o 3º Estádio - Da Moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais; e 35,3%, para o 4º Estádio - Da Orientação para a lei e a ordem. E 35,3% dos professores apresentaram respostas categorizadas no nível Pós-convencional, todos no Estádio 5 - Da orientação para o contrato social democrático, da justiça e do direito.

2 Referencial Teórico

2.1 Os níveis de consciência moral de Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1992) iniciou seus estudos sobre o desenvolvimento moral a partir da epistemologia e estágios de crescimento moral discutidos por Piaget (1994). O autor construiu sua teoria e realizou pesquisas longitudinais e transversais até a formulação final dos conceitos de níveis e estágios de desenvolvimento moral. Intrínseca a ela está a metodologia da discussão dos dilemas morais, pela qual faz a análise e a identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral.

A primeira formulação do tema ocorreu na defesa de sua tese de doutorado, em 1958, na Universidade de Chicago. Em 1968 integrou o grupo de pesquisadores da Universidade de Harvard, onde continuou seus estudos, confirmando sua teoria. Um dos trabalhos que se segue ao tema do desenvolvimento moral são os programas de Educação Moral, realizados juntamente com colegas de pesquisa da mesma universidade, que culminaram com o programa da *Comunidade Justa*, em escolas específicas para a formação da consciência moral dos seus integrantes. Ele reafirma que as características dos estágios de desenvolvimento moral são essencialmente ontogenéticas, isto é, são intrínsecas do desenvolvimento intrapsíquico da evolução cognitiva da criança. A proposta de Kohlberg se inscreve na perspectiva universal do desenvolvimento moral, influenciada pela tradição racionalista kantiana. São juízos estruturados conforme o desenvolvimento epigenético da pessoa, e representam perspectivas sócio-morais diferenciadas que tem como condição necessária, mas não suficiente o desenvolvimento cognitivo.

A formulação final dos estágios propostos por Kohlberg (1992) se agrupam em três níveis, cada um com dois estágios: I - Nível pré-convencional (estágios 1 e 2); II - Nível convencional (estágios 3 e 4) e III - Nível pós-convencional (estágios 5 e 6). Cada estágio é construído a partir de três aspectos: a) Orientação Moral; b) Justificativas dos Argumentos; c) Perspectiva Sociomoral.

O nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças até os nove anos, alguns adolescentes e, também, muitos adultos; nesse nível, a pessoa não chega a entender e a manter as normas e regras sociais convencionais.

O nível convencional é o da conformidade e manutenção das normas, expectativas e acordos da sociedade ou autoridade pelo simples fato de serem regras; a esse nível pertencem os adolescentes, os jovens e muitos adultos.

No nível pós-convencional, a pessoa é capaz de pensar e agir por princípios morais universais; em alguns casos, esses princípios podem entrar em conflito com as normas da sociedade, onde as pessoas pensam e agem em termos de princípios e acordos convencionais.

Uma síntese da formulação atualizada, conforme (KOHLEBERG, 1992, p. 188-189), dos estágios como segue.

2.2 Nível I – Pr-convencional

O Nível pré-convencional corresponde, em termos gerais,  moralidade heterônoma estudada por Piaget. Neste nível, a criança, ou a pessoa, interpreta as situações em termos das consequências físicas e egocêntricas da ação. Este nível de moralidade reduz-se a um conjunto de normas externas à pessoa, no qual se obedece para evitar o castigo, a punição, ou para satisfazer desejos e interesses estritamente individualistas.

Estágio 1 - Orientação para a obediência – Moralidade heterônoma: a) Orientação Moral: Para a punição e a obediência. b) Justificativa dos julgamentos: Evitar o castigo e a força do poder superior que as autoridades têm para mandar sobre as pessoas. c) Perspectiva sociomoral: Perspectiva da autoridade ou egocêntrica.

Estágio 2 - Hedonismo Instrumental Relativista: a) Orientação Moral:

Orientação instrumental e de troca; hedonismo e pragmatismo. b) Justificativa dos julgamentos: Servir a necessidades e interesses próprios e do grupo de interesse próximo. c) Perspectiva sociomoral: Não distingue as perspectivas. Perspectivas individuais e de troca de interesses com os outros.

2.3 Nível II - Convencional

No nível convencional, o justo e o injusto é definido pela conformidade às normas sociais e morais vigentes do grupo social com a tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, para merecer estima, confiança, respeito e consideração. O grupo social, cultural, religioso fornece consistência e confiança aos juízos e decisões.

Estágio 3: Moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais: a) Orientação Moral: Orientação para o bom menino e para uma moralidade de aprovação social e interpessoal. b) Justificativa dos argumentos: Precisa corresponder às expectativas do grupo. Tem necessidade de ser bom e correto a seus olhos e aos olhos dos outros (família, amigos...); importa-se com os outros: se trocasse de papel iria querer um bom comportamento de si próprio. Este é o estágio da regra de ouro: “aja com os outros como gostaria que eles agissem com você”. c) Perspectiva sociomoral: perspectivas do grupo social que ele busca atender.

Estágio 4: Orientação para a lei e a ordem, autoridade mantendo a moralidade: a) Orientação Moral: Orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social. b) Justificativa dos argumentos: Manter o funcionamento das instituições como um todo, auto-respeito ou consciência compreendida como cumprimento de obrigações definidas para si próprio ou consideração das consequências dos atos. Pergunta-se: “o que acontecerá se todos fizerem o mesmo?” c) Perspectiva sociomoral: distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista do institucional e legal e dos acordos legalmente constituídos.

2.4 Nível III – Pós-convencional

O valor moral das ações está vinculado aos princípios éticos universais, tais

como o direito à vida, à liberdade e à justiça. As normas sociais são entendidas na sua relatividade, cuja finalidade é garantir que estes princípios sejam respeitados. Caso isto não aconteça, as leis devem ser transformadas e até desobedecidas. Neste nível, a sociedade não teria sentido se não estivesse a serviço desses direitos individuais fundamentais, que sejam universalizáveis, reversíveis e prescritivos.

Estágio 5: A orientação para o contrato social democrático: a) Orientação Moral: Orientação para o contrato social, para o relativismo da lei e para o maior bem para o maior número. b) Justificativa da argumentação: Obrigação de cumprir a lei em função de um contrato social: protege seus direitos e os dos outros. Leis e deveres são baseados em cálculo do maior bem para o maior número de pessoas (critério da utilidade). c) Perspectiva sociomoral: Distingue perspectivas, coordena-as e começa a hierarquizá-las do ponto de vista de uma terceira pessoa moral, racional e universal.

Estágio 6: Princípios universais de consciência: a) Orientação Moral: Orientação para os princípios éticos-universais, prescritivos, auto escolhidos, e generalizáveis. b) Justificativa da argumentação: Como ser racional, percebe a validade dos princípios e compromete-se com eles. c) Perspectiva sociomoral: Distingue perspectivas, coordena-as de um ponto de vista ideal e hierarquiza-as segundo uma perspectiva moral, racional e universal.

3 Metodologia

O estudo traz os resultados da pesquisa realizada por Bordignon (2013) em uma Instituição de Ensino Superior. Como metodologia foram utilizados os Dilemas Morais por Kohlberg – Dilema de Heinz, Dilema de Joe e Dilema de Jeferson. As repostas foram validadas por entrevista pessoal com cada um dos participantes da pesquisa para explicitação e aprofundamento da compreensão das razões das justificativas apresentadas. A exploração do material e a descrição analítica consistiu na codificação e categorização das repostas aos dilemas morais tendo como referência os níveis e os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.

A metodologia procede a análise de conteúdo à luz dos conceitos abordados por Bardin (1988), bem como do Estudo de Caso de Yin (2005) e da pesquisa científica de Flick (2004). A análise das repostas indicou que 64,7%

professores centraram seus conceitos, justificativas e perspectivas sociomorais no nível convencional, sendo 29,40% no Estágio 3, e 35,30% no Estágio 4; enquanto os outros 35,30% apresentaram respostas categorizadas no nível Pós-convencional, todos no Estágio 5. A pesquisa indica que, aproximadamente, um terço dos entrevistados apresentam conceitos e processos decisórios no nível Pós-convencional, estágio 5 e, dois terços estão inseridos no nível Convencional, estágios 3 e 4, com predominância no 4 estágio, apesar de todos apresentarem todas as variáveis positivas para ascender aos estágios do nível pós-convencional.

4 Análise e discussão dos dados

Pesquisas de Kohlberg (1992, p. 393-428) desenvolvidas longitudinalmente e suas equipes revelaram que alguns sujeitos atingiram o estágio 5 aos 25 anos; uns aos 28 e outros após os 30 anos. De um universo de sessenta sujeitos analisados, somente 5% demonstraram raciocínios do estágio 5 aos 25 anos, outros 5% aos 28 e outros 3% aos 32 anos. Assim, somente 13% alcançaram o estágio 5 entre 25 e 32 anos. Dentre as características do grupo que atingiu o estágio 5, é que todos tinham educação superior e exerciam uma profissão.

Conforme sua análise, esse fato sugere que a educação superior era condição necessária para o desenvolvimento do pensamento do estágio 5, na pesquisa entre os americanos, mas não suficiente. Outro aspecto que ele considera necessário, mas não suficiente para o ingresso no estágio 5, é a experiência real de assunção de um trabalho profissional, conjuntamente com a educação superior. Em outras palavras, nem a graduação ou pós-graduação, conjuntamente com a assunção responsável de uma profissão, garantem a ascensão ao estágio 5.

Observando-se o quadro de professores pesquisados, percebe-se que todos preenchem a condição de formação para o exercício da função na educação superior e, também, exercem a profissão de professores no nível superior. De certa forma, reúnem condições para atingir até o nível pós-convencional, estágios 5 ou 6. No entanto, outras variáveis compõem os critérios para a ascensão ao nível pós-convencional e seus estágios, que não foram preenchidas pelos sujeitos desta pesquisa.

O quadro apresenta o número de sujeitos para cada estágio e nível de consciência moral conforme a pesquisa.

NÍVEIS E ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL DOS SUJEITOS				
Nível	Estágio	Número de Sujeitos	Percentual	Percentual
3º NÍVEL Pós-convencional	6º Estágio	---	0%	35,30%
	5º Estágio	6	35,30%	
2º NÍVEL Convencional	4º Estágio	6	35,30%	64,70%
	3º Estágio	5	29,40%	
1º NÍVEL Pré-convencional	2º Estágio	---	0%	0%
	1º Estágio	---	0%	

Fonte: Elaboração própria a partir de Kohlberg (1992).

4.1 Estágios de consciência moral e o valor da obediência e da autoridade

Um dos temas inseridos na formação moral está relacionado com a autoridade e a obediência. Autoridade que representa o poder individual e o poder constituído. Na formulação dos níveis de consciência moral, pode-se descrever os diversos níveis de relações com a autoridade, desde a pura e simples, por medo ou punição até a valorização da autoridade como legítima para a afirmação dos valores e princípios universalmente aceites pelo próprio poder dos valores e princípios que sustentam o estágio 6, dos Princípios e Valores Universais.

Como decorrência realizou-se o estudo sobre a dimensão da “*autoridade*” e da “*obediência*” a partir das respostas de sujeitos da pesquisa correspondentes a cada estágio. A seguir apresenta a Descrição dos Estágios, a Concepção de Obediência e Autoridade e Respostas de sujeitos da Pesquisa e a perspectiva na gestão.

Os Níveis e Estágios, a Concepção de Obediência e de Autoridade e as respostas dos sujeitos da pesquisa				
Nível e Estágio	Descrição do Estágio	Concepção de Obediência e Autoridade	Respostas de Sujeitos da Pesquisa	Perspectiva no exercício da gestão
<p>Estágio 1.</p> <p>O Estágio do Castigo e da Obediência – Moralidade heterônoma</p>	<p>É considerada correta a obediência literal às regras e à autoridade, evitar o castigo e os danos físicos às pessoas e propriedades. O que é direito é evitar infringir as regras, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades.</p>	<p>Obediência literal às regras e à autoridade. Autoridade heterônoma, exterior à pessoa. A perspectiva da autoridade é confundida com a própria. Obediência por medo do castigo e de danos físicos. Autoridade de pessoas de referência; arbítrio externamente sancionado.</p>	<p>Joe pode dar o dinheiro ao pai por medo, ou por represália, ou ser castigado. Ele deve obediência ao pai. A autoridade de um pai sobre o filho é a de fazer o certo, pois só agindo de forma correta é que terá autoridade de pai. (S 17)</p>	<p>O exercício da gestão será realizada na relação de afirmação do poder da autoridade do gestor em mandar e da exigência correta da obediência das pessoas, com forte incidência sobre os castigos físicos que possam vir caso não haja obediência. Obedece-se para evitar o castigo físico e por medo e fidelidade à autoridade.</p>

<p>Estágio 2</p> <p>O Estágio do Objetivo Instrumental Individual e da Troca.</p>	<p>O correto é seguir as regras quando for de seu interesse imediato, para satisfazer os interesses e necessidades próprias e deixar que os outros façam o mesmo. O direito é também o que é equitativo, isto é, uma troca igual, uma transação, um acordo.</p> <p><i>A perspectiva sociomoral é individualista concreta, separando os interesses e pontos de vista próprios dos interesses e pontos de vistas da autoridade e dos outros.</i></p>	<p>Obediência e moralidade heterônoma. Obediência às regras e à autoridade por interesses, necessidades e busca de gratificação pessoal e mútua e deixa que os outros façam o mesmo. Obedece pois isso lhe traz prazer e gratificação.</p>	<p>Joe não deve dar o dinheiro ao seu pai, pois o motivo é a diversão. O pai tem o direito de pedir o dinheiro, caso houvesse uma explicação e uma compensação posterior. Ele não pode estragar os sonhos e desejos de Joe, pois pode provocar frustração no filho e ele tem conseguido o dinheiro por sua própria iniciativa. Joe deve conversar o pai de que ir ao acampamento é importante para ele e manter sua posição. O motivo que o pai deu não é convincente. (S 4)</p>	<p>A autoridade segue seus interesses imediatos próprios, buscando que os outros o façam o mesmo, com uma troca equitativa de transação e de acordos.</p> <p>A perspectiva sociomoral é individualista e concreta, buscando a obediência à autoridade por interesse pessoal e mútuo, da pessoa e da autoridade. As ações da gestão são no sentido de interesses pessoais e mútuos, essencialmente individualistas e egocêntricos. Há um interesse individual na obediência à autoridade.</p>
---	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de Kohlberg (1992).

Os Níveis e Estágios, a Concepção de Obediência e de Autoridade e as respostas dos sujeitos da pesquisa				
Nível e Estágio	Descrição do Estágio	Concepção de Obediência e Autoridade	Respostas de Sujeitos da Pesquisa	Perspectiva no exercício da gestão
<p>Estágio 3</p> <p>O estágio das Expectativas Interpessoais mútuas, relações e conformidades interpessoais.</p>	<p>É considerado correto desempenhar o papel de uma pessoa boa (amável), preocupar-se com as outras pessoas e seus sentimentos, manter-se leal e conservar a confiança dos parceiros e estar motivado a seguir regras e expectativas dos pais (ser bom filho), amigos, superiores. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, mostrar solicitude com os outros. Também significa preservar os relacionamentos mútuos, manter a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão.</p>	<p>Obediência convencional. Obediência em função da convivência social. Há um desejo de manter as regras e a autoridade que apoia o comportamento bom estereotipado. A obediência à autoridade é percebida no sentido de manter a confiança e lealdade mútua, entre a pessoa e a autoridade. Obedece porque o grupo espera essa atitude dele. Obedece para agradar o grupo. Autoridade interiorizada de um arbítrio supra-individual = lealdade.</p>	<p>Joe deve obediência e respeito ao pai. Deve, pois, confiar no pai e dar-lhe o dinheiro, acreditando em que o pai cumprirá a promessa. O fato de dar o dinheiro ao pai não significa ser bom filho. Significa que ele, ao menos, respeita algumas condições para ser considerado bom filho. Deve-se cumprir as promessas, pois elas estabelecem uma forma de relação entre as pessoas, assentada na confiança e no respeito. Se deixo de cumprir minhas promessas, interrompo o elo de relacionamento. (S 7)</p>	<p>O exercício da gestão é em função da conformidade interpessoal da autoridade e das pessoas integrantes do grupo. É considerado correto preocupar-se com os sentimentos e bem-estar das pessoas, preservando o bom relacionamento, a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão ao grupo, sem visar em ser eficiente nos processos ou eficaz nos resultados. O fim é manter um grupo unido, integrado onde todos se sentem bem. Há uma interiorização da autoridade coletiva impessoal convencional do grupo de referência.</p>

<p>Estágio 4</p> <p>O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência.</p>	<p>O certo é fazer o seu dever na sociedade, apoiar a ordem social e manter o bem-estar da sociedade ou do grupo. Cumprir os deveres com os quais se concordou. As leis devem ser apoiadas, exceto em casos extremos em que entram em conflito com outros deveres e direitos sociais estabelecidos. O direito também consiste em contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição.</p>	<p>Obediência convencional. Obediência em função da preservação do sistema social. A pessoa obedece para cumprir os deveres e as obrigações do direito e dos deveres do sistema social e da consciência. Obedece porque essa é a lei, a norma, o dever. A autoridade é identificada com o sistema social ao qual se deve obediência para não criar conflito. A aceitação da autoridade ainda é convencional e tácita. Autoridade interiorizada da vontade coletiva impessoal = legitimidade.</p>	<p>A autoridade do pai não deve ultrapassar as normas e regras morais. Pai não é dono, não é patrão. A autoridade deve ser usada para formar o filho, conduzi-lo ao que julgar certo, legal e justo. Nunca um pai deve usar sua autoridade para tirar a dignidade do filho, explorá-lo ou usá-lo de forma inconsequente para satisfazer seus interesses. (S12)</p>	<p>No estágio da preservação do sistema social e da consciência é manter o bem-estar da sociedade e da gestão tendo em vista as leis e normas do grupo ao qual se pertence. A gestão está centrada na fidelização ao sistema, ao estabelecido pela instituição, em termos de lei e normas para garantir a estabilidade da organização. A autoridade centraliza sua ação no cumprimento das normas, das leis, enquanto as pessoas buscam obedecer ao normatizado e legal, o que prevê os estatutos e regimentos.</p>
--	---	--	--	---

<p>Estágio 5</p> <p>O Estágio do Contrato Social ou da Utilidade e direitos individuais.</p>	<p>O direito é sustentar os direitos, valores e contratos legais básicos de uma sociedade, mesmo quando entram em conflito com as regras e leis concretas do grupo. Essas regras “relativas”, contudo, devem em geral ser apoiadas no interesse da imparcialidade e porque elas são o contrato social. No entanto, alguns valores e direitos não-relativos, tais como a vida e a liberdade, têm que ser apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria.</p>	<p>Obediência em função do contrato social e valores. Obediência em função dos valores e dos contratos legais. Obediência baseada em valores do contrato social e da utilidade dos direitos individuais. A autoridade está identificada com os contratos e valores sociais aos quais a pessoa adere de forma livre e responsável. As pessoas obedecem pela força do valor dos contratos e dos deveres. Validez ideal versus validade social.</p>	<p>O fato de Joe dar o dinheiro ao pai não significa ser bom filho, mas ser obediente. E talvez sem autonomia moral (por dever à autoridade). Por parte do pai, o aspecto mais importante é sua preocupação com o caráter educativo do comportamento moral de Joe. Sua autoridade sobre ele deve ser a autoridade natural e que com o passar dos anos vai se estabelecendo também de forma moral, mediada pelo reconhecimento. O reconhecimento é mútua conquista, mediada pelo respeito e idealmente, pelo amor. E a maneira mais responsável de agir de Joe é dialogar com o pai para que esse se dê conta da contradição do seu posicionamento. E em última instância decidir o que deve fazer. Mas de forma livre. (S 16).</p>	<p>No estágio do Contrato Social o direito é sustentar os valores, os contratos sociais tendo em vista os princípios e valores que se estabelecem de forma coletiva, onde os valores da vida e da liberdade, são apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria. Neste estágio a autoridade age em função destes valores institucionais, dos contratos sociais e dos direitos individuais. As pessoas obedecem pelos valores sociais e individuais que o contrato social – a instituição apresenta.</p>
--	---	--	--	---

<p>Estágio 6</p> <p>O Estágio de Princípios Éticos Universais</p>	<p>E considerado correto agir por princípios éticos universais, que toda a humanidade deve seguir. No que diz respeito ao que é direito, este estágio é guiado por princípios éticos universais. Os princípios são princípios universais de justiça: igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Estes não são meramente valores reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares.</p>	<p>Obediência em função dos princípios éticos universais. Obediência em função dos princípios éticos universais que todos devem acolher e seguir. A autoridade se identifica com os valores universais livremente assumidos. A pessoa obedece pela força dos princípios universais individual e livremente aceitos aos quais adere de forma responsável. A autoridade é reconhecida pela aderência aos princípios e valores universais e de justiça.</p>	<p>Joe deve negar a dar o seu dinheiro a seu pai, trata-se de um contrato entre duas alteridades, pai e filho - relação de respeito. Joe não tem a obrigação de negar, mas pode fazê-lo em função do trato. O pai por ser pai, como qualquer outra pessoa pode dizer para o outro que lhe dê o dinheiro, mas não tem o direito de exigir que lhe entregue o dinheiro. Pois a relação se estabelece entre duas liberdades e responsabilidades. (S 10)</p>	<p>No estágio de princípios éticos e universais a gestão é fundamentada nos princípios de justiça: igualdade de direitos humanos e o respeito aos direitos individuais. A autoridade faz sua gestão a partir destes princípios, bem como a obediência é baseada na liberdade e na consciência pessoal, de assunção dos valores universais e individuais.</p>
---	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de Kohlberg (1992, p. 202).

A partir da descrição dos Níveis de Consciência Moral, da concepção de obediência e autoridade para cada nível de consciência moral e respostas de sujeitos da pesquisa segue a análise sobre o tema. Na caracterização das falas dos sujeitos considera-se que, como afirma Biaggio (2006, p. 76) as pessoas podem apresentar respostas para mais de um (até dois) estágio contíguos, conforme as culturas, mas sempre com uma predominância para um determinado estágio.

No *primeiro estágio* de consciência moral, do estágio do Castigo e da Obediência, da Moralidade Heterônoma, o conceito de obediência é de obediência literal às regras e à autoridade. A pessoa obedece pela força das regras, das normas e da autoridade. A perspectiva da autoridade é confundida com a própria. A obediência está fundamentada no medo do castigo e de danos físicos. A autoridade é relativa à pessoas de referência e arbítrio externamente sancionado. No exercício do

magistério, ou no exercício da gestão, a pessoa atua em restrita obediência às normas e orientações educacionais e às exigências legais do cumprimento do dever pedagógico e de governança. Exige o mesmo de seus alunos e dos integrantes de sua equipe de trabalho. Uma citação que expressa este tipo de obediência e autoridade é a do S17: “Joe pode dar o dinheiro ao pai por medo, ou por represália, ou ser castigado. Ele deve obediência ao pai. A autoridade de um pai sobre o filho é a de fazer o certo, pois só agindo de forma correta é que terá autoridade de pai”¹

O *segundo estágio* revela um nível de conceito de obediência e autoridade ainda heterônomo, isto é, a partir da força da autoridade e das normas exteriores. No entanto, há um grau de consciência destes valores estendidos aos seus pares por interesses, necessidades e busca de gratificação pessoal e mútua. A pessoa procura realizar suas próprias necessidades e interesses e deixa que os outros façam o mesmo, isto é, com duplo interesse com outros que se manifestam nas mesmas condições de perspectivas egocêntricas. Obedecer e acatar a autoridade lhe dá prazer que é partilhado com a mesma autoridade. No exercício do magistério, ou na gestão, a ação de obediência à autoridade tem um sentido de gratificação mútua. Como professor ou na função da gestão procura cumprir as normas e orientações institucionais em troca do bem-estar institucional ou acadêmico. Na relação com os alunos, com os integrantes de sua equipe, também atua na perspectiva de ser fiel às orientações, ao programa, aos horários para sentir a gratificação das pessoas como resposta à sua fidelidade. Nas respostas ao Dilema de Joe, o S4 assim se manifesta, nesta perspectiva:

Joe não deve dar o dinheiro ao seu pai, pois o motivo é a diversão. O pai tem o direito de pedir o dinheiro, caso houvesse uma explicação e uma compensação posterior. Ele não pode estragar os sonhos e desejos de Joe, pois pode provocar frustração no filho e ele tem conseguido o dinheiro por sua própria iniciativa. Joe deve conversar o pai de que ir ao acampamento é importante para ele e manter sua posição. O motivo que o pai deu não é convincente.

O *terceiro estágio*, das Expectativas Interpessoais Mútuas, Relações e Conformidades Interpessoais corresponde ao Nível Convencional de consciência moral, onde o pensar e o agir é definido pela conformidade às normas sociais e morais vigentes no grupo social da qual se faz parte, com a tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos integrantes do grupo, para garantir a estima, confiança, integração e consideração, de forma essencialmente gratificante subjetiva. Nesta

perspectiva da obediência e autoridade é considerado correto atender às perspectivas da autoridade em termos de manter-se leal e conservar a confiança das autoridades, principalmente aquelas representadas no seu grupo de interesse, já que neste nível é significativo manter a unidade do grupo social do qual faz parte. Também significa estar motivado a seguir regras e expectativas dos pais e superiores, no sentido de apresentar-se como pessoa agradável e obediente ao grupo. Obediência que podemos chamar de convencional, com o sentido da convivência social. Há um desejo de manter as regras e a autoridade que apoia o comportamento bom estereotipado. A obediência à autoridade é percebida no sentido de manter a confiança e lealdade mútua, entre a pessoa e a autoridade. Obedece porque o grupo espera essa atitude dele. Obedece para agradar o grupo. Nesta perspectiva encontramos a expressão do S7:

Joe deve obediência e respeito ao pai. Deve, pois, confiar no pai e dar-lhe o dinheiro, acreditando em que o pai cumprirá a promessa. O fato de dar o dinheiro ao pai não significa ser bom filho. Significa que ele, ao menos, respeita algumas condições para ser considerado bom filho. Deve-se cumprir as promessas, pois elas estabelecem uma forma de relação entre as pessoas, assentada na confiança e no respeito. Se deixo de cumprir minhas promessas, interrompo o elo de relacionamento.

Na mesma perspectiva do Nível Convencional, *no Estágio 4 - O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência*, a obediência continua essencialmente convencional, em função, neste estágio da preservação do sistema social, que no estágio três buscava a preservação da autoimagem. Aqui a pessoa obedece para cumprir os deveres e as obrigações do direito e dos deveres do sistema social e da consciência. Obedece porque essa é a lei, a norma, o dever, o regimento da instituição. A autoridade é identificada com o sistema social ao qual se deve obediência para não criar conflito. A aceitação da autoridade ainda é convencional e tácita, sem análise de suas justificativas e valores. No mesmo dilema de Joe, encontra-se a resposta do S12, que expressa este conceito de obediência e autoridade:

A autoridade do pai não deve ultrapassar as normas e regras morais. O pai não é dono, não é patrão. A autoridade deve ser usada para formar o filho, conduzi-lo ao que julgar certo, legal e justo. Nunca um pai deve usar sua autoridade para tirar a dignidade do filho, explorá-lo ou usá-lo de forma inconsequente para satisfazer seus interesses.

Na análise da autoridade no *Nível Pós-convencional* encontram-se os valores e os princípios universais como fonte da obediência e da autoridade. *No*

Estágio 5, do Contrato Social ou da Utilidade e Direitos Individuais, a obediência é exercida em função dos valores inseridos no contrato social e na Utilidade dos Direitos Individuais. A autoridade identificada com os contratos e valores sociais aos quais a pessoa adere de forma livre e responsável. As pessoas obedecem pela força do valor dos contratos e dos deveres. Neles estão presentes os valores e direitos não-relativos, tais como a vida e a liberdade, que devem ser apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria. O S16, interpreta, em sua explicitação, esta perspectiva:

O fato de Joe dar o dinheiro ao pai não significa ser bom filho, mas ser obediente. E talvez sem autonomia moral (por dever à autoridade). Por parte do pai, o aspecto mais importante é sua preocupação com o caráter educativo do comportamento moral de Joe. Sua autoridade sobre ele deve ser a autoridade natural e que com o passar dos anos vai se estabelecendo também de forma moral, mediada pelo reconhecimento. O reconhecimento é mútua conquista, mediada pelo respeito e idealmente, pelo amor. E a maneira mais responsável de agir de Joe é dialogar com o pai para que esse se dê conta da contradição do seu posicionamento. E em última instância decidir o que deve fazer. Mas de forma livre.

No *sexto estágio*, a obediência é em função dos Princípios Éticos Universais que todos devem acolher e seguir. A autoridade se identifica com os valores universais livremente assumidos. A pessoa obedece pela força dos princípios universais individual e livremente aceitos aos quais adere de forma consciente e responsável. A autoridade é reconhecida pela aderência aos princípios e valores universais e de justiça. Neste sentido, encontra-se a expressão do S10:

Joe deve negar a dar o seu dinheiro a seu pai, trata-se de um contrato entre duas alteridades, pai e filho - relação de respeito. Joe não tem a obrigação de negar, mas pode fazê-lo em função do trato. O pai por ser pai, como qualquer outra pessoa pode dizer para o outro que lhe dê o dinheiro, mas não tem o direito de exigir que lhe entregue o dinheiro. Pois a relação se estabelece entre duas liberdades e responsabilidades.

Assim pode-se perceber que o conceito de obediência e autoridade é compreendido e expresso conforme o nível de consciência moral dos sujeitos. O mesmo acontece em toda relação das pessoas com as autoridades e as formas de obediência e da governança. Cada um vê a autoridade e obedece a partir de seu nível de consciência moral, desde a obediência pura e simples, pelo medo da punição e castigo até a obediência em função dos valores e princípios que

significam e anunciam. Quando a autoridade é reconhecida pela identificação com os princípios e valores universais, principalmente da justiça e da verdade.

5 Considerações finais

O conceito de desenvolvimento moral que Kohlberg se constitui em fundamentos cognitivos, afetivos e comportamentais das pessoas. O desenvolvimento moral representa o grau de pensamento e atuação de uma pessoa, independentemente de sua função social.

A análise e discussão dos dados revelou que, em forma conceitual, há uma relação entre os níveis de consciência moral e os níveis de autoridade e obediência no exercício da gestão educacional. Com base nos dados da pesquisa, observou-se que, para cada estágio há conceitos de obediência e de autoridade emitidos pelos pesquisados que se estendem ao exercício da governança educacional. Desde a obediência à autoridade por medo ou por obediência heterônoma, arbítrio sancionado externamente, passando pela interiorização da autoridade coletiva impessoal convencional do grupo de referência, do nível convencional e seus dois estágios, onde estão a maioria dos professores com 64,70%, isto é, aproximadamente dois terços dos pesquisados, até a obediência por princípios e valores universais, no caso a obediência do Estágio 5 – Da orientação para o Contrato Social Democrático, que busca proteger os direitos de todos e começando a hierarquizá-los do ponto de vista de uma terceira pessoa moral, racional e universal.

Os resultados deste trabalho apresenta condições de aproximação entre o exercício da gestão educacional e as competências antropológicas dos gestores e colaboradores. Ele proporciona o reconhecimento das competências e habilidades dos gestores conforme o nível de desenvolvimento moral e sua eficiência e eficácia na gestão. A possibilidade de reconhecer, em cada gestor, seu nível de desenvolvimento moral proporciona o conhecimento de sua tendência no exercício da função, conforme as características de autoridade e obediência que o seu nível de consciência moral lhe proporciona. Kohlberg (1992), bem como Biaggio (2006) lembram que, normalmente, as pessoas pensam e agem conforme seu nível de consciência moral, eventualmente em um nível acima ou mesmo abaixo. Assim, conhecendo o nível de consciência moral do gestor, pode-se prospectar sua atuação na governança educacional. Observa-se que o nível de ensino do gestor é um dos elementos constitutivos para o crescimento no estágio de desenvolvimento moral, mas não suficiente, um dos aspectos observados na pesquisa, pois todos os professores pesquisados tinham formação superior, 64,70% deles manifestaram respostas no nível

convencional. O mesmo pode acontecer com o gestor. Os conceitos de obediência e da autoridade descritos pelos integrantes da pesquisa revelam para cada estágio a forma de sentir-se e atuar como ‘autoridade’ e “obedecer” como integrante da comunidade acadêmica. Aplicando-se a mesma lógica para as pessoas que exercem função de gestão acadêmica, ou social. A coluna “*Perspectiva no exercício da gestão*” fez esta aproximação do nível/estágio de desenvolvimento moral com a função de gestão.

Por sua simplicidade e teorização, este estudo apresenta diversas limitações. Ela corresponde apenas a uma pesquisa de campo sobre os níveis e estágios de desenvolvimento moral com professores utilizando-se da metodologia dos Dilemas Morais desenvolvidos por Kohlberg, sem a análise específica dos resultados de sua atuação como professores. Também não representa a aplicação dos dilemas morais para gestores e sua atuação como gestores, a partir dos níveis de desenvolvimento moral.

No Brasil são diversos estudos sobre os níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg em escolas e em muitos segmentos da sociedade. A partir deste trabalho, pode-se elaborar pesquisas que aproximam ainda mais a teoria dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg e o desempenho de gestores em suas áreas de atuação, no caso da gestão educacional.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**, Lisboa: Edições 70, 1988.
- BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg, ética e educação moral**. 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.
- BORDIGNON, Nelso Antonio. **Implicações dos Níveis de Desenvolvimento Moral de Kohlberg na Educação Superior**. Brasília: EdUCB, 2013.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A, 1992.
- PIAGET. **O Juízo Moral na Criança**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1994.
- YIN, Robert. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 11

TRANSPARENCIA EN LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA DE SONORA, MÉXICO

Leticia María González Velásquez

Modesto Barrón Wilson

Juan José García Ochoa

1 Introducción

El presente artículo se fundamenta con aportes teóricos de la transparencia, de la obra literaria “Acceso a la Información en el Estado de Sonora” (GONZÁLEZ,2017:13) donde se retoma el derecho de la información desde la teoría clásica hasta la contemporánea, considerando las ideologías desde Platón donde encontramos la primera gran defensa política de la sociedad cerrada, es decir, de un régimen organicista y totalitario que ahoga las libertades individuales con los argumentos de que la verdad sólo está en el Estado y de que la justicia consiste en que cada uno ocupe el lugar que le corresponde en una jerarquía social de escalones inamovibles.

En el pensamiento de Platón, el conocimiento de la verdad es privilegio de una minoría, y ese privilegio es la clave del gobierno, así mismo, Aristóteles (384-322 a.C.) donde llamó *sophismata* a estas claves, exclusivas y excluyentes, que hacen posible el ejercicio del poder político. En su libro *La Política* las asoció con los “artificios” de las constituciones democráticas para privilegiar el peso político de los pobres para degradar la aristocracia y promover la democracia y con las “Sofisterías constitucionales” destinadas a engañar al pueblo y que impiden garantizar la seguridad de las propias constituciones. Se trata, en todo caso, de ofertas aparentes de derecho que ocultan una intención desconocida para quien las recibe. Son, en suma, secretos que permiten el ejercicio del poder sobre la base del ocultamiento y la simulación (RODRÍGUEZ, 2008, p. 15), pasando por Plino donde manifestaba en su

doctrina que “Algunos de los recursos que de manera privilegiada distribuye el poder político son la información y el conocimiento. Existe una relación histórica constatable entre los regímenes autoritarios y la censura informativa o limitación del acceso a los conocimientos e informaciones de la esfera política.

El estatuto o condición de ciudadanos libre, propio de las sociedades modernas, supone el conocimiento de las cuestiones públicas. Por ello, las sociedades premodernas, de la antigüedad al Medioevo, fueron sistemas excluyentes en materia de conocimiento y debate público. Aún la democracia de los griegos, que concedía el derecho de usar la “plaza pública” (ágora) a sus “ciudadanos”, sólo contaba como tales a los varones, libres y adultos, y excluía de todo derecho político, es decir, la voz y la presencia pública, a las mujeres, los esclavos y los niños” (Rodríguez, 2008, p.16), en su obra bibliográfica *La evolución histórica del derecho a la información* Mariana Cendejas Jáuregui relata en forma muy concreta el derecho a la libertad de información y de expresión es fruto del espíritu del pensamiento de la revolución francesa, revolución de la burguesía que marca el fin del antiguo régimen absolutismo y el comienzo de la instauración de los regímenes liberales, sociológicamente significa el paso de una sociedad estamental a una sociedad clasista; jurídicamente, se generaliza la fórmula de lo que después se llamara estado de derecho. Estado que ya supone la transformación del orden político como ordenación, en el orden político como organización (CANDEJAS, 2011). Jürgen Habermas en su texto *Historia y Crítica de la Opinión Pública*, menciona que solo ahora comienza a escindirse las esferas pública y privada en un sentido específicamente moderno. Privat alude a la exclusión de la esfera del aparato estatal; pues público tiene que ver con el Estado formado entretanto con el absolutismo, que se objetivase frente a la persona del dominador. Das publikum, the public, le public, el público es en contraposición a la privacidad, el poder público. Los Servidores del Estado son personas públicas, tienen un oficio público, los negocios de sus oficios son públicos, y público se llama a los edificios y establecimientos de la autoridad. Del otro lado está la gente privada, los cargos y oficios públicos, los negocios públicos y los hogares privados (HABERMAS, 1981).

Immanuel Kant en su libro *La paz Perpetua* manifestaba que toda pretensión jurídica debe poseer esta posibilidad de ser publicada y la publicidad puede, por ello suministrar un criterio a priori de la razón y que son injustas todas las acciones que se refieren al derecho de otros hombres cuyos principios

no soportan ser publicados, lo consideraba como un principio jurídico que afecta el derecho de los hombres. Es además un principio negativo es decir solo sirve para conocer lo que no es justo con respecto a otros (KANT, 1998). Bobbio, Jurgen Habermas y John Rawls, estos tres autores están presentes en la convicción Kantiana de que una sociedad justa exige tanto el control ciudadano de los actos del gobierno mediante el requisito de publicidad de éstos con la construcción de un espacio público de discusión racional o razonable como garantía de la expresión democrática de los intereses de la ciudadanía (RODRÍGUEZ, 2008).

Entre otros clásicos contemporáneos se encuentra Sergio López Ayllón que nos describe que con la aprobación por unanimidad en el Congreso de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental en abril de 2002, marca un punto de inflexión en la historia reciente del país. Esta ley supuso un paso significativo en la consolidación de la democracia mexicana, la modificación de la práctica secular del secreto administrativo como principio no escrito que orientaba el manejo de la información gubernamental, y, sobre todo, la construcción de los mecanismos institucionales de rendición de cuentas a los ciudadanos (LÓPEZ-AYLLÓN, 2006). Miguel Carbonell Sánchez con la publicación del 20 de julio de 2007 sobre la reforma constitucional describe que existe una cierta tendencia a la trivialización de los cambios que se le hacen a la carta magna. No es para menos, dada la experiencia histórica de las últimas décadas, la cual nos demuestra que muchas de las reformas realizadas han sido meramente nominales o de fachada, sin que de ellas hayan derivado cambios importantes para la vida de los habitantes de México (CARBONELL, 2008).

Para el Dr. Ernesto Villanueva Villanueva el derecho a la información incluye tres elementos específicos: 1) El derecho a atraerse de información; 2) El derecho a informar y, 3) El derecho a ser informado (VILLANUEVA, 2003). John M. Ackerman, Irma E. Sandoval mencionan que el derecho a la información tiene un impacto claramente positivo en al menos tres diferentes esferas de acción social: la política, la economía y la administración pública. En el ámbito político se contribuye a que los ciudadanos despierten políticamente y se involucren de forma más proactiva en las actividades gubernamentales. Esto permite que los ciudadanos se transformen de una población generalmente pasiva que solo acude a las urnas en momentos específicos a actores que llamen a rendir cuentas a sus gobernantes y que participen en el diseño de las políticas públicas. Todo ello eleva el nivel del

debate político y hace que el proceso de creación de políticas públicas sea mucho más productivo (ACKERMAN; SANDOVAL, 2008).

Con las teorías antes mencionadas se describe el derecho a la información como un derecho fundamental retomando la defensa a la violación del ejercicio del mismo y a través del fortalecimiento del marco legislativo para que exista una efectiva sanción. En Norberto Bobbio, John Rawls y Jürgen Habermas, encontramos la convicción de Kant en la que se refiere a una sociedad justa. Donde se propone la creación de espacios públicos en los cuales se realizará discusión racional o razonable, puesto que será garantía de la expresión democrática de los intereses de la ciudadanía. Ya que exige el control ciudadano de los actos del gobierno a través del requisito de publicidad de estos. John Rawls, plantea una sociedad establecida con justicia en la cual los derechos fundamentales y las libertades básicas son acompañados por una distribución equitativa de recursos, por la igualdad de oportunidades y respectivamente la riqueza.

Pensadores modernos como Jorge Carpizo, Miguel Carbonell y Ernesto Villanueva Esta libertad de información comprende “el derecho a investigar y acceder a las fuentes de información a transmitir la información de cualquier forma y a través de cualquier medio sin censura ni restricciones preventivas y el derecho a recibir, seleccionar y rectificar las informaciones difundidas, debiendo el Estado, sus agentes y órganos respetar tales derechos, garantizarlos, como promoverlos, contribuyendo al desarrollo del pluralismo informativo, previniendo la existencia de censuras directas o indirectas, administrando con transparencia, racionalidad y justicia el acceso a las frecuencias radioeléctricas, impidiendo la existencia de monopolios u oligopolios respecto de los medios o insumos necesarios para producir la información escrita, por cable o de cualquier otro modo o medio, como por último, impidiendo la constitución de monopolios públicos o privados sobre todos los tipos de medios de comunicación social (CARPIZO; CARBONELL, 2000).

2 Transparencia en las universidades públicas

Los defensores de la transparencia en las Universidades como son Dr. Jorge Carpizo y Oscar Guerra Ford, donde éste último, quien describe que las

universidades e instituciones de educación superior autónomas públicas, tienen el derecho de regirse por sí mismas siguiendo los lineamientos o normatividades de su propia ley, aun cuando el estado, quien tiene la tarea de impartir la educación poniendo a cargo a las instituciones de educación pública, este le otorga recursos para su funcionamiento y mantenimiento, ya que la misma institución no puede hacerse cargo con sus propios recursos, menciona que el estado no tiene poder o autoridad sobre la legislación de la universidad o institución, por lo tanto esta misma es autónoma para decidir en que aplicar los recursos, sin embargo, es muy explícito en afirmar que la universidad tiene como obligación el ser una caja de cristal; que el rendimiento de cuentas y la transparencia son indispensables. La secrecía es propia de la autocracia. La democracia implica transparencia en la información y la rendición de cuentas.

Se coincide con Carpizo ya que las universidades tienen un gran compromiso de aportar una educación de calidad, inclusiva y equitativa que coadyuve a lograr un desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad y nivel de vida de la sociedad, esa es su razón de ser e inclusive dentro de sus ejes transversales de la mayoría, consideran la transparencia y rendición de cuentas, entonces deben ser responsables y cumplir con ésta obligación sustentada en normatividad nacional y estatal. Carpizo también hace mención a que en los derechos constitucionales no existen incompatibilidades ni contradicciones y es necesario encontrar su debida armonización dentro del marco de cada constitución y de las fuentes del derecho constitucional, como la jurisprudencia y el derecho internacional de los derechos humanos. También nos recuerda que el 9 de junio de 1980, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la adición de un párrafo al artículo tercero constitucional.

Si bien es cierto que las Universidades públicas, tienen la facultad de gobernarse a sí mismas, libertad de cátedra e investigación como diseñar e implementar sus propios planes y programas, ingreso, promoción y permanencia de su personal como administrar su patrimonio, esto no les otorga el derecho para no cumplir con las obligaciones de transparencia que tienen al ejercer recursos públicos Por otro lado, el maestro Oscar Guerra Ford nos menciona en el libro “La transparencia en las Universidades Públicas de México” donde el proceso de transición democrática en México requirió de la creación de organismos autónomos con la finalidad de proteger derechos esenciales para permitir la consolidación de las instituciones democráticas

del país. De este modo surgieron los órganos garantes de acceso a la información, derechos humanos, órganos de fiscalización y múltiples instituciones de educación superior. Estos organismos fueron dotados de autonomía de decisión para permitir que cumplieran de mejor manera con la tarea que el estado les encomendó, esto conlleva una adhesión a los principios democráticos imperantes en un país. Uno de los principios democráticos importantes en el México actual es el de rendición de cuentas, del cual, el Derecho de Acceso a la Información (DAI) es un componente significativo. La importancia del DAI en la democracia radica en que es un derecho que conduce, implica y hace posible el ejercicio de otros derechos.

El Derecho de Acceso a la información en las universidades soporta al fortalecimiento de una comunidad universitaria y a la propia sociedad al tomar decisiones con información suficiente que sea útil, que impacte en la vida de cada ciudadano. Las IES deben promover esa cultura de transparencia como parte de su responsabilidad social, deben de contar en su página web con la información pública de oficio que está obligada de acuerdo con el artículo 70 de la Ley general de transparencia y el artículo 81 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del estado de Sonora como son: La legislación universitaria, estructura organizacional, directorio de servidores públicos, finanzas, convenios entre otros. Aunque en las universidades públicas es indispensable la transparencia académica, porque es el quehacer universitario de éstas instituciones desde su plan de desarrollo institucional, normatividad, información de la academia como son el perfil de sus docentes, asignaturas que imparten, áreas donde se encuentran los profesores de tiempo completo para asesoría o tutorías al igual los servicios estudiantiles que se ofrecen.

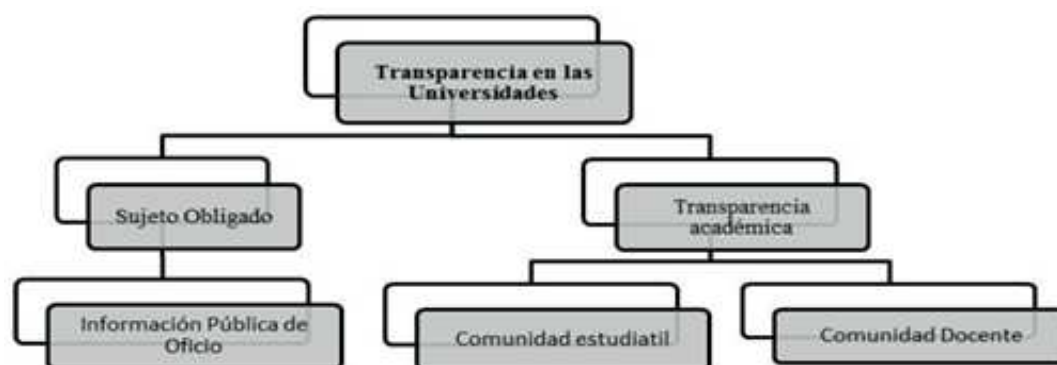
Mientras más información se contenga en esos medios, se fortalece mejor la transparencia en la institución, además, las personas pueden acostumbrarse a tener la cultura informática para que, antes de hacer una solicitud, revisen los libros o páginas electrónicas correspondientes, con lo cual todos ganan. En la mayoría de las universidades públicas autónomas existe una dependencia administrativa central que recibe la denominación de Unidad o Coordinación de Transparencia o de Enlace, que es el vínculo entre las dependencias y el solicitante. Para asegurar la transparencia y el acceso a documentos públicos, los procedimientos deben ser rápidos y expeditos.

Hoy en día cumplir con el derecho a la información y el acceso a la documentación pública por parte de las universidades públicas autónomas, es una obligación constitucional y legal para estas, es una responsabilidad ética, porque las universidades públicas deben ser y dar ejemplo de la transparencia la cual es, según Carpizo, un principio propio de las democracias (CARPIZO mcGREGOR, 2009).

3 Metodología

En esta investigación se consideraron principales universidades públicas de México aplicando el siguiente diagrama:

Figura 01: Esquema de la transparencia en las universidades



Fuente: Los autores.

El diagrama describe la metodología que se desarrolló evaluando la transparencia por medio de dos dimensiones, la primera es Sujeto obligado de la cual deriva la información pública de oficio valorada según el artículo 70 de la Ley General de Transparencia y el artículo 81 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del estado de Sonora en donde se describen las obligaciones que tienen los sujetos obligados en cuanto a la transparencia pública que deben tener en sus respectivas páginas web.

A continuación, se presenta la siguiente tabla donde se enlistan las obligaciones:

Tabla 1: Obligaciones de los sujetos obligados

Estructura Orgánica - Directorio de los servidores públicos - Remuneración bruta y neta de los servidores públicos - Servicios a su cargo y tramites - Información relativa a gastos de representación y viáticos - Perfil de puestos de los servidores públicos - Información en versión pública de las declaraciones patrimoniales - Nombre del titular de la unidad de transparencia - Presupuesto de ingresos y egresos - Informes de resultados de las auditorías al ejercicio presupuestal - Cuentas públicas - Deuda pública y la institución a las que se adeuda - Relación de fideicomisos públicos o metas, mandatos o contratos - Planes, programas o proyectos con los indicadores de gestión, los indicadores de resultados y sus metas - Actas relativas a los procesos de entrega-recepción - Georreferenciación e imagen de las obras públicas - Gastos relativos a comunicación social y publicidad - Índices de expedientes clasificados como reservados - Solicitudes de acceso a la información pública - Descripción de las reglas de procedimiento para obtener información - Convenios institucionales - Resolución de los juicios de amparo - Calendarización de las reuniones públicas - Procesos deliberados en materia de adquisición y obra pública - Resultados sobre adjudicación directa, invitación restringida y licitaciones - Catálogos documentados.

Fuente: los autores

La segunda es transparencia académica considerando dos rubros: comunidad estudiantil y la comunidad docente. Para cada una de estas dimensiones se consideraron las siguientes variables que a continuación se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2: Comunidad estudiantil y docente

Estudiantes: Plan de estudio - Programas de materias - Tutorías - Práctica profesional - Servicio social - Movilidad estudiantil - Titulación - Ingles - Cuotas y costos - Información para trámites, títulos, constancias y otros documentos. - Becas - Actividades extracurriculares (deporte, arte, cultura) - Servicio médico - Calendario escolar - Bolsa de trabajo - Bibliotecas - Información examen CENEVAL, EXIL.
Docentes: Plan de desarrollo institucional - Perfil académico - Marco normativo - Directorio académico - Horarios de permanencia - Plan de actividades de su materia.

Fuente: los autores

En la presente métrica se aplicó a las siguientes Instituciones Públicas de Educación Superior del estado de Sonora: Universidad de Sonora, Universidad Estatal de Sonora, Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad Pedagógica Nacional, considerando las siguientes valoraciones. En la dimensión sujeto obligado se considera el siguiente criterio: Cumple – 0; No cumple: 1.

Para la valoración de la Transparencia académica se utilizaron los siguientes criterios para los servicios estudiantiles y docentes: Muy satisfecho: 3; Satisfecho: 2; Poco satisfecho: 1; Insatisfecho: 0.

4 Resultados

A continuación, se detalla si las Universidades realmente cumplen con la información básica en apego a su normatividad en cuanto a las dos dimensiones consideradas. 1.- Sujeto obligado: transparencia en la Información pública de oficio.

En la siguiente tabla se expone el cumplimiento que tiene cada Universidad, conforme de las 27 obligaciones antes expuestas y se podrá observar que ninguna de ellas cumple al cien por ciento con estas:

Tabla 03: Cumplimiento por Universidad de la información Pública de oficio

Universidades	Universidad de Sonora	Universidad Estatal de Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora	Universidad Pedagógica Nacional
Cumplimiento	15	24	12	6

Fuente: Elaboración propia.

Parte de sus áreas de oportunidad son las siguientes: En la estructura Orgánica en donde se debe precisar el nivel salarial de cada integrante de la institución, solo cumplen dos Universidades tal es el caso en la Universidad de Sonora y Universidad Pedagógica Nacional mientras que las otras universidades presentan deficiencias en este rubro.

En el directorio de todos los servidores la mayoría cumple a excepción del Instituto Tecnológico de Sonora ya que no publica los datos oficiales de los servidores públicos establecida en la fracción II del artículo 81 de la Ley de Transparencia y acceso a la Información Pública del Estado de Sonora. En la remuneración bruta y neta de los servidores públicos la mayoría de las universidades cumplen con excepción de la Universidad de Sonora debido a que no está publicada en su página web.

En los servicios a su cargo y trámites incluyendo el monto e información sobre el personal al cual va dirigido el programa, la Universidad Estatal de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional tienen formaliza en este rubro y caso contrario esa información no está publicada en la Universidad de Sonora y en el Instituto Tecnológico de Sonora cuenta con la información de años anteriores y no se

encuentra actualizada. En los gastos de representación y viáticos solo la Universidad Estatal de Sonora cumple con esta fracción, en las demás universidades existen ciertas limitaciones como son información actualizada, información no publicada, entre otros, ejemplo de ellas son el Instituto Tecnológico de Sonora, la Universidad de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional.

En el perfil de puesto en donde se debe de especificar desde el nivel bajo hasta el más alto y en las declaraciones patrimoniales, se tiene a la Universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora con la información publicada y en caso contrario tenemos al Instituto Tecnológico de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional ya que se tiene el formato referente a los perfiles, pero no publican la información. En la Información del titular de la unidad de transparencia se tiene que la Universidad Estatal de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional efectúan su publicación, en el caso de la Universidad de Sonora y el Instituto Tecnológico de Sonora no se cuenta con la información básica la cual es el nombre del responsable de esta unidad.

En la información financiera ninguna de las cuatro universidades presenta esta información en donde se les presenta un área de oportunidad. En los informes de los resultados de auditorías realizadas la mayoría de las universidades cumplen a excepción de la Universidad Pedagógica Nacional, no tiene actualizada dicha información. En las cuentas públicas que deben de presentar, la mayoría de las universidades cumplen con la información, particularmente el Instituto Tecnológico de Sonora no tiene la información referente a este rubro. La información relativa a la deuda pública cumple la Universidad de Sonora y el Instituto tecnológico de Sonora.

En los fideicomisos públicos y mixtos, en las actas relativas a los procesos de entrega-recepción y en la georreferenciación de las obras públicas solo dos de las universidades cumplen, en la Universidad de Sonora se tiene limitación para la apertura de esta información, en la Universidad Pedagógica Nacional no se publica esa información.

La información referente al padrón vehicular, así como las funciones asignadas de cada vehículo solamente la Universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora cumplen con esa información pública básica. En los planes, programas o proyectos con indicadores de gestión la mayoría de las universidades

cumplen, excepto la Universidad Pedagógica Nacional la cual no cuenta con un apartado para esta fracción. En los gastos relativos a comunicación social solo una universidad cumple con la información, en el caso de la Universidad de Sonora no se tiene acceso a la información, en el Instituto Tecnológico de Sonora y en la Universidad Pedagógica Nacional no se tiene información pertinente a la temática.

En los expedientes clasificados como reservados, en las solicitudes de acceso a la información pública y en las reglas de procedimiento para obtener información la mayoría de las universidades cumplen, por otra parte, se presenta una anomalía en la Universidad Pedagógica Nacional al no contar con un apartado para estas tres fracciones. En los convenios institucionales celebrados por la institución solo dos universidades cumplen, en la Universidad de Sonora no se tiene acceso a esta información y en la Universidad Pedagógica Nacional no se cuenta con un apartado para los convenios.

En resolución de los juicios de amparo y la calendarización de las reuniones solo cumple con esta información la Universidad Estatal de Sonora, teniendo área de oportunidad la Universidad de Sonora ya que no tiene acceso a la información, así mismo, el Instituto Tecnológico de Sonora al no tener la información actualizada y la Universidad Pedagógica Nacional al no publicar esa información. En los procesos deliberados en materia de adquisición y obra pública y en los resultados sobre adjudicación directa, invitación restringida y licitaciones se tiene que solo dos universidades publican en su página web que son la Universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora, en el Instituto Tecnológico de Sonora no se cuenta con la información actualizada y en la Universidad Pedagógica Nacional no se tiene un apartado para la información.

Por último, en los catálogos documentados de sus archivos la mayoría de las universidades cumplen, con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional a no tener una sección para esta información. Los resultados adquiridos de los servicios que las universidades ofrecen a la comunidad estudiantil que se tiene en promedio 2.56 aun que se considera dentro del rango satisfecho no es suficiente para decir que existe transparencia en dichos servicios y presentando un índice de 1.42 en comunidad docente existe fuertes áreas de oportunidad debido a que la investigación nos muestra que existe opacidad en la información en los servicios de la comunidad docente, información que consideramos de mucha utilidad en la

formación integral del estudiante, a continuación se da una breve descripción de las dos variables (comunidad estudiantil y comunidad docente).

Comunidad estudiantil: a) Plan de estudio; todas las universidades publican su plan de estudio en el portal de la institución; b) Programas de materia; la mayoría de las universidades cuentan con los programas de cada asignatura, con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional; c) Tutorías y práctica profesional; la Universidad Estatal de Sonora y el Instituto Tecnológico de Sonora presentan la información necesaria para que el estudiante cumpla con estos requisitos dentro de su trayectoria escolar a excepción de la Universidad de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional donde presentan una información incompleta que limita a los estudiantes al tomar decisiones en estas actividades dentro de su trayectoria escolar; d) Servicio Social; el Instituto tecnológico de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional tiene publicada en su portal la información básica para el cumplimiento del servicio social, la Universidad de Sonora lo limita el acceso a la comunidad universitaria y la Universidad Estatal de Sonora no presenta la información completa; e) Movilidad estudiantil; la Universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora presentan información sobre los convenios con las diferentes IES a nivel nacional e internacional para que realicen movilidad así como estancias cortas de investigación en estas instituciones, de la misma manera el acceso a becas, como son veranos de investigación científicas o estudios de uno o dos semestres de licenciatura en otras universidades del país o del extranjero. f) Titulación; todas las instituciones evaluadas presentan la diferentes opciones de titulación con excepción de la Universidad Estatal de Sonora que no presenta en su portal dichas opciones, dichas opciones pueden ser titulación por tesis, disertación o tesina, curso o diplomados con opción de titulación, encontrándose fortalezas en la variedad de opciones de titulación como es en el Instituto Tecnológico de Sonora que presenta como opción la presentación de una ponencia en un congreso Internacional y la universidad de Sonora con la opción de titulación por práctica profesional y servicio social comunitario y así como titulación por promedio, entre otros; g) Inglés; todas las universidades evaluadas tiene como requisito un segundo idioma el inglés dichas instituciones publican en sus portales los niveles que se requieren para cada uno de los programas educativos, sin embargo, la información del contenido de los niveles o materias no se encuentran disponibles en sus portales, así como sus horarios y el perfil del docente; h) En las cuotas y costos

se evaluó no solo las cuotas de inscripción y colegiatura sino también costos de servicios como son constancias de estudios, kardex, trámites y títulos, exámenes de regularización, diplomados, entre otros, la mayoría de las universidades publicas presentan esta información con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional que si bien es cierto si cuenta con la información pero no completa. En el caso de la Universidad de Sonora podemos resaltar que es la única que sus cuotas de las colegiaturas dependen del promedio obtenido por el estudiante en el semestre inmediato anterior, de tal manera que los estudiantes obtienen descuentos por este concepto a partir de una calificación de 80 y a partir de una calificación de 90 el estudiante no paga colegiatura; i) En la información referente a los trámites, títulos, constancias y otros documentos es importante que los estudiantes cuenten con los requisitos necesarios para realizar los diversos trámites sin necesidad de asistir a las instalaciones de dichas instituciones, en el caso de la Universidad de Sonora, el Instituto Tecnológico de Sonora tienen resultados muy satisfactorio, sin embargo, la Universidad Pedagógica Nacional requiere no cuenta con la información completa en este rubro y peor aún en el caso de la Universidad Estatal de Sonora no se encontró información de esta naturaleza publicada en el portal de la institución; j) Becas; uno de los aspectos de suma relevancia y que buscan los aspirantes a ingresar a una IES, es el programa de becas especialmente cuando los estudiantes son de escasos recursos y una de las limitantes para estudiar es precisamente el sustento económico, es por ello que se analizó la publicación de este rubro en los portales encontrándose que la mayoría de las universidades disponen de esta información con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional que cuenta con áreas de oportunidad debido a que la calificación obtenida es de 2 en una escala de 0 a 3; k) Actividades extracurriculares; los estudiantes de las IES complementan su información a través de actividades extracurriculares como son cursos, talleres, coloquio, congresos, actividades deportivas y culturales, entre otros, es importante que los estudiantes puedan visualizar estas actividades en las páginas web con la finalidad de que estas sean aprovechadas de manera general, dos universidades cuentan con la información completa, y en el caso de la Universidad Estatal de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional se cuenta con información incompleta; l) Servicio médico, calendario escolar y bibliotecas; todos los estudiantes de las universidades cuentan con un servicio médico que garantiza la atención del estudiante en caso necesario, así como también es importante que el estudiante

pueda visualizar el calendario escolar que le guíe en relación a fechas importantes para cumplir con ciertos requisitos incluyendo días hábiles e inhábiles; también es de vital importancia que el estudiante pueda acceder al sistema institucional bibliotecario y tener información de aquellos aspectos importantes con los que se cuenta como apoyo de lectura para débiles visuales, biblioteca en línea, entre otros, en este caso todas las universidades cumplen con esta información publicada en sus páginas web; m) Bolsa de trabajo; La Universidad de Sonora y el Instituto Tecnológico de Sonora cuentan con una amplia gama de programas y servicios de la bolsa universitaria con la finalidad de vincular a los estudiantes en sus últimos semestres y egresados al mercado de trabajo que se encuentra publicado en su portal en la dirección de servicios estudiantiles, con ello brindan la oportunidad de crecer académicamente, laboral y económicamente, el resto de las universidades requieren fortalecer el portal para dar mayor atención y servicio a la comunidad estudiantil; n) Examen CENEVAL, EXIL; en la mayoría de las universidades es elemental el programa de evaluaciones externas, los exámenes generales para el egreso de licenciaturas (EGEL) y el examen intermedio de licenciatura en ciencias básicas (EXIL), diseñados por el centro de evaluación para la educación superior, A.C. donde evalúan la formación de los estudiantes en la parte intermedia y una vez que han concluido sus estudios de licenciatura, evaluaciones que tienen impacto y proporcionan información válida y confiable, si los estudiantes egresados son competitivos para iniciar en el ejercicio de la profesión. En este rubro la mayoría de las universidades proporcionan información del registro, normatividad, requisitos, directorio, entre otros, a excepción de la Universidad Estatal de Sonora que no cuenta con la información referente a estos exámenes.

Comunidad docente: Todas las IES deben de organizar sus actividades a través de planes institucionales y desarrollo por periodos que ellas mismas fijan de acuerdo a su normatividad, el 100% las universidades públicas del Estado de Sonora publican en su página principal el plan de desarrollo que los va a regir durante el periodo del rector. La universidad de Sonora y la Universidad Estatal de Sonora presentan en forma su normatividad de fácil acceso en su página o portal, en el caso del Instituto Tecnológico de Sonora, si presenta la información sin embargo requiere agilizar su acceso y la Universidad pedagógica Nacional no presenta información referente a esta temática. Es elemental tener conocimiento académico y del perfil académico en las IES, de que el estudiante y la comunidad

universitaria tengan conocimiento pleno de quienes imparten las materias de los diferentes programas educativos sea el adecuado y ese compromiso lo tiene el Instituto Tecnológico y la Universidad de Sonora, este último requiere fortalecer la publicación del perfil académico, el resto de ellas no publicitan esta información que es elemental para el estudiante, comunidad universitaria y comunidad al tomar decisiones en la vida académica de sus hijos. En los rubros de plan de actividades y horario de permanencia, las IES tienen áreas de oportunidad, con referencia al horario de permanencia la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Tecnológico de Sonora presentan la información el resto no tiene publicado el horario de permanencia de sus funcionarios públicos y profesores de tiempo completo, en el caso del plan de actividades presentan serios problemas, ninguna de estas universidades transparenta el plan de actividades de los docentes de tiempo completo y de medio tiempo.

6 Conclusiones

Después de haber analizado y evaluado la transparencia financiera y académica de las principales IES del Estado de Sonora se puede concluir lo siguiente:

- Las universidades públicas del estado de Sonora por el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos en este caso los derechos de acceso a la información deben transparentar y rendir cuentas de su quehacer académico y financiero.

- Con los resultados obtenidos de esta evaluación se puede observar que ninguna de las universidades públicas del estado de Sonora cumple al 100% en la información pública de oficio, se observa que las fracciones descritas en el artículo 81 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Sonora, la universidad que obtuvo mayor cumplimiento es la Universidad Estatal de Sonora con un 88%, posteriormente la Universidad de Sonora con un 55%, el Instituto Tecnológico de Sonora con un 44% y finalmente la Universidad Pedagógica Nacional con un 22 %, las áreas de oportunidad más sobresalientes son la transparencia de información financiera, así como los gasto de comunicación social, relevancia que tiene sobre todo la financiera a la hora

de posibilitar al acceso tanto por el docente, investigador y el estudiante para realizar actividades indispensables en su trayectoria académica o estudiantil y sobre todo que se tenga una apertura a la comunidad universitaria para lograr el cumplimiento de los objetivos y metas de una manera incluyente.

- Las Universidades públicas del estado de Sonora se evaluó el cumplimiento en la dimensión de transparencia académica en dos variables comunidad estudiantil y comunidad docente, en la comunidad estudiantil se obtienen una calificación promedio de 2.56 un puntaje satisfactorio, donde presentan fortalezas en su plan de estudio, programa de materias, movilidad estudiantil, titulación, entre otros, la Universidad Estatal de Sonora y la Universidad Pedagógica Nacional presentan área de oportunidad en la información indispensable para los estudiantes con referencia a los programas de materias, servicio social, movilidad estudiantil y actividades extracurriculares.

- Impresionante el promedio de la transparencia académica en la variable comunidad docente 1.42, que tiene el gran compromiso con la responsabilidad social, la necesidad de informar oportunamente de las funciones de sus docentes en el contexto universitario, el rol que tienen ante la sociedad, en cuanto este enfoque uno de los problemas que presentan las instituciones es la transparencia y rendición de cuentas de sus docentes e investigadores con respecto a los programas de cada asignatura, horarios de permanencia, el perfil del docente, entre otros, cabe destacar que una de sus fortalezas es la publicación de su plan de desarrollo institucional en los portales de las universidades evaluadas.

- Las universidades públicas del estado de Sonora deberán avanzar en la construcción de mecanismos eficientes hacia el cumplimiento de la transparencia financiera de acuerdo a su normatividad y que asuman el gran compromiso que tienen ante la sociedad de conocer su quehacer académico por medio de la transparencia y rendición de cuentas, implementando acciones que conduzcan hacia una mejor transparencia estudiantil y docente.

Referencias

ACKERMAN, J. M.; Sandoval, I. E. **Leyes de Acceso a la Información en el Mundo**. Cuarta ed. México: Dirección General de Atención a la Sociedad y Relaciones Institucionales, Dirección General de Comunicación Social. 2008

CANDEJAS, M. **Biblioteca Juridica Virtual**. UNAM. 2011.

CARBONELL, M. **El regimen constitucional de la transparencia**. primera ed. México: DR © 2003. Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.

CARPIZO mcGREGOR, J. Transparencia, Acceso a la Información y Universidad Pública Autónoma. En: D. De la Rocha Almazán & O. M. Guerra Ford, edits. **La Transparencia en las Universidades Publicas de Mexico**. Mexico, D.F.: Articulo XIX, México, p. 15-46, 2009.

CARPIZO, J.; CARBONELL, M. **Derecho a la Información y Derechos Humanos**. Primera ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

GONZÁLEZ, L. **Acceso a la Información Pública en el Estado de Sonora**. Primera ed. México: Orfila Valentini, S.A. de C.V, 2017.

HABERMAS, J. **Historia y critica de la opinión pública**. Segunda ed. Barcelona: Gustavo Gili SL, 1981.

KANT, I. **Sobre la Paz Perpetua**. Sexta ed. Madrid: Tecnos, S.A, 1998.

LÓPEZ-AYLLÓN, S. **Democracia, transparencia y constitución: Propuestas para um debate necesario**. primera ed. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

RODRÍGUEZ, J. **Estado y transparencia: un paseo por la filosofía política**. Quinta ed. México: Dirección General de Atención a la Sociedad y Relaciones Institucionales, Dirección General de Comunicación Social, 2008.

VILLANUEVA, E. **Derecho de Acceso a la Información Publica en Latinoamérica**. Primera ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

CAPÍTULO 12

AGRUPACIÓN DE UNIVERSIDADES REGIONALES DE CHILE: UNA MIRADA A SU UBICACIÓN HISTÓRICA EN LOS RANKINGS NACIONALES

Francisco Ganga-Contreras

Walter Sáez San Martín

Patricio Viancos

1 Introducción

El sistema universitario en Chile presenta a una gran variedad de instituciones con características y particularidades propias, basadas en su origen o en su ubicación geográfica. Las hay estatales (o también denominadas públicas), tradicionales (privadas creadas por ley), privadas, católicas, regionales y otras centralistas.

Por lo anterior, resulta necesaria la existencia de herramientas o instrumentos que comuniquen sobre el quehacer de cada institución, considerando la creciente exigencia de los distintos grupos de interés por obtener más transparencia del sistema universitario, en un contexto de información asimétrica (GANGA; RODRÍGUEZ-PONCE, 2018). De este modo, es interesante determinar si las diferentes denominaciones y particularidades de las instituciones afectan a sus resultados en los indicadores establecidos en los rankings existentes.

En este contexto, se entra a estudiar a las instituciones a partir de lo que Bolseguí y Fuguet (2006) llaman la cultura de la evaluación, basándose en los principios establecidos por el *new public management* que conlleva un empoderamiento del *accountability*, que ya advertía el reporte de la organización para la cooperación y el desarrollo (OCDE, 2008). No obstante, no suele considerarse la relevancia de la cultura y el impacto de la gobernanza (BAIRD, 2006;

RYTMEISTER, 2008), dado que siendo instituciones con distintas particularidades -y que implicarían diferentes culturas- pudiesen afectar los resultados.

En este orden de cosas, el presente trabajo tiene como propósito central el suministrar información relativa a las posiciones históricas de las instituciones congregadas en la Agrupación de Universidades Regionales de Chile en los rankings nacionales. Para ello, se hizo una revisión de fuentes secundarias vinculadas a los realizadores de rankings, encontrando información en revistas, periódicos y en sus sitios web.

2 Desarrollo

2.1 La Agrupación de Universidades Regionales de Chile (AUR).

La Agrupación de Universidades Regionales de Chile (también denominada como AUR) está compuesta por 22 instituciones universitarias (tabla 1), quienes deben tener ubicadas sus casas centrales fuera de la región metropolitana. Del total, catorce corresponden a instituciones estatales creadas por ley, mientras que las ocho restantes, la ley 21.091 sobre educación superior, las define (en su artículo 4, inciso 2) como universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (BCN, 2018). Dicha denominación surge por tratarse de universidades privadas catalogadas como “tradicionales”, a partir de que su creación fue anterior a la ley general de universidades del año 1981 (BERNASCONI; ROJAS, 2004), con excepción de las tres universidades católicas establecidas en 1991 (UCT, UCSC y UCM), que derivaron de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Tabla 1: Listado de instituciones pertenecientes a la AUR

	Nombre de la Universidad	Acrónimo	Carácter	Ubicación de casa central
1	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	PUCV	Privada del CRUCH	Valparaíso
2	Universidad Arturo Prat	UNAP	Estatal	Iquique
3	Universidad Austral de Chile	UACH	Privada del CRUCH	Valdivia
4	Universidad Católica de la Santísima Concepción	UCSC	Privada del CRUCH	Concepción
5	Universidad Católica de Temuco	UCT	Privada del CRUCH	Temuco
6	Universidad Católica del Maule	UCM	Privada del CRUCH	Talca
7	Universidad Católica del Norte	UCN	Privada del CRUCH	Antofagasta
8	Universidad de Antofagasta	UA	Estatal	Antofagasta
9	Universidad de Atacama	UDA	Estatal	Copiapó
10	Universidad de Aysén	UAY	Estatal	Coyhaique
11	Universidad de Concepción	UDEEC	Privada del CRUCH	Concepción
12	Universidad de La Frontera	UFRO	Estatal	Temuco
13	Universidad de La Serena	ULS	Estatal	La Serena
14	Universidad de Los Lagos	ULAGOS	Estatal	Osorno
15	Universidad de Magallanes	UMAG	Estatal	Punta Arenas
16	Universidad de O'Higgins	UOH	Estatal	Rancagua
17	Universidad de Playa Ancha	UPLA	Estatal	Valparaíso
18	Universidad de Talca	UTAL	Estatal	Talca
19	Universidad de Tarapacá	UTA	Estatal	Arica
20	Universidad de Valparaíso	UV	Estatal	Valparaíso
21	Universidad del Bío-Bío	UBB	Estatal	Concepción
22	Universidad Técnica Federico Santa María	UTFSM	Privada del CRUCH	Valparaíso

Fuente: Diseño propio, con información extraída desde <www.auregionales.cl>.

Según se detalla en su página web (www.auregionales.cl), la AUR inició su funcionamiento el 4 de enero de 1996 como continuadora de la Coordinación de Iniciativas de Universidades Regionales, organismo que anteriormente acoplaba los consejos de la región de Valparaíso, Norte y Sur. Su quehacer busca promover la regionalización y el desarrollo de las comunidades y territorios en donde se emplazan, además de colaborar con el sector productivo, promover la cultura y rescatar la identidad de los territorios, entre otros. Actualmente, el rector de la Universidad de Playa Ancha -Patricio Sanhueza Vivanco- es quien preside esta agrupación, secundado por los rectores de las universidades Austral de Chile y Católica de Temuco.

2.2 Antecedentes preliminares de los rankings universitarios.

Desde hace un par años que los sistemas e instituciones de educación

superior han tenido que ser participes -gustándoles o no- en dinámicas de evaluación que persiguen distintos propósitos. La llamada “cultura de la evaluación” (BOLSEGUÍ; FUGUET, 2006) desplegada en esta área, ha propiciado el progreso de diversos instrumentos para medir el desempeño y resultados de las funciones académicas y de la gestión de las instituciones (UNAM, 2011), y en especial para los rankings universitarios. Según definen Usher y Savino (2006, p. 34), los rankings universitarios “son listas de ciertas agrupaciones de instituciones clasificadas en forma comparativa de acuerdo a un conjunto común de indicadores en orden descendente”, similar planteamiento al de Bernasconi (2006, p. 81), quien señala que estos listados “buscan ordenar de mejor a peor” a las casas de estudio “según un conjunto ponderado de indicadores de desempeño”. Como lo recopila Martínez (2011), los rankings no son un fenómeno nuevo, ciertas datas cifran su inicio para finales del siglo XIX, aunque los listados tal como los conocemos en la actualidad emanan en la década de los ochenta en Estados Unidos. La simplificación de información (HAZELKORN, 2011) junto al valor informativo que suministran para la toma de decisiones (ORDORIKA; RODRIGUEZ, 2010), hacen de estos listados un instrumento más que válido para los grupos de interés para conocer más sobre los sistemas y universidades del país, dada su facilidad para ser comprendidos y para acceder a ellos (Ramakrishna, 2013). Esta relevancia asignada por la opinión pública tiene efecto en las instituciones, ya sea a través de su gobernanza universitaria, financiamiento o en la elaboración de diversas estrategias para hacerles frente, entre ellas comunicacionales (REYES, 2016; GARCIA DE FANELLI; PITA, 2018). Ahora bien, a pesar de los aspectos positivos que puedan entregar, es importante considerar una serie de limitaciones con las que cuentan para realizar una mejor lectura de sus resultados. Las mayores críticas apuntan a su cuestionable construcción metodológica, a la parcialidad hacia las universidades orientadas a la investigación y al efecto homogeneador que les asignan a las instituciones (MARGINSON; VAN Der WENDE, 2007; ORDORIKA; RODRÍGUEZ, 2010; ORDORIKA; LLOYD, 2014). En la actualidad, existe una gran variedad de listados que evalúan a las universidades a nivel mundial, algunas utilizando encuestas de reputación (académica o de empleadores), criterios referidos a los grados de la planta académica o indicadores que miden el desempeño investigativo. De un estudio realizado por Hazelkorn et al. (2014) a instituciones europeas, se determinó que, para las universidades, los rankings mundiales más relevantes son el realizado

por la consultora Quacquarelli Symonds (QS), el de la empresa británica Times Higher Education (THE), y el ARWU o ranking de Shanghai, realizado por la consultora del mismo nombre.

2.3 Presentación de resultados

2.3.1 Antecedentes generales de los rankings universitarios en Chile

Gracias a las distintas sensaciones que generan los resultados de los rankings académicos en los grupos de interés vinculados a las instituciones universitarias, adquiere relevancia el verificar y/o al menos contrastar con otras herramientas similares la información presentada. Derivado de los rankings mundiales, se presenta un escenario en donde surgen y se multiplican los listados de carácter regional, ya sea abarcando una zona geográfica específica o un sistema universitario de un país determinado, para contrastar con los antecedentes emanados desde los rankings universitarios de mayor difusión global.

La revisión bibliográfica para el caso chileno determina la existencia de tres mediciones impulsadas por entidades privadas, que evalúan exclusivamente a instituciones universitarias del país: 1) el ranking de la revista Qué Pasa (QP), 2) el ranking del Grupo de Estudios Avanzados (GEA) Universitas, y 3) el ranking de la revista América Economía (AE).

Perteneciente a una de las empresas de medios de comunicación mas influyentes del ámbito local, Copesa S.A, Qué Pasa y su ranking sobre “las mejores universidades de Chile” se establece como el mas longevo de los mencionados, con publicaciones anuales ininterrumpidas desde el año 1999 hasta el año 2017. Respecto a los criterios utilizados para medir a las universidades chilenas, Qué Pasa comenzó con indicadores relativos al alumnado, a la docencia, al tamaño institucional y la investigación (año 1999), continuando con el uso exclusivo de una encuesta de percepción de calidad destinada al mercado laboral (entre los años 2000 y 2012), quienes debían evaluar en una escala de 1 a 7 a las instituciones, donde 1 significa “muy mala calidad” y 7 “muy buena calidad”. Por último, a contar del año 2013, la configuración del ranking se basa en cinco criterios: percepción de calidad asignado por el mercado laboral, gestión institucional, investigación, calidad del cuerpo académico y la calidad de los alumnos.

El Grupo de Estudios Avanzados Universitarias, liderados por el ex rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Pedro Pablo Rosso, divulga desde el año 2012 -en colaboración con el periódico chileno El Mercurio- los resultados emanados de diversos listados, pero para efectos de este estudio, se elegirá el “ranking sobre la calidad de la docencia de pregrado”, dado que es el único que abarca en una sola tabla de posiciones a la mayoría de universidades del país, haciendo más válida la comparación entre ellas. La metodología del ranking señalado está compuesta por cuatro criterios que se mantienen hasta la actualidad: sobre la calidad de los estudiantes, de los académicos, la calidad de los procesos formativos y la calidad de la gestión institucional.

Por último, la revista de negocios América Economía a través de su unidad de análisis y estudios -América Economía Intelligence-, realiza desde el año 2009 el “ranking de las mejores universidades de Chile”, y desde entonces, se han utilizado dos formas de evaluar a las instituciones. En una primera instancia (2009), se ocuparon siete criterios considerados como importantes para una institución: la calidad docente, la calidad de los alumnos, investigación, acreditación, infraestructura, internacionalización y la vida de campus; pero desde 2010 hasta la última edición (2017), a la configuración señalada se le agregan dimensiones relacionadas a la inclusión y a la vinculación con la comunidad.

A pesar de las claras diferencias que existen entre los rankings presentados, ya sea por su año de origen, metodología, etc., los une un punto en común: ninguna ha podido enlistar completo al sistema universitario chileno. La tabla 2 muestra la cantidad total del sistema universitario por año, frente a la cantidad de instituciones presentadas en los rankings nacionales. Para comprender de mejor forma estos datos, es importante añadir las siguientes salvedades: a) El ranking Qué Pasa en los años 2000 y 2003 presenta sólo a las 25 universidades mejor posicionadas; b) El ranking de América Economía utiliza a las propias instituciones como fuentes de información, quienes deben responder a una encuesta que tiene como objetivo el completar datos que no se encuentran disponibles de manera pública, lo que implica que no participar de dicha instancia puede marginar a la universidad del listado por falta de antecedentes, tal como ocurre en los años 2015, 2016 y 2017; y, c) La ausencia en los listados de la Universidad de Aysén y de la Universidad de O’Higgins, debido a su corto periodo de existencia (fueron creadas por la ley N.º 20.842 del 07 de agosto de 2015).

Tabla 2: Cantidad de universidades evaluadas en los rankings Qué Pasa, Universitas y América Economía, entre los años 1999 y 2017

Año	N° total de instituciones del sistema	N° de universidades enlistadas			Año	N° total de instituciones del sistema	N° de universidades enlistadas		
		Qué Pasa	GEAU	AE			Qué Pasa	GEAU	AE
1999	65	60	-	-	2009	61	57	-	55
2000	64	25	-	-	2010	60	58	-	58
2001	63	61	-	-	2011	60	56	-	57
2002	62	61	-	-	2012	60	57	49	59
2003	63	25	-	-	2013	60	44	46	58
2004	64	58	-	-	2014	60	42	45	57
2005	61	59	-	-	2015	60	43	44	33
2006	61	58	-	-	2016	60	45	45	36
2007	61	58	-	-	2017	61	40	46	36
2008	61	58	-	-					

Fuente: Basado en Mineduc (2017), Revista Qué Pasa (1999-2015), La Tercera (2016; 2017), GEA Universitas (2012-2017) y América Economía (2009-2017).

A continuación, se exhibirán las posiciones de las casas de estudio reunidas en la Agrupación de Universidades Regionales de Chile en los tres rankings nacionales, posiciones que estarán ordenadas de forma ascendente en base al último año mostrado en cada tabla.

2.3.2 Antecedentes específicos de los rankings universitarios chilenos

Ranking Qué Pasa

Dada las diferencias metodológicas experimentadas en algunos tramos del ranking de la revista Qué Pasa, la presentación de las posiciones de las casas de estudio -reunidas en la AUR- se dividirá en dos periodos. La primera abarcará desde el año 1999 hasta el año 2012, etapa que -desde el 2000 en adelante- valora en un 100% la percepción de calidad que asigna el mercado laboral como puntaje a una institución, mientras que la segunda, considerará entre los años 2013 y 2017.

Como se aprecia en la tabla 3, en la primera edición, seis instituciones son parte de las mejores diez universidades del sistema, siendo sólo una de carácter estatal. Claro que al fijar la mirada en quienes ocupan los lugares mas bajos, se encuentran a tres universidades estatales (la Universidad de Los Lagos en la posición 30, la Universidad de Atacama en la ubicación 31 y la Universidad de Magallanes

situada en la 34), alejadas de la privada tradicional mas cercana, que se ubica en el puesto 28 (la Universidad Católica de Temuco). En el siguiente año -y tras el cambio metodológico- la configuración del top diez se ve modificada, en donde dos universidades regionales (de Talca y Católica del Norte) salen de este tramo, pero tres de ellas se encuentran entre las mejores cinco del sistema. Durante el periodo de la encuesta de percepción como técnica de recolección de datos (entre 2000 y 2012), se observa cierta estabilidad entre cuales son las tres mejores instituciones reunidas en la AUR: la Universidad Técnica Federico Santa María, la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; bajo la misma situación pero enfocada en la parte inferior de la tabla, existe cierta tendencia de las universidades de Atacama, Arturo Prat y de Magallanes, de ocupar las últimas plazas de este ranking.

Tabla 3: Posiciones de las universidades reunidas en la AUR en el ranking Qué Pasa, entre los años 1999 y 2012

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
UTFSM	9	↑ 4	↑ 3	→ 3	→ 3	↓ 4	→ 4	↑ 3	→ 3	→ 3	→ 3	→ 3	→ 3	→ 3
UDEC	3	→ 3	↓ 4	→ 4	→ 4	↓ 5	→ 5	↑ 4	↓ 5	→ 5	→ 5	↓ 6	→ 6	↑ 4
PUCV	5	↓ 7	↑ 6	→ 6	→ 6	↓ 8	↑ 7	↑ 6	↓ 7	→ 7	→ 7	→ 7	→ 7	→ 7
UACH	7	↑ 5	→ 5	↓ 9	↑ 7	↓ 14	→ 14	↑ 10	↓ 18	↑ 16	↑ 12	↓ 14	↓ 15	↑ 11
UTAL	6	↓ 11	↑ 10	↓ 12	↑ 10	↓ 18	↓ 20	↓ 23	↑ 12	→ 12	↓ 15	→ 15	↑ 12	→ 12
UV	11	↓ 14	↓ 17	↑ 11	↓ 12	↓ 16	↑ 12	↓ 15	↑ 9	↓ 13	↑ 12	↑ 11	↑ 10	↓ 12
UBB	14	↓ 23	↑ 16	↓ 21	↓ 25	↓ 34	↑ 22	↓ 24	→ 24	↑ 22	↓ 26	↑ 18	↓ 19	↑ 15
UCN	10	↓ 13	→ 13	↓ 19	↑ 15	↓ 22	↓ 23	↓ 27	↑ 11	↓ 24	↑ 20	→ 20	↑ 14	↓ 17
UCSC	27	↑ 24	↑ 20	↓ 25	-	↓ 33	↓ 37	↑ 21	↑ 20	↓ 26	→ 26	↓ 27	↑ 19	↑ 18
UFRO	15	↑ 10	↓ 12	↓ 14	→ 14	↓ 19	↑ 16	↑ 13	↓ 16	↓ 18	↓ 19	↓ 23	↑ 17	↓ 18
UCT	28	-	↑ 26	↑ 24	-	↓ 27	↓ 29	↑ 19	↓ 21	↓ 28	↑ 22	↓ 26	↓ 28	↑ 22
UCM	25	-	↑ 23	↓ 29	-	↓ 32	↑ 30	↓ 31	↑ 19	↓ 27	↓ 28	→ 28	↓ 30	↑ 24
UA	21	↑ 20	↓ 27	→ 27	-	↓ 29	↓ 40	↓ 41	↑ 28	↓ 33	↑ 29	↓ 30	↓ 31	↑ 28
ULS	16	-	↓ 24	↑ 23	↑ 18	↓ 26	↑ 24	↓ 32	↑ 30	↓ 34	↑ 29	↓ 34	↑ 31	↑ 30
ULAGOS	30	-	↓ 32	↓ 45	-	↑ 37	↓ 39	↑ 30	↓ 36	↑ 29	↓ 35	→ 35	→ 35	↑ 32
UTA	18	↓ 25	↓ 29	↓ 30	-	↓ 31	↓ 33	↓ 45	↑ 39	→ 39	↓ 40	↑ 37	↓ 38	↑ 33
UPLA	29	-	↓ 42	↑ 34	-	↑ 30	↓ 32	↓ 36	↑ 34	↓ 35	↑ 34	↑ 32	↓ 34	→ 34
UDA	31	-	↓ 41	↑ 39	-	↓ 41	↑ 38	↓ 40	↑ 32	↓ 37	↓ 41	↑ 40	↑ 36	↓ 37
UNAP	22	-	↓ 39	↓ 46	-	↑ 40	↑ 36	↑ 34	↓ 42	↑ 41	↑ 37	↓ 38	↑ 37	↓ 38
UMAG	34	-	↑ 33	→ 33	-	↓ 44	↓ 48	↓ 50	↑ 44	↓ 46	↑ 45	↓ 48	→ 48	↑ 42

Fuente: Diseño propio, basado en Revista Qué Pasa (1999-2012).

Avanzando al segundo periodo, en el cual se mide a las instituciones en base a cinco criterios, catorce universidades vieron reflejada una mejor posición para 2013 con respecto a la metodología empleada el año anterior, y sólo tres presentaron descensos (UTFSM, UBB y UCSC). Durante esta etapa, el podio de las tres casas de estudio con mejor ubicación no sufre modificaciones en sus nombres, pero si en su ordenamiento, consolidando a la Universidad de

Concepción por sobre la Universidad Técnica Federico Santa María como la mejor institución regional (tabla 4). Además, para los siguientes cuatro años, las mismas cinco universidades regionales integran el top diez del sistema (UDEC, UTFSM, PUCV, UACH y UTAL), de las cuales sólo una es de carácter estatal. Contrario a lo que pasa en posiciones de retaguardia, donde las cuatro peores posiciones entre quienes pertenecen al AUR son para instituciones estatales (UMAG, ULAGOS, UDA y UNAP).

Tabla 4: Posiciones de las universidades reunidas en la AUR en el ranking Qué Pasa, entre los años 2013 y 2017

	2013	2014	2015	2016	2017
UDEC	3	→ 3	→ 3	→ 3	→ 3
UTFSM	4	→ 4	→ 4	→ 4	→ 4
PUCV	7	→ 7	↑ 6	→ 6	↑ 5
UACH	9	↓ 10	→ 10	↑ 9	↑ 8
UTAL	8	↓ 9	↑ 8	↓ 10	↑ 9
UFRO	13	↑ 11	→ 11	↓ 13	↑ 12
UV	12	↓ 13	↓ 15	↑ 12	↓ 13
UCN	14	→ 14	↑ 13	↓ 15	↑ 14
UBB	16	↓ 17	↑ 14	↓ 16	↑ 15
UCM	18	↑ 15	↓ 17	→ 17	↑ 16
UA	23	↓ 25	↓ 26	↑ 22	↑ 20
UCSC	24	↑ 21	↑ 20	↓ 21	→ 21
ULS	22	→ 22	↓ 24	→ 24	↑ 22
UCT	21	↑ 20	↓ 22	↓ 25	↑ 23
UTA	20	↓ 24	↑ 21	↑ 19	↓ 24
UPLA	26	↓ 27	↓ 31	↑ 23	↓ 26
UMAG	29	↓ 33	↓ 34	↑ 33	→ 33
ULAGOS	31	↓ 36	↑ 35	↑ 34	→ 34
UDA	36	↓ 38	↑ 37	→ 37	↑ 35
UNAP	38	↑ 37	↓ 38	↓ 39	↑ 38

Fuente: Diseño propio, basado en Revista Qué Pasa (2013- 2015) y La Tercera (2016 y 2017).

Ranking GEA Universitas

Al revisar las ubicaciones en el ranking sobre calidad de la docencia de pregrado del GEA Universitas por parte de las instituciones congregadas en la AUR (tabla 5), se puede observar a medida que avanzan años, el incremento de las universidades que integran a las diez mejores del sistema, iniciando el periodo (2012) con seis establecimientos (tres estatales y tres privadas) y terminando (2017) con ocho (cuatro estatales y cuatro privadas). Además, la Universidad de

Concepción se establece como la mejor posicionada entre sus pares durante todos los años revisados, secundada por la Universidad del Bío-Bío, la Universidad Austral y la Universidad de Talca. Situación contraria a la Universidad Arturo Prat, la cual en todas las ediciones presenta la peor posición entre sus pares regionales, y que adicionalmente se ve cercada por otra institución estatal, la Universidad de Los Lagos.

Tabla 5: Posiciones de las universidades reunidas en la AUR en el ranking del GEA Universitas, entre los años 2012 y 2017

	2012		2013		2014		2015		2016		2017
UDEC	3	→	3	→	3	→	3	→	3	→	3
UBB	6	↓	7	↑	6	↓	7	↑	4	→	4
UACH	5	→	5	→	5	↓	6	→	6	↑	5
UTAL	4	→	4	→	4	↓	5	→	5	↓	6
PUCV	7	↓	8	↑	7	↓	8	→	8	↑	7
UFRO	10	↑	9	↑	8	↓	9	→	9	↑	8
UTA	13	↑	12	↓	13	→	13	→	13	↑	9
UTFSM	12	↑	10	→	10	→	10	→	10	→	10
UCN	11	↓	13	↓	14	↑	12	→	12	→	12
UV	26	↑	22	↑	20	→	20	↑	19	↑	17
UA	23	↑	18	↓	19	→	19	↓	20	↑	18
UCM	14	→	14	↓	15	↑	14	↓	16	↓	19
UPLA	22	↓	24	→	24	↑	21	→	21	↑	20
ULS	19	↓	23	→	23	↓	24	↑	23	↓	25
UCT	20	→	20	↓	22	↓	27	↑	22	↓	30
UCSC	30	↑	28	↓	32	↓	39	↑	37	↑	33
UMAG	27	→	27	↑	25	↓	28	↓	29	↓	34
UDA	21	↓	30	↓	37	↓	38	↑	36	↓	37
ULAGOS	31	→	31	↓	42	→	42	↓	43	↑	41
UNAP	37	→	37	↓	44	↑	43	↓	45	↑	43

Fuente: Diseño propio, basado en GEA Universitas, “Ranking sobre calidad de la docencia de pregrado” (2012- 2017).

Ranking América Economía

Para revisar la tabla 6, que comprende las ubicaciones de las universidades en estudio en el ranking de América Economía, es importante recordar la diferencia metodológica que existe entre el año 2009 y los años que prosiguen -por ello siendo destacada en el cuadro-, donde inicialmente se contaban con siete criterios de evaluación y para los posteriores con nueve. Dicho lo anterior, las mismas cinco instituciones se posicionan dentro de las mejores diez del sistema entre 2009 y 2010, a pesar de la diferencia metodológica (UDEC, PUCV, UACH, UTAL y UTFSM). En el mismo periodo ocho universidades mantuvieron sus posiciones, mientras el

resto no presenta grandes variaciones, a excepción de la Universidad Arturo Prat, quien que cae bruscamente del puesto 26 al 46. Observando el periodo con mayor similitud metodológica (2010-2017), es posible hallar ciertas tendencias que deben ser consideradas. La Universidad de Concepción se afianza como la mejor casa de estudio regional en todos los años en que estuvo presente, ubicada mayormente en la tercera plaza del sistema. Quienes le siguen, son las universidades Austral, Católica de Valparaíso y de Talca, situando a las universidades regionales privadas en la cúspide del tablero por sobre las estatales. Ahora bien, quienes inicialmente mostraban bajas posiciones, tales como las universidades de Los Lagos, de Magallanes y de Atacama, en las últimas dos ediciones no han aparecido en los listados, dejando aquel sitio a las universidades de Playa Ancha y Arturo Prat.

Tabla 6: Posiciones de las universidades reunidas en la AUR en el ranking de América Economía, entre los años 2009 y 2017

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
UDEC	3	→ 3	↓ 4	↑ 3	↓ 4	↑ 3	-	→ 3	→ 3
PUCV	6	↑ 5	→ 5	→ 5	→ 5	→ 5	↑ 4	↓ 5	↑ 4
UACH	7	↓ 10	↑ 9	↑ 8	→ 8	↓ 10	→ 10	↑ 7	↑ 6
UTAL	10	↑ 8	↑ 7	→ 7	→ 7	↓ 8	↑ 5	↓ 8	→ 7
UTFSM	5	↓ 6	→ 6	→ 6	→ 6	↓ 7	↑ 6	→ 6	↓ 8
UCN	17	↑ 13	↑ 10	→ 10	→ 10	↓ 13	↑ 11	↓ 13	↑ 11
UFRO	15	↓ 17	↑ 13	→ 13	→ 13	↑ 12	→ 12	↑ 11	↓ 13
UV	16	↓ 18	↑ 17	↑ 16	↑ 15	→ 15	↑ 13	↓ 14	→ 14
UTA	21	↑ 20	→ 20	→ 20	↓ 21	↓ 23	-	↑ 18	↑ 16
UBB	18	↓ 19	↑ 18	↑ 17	→ 17	↓ 19	↑ 17	↓ 19	→ 19
UA	20	↓ 24	↑ 23	↑ 22	↑ 20	↑ 18	→ 18	↓ 20	→ 20
ULS	22	↑ 21	→ 21	↓ 23	↑ 22	↑ 20	↑ 19	↓ 24	↑ 21
UCT	25	↑ 22	↓ 25	↓ 26	→ 26	↓ 27	↑ 26	↑ 22	→ 22
UCM	28	↑ 23	↑ 22	↓ 24	→ 24	↓ 30	-	↑ 25	→ 25
UCSC	27	→ 27	→ 27	↓ 28	↓ 30	↑ 22	↓ 24	↓ 27	↑ 26
UNAP	26	↓ 46	↑ 45	↑ 44	↑ 43	↑ 39	↑ 25	↓ 31	↑ 29
UPLA	33	↑ 31	↓ 33	↑ 31	↑ 29	↓ 34	-	↑ 29	↓ 30
ULAGOS	30	→ 30	→ 30	↓ 34	↓ 35	↑ 31	→ 31	-	-
UMAG	32	↓ 34	→ 34	↓ 35	→ 36	↑ 35	-	-	-
UDA	39	↓ 42	↑ 39	→ 39	→ 39	↑ 37	-	-	-

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

Reflexiones acerca de los resultado

Los rankings presentados difieren en la forma de evaluar a las instituciones, ya sea por la cantidad de criterios adoptados, en los indicadores elegidos o por el peso porcentual asignado a cada valor, lo cierto es que, a pesar de ello, es posible identificar algunas tendencias que se exhiben en las partes altas y bajas de las tablas

de posiciones. Para alcanzar esta observación, se decide agrupar a cada ranking en periodos de tiempo con similitud metodológica, así se denominará como QP1 a la etapa en donde se utilizaron encuestas de percepción de calidad para posicionar a las universidades (revista Qué Pasa, entre los años 2000 y 2012), y como QP2 al espacio de tiempo entre 2013 y 2017 donde se utilizaron cinco criterios para evaluar a las distintas casas de estudio.

Al existir una continuidad en la cantidad de criterios de evaluación por parte del GEA Universitas, se abarcará todo su periodo de estudio (2012-2017), distinta a la situación de América Economía, de la cual sólo se atenderá entre 2010 y 2017, excluyendo al año 2009 por presentar menos criterios de medición. Señalado lo anterior, la tabla 7 muestra a las instituciones con mejor y peor media aritmética en base a sus posiciones en cada ranking, aunque se debe considerar que no todas presentan la misma cantidad de datos para ello. Resultante de este cálculo, la Universidad de Concepción lidera en los tres rankings nacionales (a excepción de la etapa contemplada como QP1 de la revista Qué Pasa), seguida por la Universidad Técnica Federico Santa María y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ambas siendo partícipe del podio entre sus pares regionales en la medición de América Economía y Qué Pasa (QP2). De modo similar, la parte baja de las tablas de posiciones repiten a ciertas instituciones, todas de carácter estatal. La Universidad Arturo Prat se hace presente entre las tres peores ubicaciones de sus pares en todos los rankings analizados, solo siendo seguida por las universidades de Atacama y de Los Lagos.

Tabla 7: Instituciones con mejor y peor media posicional en los rankings Qué Pasa, Universitas y América Economía

Posición	QP		GEAU	AE
	QP1	QP2		
1	Universidad Técnica Federico Santa María	Universidad de Concepción	Universidad de Concepción	Universidad de Concepción
2	Universidad de Concepción	Universidad Técnica Federico Santa María	Universidad de Talca	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
3	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Universidad Austral de Chile	Universidad Técnica Federico Santa María
14	Universidad de Atacama	Universidad de Los Lagos	Universidad de Atacama	Universidad de Magallanes
15	Universidad Arturo Prat	Universidad de Atacama	Universidad de Los Lagos	Universidad Arturo Prat
16	Universidad de Magallanes	Universidad Arturo Prat	Universidad Arturo Prat	Universidad de Atacama

Fuente: Elaboración propia, basada en información de Qué Pasa, GEA Universitas y América Economía.

La información completa respecto a las medias aritméticas de cada institución en los rankings estudiados (a excepción de QP1, por tratarse de un listado no vigente) junto a su variación o desplazamiento posicional, pueden observarse en la figura 1. Con la información enseñada, se pueden establecer algunas relaciones entre instituciones con promedios posicionales similares. Por ello, se decide presentar a las universidades en cuatro grupos distintos, basados en el resultado de la media aritmética que obtienen por ranking en los periodos mencionados para cada uno: un primer grupo que abarcará posiciones entre 1 y 10 (top 10), un segundo conjunto que lo hará entre 10,1 y 20, un tercer apartado que contemplará las medias entre 20,1 y 30, y, por último, las que presentan resultados entre 30,1 y 40. La gran condición para formar parte de alguno de los grupos mencionados, es poseer al menos dos resultados que se encuentren en uno de los rangos descritos.

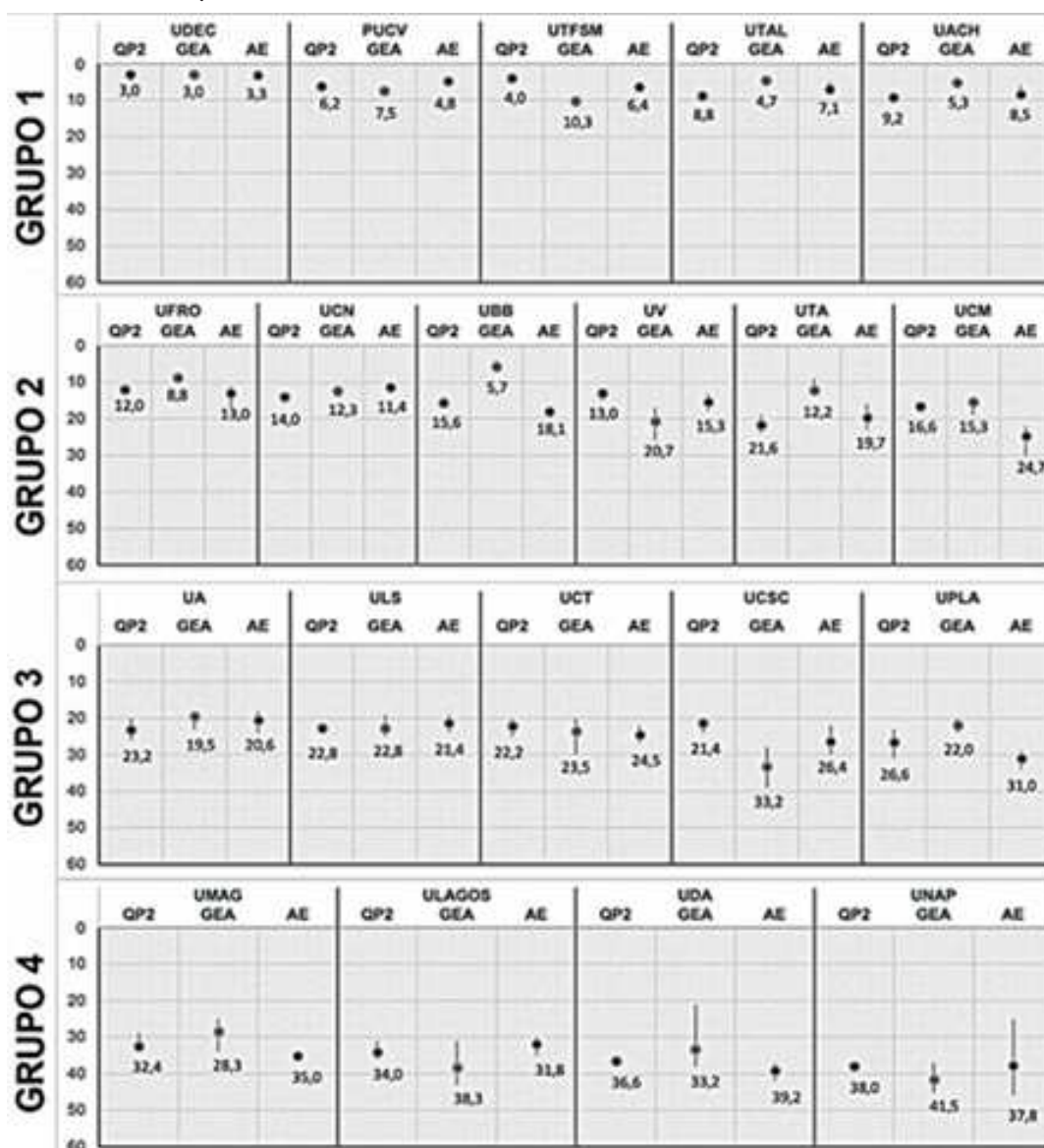
Se determina entonces un primer grupo de instituciones (Grupo 1) que presenta excelentes desempeños en las mediciones locales, ubicándose en puestos de privilegio (sobre 10) en los listados. Entre las cinco universidades de la AUR que componen este grupo, se encuentra sólo a la Universidad de Talca como representante de una institución estatal, mientras que la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Técnica Federico Santa María y la Universidad Austral de Chile completan la categoría.

Un segundo grupo de casas de estudio (Grupo 2) que exhibe buenos resultados posicionales, en donde todas pertenecen al top 20, y algunas de ellas -inclusive- forman parte de las diez mejores instituciones del sistema universitario en alguno de los rankings revelados. De su composición, cuatro son de carácter estatal (las universidades del Bío-Bío, de La Frontera, de Valparaíso y de Tarapacá) y dos privadas pertenecientes al Consejo de Rectores (las universidades Católicas del Norte y del Maule).

Sobre el tercer grupo (Grupo 3), lo componen universidades que sitúan sus medias posicionales entre los lugares 20,1 y 30, siendo consideradas instituciones de desempeño aceptable. Su disposición consta de dos casas de estudio privadas (la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Católica de la Santísima Concepción) y tres de carácter estatal (las universidades de Antofagasta, de La Serena y de Playa Ancha).

Por último, surge un grupo compuesto por cuatro instituciones (Grupo 4) que ubican sus medias posicionales mayormente bajo el lugar 30 de los rankings (las universidades de Magallanes, de Los Lagos, de Atacama y Arturo Prat). Alguna de estas universidades no sólo presenta los más bajos desempeños en los listados, sino que también, la mayor variabilidad y desplazamientos en sus posiciones, tal como se observa en la UDA en el ranking del GEA Universitas y en la UNAP con el de América Economía. Y un dato no menor, las cuatro instituciones mencionadas son de carácter estatal.

Figura 1: Ubicación de las universidades regionales de Chile, en los rankings Qué Pasa, Universitas y América Economía



Fuente: Diseño propio, basado en Ranking Que Pasa, GEA Universitas y América y Economía

3 Conclusiones

Los rankings universitarios han alcanzado gran popularidad en el mundo por resumir y presentar de manera sencilla información referente a los sistemas e instituciones de educación superior de distintos lugares geográficos. Esa simplicidad junto a la cuestionable construcción metodológica, hacen de ellos un instrumento que está en constante debate, sumada a la implícita definición de calidad determinada por los indicadores propuestos por cada uno.

Buscando superar el efecto homogeneizador de los rankings mundiales, surgen mediciones que intentan representar de mejor forma la realidad propuesta para una región o localidad. De dicho objetivo, se encuentran en Chile a tres rankings que analizan exclusivamente a instituciones nacionales: el ranking de la revista *Qué Pasa*, el ranking del grupo de estudios avanzados *Universitas* y el ranking de la revista *América Economía*. Como se pudo apreciar, en este trabajo se intentó exponer las posiciones de las instituciones reunidas en la Agrupación de Universidades Regionales de Chile (AUR) en los tres listados mencionados, mostrando la evolución y algunos análisis en función de sus ubicaciones.

La elección de este grupo de instituciones muestra resultados dispares entre quienes son consideradas como universidades privadas pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (o también señaladas como “tradicionales no estatales”) y las estatales, pudiendo dilucidar la existencia de cuatro grupos congregadas por las medias aritméticas de sus posiciones. Entre los dos primeros grupos -que muestran mejores desempeños en los rankings- se establece el 75% de las instituciones privadas de la AUR, mientras que las estatales bordean el 42% de presencia, y es más, en el Grupo 4 -donde se sitúan quienes tienen el más bajo desempeño posicional- se encuentran sólo a instituciones estatales. Las universidades públicas marcan un 58% de presencia en los dos grupos más bajos. A pesar de que la distribución en cantidad entre instituciones privadas y estatales pertenecientes a la AUR es dispar (ocho y doce respectivamente), las primeras son las que se ubican dentro de las mejores posiciones del sistema universitario chileno.

Referências

AMÉRICA ECONOMÍA. **Ránking de Universidades Chilenas**. Santiago de Chile, Ediciones de sep-oct. 2009-2017. Disponível em: <<https://goo.gl/cJZLrB>>. Recuperado el: 15/10/2018.

BAIRD, J. Beyond professionalization: Enhancing the governance culture for Australian university governing boards. **Tertiary Education and Management**, v. 12, p. 297-309, 2006.

BCN (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile). **Ley núm. 21.091 sobre Educación Superior**. Disponível em: <<https://goo.gl/yyoMLN>>. Recuperado el: 15/10/2018.

BERNASCONI, A.; ROJAS, F. **Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003**. Santiago, editorial Universitaria, 2004.

BERNASCONI, A. La difícil tarea de clasificar universidades. **Revista Calidad en la Educación**, v. 25, p. 81-96, 2006.

BOLSEGUÍ, M.; FUGUET, A. Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. **Investigación y Postgrado**, v. 21, n. 1, p. 77-98, 2006.

GANGA-CONTRERAS, F.; RODRIGUEZ-PONCE, E. Los rankings de las instituciones de educación superior: perspectivas y riesgos. **Revista Interciencia**, v. 43, n. 9, 2018.

GARCIA DE FANELLI, A.; PITA CARRANZA, M. Los rankings y sus usos en la gobernanza universitaria. **Revista CTS**, v. 13, n. 37, p. 95-112, 2018.

HAZELKORN, E. **Rankings and the Reshaping of Higher Education**. The Battle for World-Class Excellence. Palgrave Macmillan, London, 2011.

HAZELKORN, E.; LOUKKOLA, T.; y ZHANG, T. **Rankings in Institutional Strategies and Processes: Impact or Illusion?** The European University Association, 2014.

LA TERCERA. **Ranking de Universidades chilenas**. 2016. Disponível em: <<http://www2.latercera.com/noticia/ranking-universidades-chilenas-2016/>>. Recuperado el: 15/10/2018.

LA TERCERA. **Ranking de Universidades chilenas**. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/gSD5Av>>. Recuperado el: 15/10/2018.

MARGINSON, S.; VAN DER WENDE, M. To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, v. 11 (3-4), p. 274-290, 2007.

MARTÍNEZ, F. Los rankings de universidades: una visión crítica. **Revista de la educación superior**, v. 40, n. 157, p. 77-97, 2011.

MINEDUC. **Compendio histórico de Educación Superior: Estadísticas institucionales**. 2017. Disponible em: <<https://goo.gl/ohYiMD>>. Recuperado el: 15/10/2018.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). **Tertiary education for a knowledge society**. Paris: OECD. 2008.

ORDORIKA, I.; LLOYD, M. International rankings and the contest for university hegemony. **Journal of Education Policy**, v. 30, n. 3, p. 385-405, 2014.

ORDORIKA, I.; RODRÍGUEZ, R. El Ranking Times en el Mercado del Prestigio Universitario. **Perfiles Educativos**, v. 32, n. 129, p. 8-25, 2010.

QUÉ PASA. **Examen a la universidades chilenas**. Santiago de Chile: Ediciones de diciembre. 1999-2015.

RAMAKRISHNA, S. World University Rankings and the Consequent Reactions of Emerging Nations. In: **Building World-Class Universities**. SensePublishers, Rotterdam, 2013. p. 117-128.

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

RYTMEISTER, C. 2008. Chancellors and Vice-Chancellors: University governors' perceptions of relationships, leadership and cultural influence. **Paper presentado en el 30th Annual EAIR Forum**, agosto 24-27, Copenhagen, Denmark, 2008.

UNAM. **Los rankings internacionales de universidades: su impacto, metodología y evolución**. Dirección General de Evaluación Institucional, año 2, 2011.

UNIVERSITAS, Grupo de Estudios Avanzados. **Ranking general de calidad de la docencia de pregrado**. 2012- 2017. Disponible em: <<https://goo.gl/e3qHnV>>. Recuperado el: 15/10/2018.

USHER, A.; SAVINO, M. Estudio global de los rankings universitarios. **Revista Calidad en Educación**, n. 25, p. 33-53, 2006.

CAPÍTULO 13

LA GESTIÓN INTEGRAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS EN ECUADOR: UN NUEVO MODELO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Ximena K. Peralta Vallejo

Andrea E. Bueno Álvarez

Paúl A. Montero Bermeo

1 Introducción

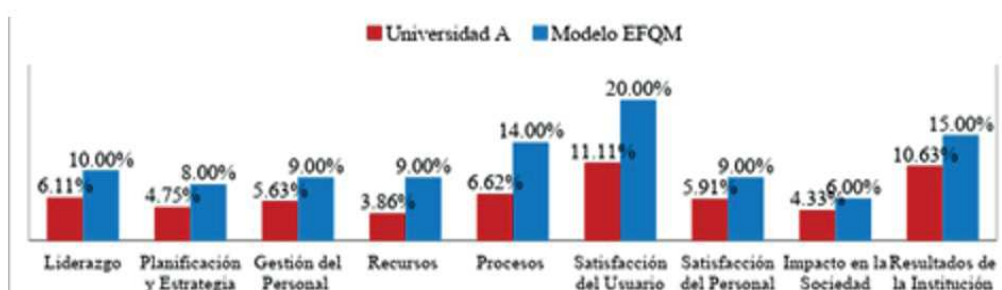
Las Instituciones de Educación Superior actualmente se enfrentan a grandes desafíos para poder brindar a la sociedad profesionales con formación de calidad, comprometidos con el servicio y la sostenibilidad de la nación, e incluso aspirando reconocimientos internacionales y contribuyendo con nuevos conocimientos e iniciativas innovadoras; tanto, las exigencias locales y extranjeras, el avance tecnológico, la diversidad cultural, social, económica y política y la competencia cada vez mayor, marcan la necesidad de una gestión bajo una filosofía de calidad (PERALTA; BUENO; MONTERO, 2018). Los cambios en la tecnología, las exigencias contextuales crecientes, el avance en el desarrollo del conocimiento y el constante control por entes reguladores han causado grandes repercusiones y conflictos al momento de gestionar a las instituciones hacia la calidad, por lo que resulta imperante contar con un modelo de gestión integral que ayude a afrontar tales desafíos y que lleve a la organización hacia el mejoramiento continuo (PERALTA; BUENO; MONTERO, 2018).

La propuesta del Modelo de Gestión Integral para las Instituciones de Educación Superior de la Zona N° 6 del Ecuador nace a partir de las necesidades identificadas a través de los parámetros del Modelo EFQM, que mide diferentes ámbitos de la organización y de acuerdo a sus características presenta mayor flexibilidad para adaptarse a las áreas de las organizaciones independientemente

de su naturaleza, además sus criterios conformantes engloba los propuestos por otros modelos a nivel internacional, proporcionando de esta manera una herramienta apropiada; por otra parte, al ser un sistema no normativo permite a las instituciones interactuar a la par con otros enfoques de dirección como normas ISO, lo que genera una visión más amplia de la gestión.

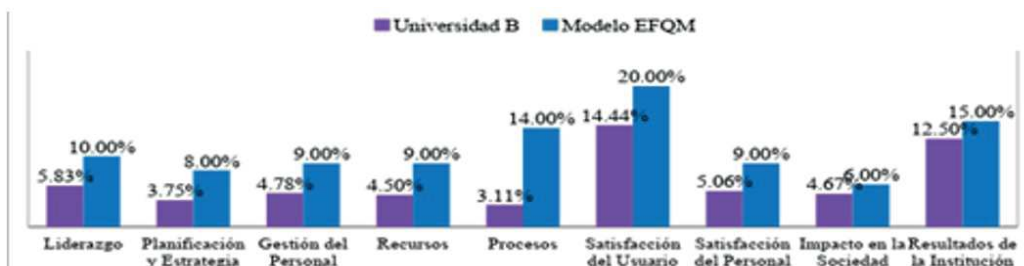
Por tanto, partiendo del diagnóstico de las Universidades de la zona N° 6 y como se muestra en los gráficos a continuación, los resultados que determinan la necesidad de un modelo de gestión integral en las universidades públicas investigadas, presentan variaciones con relación a los parámetros establecidos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

Gráfico 1: Cumplimiento del Modelo EFQM en la Universidad “A”



Fuente: Elaborado por Autores

Gráfico 2: Cumplimiento del Modelo EFQM en la Universidad “B”



Fuente: Elaborado por Autores

2 Referencial teórico

El Modelo de Gestión Integral propuesto está basado en la fundamentación teórica que se presenta en los párrafos siguientes, además de la normativa educativa del Ecuador vigente y que es preciso mencionar, como es la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador que rige y norma las actividades de las IES y que en concordancia con la Constitución de la República del Ecuador en el Art. 355 manifiesta que:

[...] el Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución. Se reconoce a las universidades y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable. Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones; el gobierno y gestión de sí mismas, en consonancia con los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; y la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte. La autonomía no exime a las instituciones del sistema de ser fiscalizadas, de la responsabilidad social, rendición de cuentas y participación en la planificación nacional (ASAMBLE CONSTITUYENTE, 2008, p. 6).

Además debido al actual contexto de control y acreditación por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES) el cual se realiza cada 5 años para todas las carreras de grado y los programas de posgrado ofertados y de la misma manera cada 2 años para la categorización de las universidades del país, uno de los 6 criterios de referencia tomados en cuenta para la evaluación es la organización de las instituciones de educación superior¹ que predispone a éstas a que tenga un sistema adecuado de planificación operativa que determine, monitoree y evalúe los objetivos a corto, mediano y largo plazo, a través de políticas, procedimientos y estructuras institucionales que promuevan la mejora continua de los procesos, actividades y resultados en todas las unidades académicas y administrativas de la institución.

1 Disponible en: <<http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Modelo-de-evaluacio%CC%81n-institucional-2016.pdf>>.

Las propuestas para la implementación de modelos de gestión han sido variadas buscando solucionar los problemas más importantes de las organizaciones en sus áreas fundamentales como: estructura organizativa, estilos de dirección, asignación de responsabilidades, optimización de recursos y mejora procesos, entre otros, los cuales debido a un sin número de exigencias del contexto en el que se desenvuelven han sufrido modificaciones. Todos los modelos existentes tienen relación entre sí, debido a que apuntan hacia un mismo objetivo que es aportar para la consecución de excelencia en la gestión, pudiendo variar en su forma, más no en el fondo, es decir, su versatilidad es directamente proporcional a la adaptabilidad que tengan con los distintos escenarios que presenta el entorno en el que se apliquen.

2.1 De gestión integral

Un MGI es un entorno en el que interactúan todas las piezas internas y externas de una organización, es un campo amplio que comprende a los sistemas integrados de gestión acoplándolos de tal manera que el funcionamiento de una empresa, institución o entidad marche a la par entre ellos y las demás partes implicadas, dicho esto la herramienta holística que moldea el correcto funcionamiento de una empresa es el modelo de gestión integral, mas no los sistemas integrales de gestión. De acuerdo con Atehortúa Hurtado, Bustamante Vélez, & Valencia de los Ríos (2008, p. 66) “Adviértase que no usamos la expresión Sistema Integrado de Gestión (SIG) porque consideramos que lo que se debe mostrar como integrado es la gestión y no el sistema”.

Entre los modelos de gestión más relevantes y en los que se fundamentará el modelo a proponer, están los siguientes:

2.2 Modelo EFQM

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad con el afán de mantenerse a la vanguardia en la persecución de la excelencia empresarial desarrolló un modelo de gestión con el cual se pueden valorar algunos puntos importantes para la organización como son: autoevaluación, evaluación externa,

desempeñar actividades bajo la premisa de calidad total y la constante motivación a la innovación; resultado de esto las diferentes entidades que consiguieran cumplir a cabalidad con las condiciones que plantea el modelo pueden aspirar a ser meritorias del Premio Europeo de Calidad, evaluando 9 criterios fundamentales, de los cuales los 5 primeros son agentes facilitadores y los demás son resultados (TEJEDOR et al. 2012).

2.3 Los modelos normalizados

Varios modelos de gestión de excelencia toman como referencia las normas ISO debido a su importancia internacional, siendo las de mayor referencia para todas las organizaciones a nivel mundial.

El conjunto de normas ISO ha ido evolucionando con el pasar del tiempo para adaptarse a las exigencias y necesidades de las organizaciones publicando diferentes versiones y extendiéndose a nuevas áreas como la de gestión medioambiental, estableciendo modelos que susciten el desarrollo de la calidad en cualquier tipo de empresa ya que no se enfocan solamente en productos y servicios sino en la gestión de las empresas (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 2016).

2.4 Modelo deming prize

Su finalidad es crear conciencia en las entidades para que las mismas establezcan una autoevaluación, perciban y asimilen el entorno presente y de este modo se planteen nuevos retos mediante estrategias y actividades que las llevarán al fortalecimiento y progreso continuo. Este modelo parte del denominado Circulo Deming o Ciclo PHVA cuyas siglas significan cada etapa por la cual tienen que atravesar los procesos de la organización en búsqueda de la mejora continua de la calidad que dará como resultado potenciar la productividad de la organización, estas 4 etapas son: planificar, hacer, verificar y actuar.

2.5 Ciclo PHV

Esta metodología al ser sistemática y dinámica es de gran utilidad al para detectar falencias dentro de los procesos, determinar las responsabilidades y la interacción entre estos.

- Planificar: Determinar los problemas o procesos sujetos de mejora, estableciendo los objetivos a alcanzar, buscando posibles soluciones o analizando cómo se está abordando la misma situación en la actualidad en diferentes lugares.
- Hacer: Implementación de los cambios propuestos, empezando por una prueba piloto para analizar la reacción y si es favorable aplicarla a gran escala.
- Verificar: Se recolecta y procesa la información para determinar si los cambios realizados están alcanzando los objetivos propuestos o si es pertinente reformularlos.
- Actuar: Acabado el periodo de prueba, los cambios se los pueden aplicar con certeza en la organización una vez analizados los resultados obtenidos con la situación actual y lo propuesto, culminado así la última etapa que a su vez da paso a que el ciclo inicie nuevamente generando los cambios pertinentes y manteniendo el control en los procesos en pro del mejoramiento continuo (JAVIER; KATHERINE, 2011).

3 Metodología

Con el paso del tiempo se han presentado varios modelos de gestión planteados por organizaciones a nivel internacional uno de los más completos es el EFQM que enfrenta las exigencias del entorno adhiriendo nuevas herramientas para satisfacer necesidades y cubrir expectativas.

La Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador promueve la calidad y su evaluación constante para la mejora continua, es así que el modelo que enfrenta las exigencias educativas vigentes es el EFQM planteado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad por sus criterios conformantes, los cuales

engloban las herramientas de otros modelos como el enfoque de gestión basada en procesos, ciclo PHVA, la orientación hacia los usuarios y la vinculación de todo el personal en las mejoras para calidad, además es versátil para su aplicación en diferentes tipo de organizaciones independiente de su naturaleza acoplándose así al sistema educativo.

La principal referencia para la gestión de la calidad son las normas ISO que demandan una serie de requisitos dentro de la administración con los cuales la organización debe contar para brindar productos y/o servicios de calidad. Para la propuesta se considera la dinámica del sistema de gestión de calidad de las normas ISO y la estructura de los criterios del modelo EFQM en relación al ámbito educativo ya que encajan directamente con las áreas que necesitan ser analizadas en las universidades y que la ley exige, tomando en consideración el diagnóstico de las IES que de acuerdo a los resultados obtenidos han basado su gestión en la planeación estratégica afrontando los problemas de acuerdo a la experiencia, destacando que es necesario prestar mayor atención a aspectos como procesos y recursos.

4 Análisis y discusión de datos

La herramienta propuesta para las Universidades Públicas objeto de estudio cuenta con características necesarias para adaptarse al entorno y que están asociadas a valores y principios que le permiten respaldarse en una base ética y moral que marcan un camino de responsabilidad y cumplimiento.

Ilustración 1: Características del modelo propuesto

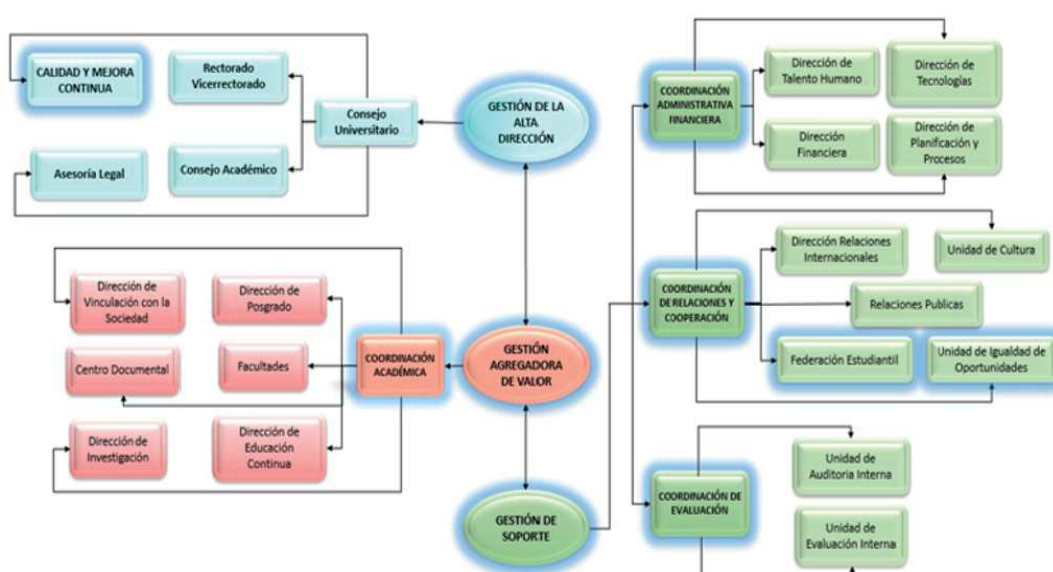


Fuente: Elaborado por Autores

4.1 Reestructuración orgánica

Inicialmente se propone una transformación en la estructura orgánica a base de coordinaciones que fusionan la gestión de los diferentes departamentos transformando su ordenamiento vertical jerárquico hacia un enfoque horizontal que promueva la participación e involucramiento de toda la comunidad universitaria en la calidad. Los tradicionales departamentos funcionales pasan por una transición hacia grupos de trabajo persiguiendo una interrelación y funcionamiento sistemático.

Ilustración 2: Organigrama institucional propuesto



Fuente: Elaborado por Autores

En el organigrama propuesto se da lugar a que los procesos puedan involucrar varias coordinaciones sin dejar de lado la autoridad de las diferentes instancias, propendiendo a un trabajo conjunto con una orientación hacia el cumplimiento de los objetivos y la satisfacción de los usuarios.

4.2 Elementos del modelo propuesto

Se propone un modelo de gestión integral de calidad, considerando elementos claves del EFQM repotenciando el área de procesos; al ser éste un sistema no normativo permite complementarse con otras herramientas organizativas, es por ello que se adopta un vínculo directo con los requisitos de

las normas ISO, siendo así un sistema que permita conseguir una herramienta versátil y útil para las organizaciones.

Ilustración 3: Modelo de gestión integral de calidad



Fuente: Elaborado por Autores (International Organization for Standardization, 2016).

4.3 Desarrollo de la estructura del modelo propuesto

Para acceder a la consecución de la calidad a través de la norma ISO se establecen una serie de requerimientos en distinta áreas con los que una entidad debe contar:

- Contexto de la organización
 - o Entendimiento de la organización y su contexto
 - o Entendimiento de necesidades y expectativas de los stakeholders
 - o Establecimiento del alcance del sistema de gestión de calidad
- Liderazgo
 - o Liderazgo y compromiso.
 - o Política.
 - o Roles, responsabilidad y autoridad.

- Planificación
 - o Acciones para abordar los riesgos y las oportunidades.
 - o Objetivos de calidad y planificación.
 - o Planificación y control de cambios.
- Soporte
 - o Recursos.
 - o Competencia.
 - o Concienciación.
 - o Comunicación.
 - o Información documentada.
- Operaciones
 - o Planificación y control operacional.
 - o Requisitos para servicios.
 - o Diseño y desarrollo de los servicios.
 - o Control de los procesos y servicios suministrados externamente.
 - o Producción y provisión del servicio.
 - o Liberación de los servicios.
 - o Control de las salidas no conformes.
- Evaluación del desempeño
 - o Seguimiento, medición, análisis y evaluación.
 - o Auditorías Internas.
 - o Revisión por la dirección.
- Mejora
 - o Acciones correctivas
 - o Mejora continua. (Nueva ISO 9001:2015, 2016)

Los elementos conformantes del modelo propuesto se encuentran divididos en dos partes: los cinco primeros como criterios desarrolladores que son las acciones y la manera cómo las despliega a través de las diferentes áreas; y los 4 últimos, como criterios de resultados que operan sobre lo que la institución ha logrado gracias a la gestión previa, de la siguiente manera:

Criterios de desarrollo:

1. Liderazgo
2. Estrategia y plan de acción
3. Fomento del talento humano
4. Alianzas estratégicas y optimización de recursos
5. Gestión basada en procesos y orientación por los usuarios

Criterios de resultados:

6. Resultado de usuarios
7. Resultados en el desarrollo del talento humano
8. Resultados del impacto social
9. Resultado integral

1 Liderazgo

El liderazgo es el encargado de guiar, coordinar, dirigir, organizar y afrontar todos los desafíos que presentan las IES considerando las necesidades y exigencias del contexto, es así que las personas que administran las áreas de la universidad deben asumir los riesgos que se presenten con la mayor preparación, incluso dejando actuar al instinto en algunas ocasiones, sin olvidar los valores, principios, alianzas y recursos para procurar direccionar el trabajo hacia resultados que aseguren una gestión oportuna de las instituciones con una visión de mejorar e innovar continuamente haciendo parte de ella a todos los actores internos y externos. Entre los elementos más representativos a considerar están, crear una

cultura organizacional dispuesta a enfrentar cambios, compromiso con la calidad total, autoevaluación y mejoramiento continuo y motivación e implicación en los objetivos a toda la comunidad universitaria.

2 Estrategia y plan de acción

Las estrategias y planes de acción se encuentran estrechamente relacionadas con el primer criterio por lo que están encaminadas hacia la elaboración de la planificación estratégica, planes de acción y mejora que respondan a las necesidades de la organización con miras en el bienestar y satisfacción de los usuarios, personal y proveedores. La planificación se enfoca en el cumplimiento de los objetivos generales de la institución, priorizando las necesidades principales sin descuidar el cumplimiento que requieren todas las partes conformantes del sistema. Entre los aspectos más importantes están la planificación estratégica comprometida con la calidad, mejoramiento de los canales de comunicación, mecanismos de evaluación en cuanto a la satisfacción de los usuarios, compromiso y cooperación con la información procedente de empleados y estudiantes.

3 Fomento del talento humano

El fomento del talento humano hace referencia al desarrollo, motivación y capacitación a las personas mediante planes de incentivos, necesidades de formación y proporcionar un ambiente laboral armónico y favorable, creando un sentido de pertenencia, fidelidad y orgullo de los individuos para la organización, a través de elementos como planes de capacitación e incentivos, implementación de sistemas para la satisfacción del personal, medición del desempeño de empleados y canales de comunicación funcionales

4 Alianzas estratégicas y optimización de recursos

Toda organización necesita contar con alianzas inteligentes y proveedores eficaces para atender las exigencias internas y externas cambiantes mediante el responsable y adecuado uso de recursos. Este criterio da cumplimiento a los planes de acciones y estrategias planteadas anteriormente, generando resultados que lleven a la organización a ser reconocida por la calidad, excelencia e innovación;

aún más en el ámbito universitario debido a que el conocimiento se extiende más allá del área educacional llegando a trascender y evolucionando en nuevos saberes que son generados en empresas y organizaciones de distinta índole donde la instrucción superior se fusiona con el mundo laboral en un marco de pactos y alianzas estratégicas que permiten crecer simultáneamente a las organizaciones.

5 Gestión basada em procesos y orientación a los usuarios

Los procesos siendo el conjunto de actividades, operaciones, trabajos o tareas interrelacionadas que transforman insumos mediante la agregación de valor en productos terminados, generan un soporte a la estructura de la gestión, dan una idea de cómo se están llevando a cabo las acciones dentro de las organizaciones, de modo que resulte posible identificar situaciones que han mejorado, otras que se necesiten cambiar o eliminar de ser el caso.

Para promover la calidad dentro de los procesos se plantea que su elaboración, validación y mejoramiento se realizará bajo la filosofía Kaizen que sostiene que la mejora continua se la realiza en base a cambios pequeños y consecutivos para eliminar aquellos desperdicios o mudas dentro de los procesos que no están agregando valor, es por ello que resulta necesario que todos los procesos sean sometidos a un ciclo PHVA para corregir errores y prever futuras necesidades.

Ilustración 4: Mapa de procesos propuesto



Fuente: Elaborado por Autores

Considerando distintas variables de acuerdo a la normativa vigente para las Instituciones Públicas en el Ecuador, éstas deben acogerse a una clasificación establecida para los macroprocesos que son:

- **Macroprocesos Gobernantes:** encargados de direccionar, coordinar y retroalimentar a la institución en el marco de una gestión de calidad.

- **Gestión de la Alta Dirección y Mejora Continua**

Abarca a todos los procesos dentro de la organización, incluso están inmersas las entradas y salidas que juegan un papel importante al momento de tomar decisiones.

- **Macroprocesos Agregadores de Valor:** reúne los procesos encargados de cumplir con la razón de ser de la organización; contienen las diferentes áreas que describen a la organización y dan funcionalidad a todo el sistema mediante productos y servicios primordiales que ahí se generan.

- **Gestión Académica**

- **Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación.**

- **Macroprocesos de Soporte:** son procesos de apoyo y asesoría hacia los otros macroprocesos de la institución. En el mapa se aprecia la interrelación que se mantiene entre las partes contempladas en la organización. Es decir que para el adecuado desempeño de las actividades cotidianas están siempre presentes de alguna manera.

- **Gestión Administrativa Financiera**

- **Gestión de Evaluación**

- **Gestión de Relaciones y Cooperación**

Asignación y determinación del puntaje para las variables del modelo propuesto

A continuación, se hace una comparación de la asignación de los puntajes para cada uno de los modelos tanto el guía como el propuesto; la puntuación que se da a los criterios propuestos se basa una parte en la calificación establecida por

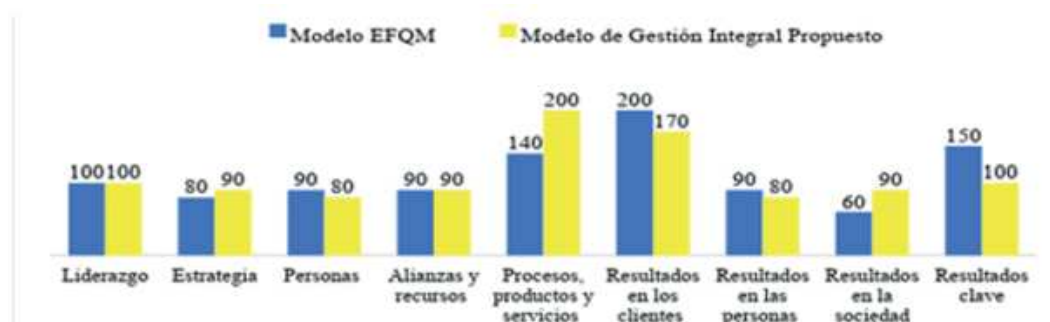
el Modelo EFQM y por otro lado se consideran las necesidades identificadas en el diagnóstico.

Tabla 1: Comparación y asignación de puntajes del modelo propuesto

Modelo EFQM			Modelo de Gestión Integral Propuesto		
Nº	AGENTES	PUNTAJE	Nº	PROCESOS DE DESARROLLO	PUNTAJE
1	Liderazgo	100	1	Liderazgo	100
2	Estrategia	80	2	Estrategia y plan de acción	90
3	Personas	90	3	Fomento del talento humano	80
4	Alianzas y recursos	90	4	Alianzas estratégicas y optimización de recursos	90
5	Procesos, productos y servicios	140	5	Gestión basada en procesos	200
6	Resultados en los usuarios	200	6	Resultado de usuarios	170
7	Resultados en las personas	90	7	Resultados en el desarrollo del Talento Humano	80
8	Resultados en la sociedad	60	8	Resultados del impacto social	90
9	Resultados clave	150	9	Resultado Integral	100
TOTAL		1000	TOTAL		1000

Fuente: Elaborado por Autores

Gráfico 3: Comparación y asignación de puntajes del modelo propuesto



Fuente: Elaborado por Autores

Tabla 2: Ponderación de puntajes del modelo de gestión integral propuesto

N°	Criterio	Ponderación procesos de desarrollo	Ponderación de resultados	Total ponderaciones	Importancia
1	Liderazgo	100	0	100	4
2	Estrategia y Plan de acción	90	0	90	5
3	Desarrollo de Personas	80	80	160	3
4	Recursos	100	0	100	4
5	Procesos	200	0	200	1
6	Usuarios	0	170	170	2
7	Sociedad	0	90	90	5
8	Resultados integrales	0	90	90	5
TOTAL				1000	

Fuente: Elaborado por Autores

El MGI propuesto deja ver la predisposición hacia el enfoque basado en procesos y la importancia que este criterio significa para las IES, dados los estándares y especificaciones para los procesos, revisión de planes previstos y criterios de evaluación, atención de los ritmos de aprendizaje, utilización de círculos de calidad y por último la simplificación de los circuitos administrativos. En segundo lugar se encuentra el criterio hacia los resultados en los usuarios, puesto que el logro de una satisfacción plena implica la mejora de los distintos ámbitos en la gestión, seguido por el fomento al talento humano que es la fuerza que mueve a la organización; luego se encuentran los recursos que en gran parte dependen del Estado que es el ente encargado de las asignaciones correspondientes; y, un buen liderazgo acompañado del mejoramiento de todos los criterios darán como resultado una administración eficiente y armoniosa.

Finalmente, en quinto lugar, se encuentran el criterio de estrategia y plan de acción destacando la sincronía de los objetivos de la organización con los del personal, un compromiso con la calidad, planificación de productos y servicios, medición del cumplimiento de objetivos establecidos y aplicación de medidas correctivas y la difusión de las mejoras que se han efectuado en la institución.

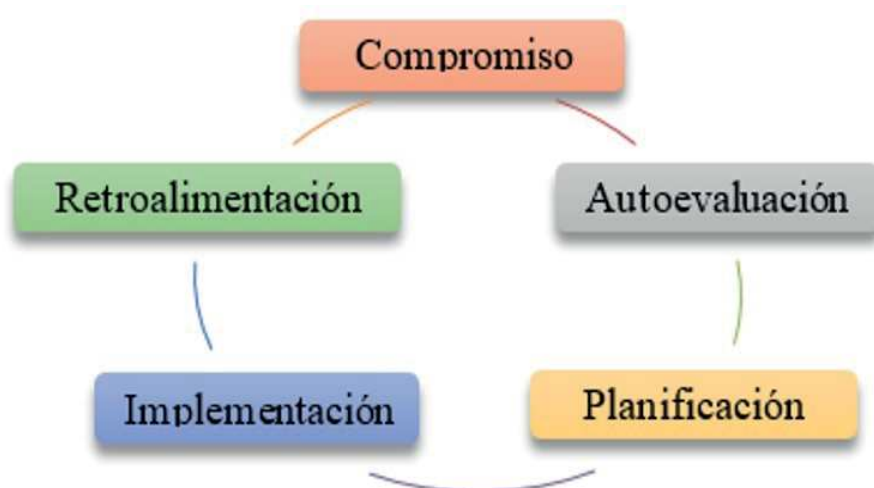
Siguiendo está el impacto en la sociedad en donde sobresalen los diversos convenios firmados por las IES con organizaciones de distinta índole, también prevalece el cumplimiento de normas de responsabilidad social- ambiental, y un adecuado procedimiento para atender los reclamos. También forma parte de este grupo el criterio de los resultados integrales de la institución donde inciden si las mejoras son justificables entre costos y beneficios debido a los progresos en los demás criterios, cumplimiento de estándares de gestión fijados y la predisposición de la Comunidad Universitaria.

Estos elementos últimos tienen un puntaje asignado más bajo, pero no dejan de ser importantes, más bien son áreas que en las IES han trabajado con mayor efectividad de manera que funcionan automáticamente adaptándose a los cambios vigentes.

4.4 Funcionamiento operativo del modelo

El Modelo de Gestión Integral funciona bajo un esquema de trabajo sistemático conformado por etapas, cada una de ellas es imprescindible por su grado de aportación para la correcta aplicación y funcionamiento, esquematizada de la siguiente manera:

Ilustración 5: Etapas de implementación del modelo de gestión integral propuest



Fuente: Elaborado por Autores

- **Etapa 1:** Compromiso con la alta dirección y toda la organización: establece la responsabilidad para con el proceso, en un primer momento la cúpula directiva de la IES debe entender la magnitud de importancia que constituye la implementación de un modelo de gestión integral y los retos que esto conlleva; en segunda instancia la efectiva transmisión y mediante los adecuados canales de comunicación se hace llegar a todos los puntos de la organización la información sobre la implantación del Modelo de Gestión Integral, a través de delegación de autoridad y estableciendo responsables por áreas, charlas informativas comunicando las ventajas en la gestión que proporciona el modelo.

- **Etapa 2:** Autoevaluación: Implica dar a conocer el nivel de excelencia en la gestión con la que cuenta la organización y durante este proceso ir identificando puntos clave como ventajas competitivas y falencias.

El modelo EFQM presenta hojas RADAR² que consiste en partir de los resultados obtenido o que se quieren alcanzar y desde ahí implementar planes de acción para realizar cambios que contrarresten las falencias tomando en cuenta varias características con las que la institución cuenta señalando el alcance que ha tenido la gestión y el cumplimiento que ha logrado obtener de acuerdo a cada criterio que conforma el modelo proporcionando resultados que son el punto de partida para tomar medidas correctivas.

- **Etapa 3:** Planificación: se llevará a cabo mediante una planificación estratégica relacionando todas las variables de la organización, elevando los estándares de calidad permitiendo fijar objetivos alcanzables y formular estrategias y planes de acción viables, En esta fase se deben priorizar las áreas claves que necesitan mayor cuidado sin despreocuparse de los demás componentes dando lugar a un equilibrio en el crecimiento de la organización de manera global, se aconseja utilizar una matriz FODA y elaborar un cuadro de mando integral para prevalecer actividades en función de las necesidades.

- **Etapa 4:** Implementación: es un aspecto trascendental de gran ayuda y que es facilitado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad a través de varios mecanismos como: cuestionarios de evaluación, talleres y evaluaciones sectoriales y globales para desarrollo de las personas, cuadro de mando integral y

2 Disponible en: <<http://www.efqm.org/efqm-model/radar-logic>>.

aprendizaje organizacional. Estas herramientas permiten el diagnóstico y control en relación a cada criterio del modelo, se proponen guías para la consecución de la excelencia en la gestión, cómo y qué parámetros debe tener la institución y las medidas correctivas para corregir el funcionamiento. Estas pautas se utilizarán en todas las áreas de la organización para obtener resultados completos.

- **Etapa 5:** Retroalimentación: el aprendizaje que se obtiene en el transcurso de la aplicación del modelo, enriqueciendo las habilidades de la organización hacia las futuras dificultades, los procedimientos producto de la reacción de la institución hacia las problemáticas que puedan surgir deben ser adheridos al modelo como de planes de contingencia para que no se vuelva a repetir una situación de conflicto o se tenga una estrategia y plan de acción, cumpliendo con un proceso básico de generación de resultados a través de creación de la valor que se convierte en un insumo que beneficia, engrandece y hace más fuerte el MGI.

5 Consideraciones finales

Partiendo del objetivo de esta investigación, que es proponer un modelo de gestión integral para las universidades públicas en la zona Nro. 6 del Ecuador y de acuerdo a las necesidades detectadas en la etapa de diagnóstico de las IES investigadas con respecto a los criterios y parámetros contemplados en el modelo propuesto, se busca mejorar el área de satisfacción de los usuarios a través de la optimización de sus procesos que repercuten a nivel global en la organización; se requiere de una reestructuración completa, empezando por su estructura organizacional, de modo que los diferentes órganos que componen la institución se alineen y funcionen interdependiente y sistemáticamente.

Los puntajes establecidos en la propuesta para los criterios del nuevo modelo tienen relación con los otorgados en el Modelo EFQM, pero en las áreas que requieren mayor cuidado se ha dispuesto un aumento de puntaje para fortalecerlas.

Las organizaciones para su mejoramiento deben apuntar hacia un funcionamiento bajo un modelo de gestión integral que se diferencia de un sistema integrado de gestión; por tanto una organización puede funcionar entrelazando

un conjunto de sistemas que la comuniquen entre sí y así conseguir sincronía, efectividad y éxito en la gestión.

Es importante indicar adicionalmente, que es necesario sensibilizar y diseñar un programa para la socialización, capacitación e implementación del modelo de gestión integral propuesto, con la finalidad de darlo a conocer a toda la comunidad universitaria, y lograr de esta manera el compromiso necesario con el funcionamiento del mismo, sentando un cambio de pensamiento, forjando un sentimiento de pertenencia a la institución, sin temor al cambio para la mejora continua. Así también, es preciso tener en cuenta que este modelo ha sido desarrollado considerando las debilidades detectadas, dando la opción a las universidades de adoptar este modelo que recoge los aciertos, potenciándolos; y, permitiendo corregir los desaciertos, caracterizándose por su versatilidad, confiabilidad, efectividad, autocorrección y mejora continua en pro de la calidad, de modo que puedan hacerse acreedoras al reconocimiento y certificaciones nacionales e internacionales.

Finalmente, no se debe dejar de pensar que en un futuro cercano este nuevo modelo deberá alinearse a modelos más exigentes, de ahí que surgirá la necesidad de emprender en nuevas líneas de investigación que permitan evaluar la alineación de este modelo y otros, tales como el de gobernanza universitaria y la incidencia de los diferentes actores de las IES en los niveles de gestión universitaria, de manera que las instituciones de educación superior cumplan su rol y coadyuven a garantizar el desarrollo sostenible de la educación superior como bien público, derecho social universal y responsabilidad del Estado.

Referencias

ASAMBLEA CONSTITUYENTE. **Asamblea Nacional**: Disponible en: <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>.

Acesso em: 09/07/2018.

HURTADO, F. A. A.; VÉLEZ, R. E. B.; DE LOS RÍOS, J. A. V. **Sistema de gestión integral**. Una sola gestión, un solo equipo. Universidad de Antioquia, 2008.

International Organization For Standardization. Disponível em: <<http://www.iso.org/iso/home.htm>>. Acesso em: 15/07/2018.

ISO, Nueva. **Nueva ISO 9001.** 2015. Disponível em: <<http://www.nueva-iso-9001-2015.com/>>. Acesso em: 18/07/2018.

LÓPEZ PEDRAZA, J.; CHICUAZUQUE, R.; KATHERINE, J. **Diseño de un sistema de gestión de la calidad para operaciones y los procesos de Bancaseguros del Banco Santander.** 2011.

TEJEDOR, A. C. P.; TEJEDOR, J. P.; ASCOZ, J. M. C.; PÉREZ, M. A. R.; ELOLA, L. N. **Comparación De Los Modelos De Evaluación De La Excelencia Empresarial.** In: Book of Proceedings-Tourism and Management Studies International Conference Algarve. 2012.

CAPÍTULO 14

GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA E RANKINGS ACADÊMICOS: ASPECTOS CONCEITUAIS E TENDÊNCIAS NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA

Marco Wandercil

Adolfo Ignacio Calderón

1 Introdução

De acordo com os resultados da pesquisa intitulada, ‘Governança: conceitos e emergências na educação brasileira’, Santos et al (2016) afirmam que a literatura sobre a governança universitária no Brasil é uma questão atual e passou a ser investigada a partir de 2010. Os dados revelam que é um tema multidisciplinar pouco discutido, mais ainda no campo das ciências da educação, provavelmente pela adoção de termos advindos do campo da gestão empresarial. Sartori (2011) afirma que há poucas pesquisas no país que abordam esse fenômeno e, segundo Sasaki, (2014), grande parte da literatura a respeito da temática é desenvolvida nos EUA e Europa, países cujo contexto econômico e arcabouço legal e institucional distinguem-se muito do Brasil. Nessa literatura internacional destacam-se diversos autores, dentre os quais mencionamos, no espaço ibero-americano (BRUNNER; GANGA, 2016; FANELLI; CARRANZA, 2018; BRUNNER, 2011) e anglo-saxão (CLARK, 1991; VILKINASA; PETERSB, 2014; CARNEGIE; TUCK, 2010).

Se por um lado, a temática governança ainda é incipiente no Brasil, por outro, assiste-se desde inícios da década de 2000 a expansão dos rankings acadêmicos, sejam, esses mundiais, nacionais ou regionais, os quais vêm desafiando a governança universitária e, conforme afirmam Fanelli e Carranza (2018), seu impacto nas instituições de ensino superior é cada vez mais notório e

a estrutura de governança interna das universidades utiliza os *rankings* no desenho de seus planos estratégicos e em suas atividades de *benchmarking*, analisando como podem competir melhor por estudantes e financiamento em seus próprios países e em plano internacional (FANELLI; CARRANZA, 2018, p. 107).

Com o intuito de avançar no entendimento sobre Governança Universitária, esta pesquisa objetiva apresentar o tema, no âmbito da educação superior, visando identificar e analisar tendências na literatura brasileira sobre: aspectos conceituais e metodológicos e sua inter-relação com *rankings* acadêmicos. Esta estrutura de análise emerge do levantamento bibliográfico realizado sobre governança universitária, tendo sua construção elaborada pela adoção de três elementos analíticos que nortearam o presente estudo, 1) aspectos conceituais; 2) aspectos metodológicos da governança e; 3) sua inter-relação os *rankings* acadêmicos.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, procedeu-se a partir do levantamento bibliográfico selecionado para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise. Buscou-se a definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica, a fim de clarear e abalizar a contribuição original do estudo no campo científico. Em termos metodológicos, teve como enfoque uma perspectiva teórico-descritivo-analítica, com ênfase nos contextos abordados nas obras em referência.

Na definição do *corpus* analítico, foi levantada bibliografia junto ao Catálogo de Teses, no Portal de Periódicos da CAPES, na base Educa da Fundação Carlos Chagas (FCC) e junto ao acervo da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (Rede Rankintacs),¹ considerando apenas produções reconhecidas pela comunidade

1 A Rankintacs reúne pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (ciências da informação, ciências sociais, economia, estatística, jornalismo, pedagogia, psicologia, entre outras), com diversas procedências institucionais, que com vocação aberta ao diálogo multi e interdisciplinar, criaram um espaço de diálogo que congrega pesquisadores que se debruçam ao estudo, produção e disseminação de conhecimento científico, baseado em evidências empíricas, sobre rankings acadêmicos e suas interfaces com a governança universitária, o mercado educacional, os direitos dos cidadãos e as políticas nacionais e internacionais de educação superior. Disponível em: <<https://www.rederankintacs.org/>>. Acesso em 17/08/2018.

acadêmica na forma de teses e dissertações e artigos em periódicos revisados por pares.

A literatura selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa teve como ponto de partida a busca nas seguintes bases de dados com respectivos critérios: a) Catálogo de Teses da CAPES² com o termo ‘Governança Universitária’. Resultado: duas Teses e uma Dissertação; b) Portal de Periódicos da CAPES,³ com o termo ‘Governança Universitária’. Resultado: três artigos em português; c) Base Educ@.⁴ Publicações online de educação, da Fundação Carlos Chagas, com o termo ‘Governança Universitária’. Resultado: nenhum artigo publicado na área da educação; d) Acervo digital da biblioteca da Rede Rankintacs, produções brasileiras em nível *stricto sensu* sobre “rankings acadêmicos”. Resultado: seis dissertações e três teses.

Por meio dos resultados, verificou-se uma recente trajetória no Brasil de estudos sobre o tema governança universitária. A primeira produção data do ano de 2007, com um intervalo de sete anos para a então retomada da discussão, ou seja, somente nos últimos quatro anos é que as pesquisas passaram a configurar o debate acadêmico mais efetivamente, uma produção em 2014, duas em 2016, uma, 2017 e outra, em 2018, conforme demonstrado no quadro 1. Apesar de um conjunto reduzido de pesquisas sobre governança universitária, as áreas do conhecimento em que as obras se destacam estão distribuídas em duas grandes áreas do conhecimento, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas (duas, são das Ciências Sociais, apenas uma, da educação, uma, da administração de empresas, uma com foco multidisciplinar e outra com foco na interdisciplinaridade).

2 Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>.

3 Disponível em: <<http://www-periodicos-capes-gov-br>>.

4 Indexador online de periódicos na área da Educação. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/>>.

Quadro 1: Produção Científica Brasileira por Área do Conhecimento

Área de conhecimento	Instituição / Periódico	Autor	Título
Mestrado Interdisciplinar	UNIJUI	(PARNOFF, 2007)	O Processo Decisório em uma Burocracia Profissional - Implicações Políticas e Racionalidade Administrativa
Doutorado Sociais e Humanidades	UFRJ	(BARROS, 2014)	O modelo brasileiro de governança acadêmica e seus efeitos na produtividade científica
Doutorado Administração de Empresas	USP	(SASSAKI, 2016)	Governança e conformidade na gestão universitária
Artigo Multi-disciplinar	Holos	(FÉLIX; FURTA-DO, 2016)	Autoavaliação institucional e (In)Cultura de Participação na Universidade
Artigo Ciências Sociais	Sociologias	(BALBACHEVSKY, 2017)	Governança na pesquisa científica: reflexões sobre a prática da pesquisa contemporânea e a experiência brasileira
Artigo Educação	Educação e Sociedade	(KLEIN; PIZZIO; RODRIGUES, 2018)	Governança Universitária e Custos de Transação nas Universidades da Amazônia Legal Brasileira

Fonte: Catálogo de teses da CAPES e Banco de Periódicos da Capes.

Já em relação ao levantamento sobre *rankings* acadêmicos priorizaram-se, junto a Rede Rankintacs, pesquisas *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado que analisaram a realidade brasileira, deixando-se de lado artigos científicos que, além de terem número reduzido, procedem predominantemente de pesquisas em nível de mestrado ou doutorado (Quadro 2).

Quadro 2: Produção Científica sobre rankings acadêmicos

Área de conhecimento/ Instituições de Ensino Superior (IES)		Autor, ano	Título
Mestrado	Administração em Gestão Internacional/ESPM	(VIEIRA, 2004)	A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração
	Engenharia de Produção/UFRGS	(BEUREN, 2014)	Avaliação da qualidade institucional através de rankings nacionais e internacionais
	Educação/PUC-Campinas	(LOURENÇO, 20014)	Os rankings do Guia do Estudante na educação superior brasileira: um estudo sobre as estratégias de divulgação adotadas pelas instituições que obtiveram o Prêmio Melhores Universidades
	Educação/PUC-Campinas	(FRANÇA, 2015)	Rankings universitários promovidos por jornais no espaço Ibero-Americano: El Mundo (Espanha), El Mercurio (Chile) e Folha de São Paulo (Brasil)
	Relações Internacionais	(AXEL-BERG, 2015)	Competindo no cenário mundial: a Universidade de São Paulo e o ranking global de universidades
	Administração/UFPE	(SILVA, 2016)	A governança nas instituições de ensino superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco
Doutorado	Ciência da Informação/USP	(SANTOS, 2015)	O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira
	Política Científica e Tecnológica/UNICAMP	(RIGHETTI, 2016)	Qual é a melhor?: origem, indicadores, limitações e impactos dos rankings universitários
	Educação/UFSC	(THIENGO, 2018)	Universidades de Classe Mundial e o Consenso pela Excelência: Tendências e Manifestações Globais e Locais.

Fonte: Acervo digital da Biblioteca da Rede Rankintacs.

No levantamento sobre rankings acadêmicos (Quadro 2), verificou-se que das seis dissertações, apenas duas foram desenvolvidas na área da educação, três, são da Administração e uma, no âmbito da Engenharia de Produção. Observa-se também, teses defendidas em diferentes áreas do conhecimento, uma, na Ciência da Informação, uma, em Política Científica e Tecnológica e, outra, na área da Educação.

2 Governança universitária e as tendências em teses e dissertações

Com a finalidade de reunir elementos produzidos em nível *stricto sensu* sobre governança universitária, o conjunto resultante da investigação, foi constituído de uma dissertação e duas teses.

Na dissertação de mestrado, desenvolvida por Parnoff em 2007, verifica-se que o autor não enveredou sua análise para o desdobramento do conceito da terminologia em questão, sua pesquisa direcionou para a demonstração do processo de governança universitária, que segundo o autor, sofre influências políticas e administrativas, uma vez que, na medida em que as instâncias decisórias são constituídas por pessoas de diferentes áreas do conhecimento, essas pessoas possuem interesses distintos.

Barros (2014), em sua tese, faz um delineamento do panorama nacional da governança universitária, sob o prisma da ética acadêmica, a fim de compreender os processos promotores das relações institucionais fundamentais na atividade científica e, em certa medida, dada pela valorização da publicação de artigos em periódicos bem classificados, como premissa para obtenção de melhores cargos e salários nas universidades brasileiras (destaque e prestígio).

Os resultados da pesquisa de Barros (2014) apontaram para a governança universitária, numa perspectiva de gestão das atividades científicas, no contexto dos efeitos das relações institucionais. De acordo com o autor, a valorização de publicações em periódicos científicos de alto impacto tem apontado para a governança do conhecimento que pode ser representada como um conjunto de relacionamentos a serem entendido a partir da existência de uma governança universitária coerente, que oferece apoio para a realização das atividades de

pesquisa, tendo como contrapartida, um nível de produtividade satisfatório, dentro de um aparato de publicação acadêmica que dissemina a parte mais canônica desses produtos, os artigos científicos, servindo em grande parte como certificador de excelência acadêmica e parâmetro para recompensas ao trabalho realizado.

O autor assinala que para alguns docentes, o preço que se paga é alto demais, dentro dessa dinâmica de carreira acadêmica que envolve fatores intrínsecos, tais como “o incremento na autoria de artigos publicados em periódicos científicos”, e outros extrínsecos, como o “desenvolvimento de políticas de fomento e o impacto financeiro das crises econômicas sobre a governança universitária” (BARROS, 2014, p. 10). Juntos, esses fatores têm levado muitos acadêmicos a repensar planos de carreira em um sistema cada vez mais competitivo.

A linha de pensamento relacionando aos fatores extrínsecos apontado por Barros (2014), no que se refere ao “desenvolvimento de políticas de fomento e o impacto financeiro das crises econômicas sobre a governança universitária”, vem ao encontro do trabalho de pesquisa elaborado por Sasaki (2016), também em nível de doutorado, que teve por objetivo identificar as causas e efeitos do desequilíbrio financeiro vivenciado pela USP no período de 2010 a 2014. A pesquisa de Sasaki (2016) teve como referencial teórico o respaldo nos estudos de governança universitária, *compliance*⁵ e teoria de sistemas,⁶ sendo que a abordagem principal de seu trabalho foi revelar o desequilíbrio financeiro da USP causado pela ampliação de gastos no período de 2010 a 2013.

Em seu estudo, Sasaki (2016) registrou como causa da crise que afetou a USP no período 2010-2013, o aumento dos gastos plurianual, especialmente relacionados a remuneração de servidores, bem como, a instituição de Prêmio de

5 Compliance é uma ação interna da empresa voltada a garantir que o negócio se mantenha dentro das regras estabelecidas pelos órgãos reguladores. E também em consonância com o próprio regulamento interno da companhia. Disponível em: <<http://portal.blbbrasilcoladenegocios.com.br/entenda-tudo-sobre-compliance/>>. Acesso em: 14/05/2018.

6 O conceito de sistema proporciona uma visão compreensiva, abrangente, holística (as totalidades representam mais que a soma de suas partes) e gestáltica (o todo é maior que a soma das partes) de um conjunto de coisas complexas, dando-lhes uma configuração e identidade total (CHIAVENATO, 1998).

Excelência Acadêmica,⁷ fatores que contribuíram para o agravamento do quadro. No entanto, “o Prêmio Excelência Acadêmica Institucional da USP, intensificado em 2012 e extinto em 2014, foi uma tentativa de bonificação pela performance em *rankings* internacionais que se viu afetado pela crise financeira institucional desta universidade” (CALDERÓN, 2017).

Esses gastos, segundo Sasaki (2016), no curto e médio prazo são de difícil reversão, tendo em vista os desafios vividos pela universidade para contornar essa situação. Além de registrar uma análise de um período crítico para a USP, o autor apresentou, também, um conjunto de sugestões e recomendações no sentido de aperfeiçoar os processos de governança universitária e contribuir para aspectos de seu entendimento que é a tomada de decisão em instituições universitárias. Uma das sugestões apontadas pelo autor foi a criação de indicadores e parâmetros de sustentabilidade financeira, outra sugestão, foi a de subsidiar os conselhos superiores da universidade com informações dos efetivos e reais impactos plurianuais das decisões tomadas, no âmbito desses respectivos conselhos, pois, para Sasaki (2016), grande parte de seus membros não possuem formação gerencial, mas que poderiam tomar decisões mais eficazes, caso tivessem munidos de relatórios gerenciais estabelecidos por meio de um sistema de governança universitária, dessa forma, a universidade ficaria menos vulnerável a desequilíbrios futuros.

Das produções acadêmicas, em nível *stricto sensu*, a pesquisa de Barros (2014) apresenta uma proposta de governança universitária que possa fazer a gestão do conhecimento de maneira ética, no sentido de seguir os melhores preceitos de comportamento social. Se considerarmos, apenas a premissa inicial do presente estudo, Barros (2014) extrapola, pois, sua pesquisa está alinhada a uma sequência de fenômenos de problemas relacionados à publicação científica exercida pelos órgãos de regulação, do que um exame dos problemas relacionados à universidade e seus atores, mais especificamente. Entretanto, avaliando sua

7 Resolução nº 5483, de 6 de novembro de 2008. (D.O.E. - 08.11.2008 e retificado em 14.11.2008). Instituiu o Prêmio Excelência Acadêmica Institucional USP que tem como objetivo reconhecer e valorizar as ações de seus docentes e servidores técnico-administrativos no desempenho de suas atividades que contribuem para o resultado institucional. Disponível em: <http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/Portaria_premio.pdf>.

análise sobre o tema, verifica-se que algumas lacunas em aberto renderiam outras pesquisas, pois a “produção científica encarada como moeda de troca é representada também através da governança universitária, que toma por base alguns critérios para avaliação, contratações e promoções de carreira” (BARROS, 2014, p. 50).

Dada a análise das produções acadêmicas em nível *stricto sensu*, bem como os esforços utilizados pelos autores para ampliar o entendimento, respeitando algumas ressalvas, poucas foram as assertivas identificadas nas produções discorrendo a respeito do conceito de governança universitária. Dessa forma, pôde-se inferir que:

Para Parnoff (2007) e Sasaki (2016), a governança universitária tem a ver com estruturas de representação do poder para tomada de decisão, e que esse fenômeno sofre influências políticas e administrativas, uma vez que, na medida em que as instâncias decisórias são constituídas por pessoas de diferentes áreas do conhecimento, essas pessoas possuem interesses distintos, e este cenário, muitas vezes é entendido como arenas de interação entre os diversos *stakeholders* que adotam diferentes estratégias para atingir seus objetivos.

Barros (2014) compreende a governança universitária como a gestão das atividades científicas, no contexto dos efeitos das relações institucionais e incentivos para a realização das atividades de pesquisa e gestão do conhecimento de maneira ética dentro dos melhores preceitos de comportamento social. Indo para além da interação entre as mudanças experimentadas no modo de produção do conhecimento, ou seja, monitorar e compreender a dinâmica de relação entre órgão regulador (Estado) e agente regulado (IES).

3 Governança universitária e tendências nos periódicos científicos

Considerando os artigos identificados no Quadro 1, apenas um foi publicado em periódico da área da educação. Existe também um artigo na área multidisciplinar e outro na área da sociologia. Cabe ressaltar que dada a área de atuação dos pesquisadores, os que publicaram na revista “Educação e Sociedade”, não são especificamente da área da educação, muito embora, todos estejam

envolvidos e inseridos na educação superior. Nesse sentido, podemos inferir que diante do caráter multidisciplinar da área da educação é necessário compreender sua amplitude e incorporar as contribuições oriundas das outras áreas, principalmente, quando pretende-se analisar os processos que envolvem a gestão acadêmica, mais especificamente, a governança universitária.

O artigo produzido por Félix e Furtado (2016), demonstra o desafio para a governança universitária no âmbito das políticas públicas, a partir da relação entre avaliação interna e a intensidade de participação da comunidade universitária. Nesse processo de análise, Félix e Furtado (2016) afirmam que, no caso brasileiro, há uma crise nas instituições públicas de educação, gerada na relação delas com o Estado, evidenciando que a educação superior é um dos campos cujo domínio é objeto da mais acirrada disputa política.

Para Félix e Furtado (2016) as ações burocráticas dos processos regulatórios de avaliação acabam gerando problemas de ordem política, esses problemas tem sido o principal desafio para a governança universitária, pois dificultam a implantação e consolidação de uma cultura de avaliação. Para os autores (op. cit.), a superação de tais problemas, se dão por meio da governança universitária alinhada a qualidade da participação, para que venha a contribuir para que a instituição possa elaborar seu próprio projeto de autoavaliação, a partir do envolvimento da comunidade e não apenas cumprindo uma consulta para alimentar dados para a supervisão do Estado regulador.

Félix e Furtado (2016) seguem a mesma ótica de Sasaki (2016) ao afirmarem que as organizações universitárias são arenas políticas que apresentam lutas constantes pelo poder para tomada de decisão, com o objetivo de acesso e controle a recursos reais e/ou simbólicos e que os membros da organização são atores políticos com suas demandas, estratégias e táticas. Na análise, os autores demonstram a importância da participação de todos os atores envolvidos (stakeholders) no processo de autoavaliação institucional, revelando ser esse, também, um desafio para a governança universitária que num desempenho bem conduzido, pode contribuir para minimizar os entraves e problemas e agir em favor da construção de uma cultura permanente de avaliação na universidade. Félix e Furtado (2016) compreendem a importância da participação nos processos avaliativos institucionais, tecendo uma crítica ao afirmarem que na verdade existe

uma pseudoparticipação, demonstrando o jogo de interesse presente na concepção do SINAES determinadas pelo Estado Regulador.

Ao encontro da contribuição acadêmica de Barros (2014), a questão central da produção científica de Balbachevsky (2017) foi de investigar a interação entre as mudanças experimentadas na governança universitária e as alterações recentes no modo de produção do conhecimento definido como governança da ciência. Balbachevsky (2017), afirma que, independente das pressões externas, para a reconfiguração do modo de produção do conhecimento, as tensões refletem na governança das ciências e das universidades, pois “ciência e academia ocupam o mesmo espaço institucional: embora a pesquisa científica possa se organizar em outros espaços sociais, é inegável que, em todo o mundo, o ambiente acadêmico é o espaço privilegiado para a organização coletiva da ciência” (BALBACHEVSKY, 2017, p. 78).

Em países que ocupam lugar de destaque na produção do conhecimento científico, a universidade experimentou reformas profundas nas três últimas décadas e, segundo Balbachevsky (2017), a literatura internacional converge para o diagnóstico de que essas reformas focam na governança das universidades alinhadas à governança da ciência. Nesse contexto, a ciência caminha bem, se deixada nas mãos da própria comunidade científica. Esse modo de governança da ciência, apresentado por Balbachevsky (2017), estabelece que a ciência precisa se desenvolver dentro de linhas disciplinares como condição para controle da qualidade exercido por comunidades de pares fortemente conectadas e ao conhecimento científico certificado.

Já a pesquisa de Klein; Pizzio e Rodrigues (2018), lança um olhar sobre a governança universitária à luz da teoria da Economia dos Custos de Transação, enfatizando que a compreensão do conceito de governança universitária envolve a percepção de que, diferentemente de outras IES, a universidade se caracteriza por apresentar uma intensa concentração de autoridade e autonomia nas suas unidades básicas. Nesse cenário, as estruturas de governança das universidades não tendem à neutralidade, uma vez que, as políticas e práticas universitárias encontram-se mediadas por ações de interesses de atores internos e externos.

Nessa linha de análise, dada a contribuição em periódicos científicos, os autores conceituaram de maneira tímida e indireta a governança universitária,

contudo, considerando a amplitude de suas publicações, é possível fazer algumas inferências:

Em Félix e Furtado (2016), o tema é colocado como grande desafio no âmbito das políticas públicas, a partir da relação entre avaliação interna e a intensidade de participação da comunidade universitária, considerando, assim como os demais autores, a qualidade da participação dos *stakeholders* no processo de autoavaliação institucional. Os autores afirmam, também, que a governança numa performance bem conduzida, pode contribuir para minimizar os entraves e problemas e agir em favor da construção de uma cultura permanente de avaliação na universidade.

Balbachevsky (2017) investiga a interação entre as mudanças experimentadas na governança universitária, as alterações recentes no modo de produção do conhecimento, como governança da ciência, afirmando que esse processo de interação, alinhados à governança da ciência precisa se desenvolver dentro de linhas disciplinares como condição para controle da qualidade, exercido por comunidades de pares fortemente conectadas, evidenciando a importância da participação dos *stakeholders* nas estruturas de representação do poder para tomada de decisões.

Klein; Pizzio e Rodrigues (2018) compreendem como as universidades são realmente organizadas e governadas na prática, como funcionam e como elas mudam alinhadas às suas estruturas de representação do poder para tomada de decisões, caracterizadas por apresentar intensa concentração de autoridade e autonomia nas suas unidades básicas. Evidenciam a importância da participação dos *stakeholders* na estrutura de incentivos determinada pela instituição, refletindo:

sobre o fato de que o desenvolvimento da ciência tem ocorrido numa estreita relação de funcionalidade com o sistema econômico. Desse modo, seu processo de crescimento ocorre de modo semelhante ao processo de crescimento do próprio mercado, já que é demonstrado por meio de métricas de produtividade (KLEIN; PIZZIO e RODRIGUES, 2018, p. 5).

4 Rankings acadêmicos e interfaces com a governança universitária nas teses e dissertações

Considerando o referencial teórico disponível no Acervo Digital da Biblioteca

da Rede Rankintacs evidenciados no Quadro 2 e, apesar de não estar explícito em todas as obras analisadas (VIEIRA, 2004; BEUREN, 2014; LOURENÇO, 2014; FRANÇA, 2015; AXEL-BERG, 2015; SANTOS, 2015; RIGHETTI, 2016; SILVA, 2016; 2017; THIENGO, 2018), é possível estabelecer uma inter-relação da governança com os *rankings*, pois em todas as situações apresentadas pelos autores, há ações focadas a um determinado problema ou decisão externa (regulação) que interferem nos processos de tomada de decisão (governança) das IES impactando seus *stakeholders*.

A partir da análise e articulação, entre esses fenômenos, verificou-se que, na literatura sobre *rankings*, o termo governança é abordado pelos autores de maneira direta e/ou indiretamente, podendo ser identificados pontos de convergência que sinalizam para essas interfaces.

Beuren (2014), em sua dissertação de mestrado, afirma que é importante as universidades, por meio da avaliação institucional, buscarem seu autoconhecimento, a fim de melhorarem sua qualidade, se inserirem regional e mundialmente, além de um bom planejamento que trás melhorias significativas à gestão de uma IES, potencializando as contribuições dessas organizações para a sociedade. Ainda, segundo o autor (*op. cit.*) na última década, os *rankings* surgiram como alternativa para a comparação entre as IES, aumentando sua relevância ao ponto de ser considerado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de instituições como a UFRGS que tem como objetivo ser líder em ensino, pesquisa e extensão no Brasil e na América do Sul. Beuren (2014) apontou, também, que um processo de gestão organizado considera uma aproximação com os *rankings* para que instituições como UFRGS possam se inserir de forma gradativa no cenário mundial, uma vez que a única maneira de uma Universidade se tornar de excelência é mirar além de suas fronteiras, fazendo com que o processo de internacionalização seja, essencialmente, tratado como uma política institucional evidenciando a interface entre governança e os *rankings* acadêmicos.

É de interesse da UFRGS monitorar a sua posição em *rankings* internacionais, com o objetivo de construir uma reputação de universidade de classe mundial e manter o seu nível de excelência acadêmica. Para isto, se torna necessária uma análise mais profunda dos indicadores utilizados nestes *rankings*, a fim de se obter um maior autoconhecimento e determinar ações gerenciais (BEUREN, 2014, p. 55).

França (2015), ao analisar os *rankings* universitários promovidos por jornais no espaço ibero-americano, afirmou que os *rankings*, apesar de terem metodologias distintas entre si, consideram relevantes aspectos relacionados à governança universitária, pois “coloca-se na agenda das universidades a necessidade de boas formas de gestão, de modo a se prestar contas à sociedade, de modo transparente, sobre de que maneira os recursos tem sido investidos, e quais são os resultados que se tem alcançado” (FRANÇA, 2015, p. 57).

Na obra de Lourenço (2014), sobre os *rankings* do Guia do Estudante na educação superior brasileira, aborda a avaliação de cursos promovida pelo “Guia do Estudante”, afirmando que essa avaliação não passa despercebida e os bons resultados surtem efeitos em termos de gestão acadêmica, uma vez que, envolve, também, o fascínio que os *rankings* despertam na comunidade educacional e, sua utilização em termos de gestão universitária é pautada na avaliação por resultados. Os resultados da pesquisa de Lourenço (2014) revelaram, também, uma parcela das estratégias de gestão e *marketing* que as IES passaram a adotar diante de ranqueamentos nacionais.

Nas produções acadêmicas de Vieira (2014), Axel-Berg (2015) e Silva (2016) são evidenciados o termo governança e sua interface com os *rankings* acadêmicos. Para Axel-Berg (2016), os *rankings* são um fenômeno fundamentalmente público, e é a capacidade de exercer poder e formar opiniões que dão um poder de classificação, já as universidades, por sua natureza exige um tipo de governança diferente de outros órgãos. As universidades não são fábricas de informações ou de força de trabalho e não devem ser medidas como tal. Axel-Berg (2016) afirma, também, que os *rankings* não são indicadores transparentes e objetivos de excelência que medem com precisão as mudanças nas instituições ano após ano, são reflexo das estruturas de poder e, em alguns casos, são produtos de interesses comerciais, em outros, um reflexo de metas específicas de desenvolvimento do estado, entretanto, lançam alguma luz sobre o desempenho das instituições, e criam um poderoso discurso público para o qual as universidades são cada vez mais responsabilizadas.

[...] em vez de fechar o caminho em que medir a pesquisa com métricas e rankings, devemos abri-la com indicadores representativos e projetos de benchmarking. Isso tornará a

governança mais capaz de ser reflexiva em relação ao seu lugar na sociedade e no ensino superior global, além de trazer maior compreensão e potencial para o aprendizado compartilhado com outras instituições. Esses novos dados serão muito mais complexos do que os rankings e mais difíceis de entender como resultado, mas a comunidade acadêmica deve decidir se é preferível avaliar as universidades com base no que é fácil de medir ou no que é genuinamente valioso (AXEL-BERG, 2016, p. 127, tradução nossa).

Por sua vez, Silva (2016) desenvolveu, em sua pesquisa, um estudo concedido, pensado e elaborado especialmente para o caso UFPE, dando a oportunidade de se pensar governança na respectiva universidade e avaliando o desempenho da UFPE em *rankings* entre 2013 a 2015, período em que a universidade se destacou em diversos índices (*rankings*) em nível nacional e internacional. Para a autora (*op. cit.*), além da demanda da sociedade por mais transparência e a imagem de confiança que a IES passa e o cuidado com a coisa pública, a governança é importante porque está intimamente ligada às grandes questões de governo democrático e “se apresenta como ferramenta de expansão e aperfeiçoamento dos meios de relação e de gestão dos conflitos de interesses, implementando políticas para aprofundar as interconexões entre governança, prestação de contas, responsividade, mediante a estrutura institucional apropriada” (SILVA, 2016, p. 19).

Silva (2016) avalia a introdução das práticas de governança presentes na UFPE e sua associação com a classificação em *rankings* universitários, recomendando “adaptar o modelo utilizado para avaliar a presença das práticas de governança de forma a gerar um *ranking* (interno) e, desta forma, ser possível verificar, quantitativamente, a relação entre governança e desempenho”, (SILVA, 2016, p. 97), o incremento dessas práticas de governança, segundo a autora, poderiam levar a melhoria de sua avaliação nos *rankings*.

Vieira (2014) destaca o papel estratégico no uso dos instrumentos de avaliação comparativa, trazendo à luz da discussão, a influência dos *rankings* acadêmicos globais sobre esses processos, podendo observar, por meio da análise das narrativas, que há uma relação forte dos *rankings* na gestão acadêmica, discorrendo sobre os sistemas de governança das universidades, afirmando que

eles ocorrem em um campo marcado por três vértices, Estado, corporações acadêmicas (ou comunidade acadêmica) e mercado. De modo mais evidente, a partir dos relatos de sua pesquisa sob o título “A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os *rankings* acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração”, afirma que “em um ambiente em que resida a competição, métodos avaliatório comparativos (...) são utilizados como ferramentas de gestão acadêmica na adoção de estratégias para intensificar a legitimidade dos programas *stricto sensu* e das universidades na esfera internacional” (VIEIRA, 2014, p. 10).

A pesquisa de Righetti (2016) se debruça na literatura científica disponível sobre o impacto dos *rankings* universitários nacionais e globais na gestão das universidades e na tomada de decisão pelos alunos. Partindo desse pressuposto, a autora afirma que “as universidades já não podem mais ignorar as listagens. Isso significa que as instituições de ensino cada vez mais estão alterando sua própria gestão para atender aos critérios dos *rankings* universitários, para ganhar mais pontos nas avaliações e, conseqüentemente, para atrair mais alunos, pais e recursos públicos e privados” (RIGHETTI, 2016, p. 137).

De acordo com sistematização de extratos encontrados sobre o impacto dos *rankings* na gestão das universidades na obra de Righetti (2016), cabe destacar as falas de reitores que declararam desejar melhorar seu posicionamento em diferentes *rankings*, além de utilizarem dos resultados das listagens para fins de *marketing*, e enxergar evidente esforço na contratação de docentes com premiação, ou estrangeiros por diferentes instituições, bem como, de promover prêmios com bônus em dinheiro para docentes que tiverem produção científica de impacto. Ao encontro desses achados, a autora, afirma que “as instituições de ensino superior que não derem atenção às listagens estariam correndo um risco porque o fato é que uma universidade que não integrar os critérios dos *rankings* na sua gestão terá uma grande chance de ser ranqueada como uma universidade de segunda classe” (VINCKE, 2009; HAZELKORN, 2007 *apud* RIGUETTI, 2016, p. 141).

Santos (2015), ao analisar a influência da produção científica e o desempenho das universidades brasileiras nos *rankings* internacionais, a partir da organização dos elementos presentes na literatura internacional, que contribuem para a definição de “universidades de classe mundial”, destaca que elas devem

“possuir estruturas autônomas de governança bem definidas, com liberdade para decidir sobre: temas, prioridades, currículo, processos de contratação de professores, admissão de alunos e critérios para a concessão de títulos acadêmicos e de diplomas” (SANTOS, 2015, p. 52), ou seja, características que favorecem e incentivam visão estratégica, inovação e flexibilidade para a tomada de decisões sobre a gestão dos recursos (SANTOS, 2015; THIENGO, 2018). Assim como Silva (2016), Santos (2015, p. 21) afirma, também, que “apesar das críticas à validade metodológica de determinados indicadores ou dos pesos atribuídos a eles, os *rankings* se tornaram um (conveniente e oportuno) instrumento de política e uma ferramenta de gestão”, pois “para sobreviver, as instituições de ensino superior estão usando os *rankings* para subsidiar planejamento estratégico, estabelecer objetivos e definir prioridades” (SANTOS, 2015, p. 22), evidenciando seu impacto na governança universitária.

Numa linha aproximada de Santos (2015), Thiengo (2018), analisa as “universidades de classe mundial” e o consenso pela excelência, apontando tendências globais e locais, ao passo em que estabelece uma interface da governança com os *rankings*, quando afirma que os mesmos, “compõem determinado projeto de transformação ou modernização das universidades” (THIENGO, 2018, p. 123). Para a autora é preciso considerar a governança, como uma estratégia de produção de consenso que situa-se numa arena de disputas, portanto, enfrenta resistências.

Se considerarmos que, para ser bem-sucedida, a governança demanda esforços de coordenação de serviços para criar a ilusão da participação democrática, como formas inovadoras na participação política, exercícios de consulta, fóruns de discussão, estudos, relatórios de comparação, materiais explicativos, entre outros (...), os *rankings* podem ser considerados instrumentos importantes para as práticas de governança nas redes de políticas globais, tanto no que está relacionado à sua atividade “avaliativa” quanto na promoção da própria lógica da globalização (THIENGO, 2018, p. 152).

Thiengo (2018) destaca, também, que *rankings* são tecnologias que operam via governança baseada em *benchmarking*, com os quais se cria um espaço de visibilidade internacional, acirrando-se a competitividade entre universidades,

afirmação que se aproxima da produção de Axel-Berg (2016), onde a reflexão paira, também, sobre o processo de *benchmarking*, apontando que o mesmo tornará a governança mais capaz de ser reflexiva em relação ao seu lugar na sociedade e no ensino superior global, além de trazer maior compreensão e potencial para o aprendizado compartilhado com outras instituições. Segundo Thiengo (2018, p. 172), funciona, também como “estratégias para a produção de um consenso acerca da excelência acadêmica e científica a partir da governança por números e por *benchmarking*, influenciadas pelos dados dos *rankings* internacionais”.

Os *rankings* são listas que comparam e apresentam o desempenho das IES, na tentativa de classificar instituições acadêmicas e de pesquisa em todo o mundo, mas também com subdivisões em *locus* regional, de acordo com suas especificidades (BEUREN, 2014; LOURENÇO, 2014; FRANÇA, 2015; SANTOS, 2015; RIGHETTI, 2016). Atualmente, tem sido mais frequente a incorporação dos resultados dos *rankings* pelas IES na promoção de mudanças na sua governança, ressaltando assim, a importância atribuída aos *rankings*, considerando que seus objetivos são de avaliar a qualidade das IES, influenciando na decisão dos futuros alunos, nas ações de gestores universitários, professores, governos e investidores desse mercado ou quase mercado (RIGHETTI, 2016).

5 Conclusão

Estabelecendo o diálogo entre os pesquisadores sobre governança universitária (PARNOFF, 2007; BARROS, 2014; SASSAKI, 2016; FÉLIX e FURTADO, 2016; KLEIN; PIZZIO; RODRIGUES, 2017; BALBACHEVSKY, 2018) com os pesquisadores que tem debruçado sobre os *rankings* acadêmicos (VIEIRA, 2004; BEUREN, 2014; LOURENÇO, 2014; FRANÇA, 2015; AXEL-BERG, 2015; SANTOS, 2015; RIGHETTI, 2016; SILVA, 2016; THIENGO, 2018) verifica-se que ambos os pesquisadores estão concatenados no entendimento desses dois fenômenos, trazendo, a partir de suas experiências pontos de vistas distintos, mas que se convergem, pois no contexto atual não dá para falar de *ranking* sem analisar sua influência na governança, a passo em que é impossível discutir os aspectos que permeiam a governança sem aceitar o alcance dos *rankings* nesse processo.

Nos *rankings* acadêmicos, os indicadores servem para avaliar desempenhos das instituições (BEUREN, 2014; LOURENÇO, 2014; AXELBERG, 2015; FRANÇA, 2015; SANTOS, 2015; RIGHETTI, 2016), enquanto a governança universitária tem a ver com estruturas de representação do poder para tomada de decisão (PARNOFF, 2007; SASSAKI, 2016). Ressaltando, também, que governança universitária possui uma forte relação com os rankings acadêmicos, pois segundo Valmorbidia; Cardoso e Ensslin (2015, p. 89) “é cada vez mais frequente, por parte das universidades, a incorporação dos resultados dos rankings na promoção de mudanças em seus modelos de gestão”, levando em conta que essas publicações apontam aspectos que transcendem o conceito de qualidade para seu ranqueamento, sinalizando para outros indicadores, com destaque para IES com processos de gestão diferenciados (Governança).

Como conclusões, apresentamos os resultados da pesquisa no que se refere as tendências sobre governança universitária e sua inter-relação com os *rankings* acadêmicos de forma global, onde foi possível:

1) identificar que o termo governança universitária é recente e, ainda, incipiente no debate, principalmente, na área da educação;

2) governança universitária possui forte relação com os rankings pois seus indicadores apontam aspectos de qualidade e excelência, onde o bom desempenho só seria possível, a partir de mecanismos e processos de gestão diferenciados, como o caso da produtividade acadêmica e sua interface com a governança do conhecimento (BARROS, 2014; SANTOS, 2015; BALBACHEVSKY, 2018);

3) Em relação aos aspectos conceituais, presente no universo dessa análise, identificou-se que diversos conceitos se convergem:

a) criação de políticas e processos de tomada de decisões de alto nível nas universidades que almejam converter objetivos institucionais (fortemente influenciados por políticas públicas e gestão do conhecimento) e recursos em resultados e de como uma universidade administra seus interesses de forma transparente;

b) mecanismos adotados para solução de problemas coletivos e de como a governança universitária é frequentemente associada à mudanças nos arranjos

internos, fortalecendo a liderança central e a administração, além de ser uma solução que prescreve um novo paradigma organizacional, reequilibrando as pressões e demandas externas e internas de autoridade e poder.

4) Outro elemento importante, considerado, é a governança baseada em *benchmarking* como estratégia na construção da excelência, incorporado como prática institucional a partir dos dados e resultados gerados pelos próprios *rankings* faz com que as universidades possam se inspirar nas potencialidades de outras instituições ou evitar as fragilidades identificadas (BEUREN, 2014; AXEL-BERG, 2016; THIENGO, 2018). O *benchmarking* é considerado também um processo sistematizado de boas práticas (mensuração de qualidade) (VIEIRA, 2014) e, sua inter-relação com os *rankings* contribui para a disponibilidade de informação potencializando as boas práticas e facilitando a comparação entre as entre universidades (SANTOS, 2015).

O grande entendimento sobre o tema à luz da literatura brasileira é sem dúvida, que todos os autores apontam a governança universitária com a capacidade de disputa de poder na tomada de decisão num contexto do qual se exige agilidade e flexibilidade frente às pressões de seus *stakeholders* e as demandas externas. Nesse contexto, é necessário ressignificar a universidade e repensar como são conduzidas, pois as mesmas têm seus processos de tomada de decisão num ritmo mais lento, em relação aos acontecimentos externos.

Constatou-se também como eixo estruturante a ideia de governança universitária como uma estrutura ágil e flexível para tomada de decisão, frente a um cenário de grandes mudanças e múltiplas demandas, isso implica nos parceiros institucionais (*stakeholders*) e com a preocupação das universidades para esse alinhamento de estruturas de poder com a pressão dos rankings, na medida em que essa pressão externa se tornou uma importante ferramenta para a governança das universidades, principalmente, quando se discute a busca pela qualidade e excelência (SANTOS, 2015; AXEL-BERG, 2016; THIENGO, 2018).

Sobre governança do conhecimento e da ética acadêmica, Balbachevsky (2017) e Barros (2014) abordaram a questão dentro de um conjunto de ações inerentes a gestão das pesquisas científicas num contexto de mudança de paradigma, que substitui a gestão direta por diretrizes orientadas por fórmulas

vinculadas a vários indicadores de resultados ou de desempenho. Essas diretrizes carregam semelhanças às metodologias utilizadas pelos rankings acadêmicos, assim, verificou-se que há uma inter-relação entre a governança da ciência com os *rankings* acadêmicos, pois o indicador relativo a “pesquisa científica” é, significativamente, valorizado em diversos *rankings* (BARROS, 2014; SANTOS, 2015; RIGHETTI, 2016, BALBACHEVSKY, 2017).

Neste estudo, o uso da expressão governança universitária, ultrapassa os conceitos básicos de gestão chegando a um entendimento mais ampliado, identificado em praticamente toda a literatura, mas, principalmente, nas obras de Barros (2014) e Balbachevsky (2017); onde novos elementos foram trazidos à discussão no campo da educação superior, envolvendo uma ampla gama de ações voltadas para processos mais dinâmicos e emergentes na realidade universitária, como: a governança do conhecimento ou da ética acadêmica; a gestão das atividades e das pesquisas científicas; incentivos diversos para a realização das atividades de pesquisa; performance acadêmica e carreira docente. Todos esses elementos presentes, simultaneamente, num espaços de conflito e jogos de interesse e poder (arenas políticas), caracterizados no conjunto de imperativos institucionais que determinam o *Ethos* da ciência moderna e regulam a comunidade científica (MERTON, 1979).

Referências

AXEL-BERG, J. H. **Competing on the world stage: the Universidade de São Paulo and global universities rankings**. 2015, 171 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade de São Paulo, 2015.

BALBACHEVSKY, E. Governança na pesquisa científica: reflexões sobre a prática da pesquisa contemporânea e a experiência brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 76-101, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/6M3gZJ>>. Acesso em: 25/05/2018.

BARROS, M. A. **O Modelo Brasileiro de Governança Acadêmica e seus Efeitos na Produtividade Científica**. 2014, 137 f. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, Rio de Janeiro, 2014.

BEUREN, G. M. **Avaliação da qualidade institucional através de rankings nacionais e internacionais**. 2014, 87 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

BRUNNER, J. J. Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. **Revista de Educación**, v. 355, n. 2, p. 137-159, 2011.

BRUNNER, J. J.; GANGA, F. A. Reflexiones en torno a economía política y gobernanza de los sistemas nacionales e instituciones de educación superior en américa latina. **Revista Interciencia**, v. 41, n. 8, p. 573-579, 2016.

CALDERÓN, A. I. O Brasil segue na contramão dos rankings acadêmicos. **Folha de São Paulo**. 18/08/2017. Disponível em: <<https://goo.gl/gcUcSv>>. Acesso em: 18/08/2018.

CARNEGIE, G. D.; TUCK, J. Understanding the ABC of University Governance. **The Australian Journal of Public Administration**, v. 69, n. 4, p. 431–441, 2010.

CHIAVENATO, I. **Introdução a Teoria Geral da Administração**. Makron Books, 1998.

CLARK, B. R. **El Sistema de. Educació**2LOURENÇO, H. F. **Os rankings do Guia do Estudante na educação superior brasileira: um estudo sobre as estratégias de divulgação adotadas pelas instituições que obtiveram o prêmio melhores universidades**. 2014, 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2014.

MERTON, R. K.; DEUS, J. D. **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1979.

PARNOFF, L. **O Processo Decisório em uma Burocracia Profissional - Implicações Políticas e Racionalidade Administrativa – O Caso da UNIJUÍ**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), 2007.

RIGHETTI, S. **Qual é a melhor? Origem, indicadores, limitações e impactos dos rankings universitários.** 2016, 230 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas Instituto de Geociências, 2016.

SANTOS, A. V. *et al.* Governance: concepts and emergence in Brazilian education. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 93, p. 939-967, Dec. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/6UAzph>>. Acesso: 25/05/2018.

SANTOS, S. M. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira.** 2015, 344 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (eca-usp), São Paulo, 2015.

SARTORI, R. **Governança em agentes de fomento dos sistemas regionais de CT&I.** 2011, 228 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SASSAKI, A. H. **Governança e Conformidade na Gestão Universitária.** 2016, 140 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo. 2016.

SILVA, M. C. C. **A Governança nas Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco.** 2016, 124 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

THIENGO, L. C. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências e manifestações globais e locais.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

VALMORBIDA, S. M. I.; CARDOSO, T. L.; ENSSLIN, S. R. Rankings Universitários: Análise dos Indicadores Utilizados. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, mai/ago 2015.

VIEIRA, R. C. **A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração.** 2014, 209 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola Superior de Propaganda e Marketing: São Paulo, 2014.

VILKINASA, T.; PETERSB, M. Academic governance provided by academic boards within the Australian higher education sector. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 36, n. 1, p. 15-28, 2014.

SOBRE OS AUTORES

Adolfo Ignacio Calderón - Doutor em Ciências Sociais e pós-doutor em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do GRAPSE-Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais, cadastrado no CNPq. E-mail: professoradolfoalderon@gmail.com

Adriano Romitti - Especialista em Docência no Ensino Superior, licenciado em História, professor de História na rede pública e privada. E-mail: adrianoromitti@gmail.com

Alice Gravelle Vieira - Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Doutoranda em Relações Internacionais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora do Centro Universitário La Salle-RJ. E-mail: alice.vieira@lasalle.edu.br

Alice Rodrigues Almeida - Especialização em Gerenciamento de Projetos pela Universidade La Salle. Coordenadora do Escritório de Projetos da Universidade La Salle. E-mail: alice.almeida@unilasalle.edu.br

Andrea Elizabeth Bueno Álvarez - Licenciada em Ingeniería Comercial. Investigadora en temas de Gestión Universitaria. E-mail: dulcehemielewski@gmail.com

Aureo Kerbes - Mestre em Educação pela Universidade La Salle de Canoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes contextos. Diretor do Colégio La Salle Canoas. E-mail: aureo.kerbes@lasalle.org.br

Bruno Haas dos Santos - MBA em Gestão de Projetos pela Universidade La Salle. Responsável pela incubadora de empresas de base tecnológica da Universidade La Salle. E-mail: bruno.santos@unilasalle.edu.br

Dirléia Fanfa Sarmiento - Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e pesquisadora do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br

Dulce Maria de Souza Hemielewski - Mestre em Educação. Coordenadora Pedagógica, Supervisora escolar e Docente da rede pública de ensino.

Francisco Ganga-Contreras - Doutorado em Administração de Empresas pela Université Libre des Sciences de l'Entreprise et des Technologies de Bruxel, Bélgica. PhD em Gestão Estratégica e de Negócios Internacionais e Ciências Humanas. Diretor do Programa de Pesquisa sobre Governança e Inclusão Organizacional e Vice-Chanceler da Universidade de Los Lagos, Chile.

Henrique Güths - Doutor em Engenharia de Produção. Professor e coordenador do Curso de Fisioterapia da Universidade La Salle. E-mail: henrique.guths@unilasalle.edu.br

Hildegard Susana Jung - Doutora em Educação. Docente e coordenadora do curso de Pedagogia, e pesquisadora do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Jardelino Menegat - Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutor em Educação pela Universidade La Salle (Canoas), Doutor em Administração de Empresas pela Universidad de La Empresa (UDE), Montevideo, Uruguai. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e Reitor da Universidade Católica de Brasília. E-mail: jardelino.menegat@lasalle.org.br

Joanah Dal Mas dos Santos - Graduanda em Psicologia na Univerisdade La Salle Canoas, bolsista de iniciação científica e integrante do grupo de pesquisa Gestão educacional nos diferentes contextos, na mesma instituição. E-mail: joanah.dalmas98@gmail.com

Juan José García Ochoa - Doutor em Planejamento Estratégico e Direção de Tecnologia. Docente na Universidad de Sonora, México. E-mail: juanjose.garcia@unison.mx

Leticia María González Velásquez - Doutora em Ciências Econômicas e Sociais. Diretora da Divisão de Ciências Econômicas e Sociais da Universidad de Sonora, México. E-mail: leticiamaria.gonzalez@unison.mx

Liliane Kolling - Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Diretora e supervisora pedagógica na Escola Fundamental La Salle Esmeralda. E-mail: liliane.kolling@lasalle.org.br

Louise de Quadros da Silva - Mestre em Educação. Integrante do Grupo de pesquisa “Gestão educacional nos diferentes contextos” da Universidade La Salle. E-mail: louise.quadrosdasilva@gmail.com

Marcelo Mocarzel - Doutor em Comunicação Social. Professor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. E-mail: marcelomocarzel@gmail.com

Marco Wandercil - Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Professor de Administração da Faculdade Santa Lúcia (Mogi-Mirim/SP). E-mail: marco.wanderil@gmail.com

Mariana Pinkoski de Souza - Doutoranda em Educação na Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa “Gestão Educacional nos Diferentes Contextos”. E-mail: marianapinkoski@gmail.com

Martha María Charris - Abogada. Administradora Pública. Magister en Gerencia Mención Mercadeo. Universidad Popular del Cesar. Valledupar, Colombia. E-mail: marthacharrisacademico@hotmail.com

Mary Rangel - Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal Fluminense/UFF, do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Médicas e do Centro Universitário La Salle, e Editora da Revista Conhecimento & Diversidade. E-mail: mary.rangel@lasalle.org.br

Modesto Barrón Wilson - División de Ciencias Económicas y Sociales (URS), Departamento de Ciencias Económico-Administrativas. Universidad de Sonora, México. E-mail: modesto.barron@unison.mx

Nelso Antonio Bordignon - Doutor em Educação. Membro efetivo da Província La Salle Brasil Chile. É Diretor Geral da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde/MT. E-mail: nelso.bordignon@lasalle.org.br

Patricio Viancos - Doutorando em Sistemas de Representação e Eleitorais, Políticas Públicas e Administração Pública. Atua no Departamento de Ciências do Desenvolvimento da Universidade de Los Lagos, Chile. E-mail: patricio.viancos@ulagos.cl

Paúl Andrés Montero Bermeo - Licenciado en Ingeniería Comercial. Investigador en temas de Gestión Universitaria. E-mail: paul.monteiro@pgcps.org

Paulo Fossatti - Doutor em Educação. Docente e Reitor da Universidade La Salle, Canoas, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa “Gestão Educacional nos Diferentes Contextos”. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

Rafael Vasconcelos - Graduando do curso de Pedagogia da PUCRS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos - Unilasalle. E-mail: rafael.vasconcellos@gmail.com

Renaldo Vieira de Souza - Doutor em Educação. Docente e chefe de gabinete da Reitoria da Universidade La Salle. E-mail: renaldo.souza@unilasalle.edu.br

Roberto Carlos Ramos - Doutor em Educação. Diretor do Colégio La Salle Carmo - Caxias do Sul-RS e Vice-Diretor do Colégio La Salle Caxias - Caxias do Sul-RS. E-mail: roberto.ramos@lasalle.org.br

Sandra Coimbra Rodrigues - Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Docente no Colégio La Salle Dores, em Porto Alegre e na Cnec – Gensa, em Gravataí, RS. E-mail: sandrinha.netrs@gmail.com

Tainá Michele Becker - Especialização em Gestão de Projetos. Analista de Projetos Jr. da Universidade La Salle - Canoas, Brasil. Email: taina.becker@unilasalle.edu.br

Walter Sáez San Martín - Licenciado em Administração Pública, Assistente de Pesquisa do Projeto Fondecyt e do Programa de Governança e Inclusão Organizacional da Universidad de Los Lagos, Chile. E-mail: walter.saez@ulagos.cl

Ximena Katherine Peralta Vallejo - Doutoranda em Ciências da Administração na Universidad Nacional del Sur-Argentina, Docente na Universidad de Cuenca – Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. E-mail: ximena.peraltav@ucuenca.edu.ec



Editora Unilasalle

editora@unilasalle.edu.br

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

VI CONGRESSO IBEROAMERICANO

DE INVESTIGACIÓN EN
GOBERNANZA UNIVERSITARIA

ISBN 978-658663512-6



UNIVERSIDADE
LaSalle
Editora